UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação
Linguagem e educação

**Neoliberalismo e a educação contemporânea: professores
de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura**

Dissertação de mestrado

Versão corrigida

Olívia Bueno Silva Fortes
Orientação: Prof^ª Dr^ª Ana Paula Martinez Duboc

São Paulo,

2019

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Linguagem e Educação

Neoliberalismo e a educação contemporânea: professores de
inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguagem e Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, para obtenção do título de Mestre
em Educação sob a orientação da Prof^a Dr^a
Ana Paula Martinez Duboc.

São Paulo,

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bn Bueno Silva Fortes, Olívia
 O neoliberalismo e a educação contemporânea:
 professores de inglês entre a criticidade, a
 neutralidade e a censura / Olívia Bueno Silva
 Fortes; orientadora Ana Paula Duboc. -- São Paulo,
 2019.
 146 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

 1. Neoliberalismo. 2. BNCC. 3. Criticidade. 4.
 Ensino de inglês. 5. Censura. I. Duboc, Ana Paula,
 orient. II. Título.

Olivia Bueno Silva Fortes

Título: O neoliberalismo e a educação contemporânea: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Banca examinadora

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma investigação da Base Nacional Comum Curricular a partir do contexto de internacionalização educacional, de ideais neoliberais em evidência e do ressurgimento de argumentos conservadores, movimentos que marcam a educação contemporânea. Além disso, tentamos analisar como os professores licenciandos em língua inglesa lêem este documento, observando como constroem significados e aprofundando nossa própria leitura da BNCC a partir do trabalho de campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa de natureza etnográfica que se baseou em dados coletados em uma universidade pública da capital paulista, no primeiro semestre de 2018.

Ao analisar um documento como a Base Nacional Comum Curricular, mais do que apenas o estudo do texto em si, foi necessário que a pesquisa se detivesse no contexto de produção do documento, notando os atores políticos que hoje têm uma influência maciça em decisões no âmbito da educação, nos valores que foram negociados e que transparecem no texto, e nas tensões e contradições que vêm à tona quando valores conflitantes são forçados a se conciliarem em um único documento. Destes valores, destacamos o papel da lógica neoliberal voltada para o currículo e a educação guiada pelo mercado de trabalho. Diante de um mercado com cada vez menos barreiras, exige-se que a escola crie sujeitos aptos a competir globalmente, a se adaptar a exigências que estão em constante mudança, que estejam sempre motivados a aprender novas técnicas, condutas, competências (Laval, 2004), demandas que, nós argumentamos, moveram a produção da BNCC.

O trabalho de campo trouxe à tona quão difícil é a leitura crítica de textos que, como a BNCC, se apropriam de uma linguagem democrática para fazer propostas que são neoliberais na prática. Essa dificuldade, no entanto, evidencia a importância de ler criticamente e de repolitizar essas e outras políticas educacionais atuais, para que possamos construir uma resistência que esteja à altura das ameaças que a educação democrática enfrenta hoje.

Palavras-chave: Neoliberalismo, educação, criticidade, neutralidade, censura, BNCC.

ABSTRACT

This research proposes an investigation of the Base Nacional Comum Curricular, from the context of educational internationalization, the predominance of neoliberal ideology and the resurgence of conservative arguments, hallmarks of today's political climate. In addition, we try to analyze how English language teachers read this document, observing how meaning is constructed by student teachers while deepening our own interpretation of the BNCC. This is qualitative-interpretive research with ethnographic aspects, which was based on data gathered through fieldwork at a public university in the capital of São Paulo, in the first semester of 2018.

In analyzing a document such as the Base Nacional Comum Curricular, rather than just focusing on the text itself, it was necessary to examine the context of its production, noting the political actors that have a massive influence on education today, the values that manifest themselves in the text, and the tensions and contradictions that arise when conflicting values are forced to reconcile into a single document. Of these values, we highlight the role of neoliberal reasoning towards school curriculums and the effect of the labor market on educational policies. Faced with demands from a labor market with fewer and fewer borders, schools are required to prepare individuals to compete globally, adapt to conditions that are constantly changing, and be motivated to learn new techniques, behaviors, and skills (Laval, 2004), demands that, in our opinion, had a profound impact on the production of the BNCC.

The fieldwork conducted raised questions about the difficulty of critically reading texts such as the BNCC, which seize democratic language to make proposals that are neoliberal in practice. This challenge, however, underlines the importance of the critical reading and the repolitization of this and other current educational policies, so that we can establish a resistance movement that can live up to the threats democratic education faces today.

Keywords: Neoliberalism, education, criticism, neutrality, censorship, BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anúncio no Google de uma petição pela eliminação de referências a gênero na Base.	p.6
Figura 2: <i>Homepage</i> do <i>Common Core</i>	p.20
Figura 3: Capa da revista Veja, edição 2497.	p.25
Figura 4: Charge de Quino.	p.46
Figura 5: Charge usada no <i>slide</i> apresentado pela professora.	p.49
Figura 6: Faixa fotografada em um protesto pró-impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2015.	p.64
Figura 7: Pôster elaborado pelo primeiro grupo de alunos sobre a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu.	p.83
Figura 8: Pôster elaborado pelo segundo grupo de alunos sobre a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu.	p.87
Figura 9: Pôster elaborado pelo terceiro grupo de alunos a partir de suas discussões.	p.87
Figura 10: Diagrama elaborado pelo terceiro grupo de alunos sobre a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu.	p.88
Figura 11: Slide usado na apresentação com os logos de algumas fundações envolvidas com a elaboração da BNCC.	p.92
Figura 12: Slide usado na apresentação com algumas características da pedagogia das competências.	p.95
Figura 13: Slide usado na apresentação da atividade sobre pontos de vista.	p.97
Figura 14: Recorte de um mapa mental elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.	p.97
Figura 15: <i>Slides</i> elaborados por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.	p.97
Figura 16: Recorte de um <i>slide</i> elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.	p.98
Figura 17: Recorte de um <i>slide</i> elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.	p.98
Figura 18: Recorte de um <i>slide</i> elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.	p.98
Figura 19: Recorte de um <i>slide</i> elaborado por um aluno para a atividade de sistematização de conhecimentos.	p.99
Figura 20: Charge de Alberto Benett.	p.101
Figura 21: Cartaz que o movimento Escola sem Partido planeja fixar em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.	p.104
Figura 22: Kaio Pinho, garoto brasileiro fotografado em uma manifestação em Los Angeles	

depois da eleição de Donald Trump à presidência dos EUA, em 2016. p.113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas dos alunos participantes para a questão: Renda mensal média do seu grupo familiar. p.34

Tabela 2: Respostas dos alunos participantes para a questão: Em quais contextos você já deu aula? p. 35

Tabela 3: Respostas dos alunos participantes para a questão: Com quais faixas etárias você já trabalhou? p.35

Tabela 4: Aulas observadas em campo. p.39

Sumário

Agradecimentos.....	1
Introdução.....	3
1.1 Rumo a um projeto de pesquisa.....	3
1.2 Objetivos e metodologia.....	7
1.3 Estrutura da dissertação.....	10
O neoliberalismo e suas implicações na educação.....	12
2.1 Neoliberalismo: uma introdução.....	12
2.2 Neoliberalismo e globalização: implicações para políticas educacionais.....	15
2.3 Neoliberalismo e políticas educacionais: a onda do <i>Common Core</i>	18
2.4 A BNCC e a pedagogia das competências.....	26
2.5 Língua Inglesa: a língua estrangeira da BNCC.....	29
Contexto de pesquisa.....	33
3.1. Informações básicas.....	33
3.2 Participantes.....	34
3.2.1 Alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.....	34
3.2.2 Professora da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.....	36
3.3. Procedimentos de transcrição e delimitação do corpus de análise.....	37
3.4. Instrumentos de pesquisa.....	38
3.5 Aulas observadas.....	39
Análise dos dados.....	42
4.1 <i>Accountability</i> , ansiedade e subjetividade docente: “ <i>God forbid I make a mistake in front of a class and get laughed at</i> ”.....	43
4.2 Neutralidade e criticidade na escola: “Não, você não é só professora de inglês”.....	59
4.3 Lendo a Base: “Então, gente, veja que maravilha vai ser o Brasil!”.....	78

4.4 Entre a brecha e a censura: “Medo desses tempos sombrios”.....	101
Considerações finais.....	114
Referências Bibliográficas.....	119
Anexos.....	127

Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto!...

Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...

Castro Alves

AGRADECIMENTOS

“E digo que universidade, do ponto de vista da capacidade, não é para todos.”

Ricardo Vélez, ex-ministro da Educação

Era uma vez uma menina chamada Karen, que era igualzinha a mim. Crescemos na mesma vizinhança, praticamente com a mesma idade. O que nos aproximou foi o fato de que tínhamos o mesmo encanto por inglês e literatura, que nos levou ao mesmo sonho de estudar Letras.

Mas eu já minto. Na verdade, não éramos iguais. E as diferenças parecem quase deliberadas, como se alguém tivesse tirado da Karen tudo que fez que eu “desse certo”. Enquanto eu tive uma mãe que deixou claro que a minha única chance de ascensão econômica e social seria através do estudo — e que falhar não era uma opção se eu queria ter uma vida melhor — a mãe da Karen disse que a universidade não era para pessoas como ela. “Você pensa que é melhor que a gente?”, sua mãe perguntou, quando ela confessou suas ambições acadêmicas. A Karen deveria seguir o exemplo da sua prima e ir trabalhar em uma farmácia.

Por alguns pontos a mais no vestibular, eu passei na Fuvest; a Karen, não. Enquanto eu quase de imediato me tornei professora de inglês, começando um percurso de carreira que se estende até a posição que eu tenho hoje, a Karen foi trabalhar em um supermercado. Eu tive relacionamentos que me fortaleceram. Irmãos que me apoiaram. A Karen, que era filha única, não teve a mesma sorte.

A Karen morreu em um acidente de moto no ano passado, quando eu estava na reta final dessa pesquisa. Eu penso nela o tempo todo. Não só porque ela me era querida, e ela era muito, mas por essa assimetria. O quanto alguns elementos fora do lugar fizeram com que as nossas trajetórias tomassem direções tão opostas. A arbitrariedade do meu lugar aqui.

Então, se alguém tem muito a agradecer, sou eu. À minha mãe por ter me feito tão forte. Ao Dani, por expandir o meu olhar todos os dias. À Marina, que fez esse texto, e a minha vida, tão melhores. À Ana Duboc, por ser sempre essa pessoa absolutamente generosa. À Walkyria Monte Mór e ao Daniel Ferraz pelas contribuições tão valiosas. À aleatoriedade que me colocou aqui.

Mas eu não consigo só agradecer. Eu também quero gritar de raiva.

Paulo Arantes¹ descreve como o cenário político atual faz com que muitos sintam que a solução é voltarmos para onde estávamos antes do golpe, uma retomada da política educacional brasileira antes da barbárie que nos consome hoje. Um erro, segundo o filósofo, porque o que tínhamos antes também era tenebroso. Eu concordo. Recuso esse horizonte de expectativas que se apequena tanto a cada dia que nós olhamos para trás com nostalgia para políticas que deixaram para fora da universidade pública pessoas como a Karen. Pessoas como eu.

No final, vejo que estudar, criticar, reinventar a Educação é imprescindível, sempre. E quando os riscos são tão altos quanto são hoje, vejo que minha mãe estava certa desde o começo: falhar não é uma opção.

¹ Entrevista disponível em: <https://tinyurl.com/yy6bznth> Acesso em 14 de junho de 2019.

INTRODUÇÃO

“Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi — nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros — fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia.”
Michel Foucault (1981)

As páginas a seguir descrevem os temas e objetivos gerais desta pesquisa, seu aporte teórico, metodologia e suas perguntas direcionadoras. Além disso, esta seção introdutória contextualiza o meu interesse em estudar documentos reguladores e a educação neoliberal, incluindo algumas reflexões pessoais que servem como parte da justificativa para a escolha dos temas e questões que guiam essa investigação.

1.1 Rumo a um projeto de pesquisa

O interesse em começar uma pesquisa na área da educação surgiu no meu último ano de graduação, em 2014. Até ali, os meus experimentos acadêmicos tinham sido na literatura, especialmente na área de literatura brasileira. O gatilho para a mudança no meu trajeto de pesquisa foram duas disciplinas que eu cursei no final da licenciatura, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa I e II. A primeira, coincidentemente, eu acompanhei novamente em 2018 como parte dessa pesquisa. Essas disciplinas me deram espaço para discutir questões que me incomodavam profundamente como professora de inglês — naquela época, eu já lecionava inglês há sete anos — e recursos para transformar essas minhas inquietações em questionamentos, para elaborar minhas próprias respostas e chegar a perguntas mais críticas.

Muitas vezes, a universidade coloca em nossas mãos respostas para perguntas que nós não tínhamos feito. Isso não quer dizer que não sejam boas respostas: durante o curso de Letras, descobri como a fonética respondeu a questão de como representar todos os sons da fala humana; os meios que filólogos desenvolveram para transcrever documentos centenários; o método crítico de Antonio Candido, como ele encontrou a sociedade dentro da literatura. Todas essas são descobertas extraordinárias, que revolucionaram suas áreas e hoje são conhecimentos valiosos que nós exploramos durante o curso de Letras. O que houve de inédito no meu último ano de graduação foi a oportunidade de investigar questões que já eram

minhas, que eu já tinha formulado como professora e como aluna.

Os incômodos que me trouxeram para esta pesquisa sem dúvida tinham suas raízes no fato de que a minha formação como professora tinha sido intensamente influenciada pelos meios e pelos fins dos cursos de idiomas onde eu trabalhei ao longo dos anos. Longe de ser um caso isolado, sabemos o quanto esses cursos têm uma influência notável nas teorias e nas práticas dos professores de inglês no Brasil. E esse cenário gera muitas questões: o inglês é tido como um produto (Jordão, 2009), a escola, como um negócio (Assis-Peterson e Cox, 2013), o aluno, um consumidor (Biesta, 2005, Silva, 1996); a abordagem comunicativa impera suprema, e, com ela, um apreço pelo trivial, pela discussão frívola, aquela que não gerará conflito (Duboc, 2012), nem, a meu ver, interesse entre os alunos; materiais e aulas prontas desencorajam o desenvolvimento da autonomia e da inventividade do professor. Tendo partido dessa experiência, o encontro com o letramento crítico durante essas duas disciplinas veio em um momento certo, validou muitas das minhas questões e ampliou o alcance do meu olhar (Monte Mór, 2018).

Este é, sem dúvida, um projeto que reflete os movimentos políticos e sociais que marcaram o período de pesquisa e escrita, entre o segundo semestre de 2016 e os primeiros meses de 2019, como esse período tão conturbado me tocou como pessoa e, inevitavelmente, como pesquisadora. Apesar de ter compreendido menos de 3 anos, foi uma pesquisa que viu três presidentes, quatro ministros da educação e duas versões da BNCC. Viu o Escola Sem Partido deixar de ser uma preocupação incerta e vaga, para um se tornar um dos movimentos mais influentes da nossa política educacional. Viu o impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff no seu primeiro mês. Viu a então recente morte de Marielle Franco ser discutida no seu primeiro dia em campo e a eleição e posse de Jair Bolsonaro no último semestre de pesquisa.

A citação de Foucault que abre essa seção salienta o caráter autobiográfico do trabalho teórico, a influência das nossas experiências na maneira como nós vemos e questionamos os discursos e as verdades ao nosso redor. Este é, certamente, um trabalho do seu tempo. Outro momento teria trazido outras prioridades, outros incômodos. Mas também é um trabalho meu, que seria outro em outras mãos. Um dado pessoal que atravessou o trabalho de campo e a minha análise dele foi o fato de que para essa pesquisa eu observei aulas de uma disciplina que eu tinha cursado como aluna da licenciatura, exatamente 4 anos antes do momento de campo. Essa coincidência me deu uma oportunidade riquíssima de comparar os dois períodos, ambos anos de eleição presidencial, notar temas recorrentes, algumas transformações e

algumas permanências. Certamente, citando André (2014), meu objeto foi influenciado por mim e eu fui influenciada pelo meu objeto.

Meus interesses, devagar, mas continuamente, pareceram convergir na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estudar a Base possibilitaria uma pesquisa que combinasse temas como educação e políticas contemporâneas, pedagogia crítica, ensino de língua inglesa e neoconservadorismo, discussões que já me interessavam e que eu considerava relevantes dentro do cenário político atual.

A BNCC, de acordo com as informações disponíveis no site oficial², “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Segundo seus proponentes, a Base seria imprescindível para o desenvolvimento nacional, pois responderia à necessidade de uma unidade curricular em um país com dimensões continentais como o Brasil, ao mesmo tempo em que “coloca a educação brasileira em compasso com as demandas do século 21”. A página enfatiza o caráter democrático da produção das três versões da Base, uma vez que o site ficou aberto à participação e 12 milhões de contribuições teriam sido registradas entre a primeira e a segunda versão do documento, sendo, portanto, um produto coletivo. Além disso, a Base seria uma importante ferramenta na promoção de equidade no país, pois ela define as aprendizagens essenciais para todos os alunos e orientará políticas educacionais que serão implementadas em todo espaço nacional.

Entretanto, a proposta da instituição de uma base curricular comum não foi recebida sem críticas. Avelar e Ball (2018) analisam o Movimento pela Base Nacional Comum, que se define como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade”³. Segundo os autores, esse grupo reuniu especialistas em currículos, empreendedores, tecnocratas e formadores de opinião e, apesar de ser financiado por instituições privadas, o Movimento inclui representantes em todos os níveis do governo, tornando menos precisa a divisão “entre privado e público, nova filantropia e governo” (2018, p.6) em um deslocamento que redefine o processo de elaboração de políticas, distanciando-o do processo democrático⁴. Ainda segundo Avelar e Ball, a Fundação Lemann

2 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 5 de janeiro de 2018.

3 Disponível: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em 5 de janeiro de 2018.

4 Corti (2019, p.52) faz uma crítica semelhante às reformas curriculares que temos observado nos últimos anos, especificamente a reforma do Ensino Médio: “Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda

tem um lugar de destaque dentro do Movimento, e a sua pauta para a educação, baseada no *Global Education Reform Movement*, tem cinco características principais: “a padronização da educação”, ‘o foco em conteúdos básicos’, ‘a busca por modos de ensinar de baixo risco’, ‘o uso de modelos de gerenciamento corporativo’ e ‘políticas escolares de prestação de contas, baseadas em avaliações’” (op.cit., p.5). Os cinco tópicos propostos são princípios basilares do pensamento neoliberal voltado para educação e podem ser colocados em prática, direta ou indiretamente, com a implantação de uma base nacional curricular. Desde já, é importante deixar claro que essa pesquisa parte da premissa de que o neoliberalismo gera efeitos negativos para educação. Mais adiante trataremos mais detidamente do projeto neoliberal para a educação, seus fundamentos e consequências.

Além dos interesses neoliberais de agentes privados e públicos, a BNCC trouxe à mesa de discussão pautas neoconservadoras, que têm ganhado tração e cada vez mais espaço a partir da terceira versão da Base. Enquanto o Movimento pela Base se empenha para colocar no papel suas metas para educação, outros grupos se mobilizam para a eliminação do que eles chamam de “ideologia de gênero” da Base, até agora de forma bastante bem-sucedida: a versão mais recente da Base exclui 10 trechos que mencionavam questões de gênero ou se referiam à necessidade de um ensino “sem preconceitos”⁵.

Figura 1: Anúncio no Google de uma petição pela eliminação de referências a gênero na Base. Sendo um anúncio pago, esse link era o primeiro a aparecer quando se buscava "BNCC" no Google. Imagem capturada em 11 de novembro de 2017.

educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação”.

5Disponível em: <https://tinyurl.com/yycn3k77> Acesso em 5 de janeiro de 2018.

Assim, argumentamos que o contexto de produção e as propostas da BNCC são exemplos significativos de como discussões sobre políticas neoliberais e neoconservadoras atuais se convergem em um documento regulador da educação, possibilitando, ainda, um debate sobre currículo e sobre formação de professores, uma vez que a Base já é pauta em cursos de formação docente em todo país.

1.2 Objetivos e metodologia

Diante de uma educação que está se tornando exponencialmente mais neoconservadora e neoliberal (Apple, 2006, Laval, 2004), nós propomos uma investigação dos valores que circulam em documentos oficiais, como a BNCC. Também pretendemos examinar como professores em formação no curso de licenciatura em Letras produzem significados a partir desses documentos. Para tanto, acompanhamos aulas em uma universidade pública em São Paulo no primeiro semestre de 2018, conduzindo uma pesquisa de cunho prioritariamente qualitativo-etnográfico.

As seguintes perguntas norteadoras guiaram o nosso trabalho:

1. Nas últimas décadas, o neoliberalismo tem sido uma influência preponderante na educação. Como esse movimento se reflete nas políticas educacionais brasileiras da contemporaneidade, especificamente na Base Nacional Comum Curricular?
2. Documentos como a BNCC são um conjunto de orientações que nortearão currículos em todo país. Como professores em formação constroem leituras e interpretações desses documentos?

Tendo em vista os nossos objetivos, passamos a considerar quais métodos de pesquisa seriam apropriados para a condução desse projeto. A partir da leitura de André (2014), propomos uma pesquisa qualitativo-interpretativa de natureza etnográfica. A autora afirma que uma pesquisa voltada para a educação pode ser considerada etnográfica quando usa técnicas como a entrevista intensiva e a análise de documentos, técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia (André, 2014, p. 28). Além disso, a autora aponta o interesse primordial da etnografia na descrição da cultura de um grupo social, interesse que, no contexto da pesquisa educacional se desloca para o processo educativo, características que parecem pertinentes à pesquisa que pretendemos conduzir. No contexto educacional, como é o caso dessa pesquisa, práticas pedagógicas são estudadas a partir da reflexão sobre as

atitudes, representações e valores dos sujeitos observados (Duboc, 2007, p.7). Esse é um foco que corresponde principalmente à segunda seção das nossas perguntas norteadoras, pois o processo através do qual os alunos leem e interpretam os documentos reguladores em um contexto pedagógico, no nosso caso, aulas de uma disciplina de licenciatura, é fundamental para a nossa pesquisa.

Outras características do trabalho etnográfico que pareceram corresponder com as propostas dessa pesquisa são a participação do pesquisador e a preocupação com a produção de significado por parte dos participantes. Uma vez que o pesquisador irremediavelmente terá algum grau de contato com o contexto que pretende estudar, a pesquisa etnográfica é classificada como “observação participante”, onde o objeto é afetado pelo observador, e este é simultaneamente afetado pelo objeto, um movimento que certamente se deu na pesquisa que conduzimos. Esse tipo de pesquisa, ainda de acordo com André (2014), exige uma interação constante entre objeto e pesquisador, o último sendo o principal instrumento de coleta e análise de dados, o que permite maior flexibilidade: o pesquisador pode adaptar-se a mudanças nas circunstâncias de acordo com as necessidades impostas pela pesquisa, “modificando técnicas de coleta (...), revendo as questões que orientam a pesquisa localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (André, 2014, p. 28-29). Portanto, há uma ênfase no processo, não no possível resultado final. O nosso trabalho de campo se valeu desses princípios, que legitimaram a minha interação direta e indireta com o grupo de alunos e com a professora responsável pela disciplina e a minha intervenção, deliberada ou não, no planejamento e na execução das aulas observadas.

A preocupação com os significados produzidos pelos participantes, uma questão central do presente projeto, também é elencada por André como uma marca da pesquisa etnográfica, descrita pela autora como a tentativa por parte do pesquisador de compreender e retratar as visões que os participantes tem de si mesmos, do mundo a sua volta e das suas experiências (op. cit, p. 29). Cohen, Manion e Morrison (2017), apontam que os significados elaborados pelos sujeitos são subordinados contextual e culturalmente, de modo que a pesquisa qualitativa não busca postulação de verdades interpretativas únicas, mas percebe a influência da biografia e da história nas práticas de significação dos participantes (2017, p.288), uma formulação que foi fundamental para a metodologia de trabalho dessa pesquisa, tanto na preparação quanto na análise do trabalho de campo.

Do mesmo modo, Blommaert e Jie (2010) apontam algumas características da pesquisa etnográfica que parecem bastante compatíveis com os nossos objetivos e a nossa

fundamentação teórica, principalmente no que se trata da visão de linguagem colocada por esse tipo de pesquisa. Os autores afirmam que, dentro de uma pesquisa etnográfica, a linguagem está proximamente conectada ao grupo, à sociedade, à comunidade que está sendo observada. Assim, estudar a linguagem é estudar a sociedade. A linguagem é vista como um recurso que permite que os seres humanos possam atuar como seres sociais. Dessa maneira, a linguagem nunca é neutra: todo ato linguístico é também um ato histórico.

A relação entre discurso e realidade também é uma preocupação para Paraíso (2014), que enfatiza como a prática discursiva constrói os objetos a que se remete. Defende, portanto, a criação de metodologias que tragam à tona as tramas discursivas que compõe a realidade estudada e a criação estratégias de descrição e análise que possam colocar em evidência essas relações discursivas. Para tanto, é necessário um foco na nossa própria produção discursiva no decorrer da pesquisa e no fato de que a nossa própria investigação “produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (Paraíso, 2014, p. 29).

As discussões propostas por esses autores refletem, ao mesmo tempo, as questões discutidas pelos alunos que observei durante o trabalho de campo, onde questões sobre língua e sociedade, língua e história, sobre a produção de discursos e significados foram centrais, mas também as questões que norteiam essa pesquisa, criando, espero, alguma coerência entre assunto, teoria e metodologia de pesquisa. Ademais, podemos notar que nossas referências metodológicas tem também como fio comum a influência do pensamento de Michel Foucault. A genealogia do pensador francês aponta para a historicidade da língua, denuncia a suposta neutralidade de discursos e valores e nos convida a nos perguntarmos porque pensamos como pensamos, agimos como agimos, pesquisamos como pesquisamos, um procedimento crítico caro à presente pesquisa.

A pesquisa ocorreu no contexto de um curso de Licenciatura em Letras localizado em uma universidade pública na cidade de São Paulo e lançou mão de instrumentos de coleta de dados tipicamente presentes na etnografia escolar, como observações de aula seguidas de anotações de campo, questionários (em anexo), entrevistas e a análise de recursos didáticos utilizados e produzidos ao longo do curso, como textos teóricos que subsidiam as discussões, atividades desenvolvidas em classe, entre outros. Os dados foram analisados à luz da bibliografia previamente escolhida e, principalmente, daquela que foi incorporada ao longo da pesquisa, com base na natureza das informações coletadas.

Durante a preparação das aulas observadas no trabalho de campo e posteriormente na

análise desse corpus, uma referência metodológica importante foi, curiosamente, o letramento crítico. Jordão (2013) descreve o letramento crítico como uma abordagem de ensino e aprendizagem de língua que vê a criticidade como o a percepção de que “nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos” (Jordão, 2013, p.83). Confrontados com o desafio de discutir políticas curriculares e educacionais, algumas muito recentes, com um grupo de alunos de licenciatura, pensamos que o trabalho com o letramento crítico encorajaria que eles criassem suas próprias leituras e construções de sentido, e pensassem criticamente sobre essas leituras, ao mesmo tempo contextualizando as produções desses documentos e os valores que estão sendo negociados neles. Assim, o exercício do letramento crítico acabou se tornando uma influência nos métodos da pesquisa, não apenas um aporte teórico.

Como aporte teórico, essa pesquisa se vale das contribuições de autores que têm se debruçado sobre os letramentos, com ênfase para os letramentos críticos: Cervetti et al. (2001), Duboc (2012), Ferraz (2015), Jordão (2013), Monte Mór (2013), Menezes de Souza (2011); a pedagogia crítica freireana: Freire (2016) e De Lissovoy (2017); estudos voltados sobre o neoliberalismo e seus impactos em políticas educacionais: Dardot e Laval (2016), Foucault (2008), Giroux (2004), Lingard e Rizvi (2009); além de autores que têm se debruçado sobre as políticas educacionais brasileiras contemporâneas: Avelar e Ball (2018), Cara (2019) e Cássio (2019).

1.3 Estrutura da dissertação

Apresentamos, então, a estrutura geral da organização e dos temas da dissertação. Para contemplar as questões que propomos até aqui, a pesquisa foi organizada em três capítulos.

O primeiro capítulo se volta para as implicações do neoliberalismo para as políticas públicas educacionais — entre essas implicações a preocupação em atender demandas globais, a conciliação de objetivos econômicos e educacionais, a padronização do ensino, a pedagogia das competências e a instrumentalização do ensino de inglês — discutindo a influência neoliberal na cultura e na formação dos sujeitos contemporâneos. O segundo capítulo contextualiza brevemente o trabalho de campo e a sua análise, além de discorrer sobre nossas escolhas metodológicas da pesquisa. Já o terceiro capítulo descreve e analisa os

dados coletados entre professores em formação, no contexto do curso de Licenciatura em Letras em uma universidade pública. Conforme verá o leitor, a análise dos dados gerados nos levou a três tematizações principais, a saber, a neutralidade, a criticidade e a censura

O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Nesse capítulo apresentaremos algumas informações básicas sobre o neoliberalismo como um conjunto de ideias e práticas que se estende além do campo econômico, suas origens e pressupostos, seu impacto nas políticas educacionais e na subjetividade contemporânea. A seguir, iniciamos uma leitura da Base Nacional Comum Curricular, focando na sua elaboração e suas motivações, discutindo a pedagogia das competências e a escolha, por parte da BNCC, do inglês como a única língua estrangeira obrigatória na grade curricular brasileira.

2.1 Neoliberalismo: uma introdução

“Não fale em crise, trabalhe.”

Michel Temer

O neoliberalismo se consolidou na segunda metade do século XX, como uma política econômica que se valia de alguns preceitos do *laissez-faire* e do liberalismo clássico. Desses movimentos, o neoliberalismo adotou a tese de que um mercado livre resultará em um maior crescimento econômico e progresso tecnológico, além de ser eficiente na distribuição de renda entre a população e na alocação de recursos. Tanto o liberalismo clássico quanto o *laissez-faire* argumentam que para colher tais benefícios é necessário um Estado mínimo, já que intervenções estatais, mesmo aquelas que tenham como objetivo o fortalecimento do mercado e da concorrência, inevitavelmente trarão piores performances econômicas. Assim, ambos os modelos econômicos se valem do esvaziamento do Estado, cujo alcance e cujas funções devem ser minimizadas.

No entanto, enquanto o *laissez-faire* se baseou na ideia de que a concorrência é natural, algo intrínseco à própria sociedade, que surgiria espontaneamente e harmoniosamente se os mercados tivessem liberdade para se autorregular, o neoliberalismo vê a concorrência como uma estrutura formal, de fato, essencial e basilar, porém frágil e dependente de constante proteção e estímulo (Dardot, Laval, 2016, p. 69). Para o liberalismo clássico, a intervenção do Estado no mercado é negativa exatamente porque é uma influência externa a um sistema que funciona em sua forma mais perfeita quando pode se movimentar livremente. Foucault descreve o distanciamento do neoliberalismo em relação ao *laissez-faire* na medida em que o primeiro se situa “sob um signo de vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente” (Foucault, 2008b, p. 182). A arte de governar do modelo neoliberal se preocupa,

então, em como articular os poderes políticos e sociais de modo a fomentar o mercado.

Assim, sob a ótica neoliberal, a concorrência é uma estrutura “formal, reguladora, pura e perfeita” (Cotoi, 2011, p. 113); contudo, ela também é uma formação delicada que só existirá se for protegida. Se isso se der, por meio de um constante esforço da governamentalidade neoliberal, ela será capaz de exercer sua influência. A intervenção estatal no âmbito do mercado é repudiada, enquanto ela é fundamental nos níveis técnicos, judiciais e sociais para que o mecanismo da concorrência, uma estrutura artificial, tenha condições de existir no mercado, expandir-se e ocupar todas as esferas do tecido social (idem). Políticas sociais são bem-vindas, desde que estas tenham como horizonte o estímulo da economia, além do acesso e a defesa à propriedade privada. Dessa forma, a abrangência do neoliberalismo extrapola o âmbito econômico, uma vez que a sociedade neoliberal cria medidas sociais e políticas para garantir as relações do mercado – *market über alles* – reinventando os papéis do Estado e do sujeito.

O neoliberalismo rompe com os modelos anteriores não apenas ao rejeitar a naturalidade da livre concorrência, mas também questiona o pressuposto liberal de que os sujeitos sejam naturalmente materialistas, propensos ao acúmulo de riquezas e essencialmente individualistas. O neoliberalismo nota a necessidade da intervenção pesada sobre o corpo social de modo a assegurar o desenvolvimento de uma sociedade que sirva às necessidades do mercado: “não é um governo econômico, é um governo de sociedade” (Foucault, 2008b, p. 199). Portanto, o exercício do poder do Estado está comprometido com a produção de uma individualidade que se adeque a esses mecanismos neoliberais.

Foucault destaca no neoliberalismo americano o uso da economia de mercado como base para análise de relações não econômicas, para a observação de fenômenos sociais, uma “análise economista do não-econômico” (op. cit., p. 334):

Trata-se de filtrar toda a ação do poder público em termos de jogo de oferta e procura, em termos de eficácia quanto aos dados desse jogo, em termos de custo implicado por essa intervenção do poder público no campo do mercado. Trata-se, em suma, de constituir, em relação à governamentalidade efetivamente exercida, uma crítica que não seja simplesmente política, que não seja uma crítica simplesmente jurídica. É uma crítica mercantil, o cinismo de uma crítica mercantil oposta à ação do poder público. (Op. cit., p. 338.)

Os avanços da globalização e o poder econômico, político e social dos EUA fazem com que essa descrição do neoliberalismo americano deixe de se restringir às práticas do território ianque. A governamentalidade neoliberal é sentida à medida que a sociedade se molda a partir do mercado, da concorrência e da empresa.

É preciso enfatizar que o neoliberalismo não se trata apenas de uma teoria político-econômica ou ideologia. Ele de fato produz comportamentos, tipos de relações sociais e até subjetividades: “com o neoliberalismo, o que está em jogo não é nada menos que *a forma da nossa existência*” (Dardot, Laval, 2016, p. 16). A competição generalizada, as desigualdades cada vez mais profundas, o capitalismo global desenfreado, as subjetividades remodeladas, todas essas são dimensões dessa “*nova razão do mundo*” (idem). E esta é global, nos dois sentidos da palavra: é mundial e totalizante (idem).

Vemos, assim, que o neoliberalismo impõe seus mecanismos para além da economia, é uma racionalidade que transforma as relações e constitui os sujeitos. Mas como se dá esse processo? De que maneira esse sujeito neoliberal – individualista, flexível, empreendedor de si mesmo – se estabelece?

Podemos argumentar que a cultura tem um papel fundamental nesse processo. Giroux (2004) afirma que a cultura é central na constituição política da sociedade, mediando e moldando a própria história. Poder e cultura estão sempre interligados, uma vez que a cultura é uma esfera onde o poder opera simbólica e politicamente, um terreno onde o poder pode agir e intervir no social. Para Giroux, a cultura articula a dinâmica entre “os circuitos políticos que hoje moldam as relações materiais de poder e a política cultural onde questões de representação e significado estruturam e oferecem exemplos concretos de como a política é expressada, vivida e experimentada através das modalidades da existência cotidiana” (Giroux, 2004, p. 111).

A cultura produz as narrativas e as imagens que exercem uma “força pedagógica” (idem) sobre a maneira como os sujeitos se constituem e estabelecem as suas relações. Em uma sociedade neoliberal, megacorporações tem uma influência assombrosa na cultura, controlando mídias e mercados e transformando a política em mais um tipo de entretenimento de massa, aos moldes das disputas esportivas e dos *reality shows*. Questões públicas são “privatizadas”, reduzidas a questões essencialmente individuais. Diante desse contexto, é fundamental compreender de que maneira o político e o econômico se tornam, no contexto da cultura, práticas de pedagogia pública.

A própria sociedade se organiza a partir de formas pedagógicas, que criam um “imaginário social” ou um “campo de representações culturais e ideológicas” (op. cit., p. 118), que dão sentido às práticas sociais e institucionais, produzindo narrativas sobre o que é real, possível e vantajoso. De acordo com Giroux, um novo tipo de pedagogia pública surgiu

com a ascensão do neoliberalismo, ao mesmo tempo causando e se fortificando pela incorporação da cultura de mercado a cada esfera da vida contemporânea e se fortalecendo por ela. O autor define essa pedagogia pública como um “conjunto de forças ideológicas e institucionais cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, motivados por interesses próprios, que lutem pelos seus ganhos materiais e ideológicos” (op. cit., p. 106). Essa educação permanente se dá em diversos “sítios de pedagogia”, que não se restringem a contextos educacionais formais. Além da escola, há uma série de dispositivos culturais, que, no nosso contexto, reforçam as relações sociais neoliberais, aquelas movidas pela lógica do mercado, ao mesmo tempo em que enfraquecem a prática política democrática. Há uma consciência no sistema de que os pobres têm uma vantagem sobre os ricos em uma democracia: eles são mais numerosos, eleitoralmente mais fortes (Dardot, Laval, 2016, p. 299). Desse modo, certo grau de apatia política é encorajado, pois a participação ativa de setores mais pobres e marginalizados da sociedade pode ser considerado contraproducente.

A escola, para Giroux (2004), tem potencial para ser um espaço de reconhecimento de valores cívicos⁶ e do questionamento dos interesses comerciais, dando aos alunos ferramentas para entenderem as outras forças pedagógicas que os cercam e se reconhecerem como agentes de mudança política. Uma educação cívica é a base da democracia, já que não basta que haja a possibilidade da participação política, é necessário que os indivíduos tenham uma educação que os habilite a participar (Giroux, 2004, p. 118).

Reconhecendo esse potencial da educação formal para criar cidadãos críticos, ativos politicamente e capazes de ambições que ultrapassem os limites das configurações de poder dadas, não surpreende o surgimento de diversas medidas, no âmbito nacional e internacional, que objetivam definir e controlar os conteúdos e as atitudes nas salas de aula.

2.2 Neoliberalismo e globalização: implicações para políticas educacionais

“We know that education is everything to our children's future. We know that they will no longer just compete for good jobs with children from Indiana, but children from India and China and all over the world.”

Barack Obama

⁶ O civismo aqui entendido não em sua acepção moderna, de orientação positivista, mas de maneira articulada às noções de crítica e engajamento social.

Políticas educacionais não são elaboradas a partir de uma posição única de valores, mas que são o fruto de negociações entre aqueles envolvidos na produção desses documentos (Rizvi e Lingard, 2009). Esse processo, que, portanto, é profundamente político, levará inevitavelmente ao privilégio de alguns valores em detrimento de outros, conforme as estruturas de poder de cada contexto. Segundo Rizvi e Lingard (2009), é perceptível uma tendência recente ao privilégio dos valores de mercado, sendo que esses ainda não sobrepujaram outros valores, como a igualdade social e a autonomia, mas fizeram com que esses ideais fossem rearticulados de modo a melhor se adaptarem às demandas neoliberais.

Dentro desse contexto, o papel da globalização é crucial para entender o deslocamento global que podemos observar em direção a valores neoliberais na educação. Os autores observam uma convergência de pensamento entre políticos e especialistas em educação ao redor do globo, que chegam a diagnósticos e a propostas educacionais que são surpreendentemente similares, apesar de partirem de pessoas de contextos sociais, políticos e econômicos bastante díspares. E essas propostas costumam tentar colocar em prática, no contexto da educação, mecanismos que são próprios do mercado, como o foco na eficiência e na prestação de contas, a valorização de uma educação que forme indivíduos que sirvam às necessidades de uma economia cada vez mais global, além de políticas de privatização da educação.

A partir desse ponto de vista, a educação é tanto um bem público quanto privado. Ao mesmo tempo em que indivíduos eficientes podem contribuir para a produtividade das nações e das corporações, o sujeito que tenha sido educado para suprir essas demandas também terá seus interesses individuais atendidos, uma vez que conseguirá se colocar dentro de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Mercado esse que se torna cada vez mais internacional, em parte graças a organizações como o Banco Mundial e a UNESCO, que tem tido um papel cada vez mais significativo ao criar discursos dominantes sobre a globalização e sobre a própria educação. Ainda de acordo com Rizvi e Lingard, essas organizações aproveitam as novas tecnologias de comunicação para promover “o empréstimo de políticas educacionais, a transferência, apropriação e a cópia de ideias através das fronteiras nacionais como nunca antes” (Lingard, Rizvi, 2009, p.80). O resultado é que sistemas educacionais em todo o planeta estão sendo copiados e reproduzidos, principalmente no que se trata das soluções fiscais e organizacionais a problemas ligados à educação⁷.

7 Esse fenômeno pode ser observado na apresentação da Base Nacional Comum Curricular, que afirma que o documento “inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas

Diante de um mercado com cada vez menos barreiras, exige-se que a escola crie sujeitos aptos a competir globalmente, a se adaptar a exigências que estão em constante mudança, que estejam sempre motivados a aprender novas técnicas, condutas, competências. Essa é uma tendência que transparece na fala de Barack Obama na abertura desta seção. Nela, o ex-presidente estadunidense afirma que a educação será essencial para o futuro das nossas crianças, pois elas terão que competir não apenas com trabalhadores do seu próprio país, mas também com pessoas de todo o mundo. Na passagem, Obama equipara o “futuro” de seus cidadãos com uma carreira bem-sucedida e sugere que o papel principal da educação, nesse contexto, é prover aos cidadãos competências que os ajudem a concorrer no mercado mundial. Segundo Christian Laval (2004), “a grande tendência do período é colocar em competição mais direta os sistemas educativos nacionais, em um mercado global. Essa evolução encoraja a aplicação ao domínio educativo dos dogmas da livre-troca e estimula a utopia de uma vasta rede educativa mundial transfronteiras e pós-nacional” (Laval, 2004, p.116). Quando observamos sistemas educacionais ao redor do globo, notamos que respostas similares são dadas a essa questão, vista hoje como primordial para a formação de indivíduos globais: quais políticas devem ser implantadas para que futuros trabalhadores possam desenvolver as capacidades necessárias para contribuir para economia global, para o mercado de trabalho e para coesão social?

Tais políticas, imbuídas de valores neoliberais e influenciadas por um movimento internacional consolidado pela globalização, colocam a educação como um bem privado, têm a privatização da educação como um ideal e colocam nos indivíduos a responsabilidade por suas escolhas e as consequências delas. A educação é um bem privado a partir do momento em que estudar se torna um “investimento”, cujos lucros serão recolhidos mais tarde, quando o indivíduo se encontrar em uma situação de vantagem no mercado de trabalho como resultado de seus esforços. Assim, a educação responderia às necessidades dos indivíduos apenas quando essas são as mesmas que as demandas do mercado.

A privatização, para Rizvi e Lingard, funciona como uma ideologia (2009, p. 90). Uma vez que eficiência e lucratividade se estabeleceram como valores hegemônicos dentro do imaginário global, os argumentos pela privatização da educação parecem incontestáveis: afinal, quem seria contra uma escola mais eficiente, que realmente prepare os alunos para o

educacionais do mundo”.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em 2 de janeiro de 2018.

futuro, isto é, para lidar com as demandas dos seus empregos? Consequentemente, a privatização aparece como solução óbvia para os problemas que as escolas e os alunos enfrentam. A questão da escolha também é um argumento muito usado para promover a privatização, visto que o aluno, como consumidor, poderia escolher qual escola melhor atenderia às suas necessidades. Isso leva, ainda, à responsabilização dos alunos pelos seus percursos educacionais.

Dentro da lógica neoliberal, é imperativo que, ao longo de suas experiências escolares, os indivíduos aprendam a tomar a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Além de estimular o conformismo entre os alunos, já que eles tomariam suas falhas como fracassos pessoais, não como deficiências no próprio sistema escolar, esse processo de responsabilização impulsionaria os alunos a continuarem a estudar ininterruptamente, atualizando os seus conhecimentos e competências de modo a não ficarem obsoletos. Assim, o mercado de trabalho recebe uma mão de obra constantemente atualizada, sempre disposta a aprender e adaptar-se, e que vê essa demanda como uma responsabilidade pessoal.

A formação desses indivíduos passa pela produção de políticas educacionais que promovam ideais e subjetividades neoliberais. Como dissemos acima, Rizvi e Lingard (2009) enfatizam que o processo de elaboração de políticas públicas é essencialmente político, pois exige uma negociação de valores entre os atores políticos envolvidos. Essa é uma característica que afeta diretamente o trabalho de leitura desses documentos. Além do estudo do texto em si, é necessária a análise do contexto de produção do documento. Busca-se, assim, compreender como esses valores, muitas vezes contraditórios, foram trabalhados e incorporados a um só texto e como alguns valores são privilegiados frente a outros. Além disso, é imperativo entender o contexto que possibilitou que tais discursos ganhassem legitimidade e relevância (idem). Com isso em mente, a próxima seção tentará analisar a Base Nacional Comum Curricular, focando no contexto de produção desse e outros documentos, nos atores políticos que hoje têm uma influência maciça em decisões no âmbito da educação, nos valores que foram negociados e que transparecem nos textos, e nas tensões e contradições que vêm à tona quando valores conflitantes são forçados a se conciliarem.

2.3 Neoliberalismo e políticas educacionais: a onda do *Common Core*

“Escola é lugar de se aprender física, matemática, química e fazer com que no futuro tenhamos um bom empregado, um bom patrão e um bom liberal. Esse é o objetivo da educação.”

Jair Bolsonaro

Sabemos, então, que é a gestão dos indivíduos – dos seus valores, ambições, verdades – a preocupação que está no cerne do neoliberalismo. Sabemos, ainda, que há uma tendência global nas reformas educacionais na atualidade que privilegia ideais neoliberais. Quais são os passos concretos, as intervenções políticas palpáveis, que estão sendo engendradas para formar indivíduos que se adequem às condições impostas pelo mercado, condições essas que estão sempre em constante mudança, exigindo pessoas adaptáveis, competitivas, focadas em seus objetivos? A seguir, tentaremos descrever alguns dos mecanismos neoliberais no contexto das políticas públicas educacionais, as práticas e as subjetividades que são vistas como prejudiciais à ordem neoliberal e, principalmente, aquelas que são ativamente promovidas por ela.

Como apontamos, Rizvi e Lingard (2009) notam que o contexto de produção de políticas educacionais está mudando a partir de demandas que não são apenas locais ou regionais, mas globais. Os autores observam que, em termos mundiais, políticas educacionais estão passando por mudanças que enfatizam a produção de capital humano que garanta a competitividade das suas nações no mercado global. Percebemos em muitos países um esforço para a criação de bases curriculares, como a *Common Core* americana e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no Brasil. A ideia de uma base curricular comum apresenta muitas vantagens do ponto de vista neoliberal, entre elas a oportunidade de governar, à distância, salas de aula em todo o país, limitando tanto a autonomia do professor quanto o potencial emancipatório da escola, como descrito por Giroux (2004). Para Brass (2014), esses documentos demonstram uma desconfiança em relação aos professores, que precisam ser guiados por objetivos cada vez mais específicos e mensuráveis (op.cit., p. 122), facilitando a avaliação da performance profissional dos professores.

Os discursos dessas reformas educacionais combinam objetivos econômicos e educacionais, definindo a educação como uma ferramenta para a mobilidade social, o sucesso no mercado de trabalho, a atuação de forma competitiva numa economia global. Esse discurso de competição pode ser observado claramente na linguagem usada nas políticas públicas da educação americana. Barack Obama lançou, em conjunto com o *Common Core*, um subsídio federal aos estados americanos chamado *Race to the Top*, ou “corrida para o topo”, um nome que realça um discurso de eficácia por meio da competitividade. Abaixo, na *homepage* do *Common Core*, podemos notar os princípios que guiam a iniciativa: preparar os alunos da América para a faculdade, para a carreira e para o sucesso.

Figura 2: *Homepage do Common Core*. Disponível em: corestandards.org Acesso em 11 de junho de 2017.

As aproximações entre a BNCC e o *Common Core* são muitas. Um dado que, de antemão, já explicita uma intervenção maciça do setor privado nas práticas educacionais propostas nos dois documentos é fato de que ambos foram elaborados contando com o patrocínio e o *input* de uma rede de agentes privados. O *Common Core* foi elaborado em conjunto com uma rede de empresários, empresas de testes (Education Testing Service, ACT, College Board), fundações (Gates Foundation, Pearson Foundation, GE Foundation), editoras (Pearson Corporation, McGraw-Hill), só para citar alguns (Brass, 2014, p. 126). No Brasil, um fenômeno similar se deu. As versões da BNCC foram elaboradas em parceria com Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann⁸, Omidyar Network e Google.org⁹.

Em ambos os casos, é notável a oportunidade que documentos como o *Common Core* e a BNCC são para o setor editorial¹⁰. Antes, sem uma base curricular comum, as editoras tinham que se adaptar a contextos curriculares muito diversos dentro do Brasil e dos EUA, limitando o alcance de uma coleção de livro didáticos e também o lucro das editoras. Com a adoção desses documentos, o potencial do mercado é imenso. A consequência será uma inevitável uniformização curricular, a partir do momento em que essas editoras criam seus próprios

⁸Retirado de: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira> Acesso em 12 de novembro de 2017.

⁹Retirado de: <http://www.valor.com.br/brasil/4971750/leumann-e-omidyar-investirao-us-3-milhoes-em-apoio-base-curricular> Acesso em 12 de novembro de 2017.

¹⁰ Cássio (2019), aponta que os grandes jornais passaram a incluir debates sobre educação e currículo em seus cadernos de “Mercado”. Além disso, publicações como *Valor Econômico*, *Exame*, *Isto É Dinheiro* e *Época Negócios* se colocaram a favor da elaboração da BNCC (2019, p. 15).

materiais didáticos que podem ser adotados por escolas em todo o país. Bill Gates, que foi um forte defensor do *Common Core*, afirmou: “Pela primeira vez, haverá uma enorme base de clientes interessados em usar produtos que podem ajudar toda criança a aprender e todo professor a melhorar” (Brass, 2014, p. 127). O objetivo é explícito: criar um mercado único, no qual o setor privado pode reformar a educação pública, ao prover serviços, materiais didáticos e produtos em geral que se adequem ao *Common Core*.

Um outro dado comum tanto ao documento brasileiro quanto ao americano é que ambos partem de um pretenso consenso sobre conhecimentos fixos e habilidades genéricas que todos os professores devem implementar, independentemente do contexto (op. cit., p.121). Numa educação fundamentada em objetivos e competências, como é o caso da BNCC, o trabalho do professor é se alinhar com o currículo delineado pelo governo.

Helena Singer (2017), ao analisar a BNCC, aponta uma contradição profunda entre o discurso que a Base apresenta, principalmente em sua introdução, e o que o documento de fato propõe. O documento afirma: “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania” (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 8) Todavia, a Base é essencialmente organizada em competências. Dez são colocadas como gerais e são seguidas no documento por páginas e páginas de quadros que delimitam competências e habilidades específicas a cada componente curricular em cada ano de escolarização, efetivamente promovendo uma fragmentação disciplinar do conhecimento (Singer, 2017).

Ao longo da leitura da Base, é notável essa dissonância entre o discurso e as propostas efetivamente praticadas. De fato, poderíamos dizer que o discurso da Base tem um efeito “desorientador”: um leitor que não percebesse o conflito entre esses valores poderia ler a Base como um documento que prioriza, sobretudo, valores progressistas e uma educação crítica, talvez por desconhecimento do contexto de produção da BNCC ou por não notar a incompatibilidade de seus objetivos declarados com as suas propostas práticas. Um exemplo é o trecho a seguir, que abre a seção da área de língua inglesa:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso,

construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 199)

A passagem é interessante por ressaltar valores que parecem pertinentes ao estudo da língua inglesa hoje: o reconhecimento da influência da globalização e o seu caráter contraditório, o aprendizado da língua como meio de construção de conhecimento e de participação social e, finalmente, a necessidade de uma educação crítica, que ressalte a ligação entre o pedagógico e o político. Partindo apenas dessa passagem, não observamos na proposta para Língua Inglesa da BNCC o discurso corrente, do senso comum, do inglês como uma vantagem no mercado de trabalho. Tal leitura se torna possível quando investigamos as bases ontológicas e epistemológicas que fundamentam o documento: o tipo de sujeito que se quer formar, para qual sociedade, em que entendimento de conhecimento e aprendizagem.

Isto é, esse discurso tão atual e pertinente por parte da Base dificulta a tarefa do leitor de ler criticamente as suas propostas. Hilary Janks (2010) sustenta que uma distância crítica é um elemento essencial para a leitura crítica. Dessa maneira, é muito mais difícil ler criticamente textos cuja linguagem nos seja familiar ou que não contradigam os nossos próprios valores. Dessa maneira, o discurso da BNCC, exemplificado nos dois trechos citados, pode desorientar o leitor, já que o texto¹¹ parece privilegiar valores como uma educação crítica, política, de construção do conhecimento, tornando essa distância crítica mais difícil para leitores que compartilhem desses valores. Ao mesmo tempo, as consequências práticas da Base — uma educação fundamentada em competências e habilidades, em padrões a serem seguidos, uniformizadora e significativamente neoliberal — podem passar despercebidas pelo leitor.

Jory Brass (2014) critica o *Common Core* por, de uma maneira similar à Base brasileira, propor uma educação centrada em atender padrões, em seguir modelos e critérios elaborados por agentes políticos. A autora afirma que esse é um modelo criado com fins avaliativos, uma vez que competências, habilidades genéricas e conteúdos “universais” são desconexos de estruturas conceituais mais amplas (Brass, 2014, p. 121). Tal visão da educação, centrada essencialmente em conteúdos mensuráveis e avaliáveis, parece coerente do ponto de vista neoliberal. Na passagem que abre essa seção, Dardot e Laval descrevem o

11 Segundo Lingard e Rizvi, “políticas são mais que documentos ou legislações, isto é, textos. Processos de produção de políticas e o processo de implementação também são significativos”. No original: “policy is more than the policy document or the legislation, that is, the text. Processes of policy production and implementation are also significant”, (2009).

sujeito do neoliberalismo como alguém que deve “ser ‘guiado’, ‘estimulado’, ‘formado’, ‘empoderado’ (*empowered*) para cumprir seus ‘objetivos’” (Dardot, Laval, 2016, p. 328). Essa “governamentalidade empresarial” é uma racionalidade do neoliberalismo que modela as aspirações dos sujeitos e prescreve seus comportamentos, sempre com o foco em fortalecer a concorrência e maximizar resultados. De acordo com os autores, essa “modelagem” dos indivíduos é exatamente o que há de novo no neoliberalismo: a tentativa de formar sujeitos adaptados às condições cada vez mais duras do mercado de trabalho. Trazer essa racionalidade para a educação nos remete à passagem já mencionada de Foucault, sobre o impulso neoliberal de olhar e agir no mundo a partir de um viés economista, mesmo em contextos até então não econômicos, como é o caso da educação pública (Foucault, 2008, p. 334).

O discurso de habilidades e competências da Base Nacional, como nós mencionamos, parece consoante com a mentalidade neoliberal e as suas técnicas de gestão. Dardot e Laval afirmam:

As técnicas de gestão (avaliação, projeto, normatização dos procedimentos, descentralização) supostamente permitem objetivar a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele, avaliar por tabelas e outras ferramentas de registro do “painel de gestão” do seu comprometimento subjetivo, sob a pena de sofrer sanções no emprego, no salário e no desenvolvimento da sua carreira. O que não ocorre como bem podemos imaginar, sem uma grande arbitrariedade da parte de uma hierarquia impelida a manipular categorias psicológicas que deveriam garantir a “objetividade” da medição de competências e desempenhos. No entanto, o essencial não é a verdade dessa medição, mas o tipo de poder que é exercido “profundamente” sobre o sujeito impelido a “entregar-se completamente”, “transcender-se” pela empresa (...) A racionalidade empresarial apresenta a vantagem incomparável de unir todas as relações de poder na trama de um mesmo discurso. (Dardot, Laval, 2016, p. 331)

Não surpreende, então, que pontos da educação que não podem ser medidos a partir de objetivos e tabelas não sejam privilegiados nesses currículos, apesar do discurso que introduz a BNCC. Brass (2014) destaca o fato de que o compromisso ético, o engajamento político, questões de desigualdade, o papel da educação na sociedade, muitas questões éticas e políticas não são contempladas em um currículo mensurável que, no fim das contas, baseia-se em normas e critérios que devem ser seguidos (op.cit., p. 122).

Uma das características mais marcantes da história recente da educação nos EUA é o foco em *accountability* – responsabilização ou prestação de contas (op. cit., p.121). O autor acredita que essa prática de *accountability* na educação veio diretamente de políticas neoliberais e de práticas comerciais, alinhando educação com interesses corporativos e econômicos (idem). Sem dúvida, listas de objetivos, competências e habilidades, já organizadas em códigos na BNCC para facilitar a avaliação, asseguram essa prestação de contas por parte das editoras, professores e também dos alunos, que podem ter clareza do que

se espera deles, dos “objetivos a serem atingidos”.

Ambrosio (2013, p.317), aponta um deslocamento do conceito de *accountability* nos anos 80:

Durante o primeiro mandato de Reagan, a retórica, o discurso e o propósito da *accountability* mudaram, de uma preocupação primordial com a otimização da relação entre o uso de recursos e os seus resultados educacionais, a um esforço incansável para criar políticas e práticas que produzam condições sociais e formas de subjetividade consoantes com a criação e operação eficiente da cultura de mercado.

Na sociedade contemporânea, é dada grande importância à formação do “homem *accountable*” (Dardot, Laval, 2016, p. 350), o “empreendedor de si mesmo” que consegue ser, ele próprio, “o instrumento ótimo de seu sucesso social e profissional” (idem). *Accountability* está absolutamente ligada a objetivos mensuráveis, passíveis de avaliação pelo sujeito e por terceiros. Nessa racionalidade, a responsabilização pessoal do indivíduo é essencial. O sujeito deve internalizar que o seu sucesso ou fracasso depende na sua capacidade de atender aos padrões e normas estabelecidas.

Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a capacidade do avaliador e a validade das ferramentas. (op. cit., p.351)

O sujeito neoliberal, aquele que deve buscar constantemente a maximização de sua performance, como comentamos, se vê inteiramente responsável, *accountable* pelo seu comportamento, pelas suas escolhas, pelo seu fracasso ou sucesso. De Lissovoy (2017) argumenta que, em uma sociedade realinhada a partir da lógica do mercado, a escolha se torna a base usada para julgar as trajetórias dos indivíduos, além fundamentar políticas públicas. Enquanto o fracasso é apresentado como um efeito colateral da liberdade neoliberal, se tornando mais um pilar ideológico que impõe a disciplina e a conformidade, cria-se a narrativa de que o sucesso é a prova de que um indivíduo fez boas escolhas. O fracasso, ademais, acompanha o tema da punição que, para De Lissovoy: “permite que o sistema racionalize sua própria negligência daqueles que estão nas margens” (2017, p.7).

A Reforma do Ensino Médio, uma medida do MEC que veio à tona em 2016, parece ter como um dos seus objetivos estimular a *accountability* dos alunos. Por parte do governo, o discurso é de maior flexibilização: os estudantes terão opções de itinerários formativos, sendo que apenas português e matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. O jovem seria protagonista do seu próprio trajeto escolar, escolhendo-o e sendo responsabilizado por sua escolha. Tanto a maior flexibilização quanto a *accountability* pessoal que é decorrente da

medida são ideais essencialmente neoliberais.

Segundo o portal do MEC, o Ensino Médio será organizado a partir de itinerários formativos:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.¹²

Silva (1996), descreve como a educação tomada pelos interesses empresariais e gerenciais preza a escolha e a autonomia, defende que haja “‘liberdade’ de escolha, mas as alternativas estão delimitadas e enquadradas por uma visão muito particular de sociedade, educação e pedagogia” (1996, p.179). Essa “liberdade limitada” também parece coincidir com as poucas possibilidades ofertadas pelos itinerários formativos da reforma do Ensino Médio, cujo tom tecnicista, sem dúvida, reflete os pressupostos e os objetivos da proposta.

Figura 3: Revista Veja, edição 2497. Disponível em: veja.abril.com.br/edicoes-veja/2497/ Acesso em 1 de

¹² Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>. Acesso em maio de 2019.

junho de 2019.

A figura 3, capa da revista Veja logo após do anúncio da Reforma do Ensino Médio, reitera os benefícios de um currículo mais flexível, pois ele seria “mais atraente para os estudantes”. Além disso, o argumento de que a Reforma “sepulta o modelo falido do Ensino Médio” parece coincidir com um fenômeno observado por Brass (2014) na mídia *mainstream* americana. De acordo com o autor, os veículos de comunicação de massa popularizaram uma narrativa que clama pela reforma educacional ao enfatizar a crise educacional e enquadrar a questão como um embate entre o *establishment* educacional – composto por professores, sindicatos e profissionais da educação – e os “reformadores”, aqueles que estão dispostos a, de fato, “resolver a crise”, entre eles empresários, políticos, economistas, etc (Brass, 2014, p. 119). Colocada dessa maneira, cria-se uma narrativa de que esses “reformadores” são os verdadeiros especialistas, dispostos a combater o *status quo*. Ferraz (2015) aponta um processo ideológico de desvalorização do que é público, no qual a população é induzida à percepção de que “tudo que é público é ruim, enquanto que tudo que é privado é bom” (Ferraz, 2015, p. 59). Desse modo, move-se a opinião pública à defesa de tais medidas e reformas educacionais, que, como tentamos demonstrar, têm fins essencialmente econômicos, neoliberais. A próxima seção explorará uma faceta particular dessas reformas educacionais: a maneira como objetivos neoliberais e educacionais convergem na pedagogia das competências.

2.4 A BNCC e a pedagogia das competências

“Às vezes certo discurso neoliberal critica candidatos e partidos de corte progressista acusando-os de estarem superados por ideológicos; que o povo já não aceita tais discursos, mas os discursos técnicos e competentes. Em primeiro lugar, não há discurso técnico e competente que não seja naturalmente ideológico também.”

Paulo Freire

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, de abril de 2017, distancia-se das versões anteriores do documento principalmente pela mudança de foco, que passou dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* para as *competências gerais da Base Comum Curricular*. Segundo o documento, as dez competências gerais propostas consubstanciam pedagogicamente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e deverão ser garantidas aos alunos durante a Educação Básica.

O termo competência é definido na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.8). Laval (2004) discorre sobre o uso estratégico do termo “competência”, enfatizando que palavras nunca são neutras, “mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias ou descritivas” (Laval, 2004, p. 53). Não por acaso, é um termo corrente tanto no meio corporativo quanto nas discussões sobre educação: longe de ser mera coincidência, a recorrência do termo é resultado do que ele chama de “nova ‘gestão de recursos humanos’” (op. cit., p. 54), cujo processo é iniciado na escola e se estende à vida profissional. Competência é uma expressão polissêmica, cujos sentidos variam em diferentes áreas do conhecimento. Há, por exemplo, a competência como termo jurídico, a competência linguística chomskiana e ainda a competência cognitiva na área da psicologia, além do uso trivial do termo, usado como sinônimo de capacidade, conhecimento ou eficiência. Para o autor, essa multiplicidade de sentidos e usos acaba acentuando uma pretensa neutralidade do termo, que pode, ao mesmo tempo, apontar para progressos ou retrocessos democráticos.

Frequentemente, competência descreve a associação entre conhecimento e prática. Grande parte do atrativo do termo está no fato de que ele consegue, ao mesmo tempo, incorporar a demanda de sujeitos eficazes e flexíveis para o mercado de trabalho e responder a uma tendência educacional contemporânea de recusa ao modelo tradicional de transmissão de conhecimento, optando por aulas nas quais os alunos possam construir conhecimentos, desenvolvendo autonomia e criticidade. Laval (2004) descreve como professores passaram a colaborar com empresas, notando objetivos convergentes, como a “adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa” (2004, p. 54). Dessa maneira, saberes caros à escola não deixam de ser contemplados: a criatividade, a responsabilidade ou o pensamento crítico, por exemplo, não são destituídos como competências fundamentais, mas, na lógica empresarial, essas qualidades serão instrumentalizadas para a solução de problemas e para satisfazer demandas.

Laval (2004) aponta, ainda, que competência está aos poucos substituindo a ideia de qualificação, que em outros tempos ligava o trabalhador a um grupo, a uma história coletiva. Enquanto o diploma provia uma certificação, uma garantia e até mesmo um valor pessoal duradouro, a competência é inerentemente instável. A competência exige atualização e a avaliação constante, e transforma o mercado no agente que determina os valores dos sujeitos.

A transição de uma cultura da qualificação para uma da competência acaba por desconectar o trabalhador dos seus pares, individualizando trajetórias profissionais, despolitizando os indivíduos e enfraquecendo os trabalhadores como classe social. Ainda assim, o autor observa que alguns sindicatos demonstram apoio à valorização de competências como uma maneira de validar socialmente conhecimentos que não são reconhecidos por diplomas.

Essa transição da qualificação para a competência segue a dinâmica atual de enfraquecimento do Estado e o fortalecimento do mercado. A certificação escolar, antes mediada pelo governo, hoje foi substituída por um “valor profissional” (op. cit., p. 58), cuja maior flexibilidade e transparência são vistas como vantagens em comparação ao sistema de certificação tradicional. A nova escola deve, portanto, acompanhar essas tendências, trazendo a lógica da competência para o contexto escolar.

Algumas das prioridades dessa lógica são, sem dúvida, a padronização pedagógica e a avaliação rigorosa. Brass e Halloway (2017), criticam aqueles que defendem que a educação funcione como uma indústria automobilística, baseada na padronização e em resultados mensuráveis, pois são incapazes de perceber a “desordem, a intersubjetividade, a imprevisibilidade e a natureza situada dos processos de ensino e aprendizado” (2017, p.19). Segundo Laval:

Esse método que consiste em analisar detalhadamente os conteúdos ensinados e a traduzí-los em “savoir-faire” e em “competências” participa de uma padronização pedagógica que é, supostamente, fonte de eficácia. Referenciais de diferentes disciplinas, tipos de exercícios propostos aos estudantes, sistemas de avaliação, critérios de julgamento nos boletins e cadernetas, conteúdos de diplomas, todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo que tornam técnico, taylorizam e burocratizam o ensino, estabelecem de modo progressivo e quase automático, uma coerência com o mundo das empresas (...) Em suma, ela permite articular racionalmente a “gestão de fluxos escolares” com a gestão de recursos humanos na empresa (Laval, 2004, p. 62).

Poderíamos incluir nas categorias mencionadas por Laval os currículos nacionais que, como a BNCC, estão hoje subordinados à lógica das competências, com os mesmos resultados apontados pelo autor. Não há dúvida do potencial padronizador da imposição de um currículo nacional, já que a Base preenche inúmeras tabelas com habilidades a serem aprendidas, objetivos a serem atingidos, por estudantes em todo território brasileiro.

Como apontamos, no nível editorial, a Base possibilita a implementação do mesmo material didático no Brasil inteiro, potencialmente standardizando o ensino brasileiro de uma forma inédita até então. Começa um efeito dominó: a partir da Base, surgem materiais didáticos padronizados nacionalmente. Esses materiais influenciarão concretamente o funcionamento de salas de aula em todo o país, uma vez que professores, muitas vezes

sobrecarregados ou inseguros sobre preparar seus próprios materiais, tomam o livro didático como principal referência, por ser este um elemento que confere ordem, controle, hierarquia e sequenciamento ao curso (Popkewitz, 2001 *apud* Duboc, 2015). Sistemas de avaliação propostos a partir desse material podem surgir, avaliações essas que professores poderão escolher usar ou não, mas cuja vantagem será seu alinhamento com a Base e com o material didático, sem contar a eficiência de uma avaliação já pronta, elaborada por especialistas do meio privado. É um movimento semelhante ao descrito por Laval (2004), onde uma pedagogia das competências acaba por padronizar o ensino em nome da eficácia.

Nesse contexto, a lógica das competências não se restringe àquelas a serem assimiladas pelos alunos, mas também afeta a posição dos professores. Economistas e agentes políticos neoliberais que participam da elaboração de políticas educacionais partem de uma visão por vezes contraditória — ao mesmo tempo conteudista e guiada por competências —, e concluem que programas de formação de professores que priorizam cursos de pedagogia, psicologia educacional e sobre os fundamentos sociais da educação são nocivos, pois criam “barreiras” que impedem profissionais qualificados de se tornarem professores (Brass, 2014, p. 120). Um raciocínio semelhante parece estar por trás da decisão, inclusa na Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio¹³, que possibilitaria que pessoas de “notório saber” possam ser contratados como professores, mesmo sem licenciatura. Tendo em mãos a Base Curricular, dispondo de material didático fundamentado nas competências e habilidades propostas pela BNCC, um professor precisaria apenas de algumas competências práticas e familiaridade com o conteúdo para seguir as instruções recomendadas pelo material. Vemos claramente, no caso dos professores, a transição que Laval descreve, de uma cultura da qualificação para uma da competência, onde os docentes deixam de ser valorizados por seus diplomas e certificados, uma vez que conhecimentos específicos sobre a disciplina a ser lecionada já bastam.

2.5 Língua Inglesa: a língua estrangeira da BNCC

“Uma disciplina escolar que não tem justificativa social só pode cooperar com uma visão de educação que tem como objetivo fazer os alunos se adequarem ao *status quo*.”

13 A Reforma do Ensino Médio, aprovada em fevereiro de 2017, instituiu alterações ao currículo do Ensino Médio, em meio a protestos em todo o país. Entre essas mudanças está o estabelecimento de disciplinas obrigatórias, sendo que artes, educação física, filosofia e sociologia não foram incluídas, e a sinalização de que o currículo do Ensino Médio seria delineado pela BNCC. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em 30 de dezembro de 2017.

Outra mudança significativa trazida pela 3ª versão Base Nacional Comum Curricular foi a instituição da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Apesar de não estar incluso na BNCC, o Ensino Médio obrigatoriamente incluirá o estudo de língua inglesa, a partir de legislação de fevereiro de 2017¹⁴. Até então, a escolha de qual língua seria ensinada ficava a cargo das redes de ensino. É interessante notar como, na 2ª versão da BNCC, a não imposição de uma única língua era algo valorizado pelo documento:

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras.¹⁵

Vemos, então, que a versão posterior da Base escolheu abrir mão dessa autonomia de cada comunidade escolar — que poderia decidir localmente a língua a ser lecionada, levando em consideração sua história e suas demandas — em prol do ensino unificado da língua inglesa.

Não é uma decisão que surpreende, dentro do contexto de produção e das metas explícitas e implícitas na BNCC. Parece, inclusive, bastante coerente, se levarmos em consideração a instituição das competências básicas proposta nessa mesma versão do documento. Como seria possível determinar competências e habilidades específicas e padronizadas para línguas estrangeiras distintas? A resolução de que a língua inglesa será a única a ser oferecida parece bastante razoável dentro da lógica de uniformização e objetividade que permeia a BNCC.

A decisão também não surpreende porque a língua inglesa tem se tornado cada vez mais predominante no contexto educacional nas últimas décadas. Monte Mór (2010) afirma que a causa desse domínio da língua inglesa é normalmente atribuída ao mercado de trabalho (Monte Mór, 2010, p.579). Essa visão instrumentalizada da língua acaba confinando os objetivos educacionais da disciplina a um estudo voltado ao uso em áreas específicas, como o trabalho. Além da questão do mercado de trabalho, Monte Mór aponta para o discurso de que o inglês é o “idioma da globalização”:

14 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em 15 de dezembro de 2017.

15 Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2017.

Segundo o raciocínio “globalizante”, da junção desses dois elementos/conhecimentos (conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa), emerge a crença de que essas se tornam ferramentas “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada. Essas possibilitariam a integração social, traduzida por sucesso profissional, emprego, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. (Idem)

Esses dois argumentos — o do inglês como demanda do mercado de trabalho e como exigência para o pertencimento a uma sociedade globalizada — interligam-se e fortalecem-se, ao mesmo tempo em que correspondem a tendências neoliberais que esboçamos ao longo deste capítulo. Ferraz (2015) descreve a tensão entre uma materialidade do inglês e o seu lugar no imaginário social (2015, p.49), que gera discursos caracterizando o inglês como um passaporte para uma carreira bem sucedida.

(...) ao mesmo tempo em que os discursos sobre o ‘inglês global’ (...) são materialidades e representam o mundo concreto (o inglês é, de fato e em termos numéricos, globalizado e as pessoas cada vez mais se comunicam por meio dessa língua), trata-se de um imaginário social fundamental para as relações capitalistas neoliberais uma vez que, ao imaginar a língua inglesa como global e essencial, gera-se, por exemplo, um discurso coletivo de necessidade/obrigatoriedade que leva as pessoas a estudarem a língua. (op. cit., p. 72)

Vemos, assim, como propostas a exemplo da BNCC seguem e fortificam um discurso, um imaginário, que vê o inglês como um capital social imprescindível, mais vital para a formação de sujeitos globalizados do que qualquer outra língua estrangeira, justificando, assim, a sua imposição em todo o território nacional.

Vilaço e Grande (2019), argumentam que, mesmo a ordem das habilidades descritas na BNCC não sendo obrigatória, sem dúvida ela afetará a composição de materiais didáticos. Esse é um dado relevante para a leitura do conteúdo proposto para Língua Inglesa pois nota-se que a Base mantém “estratégias de gradação e certo caráter conteudista” (2019, p. 155). Como exemplo, as autoras destacam que o sexto ano do Ensino Fundamental tem como primeira habilidade da unidade temática *gramática* o uso do verbo *to be*, uma escolha tão tradicional que beira o clichê. Essa gradação é observada ao longo dos anos: o sexto se foca no tempo presente, no sétimo ano nas estruturas do passado, o oitavo no futuro e o nono ano em *modal verbs*. “Ao que parece, tudo deve mudar para que tudo fique como está” (idem), isto é, apesar do discurso de renovação curricular, trata-se de uma visão obsoleta da aquisição da língua como um processo linear e gradativo.

De fato, é visível que essa escolha do inglês como língua estrangeira obrigatória reflete muito do que discutimos até aqui: a influência da globalização e do neoliberalismo na política educacional, a padronização curricular, a pedagogia das competências e a instrumentalização do conhecimento. E por mais que a BNCC pareça manifestar intensamente essas tendências apontadas acima, é curioso notar que há pedidos por conteúdos ainda mais padronizados e

mensuráveis. O *British Council*, uma organização internacional britânica, escreveu um parecer crítico sobre a terceira versão da Base, publicada tanto no seu site quanto pela própria BNCC. Uma das sugestões propostas no parecer é que todas as habilidades que “não permitem mensuração”¹⁶ sejam eliminadas, com a justificativa de que assim haveria maior clareza nos objetivos de aprendizagem e a mudança facilitaria avaliações de amplo alcance.

Ao longo desse capítulo, procuramos delinear como algumas medidas governamentais para a educação podem trabalhar para promover o avanço de uma agenda neoliberal, especificamente o estabelecimento de uma força de trabalho cujas subjetividades e comportamentos estejam de acordo com as necessidades do mercado. Esses pontos serão essenciais para a proposta e para a análise do trabalho de campo, que nós contextualizaremos a seguir.

¹⁶ Disponível em:
<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura-critica-bncc-componente-ingles.pdf> Acesso em 5 de janeiro de 2018.

CONTEXTO DE PESQUISA

3.1. Informações gerais

As aulas que compõem o corpus dessa pesquisa foram ministradas no curso de Metodologia do Ensino de Inglês, disciplina obrigatória da licenciatura em Letras com habilitação em língua em inglesa em uma universidade pública na capital paulistana. As aulas observadas aconteceram entre março e maio de 2018. Com duração de cerca de 3 horas e meia, as aulas eram nas manhãs de quarta-feira e, em média, 20 alunos estavam presentes em cada aula, sendo que 35 estavam matriculados.

Os temas principais descritos no cronograma da disciplina eram: ser aluno e ser professor de línguas na contemporaneidade; globalização e os diferentes papéis do inglês: identidades e questões culturais; concepções de língua e de aprendizagem e ensino; abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras; o ensino de inglês na Educação Básica: legislação, documentos reguladores, princípios norteadores; e a análise crítica de materiais didáticos.

O programa da disciplina delinea seus objetivos principais:

A disciplina Metodologia do Ensino de Inglês I, situada no currículo do curso de Licenciatura em Letras, tem como principal objetivo possibilitar a compreensão das dimensões política, formativa e cultural associadas ao ensino de língua inglesa no currículo da Educação Básica. Para tanto, o curso introduz princípios teórico-metodológicos do campo do ensino de línguas estrangeiras, articulando-os com teorias filosóficas, linguísticas e educacionais com ênfase para a Educação Básica brasileira. Tal estudo de caráter teórico-metodológico é articulado às vivências possibilitadas pelo estágio, o qual se caracteriza, pela observação, participação, análise e reflexão crítica das práticas docentes com as quais o aluno estagiário entra em contato. Ao longo do curso, espera-se que o aluno futuro professor compreenda as especificidades do ensino e aprendizagem de inglês de forma significativa e crítica, fomentando, assim, a formação de professores de línguas conscientes, autônomos e atuantes. O encontro com a complexidade do universo da sala de aula, permeado pelas reflexões teóricas e pela práxis do estágio, visa fornecer ao futuro professor algumas das estratégias, habilidades e competências necessárias para o exercício profissional da docência conforme demandas contemporâneas. A formação de professores de língua inglesa na Universidade deve levar em consideração o fato de que muitos alunos já atuam como professores em cursos livres de idiomas ou em aulas particulares. Nesses contextos, há, em geral, forte aderência à noção de que o método é o grande responsável pelo ensino, sendo o professor, sob essa ótica, mero reprodutor de princípios e procedimentos, não havendo espaço para maior agenciamento em sua práxis. O curso busca articular os saberes experienciais adquiridos pelo licenciando em sua vivência como aluno, estagiário e professor aos saberes pedagógicos específicos do campo de ensino de línguas estrangeiras, fomentando, assim, um percurso de formação fundamentado na práxis reflexiva, crítica e autônoma.

A partir de conversas com a professora e da análise do programa e dos temas propostos para o curso, concluímos que este seria um contexto de pesquisa adequado para os nossos objetivos e perguntas norteadoras.

3.2 Participantes

3.2.1 Alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês

No dia 4 de abril os alunos presentes responderam um questionário online (anexo 1), produzido para colher algumas informações básicas sobre o grupo. É importante salientar que essa não é uma pesquisa que parte de uma orientação determinista, esses são apenas dados complementares que foram usados para mapear o perfil dos participantes. O grupo era composto por alunos entre 21 e 38 anos, sendo que a grande maioria (17 dos 20 respondentes) tinha entre 21 e 23 anos. Quase todos nasceram na capital ou no interior de São Paulo, a exceção era uma aluna que era originalmente de Santa Catarina. Metade deles morava na zona oeste da capital paulistana, a outra metade morava ou na grande São Paulo ou em outras cidades do interior do Estado. Cerca de 42% dos respondentes (8 dos 20 alunos) declararam entre 6 a 10 salários mínimos como renda mensal média do seu grupo familiar, uma média de R\$ 7.496 mensais. Segundo dados do IBGE em 2017, a renda domiciliar média no estado de São Paulo foi R\$1.712¹⁷.

Tabela 1: Respostas para a questão: Renda mensal média do seu grupo familiar (salário mínimo: R\$ 937).

Dos 20 respondentes, 12 tinham mães e 11 tinham pais com Ensino Superior completo ou

¹⁷ Disponível em:
<https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/consumo/noticia/7300547/renda-media-brasileiro-foi-268-2017-regiao- mais-rica-recebeu> Acesso dia 3 de dezembro de 2018.

Pós-graduação. Quinze alunos, 75% dos respondentes, já tinham experiência como professores de língua inglesa, a maioria em cursos de idiomas e aulas particulares.

Tabela 2 Respostas para a questão: Em quais contextos você já deu aula?

Encontramos uma variedade ampla nas faixas etárias com as quais os respondentes já haviam trabalhado. A maioria, 14 dos 20 alunos, já tinham trabalhado com ensino de inglês para adultos, mas em todos os outros níveis, da Educação Infantil até o Ensino Médio, cerca de metade dos alunos tinham experiência trabalhando com cada faixa etária.

Tabela 3 Respostas para a questão: Com quais faixas etárias você já trabalhou?

3.2.2 Professora da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês

As aulas observadas foram ministradas por uma docente que trabalha na universidade em questão desde 2013, tendo 15 anos de experiência com formação de professores de língua estrangeira. Suas pesquisas se concentram principalmente nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação da aprendizagem de línguas, letramento(s), multiletramentos, letramento crítico, formação de professores de línguas, teorias pós-modernas e pós-coloniais.

A professora descreveu a mudança que ocorreu nas propostas de seus cursos ao longo de sua carreira trabalhando com formação docente, que em anos anteriores tinha como preocupação principal o domínio por parte dos alunos de repertórios linguístico-discursivos e o desenvolvimento de sequências didáticas que contemplassem as *four skills*. Isto é, a professora considera que antes suas aulas eram voltadas aos aspectos estritamente linguísticos, um reflexo de uma Linguística Aplicada então pobre em criticidade.

Suas aulas de Metodologia do Ensino de Inglês, ela relata, se transformaram em um espaço fértil para o debate sobre profissionalismo docente, para a quebra da auto-marginalização que professores não-nativos sofrem em um contexto que ainda valoriza modelos eurocêntricos, para a problematização do inglês que eles falam e daquele que irão ensinar, para a reflexão sobre a função social e política da língua inglesa no currículo escolar brasileiro e, por fim, para percepção da capacidade de transformação social da aula de inglês. Apesar do título da disciplina ministrada, a professora explica, não há longos debates sobre metodologias de ensino. As discussões escapam do puramente linguístico para também contemplar aspectos filosóficos e sociológicos.

A professora nota um perfil diferente de aluno nos últimos anos do curso, decorrente da multiplicação de escolas bilíngues e internacionais na capital paulistana, escolas que, para a professora, são fundamentadas em uma lógica neoliberal na qual o inglês é mercadoria, trazendo, ainda, traços de colonialismo.

Sobre a turma de 2018, especificamente, a professora é otimista, dizendo reconhecer nos alunos um potencial transformador, que lhe causa esperança. A professora diz temer perdê-los, temer que os estágios em escolas públicas os desanimem. Sua estratégia é muni-los de “esperança freireana, consciente, nada ingênua”.

3.3. Procedimentos de transcrição e delimitação do corpus de análise

Escolhemos transcrever as gravações de modo a facilitar a fluidez de leitura. Assim, tentamos fazer uma aproximação entre a fala e a escrita que fosse fiel às gravações e que, ao mesmo tempo, simplificasse o trabalho do leitor. Com esses objetivos em mente, incluímos uma pontuação mais próxima da linguagem escrita, de modo a deixar as falas mais claras, usando reticências para pausas. As falas dos alunos são transcritas em *itálico* e as palavras ditas enfaticamente são transcritas sem *itálico*. Não nos concentramos em representar pronúncias específicas, um trabalho que, por mais interessante que possa ser em pesquisas com outras propostas, não nos pareceu tão relevante e poderia dificultar ou tirar a fluidez da leitura. Quando foi considerada necessária a inclusão de alguma palavra ou expressão para clarificar o contexto da fala, usamos colchetes para marcar a intervenção. Trechos que não puderam ser transcritos por falta de clareza na gravação foram sinalizados com parênteses vazios: (). Momentos de discussão em grupo se mostraram um obstáculo para a transcrição, uma vez que a confusão de vozes impossibilitava o entendimento. Nesses momentos, as anotações de campo foram fundamentais para a identificação e clarificação dos trechos significativos.

Sendo a disciplina observada um curso de Metodologia do Ensino de Inglês, há uma alternância frequente entre a língua inglesa e a portuguesa. Novamente, no intuito de facilitar a leitura, nós não diferenciamos as frases e palavras em inglês nas transcrições, mantendo o *itálico* para todas as falas dos alunos e da professora, para que o texto ficasse menos poluído visualmente.

Com base nas conclusões de Richards (2009), que descreve importância de que o trabalho qualitativo seja confirmável, isto é, conceda acesso aos dados ao leitor, seja transparente em suas escolhas e na descrição dos dados, e seja transferível, provendo uma descrição rica suficiente para possibilitar ao leitor extrair suas próprias conclusões e determinar se as conclusões traçadas pelo projeto podem ser aplicadas no contexto do leitor, procuramos traçar descrições detalhadas das aulas observadas. Com o intuito de contextualizar a análise que segue e justificar nossas escolhas metodológicas, descreveremos o trabalho de campo brevemente nessa seção, enquanto as descrições mais detidas estarão organizadas junto à análise, de modo a prover ao leitor os ganhos apontados por Richards.

O trabalho de seleção do que seria incluído ao texto final foi particularmente desafiador: por mais rígida que fosse a seleção do que seria incluído, muitos dos dados pareciam

significativos, não porque eles conversavam diretamente com os objetivos dessa pesquisa, mas porque eles revelavam muito sobre os alunos, sobre as posições tomadas pela professora, sobre aquele contexto pedagógico específico, sobre a educação brasileira na atualidade, sobre a minha percepção dos dados. Acontece algo quando descrevemos e transcrevemos os registros do trabalho de campo. Uma vez selecionados, digitados, formatados em um documento, eles quase magicamente se tornam *dados*, o potencial interpretativo de cada um se torna evidente, nossos olhos veem as palavras de outra maneira, concedem a elas mais peso e complexidade. O que era simplesmente algo que aconteceu, uma fala qualquer, uma situação trivial, se torna objeto significativo de estudo. É como colocar um objeto numa galeria de arte: a fonte atribuída a Duchamp é arte não porque o objeto se transformou ao entrar na galeria, mas porque o olhar sobre ele mudou. Assim, diante da impossibilidade de fazer jus à riqueza dos dados, de esgotar as possibilidades interpretativas, os dados ficam à disposição dos olhos do leitor, que poderá tecer outras interpretações.

3.4. Instrumentos de pesquisa

Tendo em mente os objetivos e as perguntas norteadoras traçados no princípio desse projeto, instrumentos variados foram selecionados para criar condições para que os alunos tocassem nos assuntos definidos pelo projeto e registrassem suas produções de significados em meios que pudessem ser analisados ao longo da pesquisa. Assim, fizemos uso de questionários, gravações de áudio, de anotações escritas durante o trabalho de campo, além de múltiplos trabalhos produzidos pelos alunos dentro e fora de sala de aula, alguns planejados em parceria com a professora, com o intuito de trazer à tona materiais que fossem significativos para os nossos objetivos.

Um desses trabalhos foi uma narrativa chamada pela professora de relato autobiográfico, no qual os alunos descreviam suas experiências com a língua inglesa até ali, de forma não apenas profissional e acadêmica, mas também pessoal. Essa era uma atividade que já fazia parte do planejamento da professora e que foi incluída por proporcionar um vislumbre no relacionamento dos alunos com a língua inglesa, um dado riquíssimo para um pesquisador.

Uma vez que a professora estava a par dos meus objetivos de pesquisa, esses foram incluídos no planejamento das aulas, tanto na condução das discussões como na preocupação com a produção de registros materiais dessas discussões pelos próprios alunos. Assim, tive acesso a esquemas, comentários, posters e até ilustrações produzidas pelos alunos.

Em um primeiro momento, houve uma tentativa de colher leituras mais espontâneas dos

alunos sobre os documentos reguladores, principalmente a BNCC. Infelizmente para a nossa pesquisa, a disciplina foi interrompida abruptamente por uma greve na universidade, que inviabilizou alguns dos planos que tínhamos traçado para o final do curso, especificamente a ideia de que os alunos poderiam revisitar e reestruturar algumas de suas produções do começo do semestre à luz das discussões que se deram mais tarde e um fechamento de curso que incluiria uma tentativa de colher impressões sobre o trabalho até então.

3.5 Aulas observadas

21 de março de 2018 Aula 4	Temas: Globalization and English language: identity and cultural issues Reflective tasks on what English we teach	Leituras obrigatórias: Assis-Peterson, A. A. & Cox, M. I. P. “Standard English & World English: entre o siso e o riso”. Siqueira, S. “Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado”. Canagarajah, A. S. & Wurr, A. J. “Multilingual communication and language acquisition: new research directions”.	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto de pesquisa. • Discussões sobre as leituras obrigatórias: a pressão de soar como um nativo, <i>World English</i>, repertório <i>versus</i> <i>target language</i>.
4 de abril de 2018 Aula 5	Temas: Being a language teacher in contemporary times	Leituras obrigatórias: Appel, J. “Diary of a Language Teacher – Survival”. Goodwin, A. L. “Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching”. Perrenoud, P. “Ensinar ou a vertigem da dispersão”. Kumaravadivelu, B. “Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analysing, recognizing, doing, and seeing – (Re)visioning language teacher education”.	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Retomada da aula anterior. • Discussões sobre: o que é ser um bom professor, resistência, profecias autorrealizadoras.
11 de abril de 2018 Aula 6	Temas: On the history of language teaching (approaches,	Leituras obrigatórias: Richards, J. C. & Rodgers, T. S. “Approaches and Methods in Language Teaching” (second edition).	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Alunos compartilham seus planos de estágio. • Discussões sobre:

	methods and postmethod)	Prabhu, N. S. “There’s no best method. Why?”	<p>“perspectivas pós”, teoria e prática, Paulo Freire, como lidar com atitudes discriminatórias em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade com imagens sobre os relatos autobiográficos dos alunos. • Vídeo sobre o <i>audiolingual method</i>.
25 de abril de 2018 Aula 8	<p>Temas:</p> <p>Language teaching in different contexts: legislation, guiding principles, curricular documents</p> <p>Panel discussion</p>	<p>Leituras obrigatórias:</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (p.63-79; p. 515-531)</p>	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Panorama sobre métodos de ensino de inglês. • Discussões sobre: as DCNs, sobre preconceito e diversidade na escola.
2 de maio de 2018 Aula 9	<p>Temas:</p> <p>Language teaching in different contexts: legislation, guiding principles, curricular documents (cont.)</p> <p>Panel discussion</p>	<p>Leituras obrigatórias:</p> <p>Mixed excerpts of international and national documents:</p> <p>Common European Framework of Reference (Chapter 2, p. 10-20)</p> <p>BNCC – Língua Inglesa (p.7-31; p. 239-261)</p>	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatos sobre os estágios. • Discussão sobre a BNCC, as DCNs e o <i>Common European Framework of Reference</i>. • Elaboração de pôsteres comparando os três documentos. • Apresentações dos grupos sobre suas discussões e seus

			pôsteres.
9 de maio de 2018 Aula 10	Temas: Language teaching in different contexts: legislation, guiding principles, curricular documents (cont.) Panel discussion	Leituras obrigatórias: State and municipal documents: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (full text) Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria (SMESP, 2016) (full text) Currículo da Cidade – Língua Inglesa (SMESP, 2017) (full text)	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Direcionamentos sobre estágios. • Retomada da aula anterior. • Discussão sobre os documentos do município e do estado. • Elaboração e apresentação de <i>word clouds</i> com as palavras-chave que descrevem cada documento. • Registros relâmpago sobre a BNCC.
16 de maio de 2018 Aula 10	Temas: What have we learned so far? Systematizing knowledge on curricular guidelines	Não houve leituras obrigatórias.	Atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Registros relâmpago sobre a BNCC. • Discussão sobre o movimento Escola Sem Partido. • Minha apresentação sobre a BNCC. • Discussão sobre a apresentação.

Tabela 4: Aulas observadas em campo

ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo que segue, na qual analisamos os dados que surgiram a partir do trabalho de campo, foi organizado de modo a descrever a experiência de campo de forma detalhada, significativa e acessível. Procuramos criar seções temáticas que exploram algumas das questões que, a nosso ver, são chaves de análise interessantes para os dados selecionados. Dessa maneira, a descrição das observações de campo, que inevitavelmente já é influenciada pelo olhar interpretativo do pesquisador, não se dará de forma desvinculada à análise, mas acontece de maneira integrada.

A análise é organizada em quatro tematizações: (1) “*Accountability*, ansiedade e subjetividade docente”, onde discutimos alguns efeitos da subjetividade neoliberal que transparecem na leitura dos dados; (2) “Neutralidade e criticidade na escola”, onde discorremos sobre diferentes vertentes de educação crítica e comparamos discursos sobre criticidade e neutralidade no contexto escolar; (3) “Lendo a Base”, onde analisamos as leituras que os alunos fazem de documentos reguladores como as DCNs¹⁸, o *Common European Framework* e, principalmente, a BNCC; e (4) “Entre a brecha e a censura”, onde discutimos os pressupostos que embasam o movimento Escola sem Partido e as possibilidades de resistência a discursos e políticas de censura à liberdade docente. Tais temas surgiram tanto das perguntas e objetivos que já norteavam a pesquisa quanto da seleção, leitura e análise do material reunido. Enquanto essa divisão foi pensada com o intuito de destacar algumas peculiaridades do material reunido e organizar a leitura do texto, a tarefa de limitá-los às suas seções se provou um trabalho inesgotável e infrutífero: alguns temas e discussões se recusaram veementemente a permanecer limitados às suas categorias. Dessa maneira, muitos temas são recorrentes e atravessam toda a análise.

¹⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Segundo o MEC, as DCNs são: “diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” Disponível em: <https://tinyurl.com/p8qdzye> Acesso em 25 de junho de 2019.

4.1 *Accountability*, ansiedade e subjetividade docente: “*God forbid I make a mistake in front of a class and get laughed at*”

“Uma das coisas que o neoliberalismo faz é contar com uma força de trabalho flexível que é contratada e despedida à vontade e que é basicamente mão-de-obra descartável. Você pode usá-los. Você pode se livrar deles. Eles não têm direitos; não têm segurança. Suas vidas e bem-estar são feitas e desfeitas pelo capricho daqueles que estão exercendo o cálculo. Então, em vez de olhar para a instituição e se opor a esse tipo de organização, as pessoas simplesmente pensam: ‘Eu sou um fracasso’; ‘Não estou trabalhando suficientemente’; Ou ‘Não sou tão inteligente quanto essa outra pessoa’¹⁹.

Judith Butler

Analisando os dados que surgiram a partir do trabalho de campo, logo ficou claro que o conceito de *accountability* seria uma chave de leitura fértil, uma vez que esse tipo de subjetividade neoliberal pareceu ter um impacto considerável nos alunos/professores em formação observados, nos relacionamentos deles com a própria língua inglesa e na auto-imagem deles como professores de inglês em potencial.

O conceito de *accountability*, já esboçado anteriormente, aparece como um dos discursos que formam o homem neoliberal, isto é, aquele que é empreendedor de si, responsável único do seu sucesso ou fracasso. Se trata de uma percepção que, internalizada, molda a subjetividade do próprio indivíduo, a maneira como ele vê a si mesmo às suas realizações, e a maneira como ele reage às suas falhas ou fraquezas, tomando para si a responsabilidade por elas e consentindo a um sistema de avaliação cujas motivações não são questionadas. Catini (2019) ressalta que a incorporação pela educação da produtividade e da gestão empresarial através da determinação de metas, a instauração de métodos externos e sistemáticos de avaliação do rendimento escolar e a responsabilização do indivíduo criou um cenário onde a relação mercantil e produtiva não é apenas “um simulacro e a subsunção da educação ao capital se [dá] completamente” (2019, p.35).

De Lissovoy (2017) vê as ansiedades sofridas por professores e alunos como consequências de demandas neoliberais como a competição e *accountability*. Processos de avaliação contínua e ranqueamento a qual escolas, professores e alunos são submetidos, criam um estado permanente de insegurança e ansiedade. Entretanto, não se trata apenas de uma

¹⁹ Entrevista disponível em: <http://www.truth-out.org/news/item/5588:bodies-in-alliance-gender-theorist-judithbutler-on-the-occupy-and-slut-walk-movements> Acesso em 10 de junho de 2017.

pressão externa que age sobre esses indivíduos e instituições de ensino, mas o modelo de *accountability* influencia não apenas as práticas pedagógicas, mas quem os educadores são. Para explorar essas questões, essa primeira seção contém a descrição e análise das duas primeiras aulas observadas, além de alguns dados complementares que compuseram o nosso corpus.

No dia 21 de março, a aula começa de uma maneira que revela muito sobre o momento político-histórico em que se deu o trabalho de campo. A professora inicia a aula se manifestando sobre o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, que tinha acontecido na semana anterior, enfatizando a gravidade do momento político, mencionando os protestos contra o aumento de impostos para professores e a proposta recém anunciada do então presidente Michel Temer de que 40% do currículo do Ensino Médio seja ministrado online.

Ao final desse primeiro momento, eu me apresentei, falando um pouco sobre a minha trajetória profissional e acadêmica, descrevi brevemente a proposta do projeto e entreguei o termo de assentimento (anexo 1), reforçando que assinar o termo era absolutamente opcional e que aqueles que não assinassem não seriam incluídos na pesquisa. Apenas uma aluna escolheu não participar da pesquisa.

Em uma aula anterior, os alunos foram divididos em grupos para organizar a atribuição de leituras. Assim, parte do grupo leu o texto de Assis-Peterson e Cox (2013), outros leram Siqueira (2011) e outros leram o texto de Canagarajah e Wurr (2011). O primeiro texto, “*Standard English & World English: entre o siso e o riso*”, usa o exemplo de uma famosa entrevista em inglês dada pelo técnico de futebol Joel Santana, que foi alvo de chacota pelo seu uso de inglês intercalado com o português, sua pronúncia e a distância do seu discurso do chamado “inglês padrão”, para sugerir que, com padrões menos rígidos de aprendizagem, os alunos se sentiriam menos pressionados, menos sufocados por exigências muitas vezes inatingíveis e, assim, teriam um espaço para desenvolver suas capacidades de maneira mais leve.

A discussão começa com um áudio dessa entrevista. A professora abre a entrevista no Youtube²⁰ mas deixa apenas o áudio, escondendo o vídeo. Apenas um terço dos alunos tinha lido esse texto em particular e a divisão nas reações ao áudio evidenciou quem já tinha lido a

20 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BoxA9ghHkOM> Acesso em 5 de outubro de 2018.

discussão de Assis-Peterson e Cox e o resto do grupo. Aqueles que não tinham lido sorriram, deram risada, em um tom que nós poderíamos descrever como de superioridade: a fala do técnico era cômica pelo reconhecimento do que eles consideravam uma inabilidade dele com a língua inglesa, reconhecimento esse advindo de um conhecimento e uma habilidade “maior” por parte dos alunos²¹.

O riso também surgiu no relato autobiográfico de uma das alunas, um texto proposto pela professora no qual os alunos narravam a sua trajetória com a língua inglesa:

Speaking about the notion of failure, and my arrogant ways, the other memory I keep close to my heart happened in regular school. This one I wish I could forget, or better, I wish I could go back in time and change my behavior. This one brings me shame.

From 7th grade up until my last year of high school I had the same English teacher. I can't remember her name anymore, but I remember she used to pronounce “nevertheless” as “never-feless” instead of “never-the-less”. I remember snickering about it with my friends; I remember thinking if this was the type of mistake she made, there was nothing she could teach me.

(...) As for what I'll do with [English], professionally speaking, the answer it's probably nothing.

I could go ahead and give you the prepared reasons we all share: the low salary; the lack of moral reward; the inevitable stress. But truly, really, the only reason I can give you is that I'm scared.

I'll stick with studying linguistics and teaching Portuguese, because god forbid I ever teach English to a kid as arrogant as the one I used to be. God forbid I make a mistake in front of a class and get laughed at.

Rationally, I understand that competence is not speaking better than a native would, it's not ever forgetting how to say a word or how to spell it. I understand that having an accent doesn't disqualify my skills. I understand that I own this language because I use it, so it's mine too.

All this knowledge hasn't been enough yet to kill the little voice in my head that keeps judging my so-called broken English, and making me second guess even raising my hand to speak during class. I've come a long way from criticising my teacher's “mistakes”, but I still haven't learned how to forgive mine.

21 A teoria de que o riso tem sua origem em uma sensação de superioridade é antiga, tendo sido discutida por Aristóteles e Platão, e afirma que o riso se dá quando o infortúnio ou uma demonstração de ignorância por parte do outro faz com que o indivíduo se sinta superior. Entretanto, tal definição claramente não abarca todos os tipos de humor. Para mais sobre essa e outras definições de humor, recomendamos: Morreall, John, “Philosophy of Humor”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Disponível em: plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/humor Acesso em 12 de outubro de 2019.

Em um tom muito franco, a aluna descreve quão profundo foi, para ela, o efeito da convicção de que há uma correspondência entre a perfeição da sua fala — e essa perfeição tem como ideal o falante nativo — e o seu valor como falante. Firth e Wagner (1997) discutem essa questão ao criticarem a pesquisa tradicional e então dominante sobre *second language acquisition* por seu uso da dicotomia entre falantes nativos e não nativos, termos generalizantes que não levam em consideração a heterogeneidade dos dois grupos. Enquanto os falantes nativos são tidos como os falantes ideais e politicamente dominantes, os não

Figura 4: Charge de Quino. Disponível em:
<https://tinyurl.com/y2ja3z7u> Acesso em 23 de junho de 2019.

nativos são colocados em uma posição de subordinação, suas interações são consideradas irregulares e problemáticas, e suas habilidades linguísticas, inferiores. É um discurso que acaba por criar castas simbólicas entre falantes: os nativos no topo, uma camada média de falantes “competentes”, o grupo na qual a aluna parece se colocar, e um grupo inferior de falantes imperfeitos. Os falantes que se veem nessa camada intermediária são encorajados, dentro de uma lógica de *accountability*, a se responsabilizarem por seus “erros” e a tentarem evitá-los ao máximo, ou estarão se expondo ao ridículo, como Joel Santana ou a professora no relato da aluna. Entretanto, esses mesmos falantes são

confrontados com uma situação de perpétua inferioridade, já que o rótulo de “falante não nativo” é indelével. Mesmo a sua posição na camada intermediária é extremamente instável, já que com qualquer desliz eles poderão ser colocados, ou mesmo se colocarem, na camada inferior. Uma vez que a equiparação ao falante nativo se mostra impossível, o falante não nativo procura se definir como um “bom falante” se comparando com aqueles que considera inferior.

Podemos relacionar essa ansiedade linguística com os efeitos da internalização da lógica da competitividade, importada do mercado de trabalho, na subjetividade dos indivíduos. Estes passam a ver sua atuação em sociedade a partir de uma visão empreendedora, visando o acúmulo de capital simbólico que possibilite superar as conquistas de seus pares, afirmando, assim, o seu valor como sujeito (De Lissovoy, 2017). Não é a toa que notar esse “desvio” de pronúncia foi algo tão memorável para a aluna, pois a marcou como superior à sua professora: se a professora cometia um erro como esse, não havia nada que ela poderia ensinar a ela. Tendo ela mesma usado do riso para se colocar em uma posição de superioridade em relação à sua antiga professora, a aluna teme que o mesmo aconteça com ela.

Descrever dessa maneira esse movimento entre os falantes de língua inglesa – essa sensação de instabilidade, a falta de empatia em relação àqueles que estão “abaixo”, a tentativa de aproximação daqueles que estão “acima”, além da posição acrítica ao sistema que cria essas distâncias – nos permite traçar um paralelo deliberado com muita da discussão atual sobre a classe média brasileira. André Singer (2018, p.92) afirma: “Se, na formulação de Marx, o proletariado não tem nada a perder, numa formação como a do Brasil ele tem, *sim*, a perder, pois pode voltar à condição subproletariada”. Já Jessé de Sousa (2012, p.46-47), enfatiza que a distinção entre classes não se trata em uma diferença de renda, mas de distinção social:

Ainda que “classe média” seja um conceito vago (e, exatamente por conta disso, excelente para todo tipo de ilusão e de violência simbólica que se passa por “ciência”), ela implica, em todos os casos, um componente “expressivo” importante, e, conseqüentemente, uma preocupação com a “distinção social”, ou seja, com um estilo de vida em todas as dimensões que permita afastá-la dos setores populares e aproximá-la das classes dominantes.

Assim, menos importante que o capital econômico, é a busca por capital cultural que a aproxime das classes dominantes que realmente define a classe média. Paralelamente, os falantes não nativos que discutíamos antes estão em uma constante busca por capital linguístico que os aproxime dos falantes nativos e os distancie daqueles falantes que consideram inferiores. O riso é, ao mesmo tempo, algo que os humilha e um instrumento usado pelos próprios falantes não nativos para marcar esse distanciamento entre eles e outros falantes “inferiores”²², um movimento similar ao ilustrado na tirinha de Quino, na figura 4.

22 Uso aqui a nomenclatura “falantes nativos” e “não nativos”, “competentes” e “inferiores” de maneira crítica e, espero, contextualizada.

Marilena Chauí (1978, p.59) é bastante pessimista quanto à possibilidade de mudanças políticas concretas movidas pela classe média, que seria incapaz de afastar-se efetivamente da sombra da classe dominante:

No Brasil, trabalhos recentes têm-se ocupado em demonstrar que tanto do ponto de vista histórico efetivo quanto do ponto de vista da posição estrutural, a classe média não pode ser portadora de um projeto político autônomo e que, pelo contrário, mesmo quando suas propostas divergem daquelas defendidas pela classe dominante, a divergência não chega a constituir sequer um antagonismo real, de sorte que, bem ou mal, as classes médias estão atreladas, [sic] à classe dominante ou a reboque dela.

É notável, no relato da aluna, o reconhecimento de que ter um sotaque não a desqualifica como falante, que ela sabe que o inglês também é a língua dela, mas mesmo assim ela se vê incapaz de desligar a voz interior que mina a sua auto-confiança. Essa sensação de inferioridade e inadequação é intensamente explorada pelas próprias escolas de idiomas, cujas propagandas muitas vezes usam a humilhação de um não falante de inglês para vender seus cursos. Não é incomum que falantes extremamente experientes, como é o caso da aluna, se sintem desproporcionalmente inseguros em relação ao seu uso da língua, já que, entre outras razões, escolas de idiomas alimentam essa insegurança para manter alunos já fluentes em suas salas de aula, criando infinitos níveis e provas de proficiência, de modo que o aluno nunca se sente suficientemente capaz. A insegurança desses alunos tem, portanto, um claro apelo mercadológico. Mais tarde nessa mesma aula, a professora fala sobre a influência dos cursos de idiomas no ensino de língua inglesa: “*Tradicionalmente a gente vem de um modelo de ensino de idiomas que...? Faz o que com a gente?*” Uma aluna responde: “*Eles moldam a gente... para chegar nesse inglês perfeito*”.

Duboc (2018) aponta o quanto são comuns as sensações “de angústia e ansiedade na sala de aula de inglês devido a incessantes tentativas de obter uma pronúncia nativa, a estrutura exata de sentenças, a escolha lexical apropriada, uma escrita acadêmica livre de sotaque” (2018 p.159). O próprio texto de Assis-Peterson e Cox trata da insegurança gerada pelo modelo do falante nativo, que leva o aprendiz a sentir-se ridículo e patético nas suas tentativas de comunicar-se, sugerindo que a escola deixe de lado o *standard English* “e o faça dançar no ritmo das circunstâncias sem se corar de vergonha e sem se intimidar com a experiência do ridículo”(2013, p.161). A leitura do texto pareceu ter trazido algum incômodo sobre o riso dos colegas, pois quando o áudio e o vídeo com a entrevista com Joel Santana acabaram, os alunos que tinham lido o texto rapidamente tomam a frente na discussão. A primeira aluna a falar admitiu que quando viu a entrevista pela primeira vez, ela também achou engraçado, mas que a leitura do texto fez com que isso mudasse. A professora procurou, então, conectar a

leitura com a experiência dos próprios alunos e a pressão de soar como um nativo. Três textos são usados para começar essa discussão: o primeiro é um poema de Marlene Nourbese Philip, o segundo é uma ficha com o conto “No speak English”, de Sandra Cisneros²³, e a terceira é um a tirinha sobre o som “th” (figura 5).

Figura 5: Charge usada no *slide* apresentado pela professora. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5e84vp2> Acesso: 23 de junho de 2019.

Sobre essa pressão de soar como um nativo, uma aluna comenta: *“English is never going to be my language. And... We work with that language, so it gets a bit harder.. And I think that’s the thing that’s related to the anguish because we always feel bad.”* Em resposta a professora diz: *“That’s so important, the ownership of a language. Is it possible to own a language?”* Um aluno responde: *“It shouldn’t”*.

Sobre o texto de Assis-Peterson e Cox (2013), uma aluna diz: *“Eu achei muito legal também. Mas eu fiquei pensando como isso se aplica no ensino de inglês. Tipo, eu acho que [o texto] fala bastante de ter que aceitar o World English e aceitar que as pessoas não vão falar como os nativos. Isso é a realidade mesmo. Mas como isso se traduz na nossa forma de ensinar? Qual é o limite de aceitação?”*. Ainda sobre esse texto outra comenta: *“Na minha cabeça, existia um vocabulário, uma cultura, principalmente a americana e a britânica, que eu sentia, que eu sinto que eu preciso entender para entender o inglês. Mas qual é a cultura quando a gente pensa em World English? Qual é a cultura dessa língua?”*. Uma aluna acha que o desembaraço de Joel Santana pode ser tomado como um bom exemplo para outros alunos: *“Muitos alunos passam anos estudando inglês e não tem coragem de falar nada”*.

A professora no contexto observado parece notar a importância de confrontar essa

23 Disponível em: <http://miwunderkammer.blogspot.com/2012/08/no-speak-english-from-house-on-mango.html> Acesso em 5 de outubro de 2018.

ansiedade. De maneira análoga, De Lissovoy (2017, p.6) propõe uma reconceitualização da pedagogia crítica freireana partindo das particularidades da governamentalidade neoliberal, especificamente a ansiedade causada pela tensão subjetiva e objetiva de uma vida pautada pela competição. O autor defende que professores e alunos desenvolvam estratégias para “trair” a ansiedade que sentem, a pressão do empreendedorismo e da responsabilização, através de subjetividades coletivas e atividades de comunicação contínua e interativa. Autonomia, uma qualidade cara dentro do modelo neoliberal de *accountability*, na qual a liberdade do indivíduo está em poder escolher entre alternativas preestabelecidas, deve ser reconfigurada como uma autonomia criativa coletiva, capaz de desencadear transformações sociais. Esse tipo de autonomia seria capaz de trair o isolamento, a individualização que está na base da autonomia do modelo neoliberal. O autor enfatiza a importância da pedagogia crítica nesse contexto, afirmando que a educação emancipatória hoje precisa confrontar essa ansiedade diretamente, ou não terá esperanças de promover mudanças. Ao trazer a ansiedade como um dos primeiros tópicos de discussão da disciplina, a professora propõe um diálogo que pode aproximar os alunos e criar um ambiente pedagógico de diálogo e colaboração de cunho não apenas acadêmico, mas também pessoal.

A discussão continua na semana seguinte, onde leituras sobre o lugar do professor na contemporaneidade trouxeram à tona mais questões sobre *accountability*, sobre a educação voltada para o mercado de trabalho, o que faz um bom professor e o lugar da academia na formação docente.

No dia 4 de abril a aula começa com uma discussão sobre *standard English*. Uma aluna comenta: “*This focus on standard language can actually be bad for the student, right? Cause if you feel so pressured to be native and sound native all the time... That’s not what we should be focusing on.*” Outra aluna comenta que esse tipo de problematização é difícil em um contexto de escolas de idiomas ou escolas bilíngues: “*It’s hard to think [about this] as a language school teacher. The parents that put their kids there expect them to leave speaking standard English. Even though you, the teacher, accept their English as not the perfect one, the parents will [ask] ‘why is my kid not speaking perfect...’*” A professora responde afirmando que mesmo em condições adversas, como escolas bilíngues paulistanas onde alunos de 8 anos já prestam exames de proficiência de Cambridge, há espaço para resistência: “*I assume that the classroom is an arena for transformation and the way you relate to your students, your attitude, the key word, the way you relate to your students, who are subjects, who are people, who are individuals, might make a huge difference. Ok, there is a test going*

on, I have to, you know, present () grades and the like, it's a standard base, but my relationship with this student is gonna tell them that the way they sound in English is nice, too."

Ainda sobre esse lugar difícil do professor de inglês, outra aluna diz: *"While I was reading the text by Canagarajah, I thought about it and I do agree with his point of view, however, how possible is it to strike a balance between, like, not correcting a student when he says or she says 'develópment' instead of 'développement' and then the student goes and take, let say, they take a CAE²⁴ or whatever Cambridge exam he takes, and they don't get the total score for speaking, then it's gonna be on me, you know, not on them."*

Sims (2017) discute a influência neoliberal na educação infantil, onde a escola já é vista como um investimento, e espera-se que os alunos estejam sendo preparados para o mercado de trabalho, um cenário familiar para muitos dos alunos observados, já que o *boom* no mercado de escolas bilíngues, principalmente na capital paulistana, fez com que muitos alunos de Letras buscassem trabalho nessas escolas. Isto é, educação infantil não é imune a outras características do modelo neoliberal, como as reformas educacionais influenciadas por tendências globais, a estandardização e a avaliação constante de professores e alunos. Assim como a professora pareceu sugerir, a autora também acredita no papel crucial dos professores na resistência contra esse movimento neoliberal: "Não há dúvida que líderes educacionais, responsáveis pela tradução de políticas em práticas, tem potencial de engajar-se em uma liderança corajosa onde eles podem chamar atenção para a desigualdade e a injustiça" (Sim, 2017, p.6). A autora destaca a importância da parceria com as famílias, uma vez que esses relacionamentos fortalecerão não apenas os alunos, as famílias e as escolas, mas as comunidades como um todo.

Na fala da aluna, entretanto, as famílias são fonte de pressão por eficácia, não parceiros na luta por uma educação mais democrática. Cria-se entre família e professor não uma relação de companheirismo, um espírito de comunidade, mas um relacionamento de cliente e funcionário, onde a posição do professor é precária e instável. Esse é um cenário muito comum na rede privada de ensino, na qual as famílias esperam que a escola seja um investimento que ajudará seus filhos a se destacarem no mercado de trabalho. A educação passa a ser fundamentada na desigualdade: "Receber uma educação de qualidade, nessa perspectiva e nesse modelo social, significa receber uma educação *melhor* ou de *mais*

24 Exame de proficiência em língua inglesa *Cambridge English: Advanced*.

qualidade do que a dos outros” (Silva, 1996, p. 174). Detentores de suas próprias ansiedades e conscientes da competição que espera seus filhos no futuro, pais procuram preencher os portfólios dos filhos cada vez mais cedo. Essa preocupação precoce com a composição de currículos competitivos se traduz, no caso dos professores de língua inglesa, em uma hiper-valorização do inglês padrão, no culto a exames internacionais de proficiência e na responsabilização dos professores pela performance dos alunos nessas duas categorias.

Ainda sobre esse ponto, De Lissovoy (2017), aponta a ansiedade, no contexto neoliberal, como uma resposta a riscos e inseguranças reais, e que o neoliberalismo se apresenta como a solução para problemas de sua própria criação. No caso das suas alunas que se sentem responsabilizadas pelo uso do inglês padrão pelos seus alunos e a performance deles em exames de proficiência, o não cumprimento dessas demandas pode, de fato, colocar em risco os seus futuros nas escolas onde trabalham, inibindo a resistência corajosa defendida por Sim (2017). Dessa maneira, a escolha mais segura é preparar os alunos para os exames internacionais e manter o lugar privilegiado do *standard English*.

Nesse contexto, a atuação docente é julgada apenas por aquilo que pode ser quantificado e mensurado, algo que as alunas/professoras observadas parecem já ter sentido. Dispositivos de avaliação que analisam resultados em busca de eficiência acabam por controlar não apenas sistemas educacionais, “mas produzem novos tipos de sujeitos docentes” (Brass e Holloway, 2017, p.1). Essa combinação de pressões internas e externas leva professores a reorientarem suas práticas de acordo com os padrões curriculares e, no caso em questão, as exigências das famílias, mesmo quando discordam dessas demandas, como podemos observar nas falas das alunas.

A ansiedade sentida pelas alunas parece ser resultado desse conflito entre o que elas reconhecem ser positivo para os alunos – diminuir a pressão para soar como um nativo, valorizar a variação linguística – e aquilo que é esperado delas como profissionais – eficácia, resultados mensuráveis, padronização linguística. Ball (2010) atribui esse conflito ao que ele chama de performatividade, uma cultura e um modo de regulação fundamentado em recompensas e repreensões, que podem ser materiais e simbólicas, e que hoje afeta sujeitos e instituições. Dentro desse modelo, a performance “serve como medida de produtividade ou resultados, demonstração de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Assim, a performance representa o valor ou a qualidade de um indivíduo ou organização” (2010, p.216). Essa cultura da performatividade tem consequências significativas para as práticas e para a subjetividade dos professores. Nas palavras da aluna: “[if] they don’t get the total score

for speaking, then it's gonna be on me, you know, not on them.” A otimização da performance exige que professores descartem convicções “irrelevantes” ou motivações políticas e sociais “ultrapassadas” e se foquem em maximizar resultados em busca de excelência.

A performatividade, para Ball (2010), gera uma constante incerteza sobre as nossas ações e motivações, um conflito que é muito comum entre professores: “Estamos fazendo isso porque é importante, porque acreditamos nisso, porque vale a pena? Ou fazemos isso, no final das contas, porque seremos avaliados e comparados?” (2010, p.220). Essas dúvidas minam a confiança dos professores nos seus próprios julgamentos, criando uma ansiedade que raramente tem espaço para ser debatida.

A resposta neoliberal a essas inquietações também é interessante. Hackell (2016, p.3) discute neoliberalismo e ansiedade no contexto neozelandês, argumentando que agentes neoliberais se concentram em traçar estratégias para aplacar a ansiedade causada por estruturas neoliberais de modo a evitar críticas a esse sistema, fortalecendo o projeto neoliberal. Isto é, para lidar com a ansiedade causada pela competição, demanda por eficiência e instabilidade social, os sujeitos são levados a procurar saídas que promovam percepções e comportamentos que se alinham ainda mais com objetivos neoliberais. *Accountability* pode ser vista como uma dessas estratégias: o indivíduo é encorajado a se responsabilizar por aquilo que lhe traz ansiedade. No caso dos professores, a ansiedade trazida por essas demandas de performatividade pode levá-los a investirem ainda mais em práticas que renderão resultados mensuráveis aos seus alunos, mesmo que essas práticas sejam a causa da sua ansiedade.

É possível relacionar essa discussão à nossa leitura da BNCC trazendo a questão das competências socio-emocionais que estão presentes na terceira versão da Base. Podemos exemplificá-las usando as competências gerais 8 e 9:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.²⁵

Uma leitura rápida das competências propostas talvez acolha bem a incorporação da linguagem emocional ao documento, uma vez que a escola é um espaço de convivência com a

²⁵ Disponível em: <https://tinyurl.com/y4lqrr4s> Acesso em 10 de junho de 2019.

diversidade, inclusive emocional, um lugar de afetividade e de conflitos, e o fato de que muitos dos problemas que encontramos na escola passam pela esfera emocional, como o *bullying*, a violência, a indisciplina e a ansiedade. Entretanto, a inclusão dessas competências pode ser lida como mais uma tentativa de responsabilização e promoção de *accountability* nos alunos. Para ilustrar esse ponto, usamos uma declaração do Todos Pela Educação, um movimento financiado por instituições como o Itaú Social e as fundações Lemann, Bradesco e Roberto Marinho:

Implementar a Base Nacional Comum Curricular coloca a Educação do Brasil em sintonia com os desafios do século 21. E isso não só dentro da escola, mas também fora dela. Isso porque a Base vai além dos conteúdos mais tradicionais e também tem por objetivo desenvolver habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências - essenciais para formar cidadãos plenos e felizes.²⁶

A sugestão de que a chave para a felicidade e a plenitude é o autocontrole e a estabilidade emocional mascara — muito mal, diga-se de passagem — não só essa noção de *accountability* mas também as motivações claramente neoliberais de formar sujeitos capazes de lidar com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e instável sem desmoronarem emocionalmente, descrevendo a incessante necessidade de atualização exigida pelo mercado como uma “abertura para novas experiências”²⁷. Novamente, problemas emocionais que são resultado da própria lógica neoliberal são respondidos de modo a fortificar essa mesma lógica, já que os sistemas de ensino e os professores ficariam responsáveis por preparar emocionalmente os alunos para o desafio do século 21: a competição desenfreada do mercado de trabalho contemporâneo.

Coincidentemente, o tema do dia 4 de abril é *being a language teacher in contemporary times*, e a discussão começa com a pergunta: “*What is a good teacher?*” Surgem as seguintes respostas: “*someone who makes you want to learn*”, “*teachers who take their job seriously*”, “*liking being a teacher*”, “*passion*”, “*respect students for what they know*”.

A professora pergunta: “*Is teaching a gift?*” A resposta é um “no” intenso. Quando ela reitera essa posição dizendo: “*you were born to be a teacher*”, muitos riem dessa afirmação. A professora continua: “*Is it a behavior you can learn from training?*” Há alguma hesitação,

²⁶ Disponível em : <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc> Acesso em 10 de junho de 2019.

²⁷ Sobre as competências socio-emocionais colocadas pela Base, Ratier (2019b, p.156), afirma: “(...) a BNCC presta um desserviço a alunos e educadores, responsabilizando-os previamente pelos maus resultados que surgirão. Como exigir de um estudante negro e da periferia que faça escolhas ‘livres e com autonomia’ para seu ‘projeto de vida’ numa comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir ‘resiliência’ à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor? Como cobrar que educadores e educadoras ‘[promovam] direitos humanos’ quando seu direito constitucional à greve é duramente reprimido pelas forças do Estado?”

alguns “yes” e alguns “nos”. Mais uma pergunta: “*a complex activity that involves wider aspects?*” Muitos respondem que sim.

Curiosamente, eu assisti essa aula em 2014 quando eu estava na licenciatura, e a resposta dos alunos à pergunta proposta pela professora foi bastante diferente. Lembro que a resposta da maior parte dos alunos, na época, foi que ensinar era, sim, *a gift*, uma vocação. Essa mudança nas reações diz muito, acredito, sobre esse grupo de alunos, que ao longo das aulas observadas não pareceu idealizar ou ter uma visão romântica do trabalho docente.

O texto “Diary of a teacher”²⁸ gera uma discussão sobre conversas que eles ouvem em salas de professor, sobre como muitos professores parecem acomodados, vencidos. Uma aluna menciona o trecho em que o professor do texto não é capaz de apontar o que está dando certo ou errado em sua prática como professor, algumas aulas parecem ir bem e outras não e ele não consegue identificar a razão para essa diferença: “*I think it has to do with the fact that teachers are so overwhelmed with so many different classes they don’t have time to reflect on your practice. You can’t really stop and think: ‘what went wrong here?’, you have to go to another one, sometimes you are influenced by the results of different classes and you go to class and another moves and you shouldn’t be doing that*”.

Discutindo o texto de Goodwin (2009)²⁹, os alunos comentam certa frustração com o texto, pois ele começa com várias questões interessantes que não são respondidas e as sugestões propostas pelo texto são difíceis de ser colocadas em prática: “*even if we had the answers to become a good quality teacher, it would take, like, 11 lives... And... It’s kind of unfair to students, that we teach before we are prepared to teach. But I don’t know if there is a teacher who was prepared. In our lives, we are always learning*.”

Eles partem para uma discussão sobre como não há um método certo, uma estratégia que sempre funciona, e um aluno comenta que um bom professor seria aquele tem um repertório grande de métodos e estratégias que ele pode usar de acordo com o contexto e a necessidade:

Aluno 1: “*I guess good quality teachers know in the plural, you know. Methods. Strategies.*”

28 Texto de Joachin Appel (1995) é composto por registros no diário de um professor de inglês ao longo do seu primeiro ano como docente. Os registros curtos mostram o ímpeto do professor de refletir sobre a sua prática e não se tornar um professor que recorre a punições e, por fim, revelam a sua frustração com a pressão de manter as salas em ordem, sua inabilidade de conduzir as aulas de acordo com o seu planejamento e as interações cada vez mais agressivas com os seus alunos.

29 O texto gira em torno de algumas questões centrais: “*What might quality teaching mean in a global context? What should globally competent teachers know and be able to do? What are some of the issues, dilemmas, barriers, or structures that seem to interfere with teacher education reform and hinder movement towards internationalization in teacher preparation?*” (Goodwin, 2009, p. 19)

Aluna 2: *“Here [at university], I haven’t learned any [strategies]. I learned all the strategies I know in other places. I’m not complaining!”*

Aluno 1: *“You decided to become a good quality teacher. That’s the point.”*

Essa troca é bastante interessante e pode ser lida por várias perspectivas. Primeiramente, podemos notar o comentário da aluna de que ela não aprendeu estratégias de ensino na universidade e a sua imediata garantia de que não se tratava de uma reclamação. Isto é, a aluna reconhece a escassez desse tipo de discussão metodológica no contexto universitário, mas não a critica.

A distância muitas vezes deliberada da academia de tudo que é considerado prático é, de certa forma, uma resposta à tendência neoliberal de instrumentalizar a educação, de valorizar apenas aquilo que for conveniente para o mercado. Assim, a universidade se debruça sobre a teoria, classificando como utilitarista, normativo, prescritivista, tudo aquilo que responder a necessidades concretas ou práticas. Tal desdém pela prática, entretanto, vai na contramão da práxis freireana³⁰ e acaba colocando, como foi o caso da aluna em questão, nas mãos da iniciativa privada o papel de discutir questões práticas sobre ensino-aprendizagem. Além disso, o cotidiano corrido dos professores também não contribui para a reflexão e a teorização, como podemos observar nas falas dos alunos. No caso específico do ensino de inglês, a recusa da academia de tratar de estratégias de ensino faz com que a formação prática dos licenciandos se dê através das redes de ensino de idiomas, que estão mais que dispostas a dar respostas simples, práticas e muitas vezes dogmáticas, às questões que professores inexperientes têm sobre o dia a dia concreto na sala de aula.

Em segundo lugar, temos a noção de “qualidade” que, de acordo com Silva (1996) está longe de ser uma palavra neutra no contexto neoliberal: “‘Qualidade’ é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade de mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação” (1996, p. 169). O autor resgata uma história democrática do termo. Antes de sua cooptação discursiva, “qualidade” em educação era um mote do combate à desigualdade, à opressão e à injustiça. Hoje, entretanto, “qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa” (1996, p. 170). A

30 De acordo com Freire (2016a): “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática..”

adoção do termo pelo senso comum é um obstáculo para o seu questionamento. Enquanto essa visão gerencial de qualidade for tida como a única alternativa, inevitável, objetiva e neutra, seus interesses políticos podem passar despercebidos.

A fala do aluno suscita o debate acerca do desinteresse da universidade em estratégias práticas de ensino e aprendizagem. A academia frequentemente trata esses conhecimentos como negligenciáveis, pois seriam habilidades que cada um, individualmente, deveria aprimorar fora da universidade, enquanto a academia se dedia a aspectos puramente teóricos. Isto é, o indivíduo deve tomar a *decisão* de se tornar “*a good quality teacher*”, como disse o aluno, e perseguir esse objetivo sozinho. Esse é um raciocínio que reverbera muito do que já foi dito sobre *accountability*, performatividade e sobre o que é ser um bom professor. De acordo com Brass e Holloway (2017):

“O bom professor foi reconstituído como um auto-empresendedor que agrega valor a si mesmo e à escola, à medida que os professores entendem e agem em termos de padrões definidos operacionalmente, números e indicadores de desempenho definidos por (...) empresas de avaliação e por burocratas. Tais práticas e performances alinham a subjetividade dos professores com os argumentos das ciências da aprendizagem, dos negócios e da contabilidade (Taubman, 2009) e com os métodos, a cultura e a ética do setor privado.” (2017, p.18)

A disseminação da racionalidade neoliberal através da aceitação e do uso acrítico de termos como performance, qualidade e *accountability*, é um fenômeno perigoso. Para Ambrosio (2013), o uso da linguagem do senso comum, aquela que pode ser entendida por todos, é uma estratégia retórica que faz com que qualquer argumento contra *accountability* soe conspiratório e ilógico. Podemos dizer que o mesmo se aplica ao termo “qualidade”: qualquer um que critique “qualidade na educação” corre um risco considerável de soar insano.

Outro exemplo dessa estratégia discursiva são os direitos de aprendizagem propostos nas versões anteriores da BNCC. Assim como “qualidade”, se trata de um conceito retoricamente forte por ser difícil de criticá-lo sem soar paranoico. Afinal, a educação é um direito garantido pela Constituição de 1988, a Base seria apenas um passo além: não só a educação seria um direito, mas o cidadão teria também o direito à aprendizagem. Entretanto, o conceito pode servir para avançar o movimento que busca controlar o trabalho docente através de avaliações externas e “objetivas”. Cássio (2019, p.33), afirma que a força retórica do termo pode ser usada para responsabilizar não o Estado, mas os docentes pelo “fracasso” dos seus alunos.

Podemos apontar, também, o argumento de que a Base seria uma proposta essencialmente democrática e de promoção de igualdade, uma vez que uma base curricular comum proporcionaria oportunidades iguais a todos. O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, defende

que a Base é “é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional”³¹. Vê-se que diferenças sociais, econômicas e culturais são ignoradas dentro dessa lógica, portanto a implementação de uma base curricular seria suficiente para instaurar um sistema meritocrático. Uma vez que essas questões, centrais para um debate sobre a criação de uma educação mais igualitária, estão sendo deixadas de lado em prol de um currículo padronizante, podemos argumentar que talvez a meta seja a desigualdade. Segundo Alvarez (2019, p. 41):

Se originalmente a proposta de uma base comum sugeria princípios democratizantes interessados em garantir isonomia curricular a todas as escolas, independentemente das desigualdades regionais, no transcorrer do processo esse princípios democratizantes foram substituídos por uma concepção gerencial de escola apoiada no controle de processos via produção de materiais didáticos.

Podemos notar esse uso pernicioso do conceito de igualdade no relato de um aluno no dia 25 de abril: “*A minha escola tinha diversidade étnica, de identidade de gênero, orientação sexual, mas mesmo sendo uma escola muito diversa, assumia esse discurso do ‘somos todos iguais’, até por parte dos professores. Sabe, aquela coisa do ‘se você não chegar onde você quiser é porque você não estudou, porque não tem nenhuma dificuldade na sua vida... E eu lembro que eu tinha vários amigos LGBT, antes de eu mesmo me assumir LGBT, e era um horror o tratamento que eles recebiam da própria direção, uma coisa pesada. E sempre tendo como ideia essa coisa do ‘somos todos iguais’, como ideal liberal, de justiça social, para fazer o contrário, para apagar as diferenças*”. Chama atenção como a noção de igualdade é usada contra os alunos, de modo a roubar deles qualquer chance de criticar as desigualdades a sua volta, e o fato de que o aluno nota claramente que o discurso de igualdade e da meritocracia estava a serviço de um apagamento das diferenças.

Mas é exatamente essa neutralidade superficial de termos como “qualidade” e “igualdade” que dificulta e, ao mesmo tempo, torna imprescindível a discussão crítica sobre a influência neoliberal na escola contemporânea. Na próxima seção discutiremos como o discurso da neutralidade age na escola e no imaginário docente e as possibilidades da crítica.

³¹ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html> Acesso em 9 de junho de 2019.

4.2 Neutralidade e criticidade na escola: “Não, você não é só professora de inglês”

“Ninguém quer saber de jovem com senso crítico.”

Jair Bolsonaro

O conceito de crítica fundamenta a presente pesquisa em várias frentes. É base teórica da pesquisa em si, influencia a própria metodologia de pesquisa e é objeto de análise, uma vez que a professora observada pesquisa o letramento crítico e também o trouxe para a sala de aula que acompanhamos no trabalho de campo. Ademais, a crítica é muitas vezes apontada como a resposta educacional para os efeitos objetivos e subjetivos do neoliberalismo. A crítica conseguiria dar visibilidade àquilo que é invisível (Ambrosio, 2013), possibilitando que questões já naturalizadas, como é o caso das ideias e práticas neoliberais, possam novamente ser questionadas. De Lissovoy (2017, p.16) afirma que a “mensagem final do neoliberalismo é que *não há alternativa* à sua organização da sociedade. Sua vitória ideológica está em nossa rendição, na prática, a sua inevitabilidade”. A crítica seria o meio pelo qual recusamos a inevitabilidade do projeto neoliberal e tecemos possíveis alternativas. Mas o que é, afinal, crítica?

Termos como “crítica”, “leitura crítica”, “pedagogia crítica”, “letramento crítico” são muitas vezes usados de forma indiscriminada, sem a necessária contextualização de cada expressão ou uma definição precisa. Assim, o leitor pode ficar à deriva, fazendo inferências sobre as fundamentações filosóficas e os fins pedagógicos que guiam cada um desses termos. Esse é um fenômeno comum quando lemos currículos ou propostas de políticas para a educação. Não é raro que os autores desses documentos se apropriem de ideias e conceitos de maneira imprecisa e inconsistente, de modo que esses termos são usados de maneira modificada ou distorcida para servir os objetivos pedagógicos e políticos de cada documento. A ambiguidade linguística, resultado dessa imprecisão terminológica, acaba sendo uma ferramenta conveniente, já que ela pode agir para mascarar esses objetivos e desorientar leitores que poderiam discordar desses fins, porém são levados a outra leitura, possivelmente mais favorável ao texto, por causa da linguagem empregada. Lembramos dos termos “competência” e “qualidade” que, como já discutimos, possuem uma multiplicidade de sentidos e usos que podem levar a uma falsa impressão de neutralidade; o mesmo fenômeno parece se dar com o termo “crítica”.

Mesmo dentro da lógica neoliberal, há um certo tipo de crítica que é valorizado. Segundo Monte Mór (2010):

(...) o mundo do trabalho se volta para a diversidade produtiva, requerendo que trabalhadores tenham *empowerment* e sejam críticos, criativos, inovadores, pois certa parte das atividades de trabalho demanda tomada de decisões, capacidade de iniciativa e de fazer escolhas (Monte Mór, 2010, p.584).

Fica evidente, então, a necessidade de explicitar as origens e os pressupostos por trás desse termo antes de continuarmos a nossa análise. Nas próximas páginas, planejamos discutir os sentidos de crítica imbuídos nos termos “leitura crítica”, “letramento crítico” e a “pedagogia crítica” freireana. Ênfase expressiva será dada a esse último conceito, na medida em que hoje nos parece fundamental reler e ressignificar as contribuições de Paulo Freire em face da crescente – e perigosa – polarização de ideias e perspectivas divulgadas em diferentes esferas: movimentos sociais, discursos políticos e mídias digitais; esferas que hoje influenciam e são influenciadas por políticas públicas neoliberais e neoconservadoras. Acreditamos que o cenário descrito no primeiro capítulo exige uma educação mais crítica, e que os textos de Freire podem ser fundamentais para chegarmos a essa educação. Ademais, enquanto acreditamos que há a necessidade de distinguirmos algumas vertentes críticas, diferentes noções de crítica são pertinentes para a análise que pretendemos compor. Assim, começaremos com algumas definições de crítica, principalmente a foucaultiana, para depois nos determos em como essas discussões foram traduzidas para o campo educacional.

Judith Butler (2001) explora as noções de crítica tecidas por Raymond Williams, Adorno e Michel Foucault. Segundo a autora, a percepção comum de crítica como “apontar defeitos” incomodava Williams, que ressaltava a necessidade da adoção de um vocabulário que fosse condizente não com o ato de julgar, ato que gera respostas generalizantes e imediatas, mas com a procura da compreensão da especificidade dessas respostas. Nesse caso, não se trataria de um julgamento, mas de uma prática. Adorno alerta para o perigo de julgamentos generalizantes e superficiais, que contrariam a tarefa do intelectual de expor as constelações de poder. Butler nota que Foucault traçou uma trajetória similar ao debater o que é crítica, já que ele também propõe a suspensão e a desnaturalização de valores. Consequentemente, Foucault chama a atitude crítica de “a arte de não ser governado” (Foucault, 2007, p.45).

O objeto da crítica foucaultiana não é julgar se algo é bom ou ruim, mas sim trazer à tona a própria estrutura avaliativa, procurando compreender como essas práticas foram formadas e expondo os limites de seus horizontes epistemológicos. Uma segunda definição de crítica parte da noção de governamentalidade de Foucault e na recusa à obediência cega à autoridade.

Assim, o sujeito crítico rejeita ser governado por tais princípios, para tais objetivos, através de tais procedimentos, por essas pessoas, se esses forem injustos por dissimularem uma ilegitimidade fundamental, ilegitimidade essa que a crítica pode expor³².

O debate sobre a crítica se tornou uma discussão comum no âmbito das políticas educacionais. Monte Mór (2013) acredita que a relevância do debate sobre criticidade hoje advém das demandas da globalização e da sociedade digital e os efeitos linguísticos, sociais e culturais desses movimentos. À medida que políticos e educadores tentam ajustar currículos a esse novo cenário, a crítica surge como um ponto central dessas novas propostas educacionais, que são elaboradas, em parte, a partir da apropriação de conceitos das teorias de letramentos e letramentos críticos. A autora reconhece que pode haver diversas compreensões do que é “ser crítico”. Um entendimento comum é aquele que relaciona o desenvolvimento crítico à educação formal. Uma pessoa se tornaria crítica à medida que alcançasse os níveis mais altos da escolarização. Outros acreditam que se trata de uma percepção crítica diante da sociedade, algo que não necessariamente é aprendido por meio da educação formal.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) contrastam os pressupostos, ontologias e objetivos do que eles chamam de leitura crítica, derivada de uma abordagem da educação com raízes no humanismo liberal, e do letramento crítico, este influenciado pela teoria social crítica. Segundo os autores, a primeira tradição parte da noção de que há uma interpretação correta a ser extraída, ou decodificada, de um texto. Isso porque a experiência sensorial é tida como o modo através do qual o conhecimento é alcançado. Isso implica em uma noção da realidade que pode ser conhecida diretamente, a realidade como um referente objetivo. Assim, diferenciar a verdade da fantasia, a opinião do fato, são finalidades fundamentais da leitura crítica.

Nessa tradição, o pensamento crítico — que se distancia daquele do dia-a-dia, caracterizado pela sua informalidade e falta de propósito —, se dá de forma deliberada, por meio da análise e de habilidades que precisam ser aprendidas explicitamente. Ainda segundo Cervetti et al (2001), o papel do professor, nesse caso, é prover essas habilidades de análise lógica da validade e da credibilidade de um texto, para que os alunos possam compreender

32 Foucault: “E se governamentalização é de fato esse movimento através do qual indivíduos são subjugados na realidade de uma prática social através de mecanismos de poder que são fiéis a uma verdade, bem, então! Eu digo que crítica é o movimento no qual o sujeito se dá o direito de questionar a verdade nos seus efeitos de poder e questionar o poder nos seus discursos de verdade. (...) crítica será a arte da insubordinação voluntária, (...) garantiria a insubmissão do sujeito no contexto do que chamaríamos de políticas de verdade” (Foucault, 2007, p.47).

como esses textos funcionam na sociedade. Há, portanto, a expectativa que os alunos possam perceber quando discursos estiverem deturpados por preconceitos e ideologias, tentando sempre detectar quais foram as intenções do autor de um texto. As intenções do autor são tidas como a base para uma interpretação mais fina de um texto.

De acordo com os autores, as abordagens de letramento crítico se diferenciam na sua rejeição da separação absoluta entre fato e opinião e recusam a perspectiva de que a realidade é objetiva. O conhecimento, que para a leitura crítica era o resultado do pensamento racional, para o letramento crítico, é sempre ideológico e nunca neutro. A realidade não pode ser apreendida objetivamente pela linguagem, portanto a realidade não pode ser tida como referencial para interpretação. Verdades e valores são decididos, produzidos por comunidades, de modo que sentidos também deixam de ter uma referência na realidade, na racionalidade e na intenção do autor, para serem sempre múltiplos, subordinados ao olhar de cada sujeito. Os sentidos estão, do ponto de vista do letramento crítico, em constante processo de contestação, são situados histórico e culturalmente, e são formados e reformados a partir de relações de poder que estão em constante embate. Segundo Duboc (2014, p.217):

o letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos 218 sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais.

Mas qual seria o lugar de Paulo Freire nessas discussões?

A ubiquidade do nome de Paulo Freire nas discussões sobre política e educação nos últimos anos nos diz muito sobre o lugar que Freire tem ocupado no cenário educacional, dentro e fora do país e da academia. Em 2016, uma lista da London School of Economics and Political Sciences divulgou que *Pedagogia do Oprimido*, considerada por muitos a *magnum opus* do educador pernambucano, é a terceira publicação mais citada na área de ciências sociais, com mais de 70 mil citações, acima de nomes como Michel Foucault e Karl Marx³³. O mesmo ano também viu crescer e ganhar notoriedade o movimento Escola sem Partido; este acusa Freire de elaborar um projeto educacional “doutrinador ideológico dogmático e autoritário”³⁴, numa tentativa, por parte do movimento, de mascarar as suas próprias ambições e fins ideológicos. Tanto o primeiro dado, que expõe a proeminência do trabalho de Freire na discussão educacional atual em universidades de todo o mundo, quanto o segundo, mostram a relevância e a pertinência do pensamento freireano em um momento político tão delicado

³³ Disponível em: <https://tinyurl.com/kqyqzlf> Acesso em 25 de junho de 2019.

³⁴ Disponível em: <https://tinyurl.com/y2jd4gy2> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

como o que vivemos, em que programas reacionários e excludentes têm ganhado força, levantando uma bandeira de pretensa neutralidade ideológica.

Cervetti et al. (2001) citam Freire como uma das maiores influências do letramento crítico. Um exemplo disso é o fato de que, para o letramento crítico, as práticas de letramento devem sempre ter como preocupações centrais a justiça social, a equidade e a reconstrução social, ideais essencialmente freireanos. Paulo Freire se tornou sinônimo do conceito e da prática da pedagogia crítica, a referência primeira quando nos debruçamos sobre o ensino de pensamento crítico, letramento crítico e pedagogia dialógica (Giroux, 2009).

A educação crítica e radical que Freire propôs tem sempre como horizonte a mudança, a transformação social e política, que se dá por meio do reconhecimento dos sujeitos como seres históricos e sociais. Freire confrontou o potencial da educação para legitimar e reproduzir a ideologia da classe dominante, que perpetua injustiças sociais e impede a transformação. Assim, não há pedagogia neutra, nem política neutra. Vemos já, portanto, a falácia do discurso por uma “escola sem partido”: ao tentar defender uma pretensa neutralidade na sala de aula, o discurso dominante está preservando a sua hegemonia, calando vozes dissidentes.

Da mesma forma, Freire argumenta que a ideologia das camadas dominantes não controla apenas a sociedade fora de nós, mas também está viva no nosso próprio pensamento. Essa dominação, entretanto, não é completa ou definitiva, o que abre a possibilidade da transformação social. Para tanto, precisamos desenvolver uma distância crítica dos nossos próprios valores, da nossa época, para poder enxergar de que maneira estes são condicionados pela ideologia opressora. Trata-se de se reapropriar da própria cultura, da própria história. A inserção crítica do sujeito na realidade necessariamente conduz à ação transformadora. Ao se perceber no mundo, deixa de ser uma presença conformadora, alguém que apenas se adapta às circunstâncias. Inserindo-se no mundo, torna-se sujeito na história (Freire, 2016a).

Assim, o educador comprometido com a educação libertadora tem como imperativo ético o respeito à autonomia do aluno. Autonomia para Paulo Freire está estritamente ligada à ideia de que ensinar não é a transferência mecânica de conhecimento (idem). O educador deve, em contrapartida, criar possibilidades para que os próprios educandos produzam e construam o conhecimento, propor experiências que motivem as tomadas de decisão e estimulem seus sentidos de responsabilidade, possibilitando o processo do estabelecimento da autonomia. Esse papel do professor não acontece de forma acidental, é fruto do trabalho deliberado do

educador, que constantemente reflete e age sobre a sua prática docente, de modo a respeitar a identidade e a autonomia individual de seus educandos.

Vemos que a importância do diálogo na pedagogia de Paulo Freire é coerente com a quebra da rigidez das posições de educador e educando que ele propõe. Freire descreve como, na educação tradicional, bancária, de mera “transferência” de conhecimento, o professor é aquele que sabe, fala, escolhe, atua. Ao educando, resta a posição de espectador, daquele que não sabe, escuta, acomoda-se às escolhas. Não há, nesse cenário, autonomia, experiência, construção de conhecimento por parte do aluno. Em oposição, Freire defende que o conhecimento não é propriedade exclusiva do professor, não é um objeto fixo, um saber a ser imposto, verdadeiro e imutável. O educador não pode simplesmente conceder o conhecimento, supostamente em sua posse, ao grupo de alunos. O objeto a ser conhecido deve ser investigado por ambos, professor e educando, por meio do diálogo (Freire, Shor, 1987) . Unidos no estudo do objeto, ambos crescem, ambos aprendem, assumem-se como seres permanentemente inacabados. Para Freire, mesmo mantendo um aspecto individual, aprender não deixa de ser uma atividade essencialmente social: “O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (op.cit., 1987, p. 65).

Figura 6: Faixa fotografada em um protesto pró-impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2015.

Disponível em: <https://tinyurl.com/yyn89zff> Acesso em 23 de junho de 2019.

Conhecendo um pouco a teoria e a prática de Paulo Freire, não é difícil compreender porque seus textos são controversos, a resistência ferrenha às suas ideias, principalmente por aqueles que se favorecem das relações de dominação que Freire denunciava, e a complexidade de colocar sua pedagogia em prática em larga escala. O próprio Freire reconhecia essa resistência:

(...) não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do *status quo*, a defesa de seus interesses. Ou por quem, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles ou elas servem. (Freire, 2016b, Segunda carta)

A essa curiosidade crítica, Freire opõe a curiosidade ingênua, aquela sujeita ao senso comum. Entre as duas curiosidades não há uma ruptura, mas uma superação: a curiosidade se critica ao se tornar mais metodologicamente rigorosa, e aproximação mais rigorosa do objeto cognoscível encontrará resultados mais significativos. Essa superação não ocorre sem estímulos, e Freire considera como uma das tarefas principais de uma prática educativa-progressista o “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (idem). Ler criticamente é, também, tornar-se sujeito:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (Freire, 2016a, p.29)

Essa é uma passagem interessante, primeiro, por sintetizar alguns dos pensamentos de Freire sobre o que é ler criticamente e, segundo, por parecer se relacionar tanto à leitura crítica quanto ao letramento crítico, como são descritos por Cervetti et al (2001). Aproxima-se ao letramento crítico à medida que o sujeito também se constrói por meio do contato com o texto, na implicação de que um texto é produzido tanto pelo autor quanto pelo leitor e na posição ativa do leitor. Há escolhas semânticas, entretanto, que parecem se aproximar da leitura crítica, como a alusão a uma “leitura verdadeira” e a uma forma “certa” de ensinar e pensar. O mesmo pode ser dito da ênfase a uma metodologia rigorosa, que poderia ser associada às habilidades de análise interpretativa defendidas pela leitura crítica. A maneira como o texto de Freire continua torna impossível encaixá-lo em uma das categorias: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (Freire, 2016a, p.29). Ao mesmo tempo que diz, diretamente, que há uma maneira “certa” de pensar, o que contrariaria as ideias do letramento crítico, Freire termina apontando a necessidade de estarmos abertos à constante revisão e contestação das nossas verdades, um princípio caro ao letramento crítico. É claro, essa distinção entre letramento crítico e leitura crítica não é contemporânea a Freire, então não surpreende que ele não se encaixe perfeitamente em nenhuma das vertentes. O que é interessante é maneira como Freire se coloca nesse debate, possivelmente destacando as noções mais interessantes das duas

vertentes.

Apesar de 20 anos já terem passado desde seu falecimento, a obra Paulo Freire permanece valiosa e ganha relevância diante dos desafios atuais da educação. Há até mesmo textos do educador que tratam diretamente da influência neoliberal em relação à pedagogia crítica:

A pedagogia crítica do ponto de vista do poder ou da ideologia neoliberal, tem que ver apenas com a presteza com que se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas. As questões de caráter social e político-ideológicas não fazem parte do horizonte de preocupações da prática educativa, *neutra* por essência. (Freire, Paulo, 1993, p.71)

Questões de presteza, ou eficácia, de técnica e burocracia, como já discutimos anteriormente, tornaram-se parte essencial do pensamento educacional contemporâneo, e parecem se manifestar na própria BNCC. É interessante notar que seria possível argumentar que o texto da Base valoriza, sim, questões de caráter social e até mesmo político-ideológicas. Entretanto, já destacamos que a Base sofre de uma desconexão entre discurso e prática, pois suas propostas concretas tem fins avaliativos, fixam competências, habilidades genéricas e conteúdos mensuráveis, “universais” ou “neutros”, para usar a palavra de Paulo Freire. Questões sociais não são, para Freire, mero discurso. Freire acredita que a ação transformadora é resultado da inserção crítica do sujeito no mundo. Adaptar-se, de forma resignada, a competências e exigências postas por terceiros é uma prática incompatível com a visão de pedagogia crítica proposta por Freire.

Ainda abordando a crescente influência neoliberal, Freire afirma: “No meu entender, nunca foram tão necessários quanto hoje o trabalho sério, a pesquisa meticulosa, a reflexão crítica em torno do poder dominante que ganha dimensões cada vez maiores” (Freire, 1993, p.73). O educador destaca, então, o papel da crítica diante de um cenário em que ideais neoliberais se tornam cada vez mais hegemônicos. Tendo isso em mente, investigaremos como questões relacionadas à crítica e à neutralidade vieram à tona nas aulas observadas durante o trabalho de campo, principalmente ao que toca a atitude crítica dos alunos em sala de aula, a maneira como eles veem o papel do professor na contemporaneidade, e a criticidade em oposição ao discurso neutralidade na educação.

No dia 11 de abril, professora recomeça a discussão da aula anterior. A professora volta ao tema de *being a teacher*, enfatizando como nossas vidas – nossas leituras, nossos encontros, nossas experiências –, mudam o nosso ensinar e o nosso aprender. Dois grupos

apresentam suas discussões sobre os textos de Perrenoud (1993) e Kumaravadivelu (2012).

Sobre o texto de Perrenoud³⁵, uma aluna comenta: *“A gente achou um pouco problemático a forma que ele trata da dispersão porque a gente achou que foi uma visão um pouco romântica, assim, de um professor que, tipo, é feliz dedicando toda a sua vida para escola e que... A única forma de você ser um bom professor é se você realmente pensa em dar aula, em como você pode ajudar os seus alunos e nas atividades que você pode fazer, o tempo todo do seu dia, basicamente. Ainda mais nessa parte no final, em que ele vai falar nas vantagens da dispersão, quando ele trata da angústia, ele fala que é bom a gente ter a dispersão porque a gente tem tanta coisa para gente lidar com, que a gente não tem tempo para parar, para pensar quão difícil a nossa vida é como professor. A gente achou isso meio... Né... Errado. Porque... Tipo, okay, tudo bem, a gente realmente tá tão ocupado que não dá para parar para pensar, né, na angústia. De repente a gente deveria parar para pensar na angústia e parar para refletir porque a gente tem a questão da dispersão. Aí depois a gente estava pensando em como, tipo, esse texto, ele não é um autor brasileiro”. A professora completa: “É suíço”, e devolve a palavra à aluna: “Mas vamos lá a essa interpretação do Perrenoud romântico. I agree”. A aluna continua, agora com menos hesitação, parecendo mais confiante depois do comentário da professora: *“A gente estava pensando, que talvez por ele não ser brasileiro, porque, uma coisa que eu pelo menos senti que faltou é address as questões mais estruturais de porque que o professor tem tanta coisa para lidar. Porque ele não fala disso. Ele fala de dispersão mas como se fosse uma coisa natural do professor e não um problema estrutural, de o professor ter aula demais para dar, o tempo que o professor gasta para planejar aula, para corrigir prova”*.*

Notamos na leitura elaborada pela aluna algumas características que se provaram constantes na maneira como os alunos dessa turma construíam sentidos a partir dos textos e das discussões propostas. Primeiramente, não há um acatamento acrítico daquilo que é colocado pelos autores, uma recusa à obediência cega, uma característica da crítica foucaultiana, como a descrevemos anteriormente. Mesmo parecendo insegura de qual seria a reação da professora, talvez imaginando que ela não fosse concordar com as suas colocações, a aluna se coloca criticamente ao texto. As leituras dos alunos ao longo das aulas observadas frequentemente tinham um teor crítico, questionador. Em segundo lugar, vemos que a crítica

35 O texto de Perrenoud se debruça sobre a organização e a utilização do tempo e do trabalho docente. Em uma sociedade em que esses assuntos são normalmente analisados sob a ótica da eficiência e da racionalidade, o autor tece um argumento a favor da dispersão: “Uma certa dispersão e desordem são, sem dúvida, inseparáveis do prazer e criatividade que existe no trabalho solitário do professor” (Perrenoud, 1993, p.60).

traçada pela aluna tem uma forte carga política e social, apontando que as colocações de Perrenoud tinham sido concebidas dentro de um contexto alheio daquele do professor brasileiro médio. Por último, e essa é uma questão curiosa que podemos notar em muitas das leituras desses alunos, é uma criticidade que beira o ceticismo. A acusação de que um autor ou texto é “romântico” ou “idealista” atravessa muitas das discussões, normalmente acompanhada de declarações de que, na prática, as coisas não são tão simples. Essa tensão entre teoria e prática é referenciada na discussão seguinte.

A partir do texto de Kumaravadivelu (2012), uma aluna comenta que o autor “quebra um pouco com a divisão entre a teoria e a prática”. A professora continua: *“Theories tend to be associated with universities. College. And practice, schools. No, no, no. According to Kumara, teachers also produce theories by the time they practice. So it’s theorizing practices and practicing theories, all the time. There are theories being built at schools. Not only at college, not only in a teacher degree program. Yes? Então, é valorizar o professor como produtor de saberes e não só aplicador de saberes. Practice matters. Não vai achando que a escola é só aplicadora. Embora nossa querida BNCC do Ensino Médio, a gente vai ler, hein? Saiu a Base Nacional, vocês viram? Ciências Sociais aplicadas. É a última aberração da nossa Base Nacional”*. Um aluno acrescenta: *“Filosofia e Sociologia eles baniram, né?”* A professora responde: *“Então, só tem valor, as ciências sociais só tem valor se ela for aplicada... Se ela tiver algo...”* Uma aluna completa: *“Útil”*.

A discussão retoma um pouco do que já foi mencionado sobre a hegemonia da teoria no contexto universitário, em detrimento da prática. Além disso, podemos notar a participação dos alunos, trazendo não só informações complementares relevantes, como a colocação do aluno sobre a não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, um desdobramento recente naquele momento, e a participação ativa da última aluna ao completar o raciocínio da própria professora. Resgatemos a importância do diálogo entre professor e aluno, para Freire (1987):

O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

O texto de Kumaravadivelu cita Paulo Freire, chegando nesse trecho a professora pergunta: *“O que é Paulo Freire, gente? O que vem à mente quando falam de Paulo Freire?”* Silêncio. *“Leram Paulo Freire?”* Silêncio. A professora insiste: *“Nada, nada? O que vem à*

mente quando fala de Paulo Freire?” Alguns respondem com algumas obras: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Liberdade. “O que mais vocês sabem sobre Paulo Freire?” Um aluno responde: “Educação bancária”. A professora continua: “Ele critica [a educação bancária], né? O Paulo Freire é o nosso autor, enfim, criador de uma pedagogia... Crítica.” A resposta reticente dos alunos à pergunta vai diretamente contra a narrativa promovida por movimentos como o Escola sem Partido que argumentam que Paulo Freire é muito lido nas universidades brasileiras. O grupo de licenciandos em questão, a maioria já na metade final do cursos, tinha pouquíssimo a dizer sobre o autor³⁶.

Outra discussão é iniciada com a pergunta: “*So if you have a student at a school that... has been raising prejudice, discourses of prejudice and discrimination, what can be done? Something has to be done. É a ideia da interrupção, a gente tem que interromper esse aluno. O professor de inglês tem que se envolver com isso. [...] to what extent does it help, with that particular student, you start preaching... Moral principles? ‘Hey, you can’t do that, you have to respect the other’. Does this help? No. So, can you think of alternatives... That would interrupt a student that is racist, for instance? Or that presents homophobia? How can we interrupt this student effectively?*”

Um aluno responde: “*With teenagers I assume sharing actual information... Someone can share an experience with the person*”. Mais tarde o mesmo aluno continua: “*We had an activity where we invited a student who... She had a lot of problems because she was transgender and her school, her director had all sorts of problems because of her and she shared her experience there with us and the students and this was good for them to learn, also, from her own words.*”

A professora continua a discussão: “*A gente tem que interromper o outro na medida que esse outro... é uma violência a um outro outro, you know? Se o meu aluno fizer um discurso que apresenta uma violência a um outro, eu tenho que interromper esse meu aluno. How can I do that, I’m an English teacher?! Read. Go find some repertoire. Build your own repertoire. Your sociological knowledge. Talk to people. Find ways of doing that. That would go beyond the individual. Make them feel this pain. But also try to put yourself into their shoes as well. Cause if you come and say: ‘you shouldn’t do that’, you’re also having your grand narrative.*

³⁶ Outro discurso corrente é aquele que afirma que o marxismo é hegemônico nas universidades e na formação de professores. Jiménez, Gonçalves e Barbosa (2006) examinaram programas das disciplinas do curso de pedagogia Universidade Estadual do Ceará, especificamente disciplinas sobre os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação, e observaram um cenário onde o pensamento marxista está longe de ser dominante.

'I know what to do'. They have their truths, we have ours. We have to negotiate, But when it comes to... A violence towards the other, it's time to interrupt. We are facing this, more and more examples are popping up.'

Essa questão de como lidar com situações de discriminação e preconceito é tocada por Menezes de Souza (2011), que coloca o letramento crítico no contexto da aula de língua inglesa como uma maneira de preparar alunos para os confrontos do mundo globalizado. O autor coloca como tarefa do letramento crítico despertar no aprendiz a consciência de que seus valores e seus significados, e, portanto, as suas palavras, são reflexo da coletividade sócio-histórica à qual ele pertence. Dessa maneira, o letramento crítico promove a percepção da influência da história e da temporalidade na nossa linguagem e no nosso conhecimento. Tal percepção seria uma alternativa para ensinar a lidar com a diferença, uma vez que os aprendizes perceberiam que “as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e de suas histórias — diferentes, portanto, de nossas verdades e valores — mas igualmente fundamentados” (2011), o que podemos relacionar com o relato do primeiro aluno, sobre a importância de ter ouvido uma pessoa transgênero contar suas experiências nas suas próprias palavras. Ler criticamente, portanto, não se restringe à percepção de que um texto produz significados de acordo com o contexto sócio histórico do autor, mas é necessário, ainda, que o leitor note que a sua percepção do significado de um texto é inseparável do seu próprio contexto sócio-histórico. Não se trata, entretanto, de uma tarefa simples ou sem conflitos.

Uma aluna continua a discussão: *“É um privilégio da nossa área porque a gente é professor de língua, então análise do discurso é um negócio que a gente faz como parte da aula. Professor de matemática talvez teria mais dificuldade em fazer...”* A professora responde: *“Mas na dispersão do cotidiano às vezes a gente escuta um discurso de ódio e fala: ‘ai, deixa eu dar a minha aula aqui’, né? Não pode, não pode, tem que parar tudo.”* Outra aluna diz: *“É só um comentário, toda vez que você fala: ‘ah, eu sou só uma professora de inglês isso me irrita porque eu odeio esse discurso. Meu coração fica: ‘não, você não é só uma professora de inglês, você é professora de várias outras coisas’. Porque todo professor, até o professor de matemática, tá ensinando várias coisas, não só matemática.”* A professora acrescenta: *“Antes de eu ser professor de inglês eu sou professor. Mas sempre que eu trago isso, é o senso comum, né?”* A classe responde que sim, num tom tranquilizador. A aluna responde: *“Eu entendo, é que dá ódio”*.

O desconforto da aluna diante da brincadeira da professora pode ser lido dentro de uma

longa tradição de ensino de língua inglesa a partir da abordagem comunicativa, uma vertente que preconizava o ensino de competências comunicativas sem a integração de questões políticas e ideológicas. Cox e Assis-Peterson (1999) enfatizam que não só o professor de língua inglesa não deve se ater apenas a aspectos estritamente linguísticos em sala de aula, mas propõe que os professores se vejam como “agentes políticos engajados em um projeto de pedagogia crítica que ajude os alunos a articularem contradiscursos, em inglês, ao discurso ocidental dominante” (1999, p.439), isto é, não devem ser “só professores de inglês”. A práxis do ensino de inglês precisa, segundo Jordão (2013), aproximar-se do letramento crítico, cuja preocupação principal é o questionamento de ideias pré-concebidas. O letramento crítico não alega que há uma verdade universal, mas várias, todas “construídas ideologicamente e partilhadas socialmente”. O que determina se uma verdade é considerada superior ou inferior é o sistema de valores e procedimentos interpretativos de cada grupo social, o que ressoa a fala da professora: *“They have their truths, we have ours. We have to negotiate”*. Assim, ensinar língua estrangeira de forma crítica implica dar oportunidades para que os sujeitos aprendizes possam ver como suas próprias crenças e valores são influenciados pelos seus contextos históricos e sociais.

Podemos ligar essa discussão sobre ser “só” professor de inglês ou ir além do estritamente linguístico a um relato que ocorreu no dia 25 de abril, quando uma aluna contou uma situação que aconteceu no fim de semana anterior. Esperando em uma fila para entrar em uma peça de teatro, ela ouviu uma conversa entre alunos que ela supôs eram de uma escola privada. Ela narra o que ouviu de uma das adolescentes: *“A minha professora de inglês é um saco. Ela é do tipo que realmente se importa com a matéria, sabe? Acha que inglês é matéria”*. A aluna relata sua reação ao que ouviu: *“Eu fiquei: ‘eu sou muito jovem para ir para cadeia, eu não vou matar um adolescente!’”* A turma dá risada. *“Fiquei quietinha, mas doeu muito”*.

A professora pergunta: *“O que te fez pensar que elas eram do contexto privado? O contexto da peça? Do público?”* A aluna responde: *“Não... Tipo... Pelo jeito que elas falaram da escola, mesmo. Um lance meio, tipo... Eu não quero dizer fútil, mas... Sabe? Aquele jeitinho meio... De patricinhas. E até isso que elas falaram de não achar que inglês é matéria eu acho que é porque elas aprenderam inglês, sei lá...”*, sugerindo que as adolescentes teriam aprendido inglês em cursos de idiomas fora da escola regular. Mais tarde a aluna continuou: *“Eu fiquei muito pensando, tipo... Eu pensei coitada dessa professora, sério. Porque se ela tá se esforçando e os alunos tão achando isso um saco, sabe, tipo, ‘ah, que saco, ela realmente*

se importa’.

A professora intervêm: *“Depende, também, do que ela está levando para esse esforço. Se ela está levando algo que uma escola de idiomas cumpre, entende? Que é uma função mais instrumental, comunicativa da língua que vê a língua como instrumento de comunicação e tudo bem. Percebe que essas crianças, essas meninas, elas já tem esse repertório em seus portfólios? (...) Qual é a função da língua estrangeira no currículo escolar, na educação regular. É diferente dos cursos de idiomas. Se essa professora estiver levando conteúdos puramente gramaticais, lexicais... Isso muitas vezes eles já têm. Então qual é o plano? Qual é o pulo do gato que a escola de idiomas não traz? Aí a gente liga com as nossas leituras da Goodwin, por exemplo. Qual é o papel do professor, what’s the role of a teacher in globalized times?”* A aluna comenta: *“Foi um negócio que me fez pensar muito, sabe? E me deu muita raiva também.”*

Nos parece que o argumento da professora é que o professor de inglês que se restringir a questões puramente linguísticas, tópicos de vocabulário e gramática, por exemplo, corre o risco de suas aulas serem vistas como supérfluas para alunos que já tem essa bagagem por participarem de cursos livres de idiomas. Nesse sentido, uma visão mais ampla do que é uma educação linguística dentro do contexto da escola regular, focando na criticidade e na formação do aluno como sujeito e como cidadão, pode expandir a relevância da disciplina e do trabalho com língua estrangeira.

Voltando à discussão sobre como lidar com situações de discriminação e violência em sala de aula, outra aluna faz um relato: *“Eu tive uma experiência real quando eu estava no Ensino Médio. De garotos fazerem listas e fazerem desenhos das namoradas e das coisas sexuais que as garotas fizeram. Você imagina o problema que isso deu porque a lista saiu na Internet, no Facebook, marcaram as garotas, sabe? Foi gostoso.”* A turma dá risada. *“Delicinha. Eles tavam no segundo ano do Ensino Médio, e aí isso aconteceu na escola, uma escola que a gente fica 12 horas dentro da escola, então quem tem que solucionar esse problema? Os alunos eram da escola, os namorados eram da escola, o caderno foi publicado dentro da escola, as fotos eram dentro de sala de aula, tudo a escola tinha que se propor e a escola não fez nada. Da diretoria ninguém fez nada, ninguém foi chamado, ninguém recebeu... Qualquer tipo de lesão burocrática, apesar das garotas terem se juntado e falado: ‘vocês não vão fazer nada?’, falado com os pais e os pais, todo mundo, ter pressionado, a escola falou: ‘Não, isso não é problema da escola, eles namoram porque eles querem, eles namoraram fora da escola, então não é problema da escola’.* Essa é a posição burocrática da

escola. Ao mesmo tempo... Todos os professores ficaram sabendo, todos os professores eram muito próximos dos alunos, até porque a gente vive muito tempo junto. Eu tive três tipos de reações diferentes dos professores. Um professor ficou extremamente alterado. Era um professor que era amigo mesmo dos alunos e tal, ele chegou a gritar na sala, chamou os alunos de 'seus lixos' para baixo, ele parou e falou: 'hoje eu não vou dar aula, eu vou escorraçar vocês.' E escorraçou os garotos, acabou com eles. E isso, como aluna, eu vi como isso gerou, na verdade, uma antipatia dos alunos. Os garotos não se conscientizaram, eles só ficaram puto porque as meninas estavam fazendo tempestade em copo d'água. Eu tive um outro professor, professor de história, que ele abordou o assunto, mas, assim, 'ah, isso que aconteceu foi muito problemático e vem de um machismo que é histórico' e começou a explicar a história, a gente entrou numa discussão das sufragistas e no final eu também percebi que os alunos nem repararam que isso tinha a ver com o que tava acontecendo, 100 anos atrás, as sufragistas. O que isso tem a ver com a gente? Não tem nada a ver. Entendi o que você queria fazer mas não rolou. Os alunos não são burros, eles entenderam o que ele queria fazer, mas sabe? Não aconteceu de verdade. E eu tive um outro professor, professor de redação, que em redação a gente estava fazendo artigo de opinião, e ele assim foi muito mais... Acho que ele foi ideal, porque ele só colocou a gente em roda e ele fez uma discussão de uma maneira diferente. Geralmente, a gente sempre discutia, porque a gente estava estudando ENEM, mas aí ele falou: 'então, a gente vai discutir de uma maneira diferente, eu quero que as meninas defendam os garotos e eu quero que os garotos defendam a posição das meninas.' E, assim, o debate não foi muito bom, teve gente que chorou, eu fui uma das que choraram, e teve exaltação, mas o professor se manteve muito imparcial, ele falou: 'eu não vou falar nomes, eu não vou julgar... Ele deixou a gente se matar. Ele falou: 'eu tenho a minha opinião, mas eu vou deixar vocês se matarem'. A gente ficou se matando ali e foi o que mais deu resultado."

No relato da aluna fica claro que a posição da escola ecoa a discussão anterior sobre ser "só professor de inglês". A visão da direção da escola sobre as suas responsabilidades parece restrita a conteúdos deslocados da realidade concreta dos seus alunos, seu foco é "só ensinar conteúdos conceituais e procedimentos", tomando a formação pessoal e cidadã como fora da sua alçada. Avelar (2019) nota uma tensão contemporânea entre a politização e a despolitização da educação, que pode ser observada no embate entre a gestão democrática "a serviço da participação de todos e da mudança no entorno da escola" (2019, p. 77) e a gestão empresarial, que se atem a "processos e técnicas, voltada à eficiência e ao alcance de metas"

(idem), por exemplo, como escrever boas redações e ter seus alunos aprovados no ENEM. A partir do relato da aluna, podemos supor que a escola em questão não trabalhou dentro da proposta da gestão democrática, uma vez de que o argumento usado foi que as relações dos alunos tinham se dado fora do ambiente escolar, o que seria irrelevante dentro da proposta de gestão democrática, cujo compromisso não se restringe ao que acontece dentro dos muros da escola.

O comentário de um dos alunos ao relato segue esse raciocínio: *“Acho que a escola, pelo menos a escola pública, ela meio que se distanciou paulatinamente da sociedade. Aqui você vem para aprender, para aprender os conteúdos, tem que tratar dos conteúdos, do livro e tal, e tudo que acontece fora, essas questões complexas que estão do lado de fora continuaram e a gente não vai intervir.”*

Mas talvez o ponto principal do relato é a comparação que a aluna tece entre as três reações dos professores a uma situação de assédio e machismo entre os alunos. A reação do primeiro professor de repreendê-los de forma agressiva não só não funcionou, mas foi contraprodutiva, pois os alunos sentiram que a resposta do professor era desproporcional ao que havia acontecido, gerando “antipatia” entre o professor, os alunos e as alunas. O segundo professor tentou traçar uma linha histórica, usando as sufragistas como exemplo. Não é claro no relato da aluna qual foi a abordagem do professor, de que maneira ele tentou conectar a questão dos alunos com a discussão sobre as sufragistas, mas podemos supor que o professor tentou contextualizar as ações dos alunos historicamente, mesmo que sem sucesso. Para a aluna, a imparcialidade do terceiro professor foi o que fez com que a sua intervenção surtisse efeito, ao propor que os grupos defendessem as posições opostas às suas.

Ao relato, a professora respondeu: *“Veja que o exemplo da Isadora traz 3 tentativas de por em prática esse conhecimento sociológico que cada um teve, né? Que bom que tentaram, né? O que dá certo e o que não dá, acho que são válidos. Pena que a escola não articulou uma ação coletiva. Pensa como teria sido lindo se fosse algo de fato interdisciplinar. [...] Se esse professor de redação tivesse tido uma postura mais incisiva, como o outro que veio com tudo e que também tem um papel ali de autoridade”.*

As três tentativas relatadas pela aluna são exemplos interessantes de professores que não se contentaram à limitação aos conteúdos programados de suas disciplinas, que notaram, diferentemente da direção da escola, o seu papel na formação dos alunos como indivíduos políticos e sociais, independentemente dos métodos e resultados surtidos. Dito isso, podemos

tentar analisar seus esforços e as reações dos alunos. Para tanto, as comparações delineadas por Jordão (2013) entre as características da abordagem comunicativa de ensino de línguas, da pedagogia crítica e do letramento crítico podem ser relevantes.

Podemos traçar um paralelo entre as tentativas do primeiro e do segundo professor e muitas das críticas que são colocadas à pedagogia crítica. Segundo Jordão (2013), essa vertente vê o professor como alguém já liberto das amarras da ideologia e que deve “desvendar” a verdade que está oculta sob um véu ideológico. Essa proposição coloca o professor como aquele que deve “esclarecer” aos alunos aquilo que está oculto nas entrelinhas dos textos. No caso do primeiro professor, ele tentou mostrar que o que eles fizeram foi antiético e moralmente condenável, enquanto podemos conjecturar que o segundo tentou discutir o que havia de propriamente ideológico no comportamento dos alunos através de uma contextualização histórica. Em ambos os casos, o professor se coloca em uma posição de superioridade aos alunos, não havendo uma construção coletiva da discussão, o que, possivelmente, levou à irritação dos alunos com o primeiro professor e à indiferença dos alunos às colocações do segundo. Nas duas primeiras tentativas, não há abertura para os alunos falarem e se escutarem, o que Menezes Souza (2011) aponta como essencial para o letramento crítico:

A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também se ouvir escutando o outro. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso ‘eu’; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças.

Analisar atividade proposta pelo terceiro professor não é tão simples. Há uma clara tentativa de fazer com que eles se escutassem e se colocassem no lugar do outro, o que, pelo relato da aluna, envolveu mais os alunos na discussão, um exercício que poderia estar de acordo com algumas das colocações de Jordão sobre o letramento crítico: “ao invés de uma realidade por trás da ideologia perniciosa, temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente” (Jordão, 2013, p.76). Isto é, o exercício poderia ter levado os alunos a notarem as muitas verdades que eles tinham sobre o mesmo evento, abrindo a possibilidade de eles se ouvirem de forma mais empática e pensarem criticamente sobre as suas próprias posições. Para Menezes Souza (2011): “Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos”.

Contudo, parece inegável que há algo de insensível em pedir que as meninas vítimas de uma exposição pública como a relatada pela aluna tenham que defender as ações dos seus agressores. Além disso, o enaltecimento por parte da aluna do posicionamento imparcial do professor merece ser discutido.

Neutralidade no contexto da educação parece algo que se tornou pauta de discussão recentemente, principalmente depois de movimentos como o Escola sem Partido terem surgido e se colocado nos debates sobre políticas educacionais. Paulo Freire (1987, p. 105) já advertia contra os perigos do discurso da neutralidade:

A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz!

Enquanto a professora sugere que o terceiro professor deveria ter se colocado de maneira mais incisiva, foi exatamente a neutralidade do professor que a aluna ressaltou como o elemento que fez com que a discussão tocasse os alunos. Entretanto, podemos argumentar que a própria escolha do professor de intervir já demonstra uma posição perante a situação, mesmo que ele não explicitasse suas opiniões para os alunos. Podemos argumentar que o professor usou estrategicamente o discurso da neutralidade, mas propôs uma atividade marcadamente não-neutra.

Bezerra e Linares (2019) apontam a falácia do discurso da neutralidade, pois “[a] escola não está acima nem fora da sociedade” (2019, p.132), isto é, tal discurso não admite que é em contato com conflitos e com os problemas que afetam a sociedade que se dá o aprendizado. Mais do que isso, o discurso da neutralidade esconde uma influência de agendas da direita e da extrema direita, uma ação propriamente partidária, que coloca em risco a liberdade docente (idem). Ou seja, a acusação de que a escola seria frequentemente parcial e ideológica propositalmente cria expectativas enganosas sobre o trabalho docente. Exige-se um ensino neutro e imparcial, uma aspiração impossível, já que a escola está inevitavelmente inserida na realidade social, histórica e política. Com isso, os defensores da neutralidade mascaram suas próprias motivações políticas e ideológicas.

Vê-se que o termo neutralidade é mais um que merece cautela, pois longe de ser neutro, é claramente carregado política e ideologicamente. Além de promover políticas reacionárias e cercear a liberdade docente, a neutralidade é antagônica ao exercício da criticidade, tirando a possibilidade da educação de incentivar o questionamento e a mudança social. Novamente, segundo Freire (2016a):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Para além desse ideal ilusório de uma escola neutra, Girotto (2019) aponta que a neutralidade, em termos práticos, pode ser usada como argumento para defender uma educação essencialmente conteudista, ao promover o ensino de competências e habilidades, consideradas como neutras, para a inserção do sujeito no mundo do trabalho (2019, p. 70). Ademais, essa visão da educação tem como objetivo suprir demandas, principalmente empresariais, que veem a educação como uma oportunidade de investimento de capital privado (idem). Diante dessas colocações, parece impossível não ver aproximações entre as finalidades, os métodos e os interesses que fundamentam o discurso da neutralidade e aqueles da BNCC, uma política educacional organizada em competências e habilidades e fomentada por interesses privados. De fato, Cara (2019) aponta que a BNCC é “o primeiro documento educacional que se submete às pressões do movimento Escola sem Partido” (2019b, p.89), ao excluir do texto da sua terceira versão qualquer menção a gênero e orientação sexual. A Base Nacional Comum Curricular será o foco principal da próxima seção, onde analisaremos como os alunos constroem suas leituras do documento.

4.3 Lendo a Base: “Então, gente, veja que maravilha vai ser o Brasil!”

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Tomaz Tadeu da Silva

A Base Nacional Comum Curricular, ironicamente, não se define como currículo. Uma das perguntas no site oficial da Base procura diferenciá-la de um currículo, no contexto do Ensino Médio:

Qual a diferença entre BNCC e currículo?

A BNCC define as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. No caso de Língua Estrangeira há a obrigatoriedade do inglês, o que não impede a escola de acrescentar outras. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. *Os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Compete às redes de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais.*³⁷ (Grifo nosso)

A definição de currículo, a partir do discurso da Base, se refere a escolhas metodológicas, ao material didático e avaliações, além da formação docente, aspectos da educação que não são geralmente relacionados de forma direta ao conceito de currículo. Curiosamente, a definição de competências e conhecimentos essenciais, o que o senso comum chamaria de currículo e o que a Base se propõe a fazer, não é vista por esse viés no texto.

Não se trata apenas do olhar do senso comum, a teoria sobre currículo também vai em oposição à definição apresentada pela Base. Young (2014), define currículo como aquilo que é (e não é) ensinado na escola e na universidade. Para o autor, o currículo possui uma história, é um sistema social e de poder particular a cada contexto, de modo que o currículo pode ser descrito como o “conhecimento dos poderosos” (idem). Michael Apple começa o seu livro *Ideology and curriculum* (2002) com a pergunta: “Qual conhecimento tem mais valor?” (2002, p. vii), afirmando que essa pergunta era uma das mais fundamentais sobre o processo

³⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 9 de maio de 2019.

educativo. Ao longo do texto, Apple se debruça sobre as relações entre conteúdo, organização curricular e questões de classe, raça e gênero. Novamente, currículo e poder são indissociáveis. Duboc (2014, p.211) fala do currículo tradicional como “um conjunto de conhecimentos escolares a serem ensinados e avaliados com base em objetivos previamente estabelecidos”, criticando esse currículo por sua falha em fomentar a “subjetividade, a criatividade e a contextualização” (idem). Para Silva (2017, p.15), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” Uma vez que a seleção de conhecimentos aparece como fundamental na definição de o que é um currículo, se torna ainda mais curiosa a posição tomada pela BNCC.

Sua recusa à denominação de currículo é mais uma entre muitas contradições da BNCC: ao mesmo tempo que quer definir quais são os conhecimentos essenciais ensinados em todo país, não quer o título de currículo, o que exigiu uma ressignificação completa do termo por parte da própria Base. Não se trata de um dado irrelevante: “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (Silva, 2017, p.14). Sendo um documento altamente normativo, notamos que muitas das contradições no discurso da Base podem ser lidas como tentativas de mascarar esse caráter normativo, destacar a suposta autonomia dos sistemas de ensino e dos professores e criar uma narrativa de construção democrática da Base. Assim, a escolha de definir currículo como tudo *menos* a seleção de conteúdos, coloca os holofotes naquilo que a Base não determina diretamente: a formação de professores, a metodologia, o material didático, por mais que, a longo prazo, a Base também possa ter uma influência significativa nesses outros aspectos educacionais. Dessa maneira, minimiza-se a preocupação com o possível impacto da Base contra a autonomia docente, talvez a crítica mais contundente ao projeto.

Essa característica elusiva do discurso da Base o fato de que termos são cooptados e ressignificados, de que há quase um código em que as palavras tomam sentidos opostos (Silva, 1996), de que há uma distância considerável entre discurso e prática, além das suas inúmeras contradições internas, é essencial para compreender a leitura da Base feita pelos alunos durante o trabalho de campo. Nessa seção, analisaremos as construções de significado que os alunos teceram ao tomarem contato com a BNCC em uma sequência de aulas sobre documentos norteadores da educação brasileira.

No dia 2 de maio, a turma se divide em grupos para discutir as primeiras impressões sobre as DCNs, a BNCC e o Quadro Comum Europeu. Sobre a Base, uma das alunas comenta: *“A impressão que deu... Porque assim, a gente lê muita coisa acadêmica. E quando alguém afirma alguma coisa, ele sempre diz: ‘segundo tal estudo e tal pessoa’. Eles fazem toda uma preparação para fazer aquela afirmação. Aqui não. Isso é isso e pronto. ‘É somente assim que aprende’. ‘O ser humano vai aprender desse jeito e pronto’. Eu achei muito... Eu desconfiei muito... Eu desconfiei que eles estivessem certos. Eu pensei, será que é assim mesmo? Hmmm, não sei se o que vocês tão falando é certo.”*

Desde o começo da discussão, nota-se que não se trata de uma leitura completamente ingênua, pelo contrário, as premissas dos documentos, suas sugestões e sua aplicabilidade são questionadas. Desconfiam até mesmo do texto em si, cujo tom entediante lhes parece deliberado: *“eles fazem isso para dar sono e as pessoas não lerem?”* O tom crítico continua: *“O problema tá em fazer isso e ensinar inglês ao mesmo tempo, né?”*, comenta uma aluna em seu grupo, sobre a dificuldade de colocar em prática as propostas dos documentos, um comentário que lembra a discussão sobre ser “só professor de inglês” da seção anterior. Outra continua: *“Acho que entra uma parte de idealização. Fica um discurso muito da hora, mas se você não fornece ao professor os recursos necessários para ele conseguir aplicar isso em sala de aula... Aí, tipo, fica no discurso mesmo, porque como é que você tem... Como que você consegue colocar isso daí se não tiver uma estrutura? Uma escola que não tem nem sala de informática, aí você chega com um discurso da Internet das coisas e com... Cada vez mais tecnológico, e o moleque não tem nem wi-fi em casa direito”.*

Essa é a crítica mais constante dos alunos aos documentos: seu tom idealizador, sua distância da realidade concreta da sala de aula. Apesar do perfil jovem da turma, não há romantização do trabalho docente, o que podemos relacionar com o fato de a grande maioria dos alunos já darem aula, nem grandes expectativas sobre os possíveis impactos dos documentos. Paulo Arantes (2014, p.67) fala sobre o fim das expectativas de transformação no capitalismo contemporâneo, a descrença na mudança e no progresso: *“Acontece que, a certa altura do curso contemporâneo do mundo, a distância entre expectativa e experiência passou a encurtar cada vez mais (...) inaugurando uma nova era que se poderia denominar das expectativas decrescentes”*. Como já apontamos, há um forte ceticismo que permeia as falas dos alunos.

O ceticismo e a rejeição da política na contemporaneidade são vistos como consequência da desilusão com a política democrática por Bennett et al (2013). Para os autores, a rejeição

tem motivações mais pessoais, quando o sujeito procura distanciar quem ele é, suas ações e princípios, dos aspectos mais desagradáveis da esfera política. Já o ceticismo seria a “descrença que o governo reflita as preferências do povo” (2013, p.531). Cético seria um termo que agruparia diversos sentimentos negativos em relação à política, como “a desaprovação, o desafeto, a desconfiança e o cinismo” (2013, p.520).

Curiosamente, esse ceticismo é acompanhado de uma leitura por vezes otimista do discurso da Base, cujo tom superficialmente progressista passou incontestado. Essa leitura da Base como um texto idealista aparece na atividade seguinte. Os grupos tem que representar suas discussões, comparando a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu, usando cartolinas e canetões. Um grupo decide fazer um cartaz antropomorfizando os três documentos. Como uma das alunas gosta de desenhar, elas decidem transformar os documentos em personagens cujas personalidades sejam condizentes com as posições de cada texto, na visão delas (figura 7): “*E se fosse um personagem... Se eu tivesse que ilustrar uma pessoa baseada em cada coisa?*” O grupo aceita a sugestão na hora. A aluna continua: “*Na Base eu senti seria meio uma personalidade mais hippie*”³⁸. As outras dão risada. Ela continua: “*ética, tem que respeitar o outro*”, em tom de brincadeira, sugerindo que esse seria o discurso da Base, o que confirmaria a sua personalidade mais *hippie*.

A sugestão de que a BNCC seria o *hippie* dos três documentos, logo após as discussões sobre a Base que tivemos até agora é, no mínimo, irônica. Stuart Hall (1968) descreve o *hippie* como alguém que rejeitou “o sistema para o qual a família, a educação e a socialização o prepararam: ele ativamente escolhe um caminho desviante” (1968, p.6). Issit (2009) desmente a imagem popular de que a filosofia *hippie* seria infantil e ingênua, embasada em expressões como *flower power*. Para o autor (2009, p.16-17):

É impreciso supor que a maioria dos hippies se considerava ativistas ou parte de um movimento social. Muitos hippies, por sua vez, fizeram pouco mais do que se adequar às regras e tendências criadas dentro da contracultura. No entanto, o estilo de vida hippie em si era uma forma de rebelião, definida pelo desafio às normas culturais, ênfase nas realizações pessoais e na aceitação da diversidade como modelo de uma sociedade mais agradável e mais equitativa.

Tanto as afirmações do autor sobre movimento *hippie* quanto as suas ressalvas sobre percepções populares equivocadas sobre sua filosofia parecem reverberar na leitura da Base feita pelo grupo. Haveria algo de idealista, até mesmo ingênuo, no discurso da Base. O *flower power* não foi esquecido, uma vez que a Base personificada foi esboçada com uma flor no cabelo. O foco da BNCC no “respeito ao outro” é desenhado como um aceno à aceitação

³⁸ Variação de *hippie*.

hippie da diversidade. Haveria também algo de desviante, rebelde, ativista, que o grupo ilustrou na aproximação da Base com as DCNs, que elas leram como a mais militante dos três.

“O DCN seria alguém bem engravatadinho, bonitinho?”, uma das alunas pergunta. “Não!”, as outras respondem. “O DCN é militante. É tipo a Base mas, assim, vamos fazer isso acontecer!”, diz uma aluna, batendo palmas, como se as DCNs tivessem pressa. O grupo decide representar a aproximação que elas notaram entre a BNCC e as DCNs no olhar apaixonado da BNCC para as DNCs. Enquanto as DCNs teriam um perfil propriamente ativista, as alunas colocam a sua BNCC *hippie* como menos engajada, imagem que coincide com as ressalvas de Issit (2009) sobre o ativismo dentro do movimento, além de retratar a Base como mais romântica, comprometida às DCNs.

A discussão continua: “O CEFR [Common European Framework]... Ele é britânico”, “um English man”, “com cartolinha”. Elas também incluem a frase “tag urself” embaixo dos desenhos, fazendo referência a imagens no Facebook ou Instagram em que você pode se marcar nas fotos. Mais tarde, uma aluna desse grupo comenta: “Por isso que é difícil, chato, ler essas bases, né? Se fosse assim em quadrinhos...”, ao que outra responde: “agora ficou interessante!” Esse grupo claramente se diverte muito com a atividade, uma delas diz: “Acho que é o dia mais feliz na universidade em 5 anos”. Elas tiram fotos dos pôsteres para postarem nas redes sociais.

Cada grupo tem 5 minutos para apresentar seu pôster para o resto da sala, explicando como organizaram as suas ideias. O grupo que criou os desenhos representando os três documentos descreve o processo de criação: “A gente leu os textos, a gente discutiu e a gente pensou em como apresentar isso... Visualmente pro público. E a gente chegou a essas humanizações dos documentos estudados. Então, incorporando as características principais de cada um, como que eles seriam, a personalidade que eles passam a diante. Então a gente tem a CEFR, que a gente intitulou de Conde Estudioso do Falante Regular. Uma coisa que a gente sentiu bastante no CEFR, que não aparecia tanto da BNCC nem na DCN, é que ele era bem específico nos conceitos principais que ele queria trabalhar.” Ela continua sobre a CEFR: “É uma base pensada no contexto europeu, você acaba tendo ainda essa perspectiva do eurocentrismo, porque não dá para escapar muito disso.”

Figura 7: Pôster elaborado pelo primeiro grupo de alunos sobre a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu.

Legenda:

1. Linguagem como comunicação	2. Relativização do ensino	3. O Ensino voltado para os Direitos Humanos
Contexto cultural	Inglês como língua franca	Ética, cidadania, diálogo
Competências	Engajamento no mundo globalizado	4. Democracia
Europa		Respeito à diferença
Níveis de proficiência		Inclusão
5. Conde	6. Bela	7. Dona
Estudioso	Ninfa	Cidadã
do	da Classe	Ninja
Falante	Cuidadora	
Regular		

Outra aluna explica que elas tinham escolhido colocar a Base no meio porque ela tinha pontos em comum com o CEFR e com as DCNs: *“A gente colocou as relações que são similares com o CEFR na questão da relativização do ensino do inglês, de haver questionamentos sobre que tipo de inglês é ensinado e etc. Claro que na BNCC a gente sentiu isso um pouco mais forte, um pouco mais presente do que no Common European Framework, por conta do contexto em si, por conta da nossa abordagem de ensino de inglês aqui no Brasil. Que foram as questões que a gente discutiu no começo do curso, sobre que inglês ensinar, sobre o inglês como língua franca e tudo mais. Considerando o engajamento no mundo globalizando, inserir o aluno no () do inglês e quais são benefícios dessa inserção, etc.... E em relação com a DCN a gente colocou as abordagens de ensino voltadas para os direitos humanos, ética, cidadania, diálogo, que são tópicos que a gente viu na DCN e também aparecem na BNCC, mas talvez de uma forma... Não mais esclarecida, mais detalhada, ou abordada de uma forma diferente. Às vezes é um pouco repetitivo em alguns pontos, falando sobre ética, cidadania, ou sobre o ensino crítico e a abordagem crítica e a formação de um cidadão crítico inserido num mundo social, que a gente também encontrou na DCN.”*

Outra aluna explica a interpretação do grupo para as DCNs: *“E para DCN a gente deu o nome de Dona Cidadã Ninja, porque... Ela tem a base igual à BNCC, ela é focada nos direitos humanos, democracia, respeito à diferença, inclusão, ética, cidadania, diálogo, tudo isso, só que ela dá de maneira mais enfática, mais autoritária do que a BNCC coloca. A BNCC coloca de maneira bem geral: ‘esses são os parâmetros que a gente tem que seguir’ e a DCN dá isso de um jeito mais... Certo.”* Outra aluna continua: *“Elas são bem parecidas, a DCN e a BNCC, então você tem um monte de pontos que são abordados pelas duas. Só que a gente sentiu que na BNCC ficou um pouquinho mais idealizado... Mais essa ideia dessa escola ideal onde todos aprendem e o professor tem a capacidade de passar todos esses conhecimentos ainda conseguindo relacionar com o currículo escolar. Então, gente, veja que maravilha [vai ser] o Brasil... Aí fica de joguinho para vocês, tag yourself, com quais das diretrizes personalizadas vocês se identificam mais?”*

Chama a atenção como as características da Base destacadas pelas alunas são pautas de uma educação progressista, democrática: a ética, a cidadania e a criticidade. Além disso, ela seria menos autoritária que as DCNs. A leitura da BNCC é um desafio, pois exige certa desconfiança da própria linguagem usada, uma suspeita de termos e conceitos que, em outros

contextos, seriam marcas de uma proposta de educação propriamente crítica e democrática. Silva (1996), argumenta que o projeto da nova direita para educação, projeto que, segundo o autor anuncia um retrocesso democrático, exige uma “transformação radical dos significados, dos discursos” (1996, p. 167). Assim, enquanto alguns discursos são propriamente transformados — podemos dar como exemplo a substituição de direitos de aprendizagem por competências da segunda para a terceira versão da Base — outros discursos são cooptados: “é uma linguagem que funciona essencialmente como um código, isto é, as palavras tem o seu conteúdo com uma relação nula ou de oposição” (1996, p. 169). Já citada anteriormente, Janks (2010) afirma que enquanto não é difícil tomar uma distância crítica de textos que nos ofendem, é mais difícil ler criticamente textos que nos deixam confortáveis (2010, p.72). Podemos argumentar que a linguagem moderada, por vezes até progressista, do texto dificulta que os alunos tomem distância do texto e consigam analisá-lo criticamente.

Vemos que, no caso da BNCC, também há um verniz de linguagem democrática que camufla propostas fundamentalmente contrárias a uma educação democrática. Em um texto que ressalta a importância da ética da cidadania e da criticidade, são exatamente esses os aspectos que são negligenciados. Dentro do contexto da nossa pesquisa, ficou claro o quanto que esse processo de reciclagem linguística dificulta uma leitura crítica e questionadora do texto em si, como podemos ver nessas primeiras análises dos alunos observados.

Outro grupo escolheu escrever palavras-chaves, dividindo o cartaz em três campos, um para o CEFR, um para os DCNs e um para a Base. As palavras que descreviam cada documento foram escritas no campo correspondente, e as que descreviam mais de um documentos foram escritas entre os campos. *“A gente ficou pensando qual desses seria mais prescritivo e qual seria mais descritivo... A gente pensou que CEFR seria mais descritivo do que o aluno tem que fazer para estar em tal estágio, o aluno tem que saber essas coisas. Descritivo no sentido que ele não te diz como você vai chegar lá. Ele descreve como que a coisa tem que ser. A DNC seria uma coisa mais prescritiva, como se espera que a educação aconteça. Ele não tá descrevendo a realidade. Porque se ele fosse um documento descritivo, ele diria: ‘você vai ter 40 alunos na sala, 10 vão estar dançando, outros vão estar namorando, você vai ganhar mal...’, isso seria diretrizes descritivas e a ideia é que não é isso, é prescritiva no sentido de... Tem que trabalhar os direitos humanos. Tem que ter acolhimento. Tem que ver o aluno como sujeito histórico. Tem que acolher minorias.”*

Outro membro do grupo diz: *“A gente discutiu como cada uma dessas se associaria à*

realidade. Aí, brincamos que daria vontade de estudar num país com DCN e BNCC se fosse mesmo... Eu ia dizer possível... Se fosse mesmo feito.” Outra aluna complementa: “Essa coisa da realidade, a gente ficou pensando: o quanto que isso [os documentos] tem que corresponder com a realidade? Um documento como a DCN, ele tem que dizer o que acontece na realidade, ou ele tem que sugerir o que seria ideal que acontecesse mesmo que isso nunca aconteça? ... A gente lê e fica puto, né, ‘nossa, que lindo isso, pena que é mentira’.”

Assim como o grupo anterior, que termina a sua apresentação dizendo, ironicamente, “*veja que maravilha [vai ser] o Brasil...*”, a apresentação do segundo grupo é marcada pelo ceticismo quanto ao impacto desses documentos na educação nacional e o tom fortemente crítico em relação à distância das propostas da realidade das salas de aulas brasileiras. Há um contraste cruel entre as expectativas o professor tem que acolher o aluno, tratá-lo como sujeito-histórico e atentar-se às necessidades de grupos minoritários e as condições materiais salas de aula lotadas, indisciplina, salários baixos. Poderíamos dizer que há uma clara rejeição dos alunos a serem responsabilizados por resolverem todos os problemas educacionais do país, uma leitura compreensível uma vez que o foco dos documentos está quase inteiramente naquilo que deve ser levado em conta pelo professor. Sem um investimento maciço nas condições concretas das escolas públicas e na valorização da carreira docente, os alunos veem os documentos por si só como “lindas mentiras”.

Figura 8: Pôster elaborado pelo segundo grupo de alunos sobre a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu.

Esses temas também aparecem na apresentação do último grupo, que usou a cartolina para desenhar uma Super Escola, fruto da união da BNCC e das DCNs, e fizeram um diagrama de Venn, que foi postado na pasta compartilhada online da disciplina.

Figura 9: Pôster elaborado pelo terceiro grupo de alunos a partir de suas discussões.

Figura 10: Diagrama elaborado pelo terceiro grupo de alunos sobre a BNCC, as DCNs e o Quadro Comum Europeu.

“A ideia dessa Super Escola é um pouco a união dos conceitos que a gente estudou no DCN e no BNCC”, explica um aluno. “A gente até representou a fusão dos dois porque os dois são muito parecidos. (...) E por isso a ideia da Super Escola, que tem a ver com a ideia de ver a escola como detentora de uma função muito específica na sociedade. E... É uma função que acumula dentro de si muitos ideais, que são a transformação da sociedade, [erradicar] a pobreza... E isso é... Muita coisa para atribuir para escola, é o que a gente gostaria que acontecesse mas a gente sabe que na prática às vezes não é muito o que acontece”. Novamente, podemos observar uma crítica contundente ao distanciamento do discurso dos documentos da realidade escolar e à implicação de que seria responsabilidade da escola resolver todos os males da sociedade.

Aproximando a Base e as DCNs, uma aluna diz: “Generalidades apareceram nos dois, como justiça, igualdade, transformação da sociedade e direitos humanos.” O grupo lê o uso desses conceitos como generalidades, não como valores que embasam os documentos e as suas propostas para educação. Vemos que, se não há uma conexão real com a sala de aula e a realidade, justiça e igualdade parecem conceitos esvaziados de sentido.

Ao término das apresentações, a professora comenta brevemente as apresentações e pede para que os alunos comparem as posições dos três grupos. Conversando com a professora anteriormente, ficou decidido que ela deixaria os alunos interpretarem os documentos, principalmente a BNCC, da maneira mais livre possível, tentando não conduzir deliberadamente a leitura deles, para que eu pudesse registrar essas leituras mais espontâneas. Planejamos que no dia 16 de maio eu poderia usar metade da aula para contextualizar a BNCC e explicar as conclusões da minha pesquisa até ali. Assim, nesse momento depois das apresentações, em que a professora talvez problematizaria algumas das posições tomadas pelo grupos, ela se absteve de comentários como esse, deixando esse momento para a discussão do dia 16. Manter essa posição acrítica nesse momento se mostrou muito desconfortável para a professora, que ao final da aula se manifestou desapontada com o desenrolar das apresentações, dizendo que a atividade “não tinha dado certo”, devido às leituras dos alunos dos documentos, que ela considerou superficiais.

De certo modo, não foi uma reação surpreendente, já que até ali grande parte das aulas da professora se focou no diálogo com os alunos, na discussão crítica e na problematização. Ter de manter uma posição neutra diante das apresentações claramente foi um desvio da maneira como ela costumava conduzir as aulas. Parte considerável do seu incomodo parecia estar no fato de que teríamos que esperar duas semanas antes de retomar a discussão com eles, e a ideia de deixá-los essas duas semanas sem desenvolver mais as leituras que eles tinham feito pareceu deixá-la inquieta.

De fato, a Base, principalmente, pareceu não ter feito uma impressão forte nos alunos. Na aula seguinte, no dia 9 de maio, a professora pede que eles digam palavras-chave sobre os três documentos que eles tinham lido. Sobre as DCNs, eles dizem rapidamente “*direitos humanos*”. “*plurilinguismo*”, “*sociedade e ensino*”, “*cidadania*”, “*transversalidade*”, “*gestão democrática*”, “*formação ético-política-estética*”. Sobre a BNCC, há um momento de silêncio e depois alguns alunos falam, ao mesmo tempo: “*Parecido com a DCN*”. “*Repete os mesmos [termos], então?*”, pergunta a professora. As únicas outras palavras que aparecem são “*competências*” e “*tecnologias*”.

A professora propõe uma atividade que ela chamou de “registros relâmpago”, na qual os alunos ouviam opiniões sobre a BNCC, excertos de textos de diferentes pessoas analisando a Base (anexo 3), e escreviam suas impressões sobre a passagem. A proposta é que fosse mais uma oportunidade de registrar, agora em escrito, as impressões dos alunos sobre a Base e já introduzir alguns comentários críticos sobre o documento. “*Concordam? Discordam?*

Concordam plenamente? Concordam em parte? Teçam algum posicionamento”, explica a professora.

O segundo excerto lido é a primeira crítica direta à Base ouvida pelo grupo:

Aprofundando uma aliança com fundações e institutos empresariais que estava em vigor desde o governo Dilma, o governo Temer apresentou e aprovou uma versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) medíocre para a educação infantil e para o ensino fundamental. É uma proposta curricular conteudista, que evita ou secundariza os debates sobre as desigualdades e as injustiças sociais e econômicas do país, bem como evita o combate às discriminações de gênero e orientação sexual. Com essa BNCC aprovada, os estudantes não terão estímulo ao pensamento crítico e sequer aprenderão os conteúdos, porque não vão ser alteradas as condições de trabalho nas escolas – condição necessária para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Para piorar, ampliando os efeitos de uma decisão equivocada do Supremo Tribunal Federal, a BNCC praticamente obrigará o ensino religioso nas escolas públicas, ferindo o princípio já combalido do Estado Laico. (Daniel Cara, doutorando FEUSP e coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018)

Alguns segundos depois que a leitura do trecho termina, uma aluna comenta, rindo um pouco, com incredulidade: *“É o mesmo [documento] que a gente leu?”* Outros alunos também riem. Esse momento de surpresa diante da crítica de Daniel Cara à BNCC diz muito sobre a leitura que os alunos fizeram da Base até ali. A diferença entre as leituras é tão drástica que a aluna se pergunta se o texto que eles tinham era o mesmo. Até aquele momento, as falas dos alunos pareciam sugerir que as propostas da Base não eram essencialmente ruins, eles criticam principalmente o fato que essas propostas não seriam concretizadas: *“que lindo isso, pena que é mentira”*. A crítica de Cara, entretanto, é direcionada às propostas da Base em si, algo que os alunos ainda não tinham tocado. Mesmo Cara falando sobre a insuficiência da Base diante das condições de trabalho nas escolas, uma crítica que muitos alunos tinham feito na aula anterior, as reações a esse trecho foram bastante negativas.

Sobre esse trecho, essa aluna escreveu:

Enquanto o pensamento fortemente crítico do autor tem um tom que gosto bastante, acho que ele não conseguiu enxergar os fatores voltados para os direitos humanos que eu pude identificar na BNCC.

Não foi a única aluna que achou exageradamente crítica a posição de Daniel Cara. Outra aluna escreveu:

Radical, “medíocre”. Discordo. Não vejo como a BNCC ignora o pensamento crítico e questões sociais, já que são pontos constantemente levantados no documento. Não entendo a ideia de que vai ter ensino religioso compulsório onde diz isso na Base? A BNCC não é perfeita mas também não é pra tanto.

Vemos que mesmo uma boa leitura crítica da Base não é bem recebida pelos alunos sem

uma contextualização dos pontos sendo criticados, algo que eu tentei manter em mente quando planejei a minha fala sobre a Base à turma.

Quando os alunos discutiram as suas impressões da Base na aula anterior, uma aluna tinha comentado que o texto “*dá sono de ler. É bizarro isso. Eu fico me perguntado, eles fazem isso para dar sono e as pessoas não lerem?*” Podemos argumentar que esse tom entediante do documento é um dos empecilhos para uma leitura crítica da Base, pois por mais que políticas públicas tenham impactos profundos em várias áreas das nossas vidas, os textos parecem distantes e vazios de qualquer significado concreto sem um trabalho prévio de contextualização. Para Avelar (2019, p.73):

(...) a política educacional é geralmente vista como algo difícil de ser compreendido, distante, entediante por vezes, ou ainda como uma caixa-preta, cujos procedimentos internos são inteiramente desconhecidos. Por isso é importante desmistificar a política educacional e humanizar o seu funcionamento. Compreender *quem* faz a política educacional torna-se uma parte importante desse trabalho: olhar quem são os grupos, e as pessoas cujas decisões terão consequências para professores, famílias e alunos. Essa é uma tarefa fundamental para que possamos cobrar os responsáveis e fortalecer a mobilização de quem quer trabalhar por mudanças na educação.

Esse trecho de Avelar com certeza teria aberto a minha apresentação se ele já tivesse sido publicado na época, porque ele sintetiza perfeitamente os meios e as intenções da minha fala. Mais do que qualquer coisa, eu queria que eles sentissem a importância da participação deles nesse debate, que eles se mantivessem atentos aos desdobramentos das reformas educacionais atuais e se colocassem de maneira crítica e consciente diante dessas políticas, criando suas próprias leituras a partir de uma compreensão mais aprofundada da elaboração desse documento. Queria mobilizá-los, para usar a palavra de Avelar. E, assim como a autora colocou, eu tentei chegar a essa mobilização através da quebra desse senso comum de que as políticas educacionais são entediantes, me focando principalmente nos atores políticos cujos interesses movem a Base.

No dia 16 de maio, começo a minha fala, que eu resumo a seguir, admitindo que, para mim, é muito irônico que eu esteja estudando a Base e outros documentos reguladores no mestrado, porque não foi uma área que despertou o meu interesse durante a licenciatura. Eu achava os documentos longos, a linguagem parecia muito vaga. O que mudou a minha percepção sobre os documentos foi tentar ler as entrelinhas, entender quais filosofias estão por trás dos documentos, os jogos políticos, as vozes que transparecem e, ainda, quais são as consequências concretas de cada documento. Essa é a leitura da dimensionalidade para o documento, faz com que as palavras ganhem significado, pulem da página.

Faço um rápido histórico de como a BNCC veio a existir, explicando que a constituição

de 88 já previa uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases determina que uma Base Comum seja adotada para a educação básica. Descrevo como a primeira versão da Base sai em 2015 e vai para consulta pública. Há uma continuidade teórica e prática entre a primeira versão da Base e a segunda, que é publicada em maio de 2016.

Em abril de 2017, menos de um ano depois, é divulgada a terceira versão, e ela é uma quebra em relação às versões anteriores. “*Por que?*”, pergunto. “*O que aconteceu no meio tempo?*” Alguns alunos respondem: “*O golpe*”. Concluo que enquanto da primeira para a segunda versão, uma continuidade no poder levou a uma continuidade na Base, uma quebra no poder levou a uma quebra na Base, e enfatizo o quanto o nosso contexto político é importante para entender essas mudanças.

Figura 11: Slide usado na apresentação com os logos de algumas fundações envolvidas com a elaboração da BNCC.

A seguir, começo uma descrição das origens da BNCC, mostrando algumas empresas e instituições privadas que investiram na elaboração da Base. Explico que nas últimas décadas surgiu o que é chamado de Nova Filantropia (Avelar, Ball, 2018), isto é, fundações e empresas tratam doações como investimentos, e por isso querem estar envolvidas em como o dinheiro é gasto. Como a educação é um campo fértil pro investimento privado, essa Nova Filantropia trouxe gestores, administradores e empresários para a discussão de políticas educacionais³⁹. Se trata de uma tendência educacional internacional, influenciada por interesses privados, que eu chamei de “educação voltada pro mercado de trabalho”.

Específico, então, as características dessa educação voltada para o mercado de trabalho:

³⁹ Chamou a atenção da mídia em abril de 2019 o fato de que o Ministro da Educação Abraham Weintraub, ao definir os principais cargos da pasta, escolheu gestores em detrimento de profissionais com experiência ou formação em educação. Disponível em: <https://tinyurl.com/FolhaMEC>. Acesso em 11 de abril de 2019.

(1) avaliação objetiva e eficaz, o foco é em resultados palpáveis, pois é assim em uma empresa; (2) custo-benefício e privatização; (3) formação para um mercado de trabalho global e em constante mudança, de modo que conhecimentos locais se tornam cada vez menos relevantes, já o mercado de trabalho é global e o que mais interessa é formar alunos capazes de se adaptarem e se atualizarem; (4) treinamento de competências e habilidades não de conteúdos; (5) reforma educacional liderada por empresários, políticos, economistas, um movimento que coloca a educação sob o controle e a influência de pessoas que não foram eleitas para tanto, enfraquecendo o processo democrático. Afirmo que todas essas são características que podem ser atendidas pela adoção de uma base curricular comum.

Enfatizo que, muitas vezes, valores que são caros para uma educação progressista, que são importantes para mim pessoalmente como professora, são ressignificados dentro da lógica dessa educação pro mercado de trabalho. Por exemplo, faz sentido a escola desenvolver a autonomia, porque é necessário que funcionários sejam pró-ativos. Precisamos fomentar o pensamento crítico dos nossos alunos, pois mais tarde eles precisarão solucionar problemas nos seus empregos, mostrar criatividade. A escola deve ajudar o aluno a desenvolver habilidades sociais, porque ele trabalhará em um escritório, precisará lidar com clientes. Portanto políticas progressistas são bem-vindas, desde que elas também sejam convenientes para o mercado, para a economia no geral. E o que não for conveniente, ou não será tão valorizado ou não será incluído.

Voltando à influência de interesses privados na educação, eu dou o exemplo do Banco Mundial ser usado como a primeira referência na Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio⁴⁰, enfatizando que instituições financeiras privadas estão tendo uma influência sem precedentes na nossa educação e a criação de uma base curricular aumenta o impacto potencial dessa influência.

O segundo exemplo trazido foi o Movimento Pela Base⁴¹, um grupo não governamental que atua desde 2013 promovendo a proposta de uma base curricular no Brasil. São membros do Movimento Pela Base indivíduos, organizações, especialistas em currículos e empresários. O grupo é financiado por instituições privadas, mas hoje tem representantes em todos os níveis do governo. O Movimento Pela Base surgiu a partir de uma série de seminários na universidade de Yale em abril de 2013, organizada pela Fundação Lemman. A organização do

40 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em 3 de fevereiro de 2019.

41 Embasei meus comentários sobre o Movimento Pela Base na leitura de Avelar e Ball (2018).

evento convidou pessoas que participaram da promoção da base curricular americana para fazerem apresentações e direcionamentos para a implantação de uma base brasileira. Em novembro de 2014, menos de um ano e meio depois, a BNCC entra no Plano Nacional de Educação. Em 2015 o número de membros do Movimento Pela Base em posições no governo federal mais que dobra, de 7 para 19. Em dezembro de 2015 começa o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e quando seu vice, Michel Temer, toma a presidência, muitas pessoas do Movimento Pela Base ganham cargos estratégicos no MEC. Assim, a partir de 2016 esse grupo ganha maior influência, conseguindo agir não apenas para que a Base exista, mas influenciando o que ela de fato diz e as ações que propõe. E uma das maiores mudanças é a transição de direitos de aprendizagem para competências.

Figura 12: Slide usado na apresentação com algumas características da pedagogia das competências.

Explico que “competência” é uma palavra polissêmica, que pode fazer referência a visões de educação muito distintas. Alguém pode ler a palavra “competência” e entender uma recusa ao modelo tradicional de transmissão de conhecimento, uma educação ligada à prática, à construção do conhecimento por parte do aluno. Entretanto, outro pode ler “competência” como uma estratégia de suprir a demanda por sujeitos eficazes e flexíveis para o mercado de trabalho através da educação. Conclui que a minha crítica é à segunda competência, que é a leitura que eu tenho das competências usadas na BNCC. A pedagogia das competências pode ser definida como a instrumentalização dos saberes escolares, uma pedagogia que aproxima a gestão escolar da gestão de recursos humanos.

Descrevo, então, como a lógica das competências também se aplica ao professor. Cursos de pedagogia, psicologia educacional e sobre os fundamentos sociais da educação são vistos “obstáculos” que impedem profissionais qualificados de se tornarem professores. A partir desse raciocínio, a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio regulamenta que pessoas de “notório saber” podem trabalhar como professores, mesmo sem diploma de licenciatura.

Os alunos recebem uma ficha com informações sobre a Base do Ensino Fundamental 2 ou uma ficha sobre a Base e a Reforma do Ensino Médio (anexos 4 e 5). Eles fazem pares com alguém que leu a ficha que eles não receberam e trocam informações.

A partir dessa discussão entre eles, eu analiso os conflitos entre discurso e prática na BNCC. Sobre a obrigatoriedade da Língua Inglesa, por exemplo, enfatizei o quão convincente o discurso da Base é, uma vez que ele afirma que: “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”. Afirmando que eu acredito nisso também, mas que essas possibilidades de engajamento e participação sociais não são nem exclusivas nem inerentes ao aprendizado de inglês. É possível que aprender outra língua que não a inglesa propicie tudo isso, e aprender inglês não garante necessariamente essas experiências. Mas a escolha do inglês como única língua estrangeira obrigatória é muito coerente sob a ótica da padronização escolar e da educação voltada para o mercado de trabalho, já que seria impossível padronizar o ensino de múltiplas línguas estrangeiras e o discurso de que o inglês é fundamental para uma carreira bem sucedida já faz parte do imaginário sobre a língua.

A seguir, proponho um exercício de comparar pontos de vista. Enfatizo que estou expondo uma interpretação da Base que é minha, uma interpretação que eu procurei fundamentar bem, mas ainda assim se trata da minha interpretação. Peço que eles discutam em pares como diferentes pessoas (figura 12) poderiam ver a Base de maneiras diferentes.

Comparando pontos de vista

• Dono de uma grande editora	• Estatístico
• Dono de uma editora pequena	• Professor de espanhol
• Coordenador de um cursinho	• Aluno que entrará no Ensino Médio em 2020
• Professor inexperiente	

Figura 12: Slide usado na apresentação da atividade sobre pontos de vista.

Terminando esse momento, eu falo um pouco sobre o lugar das editoras diante da BNCC, destacando a oportunidade que a BNCC é para o setor editorial. Argumento que, muito provavelmente, a consequência desse mercado unificado é uma uniformização curricular sem precedentes, já o mesmo material didático pode ser adotado por escolas em todo o país e guiar

avaliações em massa.

Aproveitando essa discussão sobre livros didáticos, trago um vídeo de uma entrevista com William Cereja⁴², um famoso autor de livros didáticos, que foi entrevistado pela Somos Educação e falou sobre a BNCC, criticando o fato de que o MEC exige que cada livro didático siga a BNCC e seja acompanhado de inúmeros materiais extras, incluindo sequências didáticas e até mesmo provas prontas, o que ele considera uma perda para a autonomia dos professores: “Acho que a gente não pode deixar para as editoras toda essa formação de professores, que no fundo é isso que o MEC está querendo com essas exigências todas, e atribuir às editoras esse papel de formar o professor, dando a ele as coisas prontas, eu acho que não é esse o melhor caminho”.

Concluo a minha fala afirmando que currículo é um campo de disputa de valores. Políticas públicas sempre tem muitas vozes, e as que aparecem com mais força na Base, ao meu ver, são (1) vozes que defendem uma educação voltada para um mercado de trabalho; (2) vozes neoconservadoras que conseguiram tirar questões de gênero do documento; e (3) um discurso progressista, muitas vezes incoerente, que ajuda a legitimar as propostas das outras duas vozes. Depois que eu termino as minhas colocações, há uma breve discussão com os alunos, que será descrita na próxima seção. Como havia pouco tempo antes do final da aula, tínhamos planejado criar outras oportunidades de falar com os alunos sobre a Base e registrar como eles notavam que as leituras deles do documento foram mudando ao longo do curso. Poucos dias depois da minha fala, entretanto, as aulas na universidade em questão foram interrompidas e o semestre terminou abruptamente, o que impossibilitou esse registro. Contudo, nós tivemos acesso a uma das atividades avaliadas que já estava programada pela professora, onde os alunos tinham que fazer uma sistematização do que eles tinham aprendido sobre os documentos reguladores, usando o meio que eles preferissem. Muitos fizeram apresentações de *slides*, outros elaboraram mapas mentais e alguns decidiram escrever um texto nos moldes tradicionais. A seguir, estão organizados alguns recortes dessa atividade.

42 Disponível em: <https://tinyurl.com/y69t3frx> Acesso em 3 de fevereiro de 2019.

Figura 13: Recorte de um mapa mental elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Figura 14: Slides elaborados por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Figura 15: Recorte de um slide elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Figura 16 (à esquerda): Recorte de um *slide* elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Figura 17 (à direita): Recorte de um *slide* elaborado por uma aluna para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Figura 18: Recorte de um *slide* elaborado por um aluno para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Em suma, o que se pode compreender acerca do panorama aqui traçado é a constatação de um cenário onde estão em risco valores que buscavam guiar um caminho educacional baseado na cidadania, nos Direitos Humanos e na manutenção de um convívio social com foco no respeito à diferença. Tal cenário de risco tem relações estreitas com cenários políticos e interesses mercadológicos, onde dados saberes sistematizados e transformados em competência tornam o estudante parte de um molde de relação trabalhista. O que não garante o pertencimento efetivo desse estudante em uma sociedade, na qual o sujeito possa se organizar e participar das escolhas e rumos democráticos e operar enquanto parte do estatuto de mudanças sociais.

Figura 19: Recorte de um texto elaborado por um aluno para a atividade de sistematização de conhecimentos.

Nota-se de pronto que há uma diferença considerável entre as sistematizações acima e aquelas apresentadas no dia 2 de maio. A BNCC não está mais subordinada às DCNs, algo que podemos observar principalmente nas figuras 17 e 19, e a Base tem traços distintivos, quando antes os alunos disseram que as palavras-chave que eles lembravam sobre o documento foram: “parece com as DCNs”. A crítica de que a Base é uma “linda mentira”, com propostas boas, porém impraticáveis, desaparece. O termo “competência” é questionado em muitas das sistematizações, junto com vários pontos que foram tocados na aula do dia 16 de maio e se tornaram parte dessas novas leituras. Alguns exemplos são a noção de competência em contraste com a qualificação (figura 13), a questão do notório saber (imagem 16), o inglês como única língua estrangeira obrigatória (figuras 13 e 16), a exclusão da discussão sobre gênero (figura 14), escolha e responsabilização no contexto do Ensino Médio (figura 16) e a possibilidade do ensino à distância (imagem 16). Mas talvez a crítica que tenha se tornado mais frequente é a da educação voltada para o mercado de trabalho, que pode ser notada em todas as leituras acima.

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa, como apontam Lincoln e Denzin (2006), que exige que o pesquisador tente “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (2006, p.17). Enquanto eu consigo observar e analisar que os significados que os alunos conferiram à Base mudaram ao longo do curso, mais desafiador é interpretar como isso se deu. Se é possível olhar para as aulas descritas e ver o trabalho de construção das leituras sobre a Base como um trabalho crítico e cooperativo, onde a minha contribuição em

contextualizar a elaboração e as motivações da BNCC ajudou os alunos a desenvolverem uma interpretação mais crítica e rigorosa da Base, essa parece uma conclusão simplista que não dá conta das complexidades do processo como um todo. O que os alunos diriam que mudou na suas leituras da Base? O que trouxe essa mudança? Houve de fato a elaboração de uma leitura mais crítica e rigorosa do documento ou apenas a incorporação de palavras-chave ouvidas na apresentação? Em parte, essas perguntas não puderam ser respondidas por questões circunstanciais, pela interrupção repentina do semestre que impossibilitou que houvesse outras conversas depois do dia da apresentação. Mas parte dessa incerteza, acredito, é simplesmente uma característica fundamental da pesquisa qualitativa. Diante da angústia dessa incerteza, me volto, novamente, a Freire: “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (2016a, p.29).

4.4 Entre a brecha e a censura: “Medo desses tempos sombrios”

“Maybe the only thing critique itself can do is
allow you to sketch the bars of your own
prison.”

Natalie Wynn

Até aqui, discutimos as influências neoliberais nas subjetividades e nas políticas educacionais contemporâneas, falamos sobre neutralidade e criticidade na escola e sobre os discursos vinculados a essas questões. Porém, além do impacto de interesses neoliberais na educação, há um outro movimento, não desconectado desse, mas com características particulares, que se tornou nos últimos anos um dos mais influentes no debate educacional. Estamos falando, claro, do movimento neoconservador simbolizado pelo Escola sem Partido.

A razão da influência do Escola sem Partido não se deve apenas aos seus membros oficiais, mas ao fato de que as mensagens do movimento tomaram muito do imaginário popular, criando um fantasma da “ideologização” para explicar tudo que está errado na educação brasileira. Ademais, essa falácia da ideologização é usada como justificativa para o corte de verbas na educação pública, atribuindo a péssima colocação do país em rankings internacionais a “uma suposta degradação ideológica do ambiente escolar” (Linares e Bezerra, 2019, p.129), fenômeno que podemos ver ilustrado na charge da figura 20.

Figura 20: Charge de Alberto Benett, disponível em: tinyurl.com/yxzpvmbe Acesso em 3 de julho de 2019.

Muitos veem o aparecimento desses movimentos como um *backlash* a mudanças sociais e culturais aceleradas, o que nós podemos certamente observar no contexto político brasileiro, e também de maneira mais ampla no ressurgimento de movimentos de extrema direita ao redor do mundo. Pichonelli (2019) fala sobre a popularidade recente da pauta do *homeschooling*. Essas mudanças culturais aceleradas levariam “os membros desses coletivos a

idealizarem o passado, imaginando que qualquer tempo pretérito é melhor que o presente, e que, portanto, seria necessário ‘uma educação que volte a disciplinar as novas gerações para obedecer acriticamente às pessoas adultas’” (2019, p.104). Assim, nota-se que a educação crítica está no centro da condenação que esses grupos fazem à educação atual.

Outra parte central desse argumento neoconservador é a antagonização da figura do professor, retratando-os como pessoas despreparadas ou mal-intencionadas (Pichonelli, 2019, p.101). Manhas (2019) lê os teóricos do movimento Escola sem Partido e conclui que o professor dentro da lógica proposta pelo movimento não é um educador, pois há uma separação deliberada entre ensinar, que consiste em passar conteúdos, e o ato de educar. “O (A) professor(a) deveria estar ali apenas para passar conteúdo sem crítica, problematização ou contextualização, em um ato mecânico” (Manhas, 2019, p.19), ou um ato bancário, como descreveria Paulo Freire.

Vemos, então, que o debate sobre o Escola sem Partido abrange muito do que discutimos até aqui. Nessa seção, nós aproveitaremos uma discussão em classe sobre o movimento Escola sem Partido e a última aula que tivemos sobre a BNCC para retomar os temas de neutralidade e criticidade no contexto escolar, acompanhados de uma nova questão: a censura.

Logo no começo da aula do dia 16 de maio surge o assunto do movimento Escola Sem Partido. “*O que vocês sabem sobre a Escola Sem Partido? Falamos pouco dela*”, pergunta a professora. Um aluno responde: “*Eles... analisam a prova do vestibular, por exemplo, mostrando como o vestibular é doutrinador.... Tipo... Redação do ENEM que fala contra a violência contra a mulher. ‘Eles tão doutrinando as crianças.’*”

Um dado curioso sobre o Escola sem Partido é a maneira como os alunos são retratados: passivos, sem agência, vulneráveis a qualquer manipulação. No site do movimento, lê-se: “A pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”⁴³. Não apenas desdenham ideais fundamentais para uma educação democrática, como a construção de uma sociedade mais justa e o combate ao preconceito, mas também apresentam os alunos como sujeitos sem discernimento ou autonomia. Vasconcelos (2019), descreve como “o Escola sem

⁴³ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org> Acesso em 15 de junho de 2019.

Partido trata o estudante como tábula rasa, que somente produz aquilo que escuta. Subestimam radicalmente a capacidade dos alunos de pensarem por conta própria e desenvolverem raciocínios autônomos a partir de suas experiências na escola, na rua e na família” (2019, p.81). De fato, essa visão do aluno que simplesmente aceita passivamente tudo que lhe é dito pelo professor é tão distante da realidade da sala de aula que é praticamente um cenário de ficção científica.

Em um certo sentido, os defensores do Escola sem Partido parecem ter mais convicção nos efeitos concretos de uma educação crítica do que os próprios educadores críticos, que muitas vezes questionam os efeitos de suas práticas pedagógicas diante das tendências neoconservadoras que marcam a política nos últimos anos (Ferraz e Duboc, 2018).

Uma aluna continua a discussão: *“Eu não quero dar nenhuma indireta... Mas, assim, quando fala sobre Escola Sem Partido aqui na USP, as pessoas acham... ‘ah, nossa, é uma besteira’... Dão risada, acham que isso é muito... É óbvio que isso é idiota. Porque a gente entende como o discurso tá dentro da língua, tal. Mas... É importante ter em mente como é muito tentador, a ideia. Assim, eu ouvi sobre Escola Sem Partido quando isso já estava sendo discutido porque eu sou lerda.”* Os alunos riem. *“As informações chegam muito depois. E eu fiquei: ‘Nossa, faz sentido’. Num primeiro momento eu pensei: ‘Nossa, não é uma ideia assim... Tão... Tão... Absurda.’ É uma coisa que faz sentido. Só que aí você tem que pensar um pouquinho mais e ver como isso, na verdade, é problemático. Mas, gente, acho muito importante a gente ter em mente que isso faz muito sentido. Escola Sem Partido é uma coisa que faz muito sentido. Assim, no senso geral.”*

Nesse trecho, a aluna destaca a força sedutora do argumento da neutralidade na escola e o quanto ele é difundido no senso comum da população em geral. Girotto (2019) conecta o discurso de neutralidade do Escola sem Partido com as perspectivas empresariais de educação, dois fenômenos já discutidos aqui. Segundo o autor (Girotto, 2019, p.72):

Ocultando-se no falso discurso da neutralidade do conhecimento, da racionalidade técnica como dimensão ‘natural’ da ação educativa, o que tais práticas objetivam é levar a cabo um amplo processo de reforma gerencial da educação, com o intuito de difundir, como narrativa dominante e, no limite, única, os princípios defendidos pelo empresariado brasileiro.

Uma outra aluna continua a discussão: *“O problema é o que as pessoas acham que partido é”*. Há um murmúrio de concordância na sala. Ela continua: *“Okay. Uma escola que não faz propaganda para nenhum partido político. Faz sentido. Mas é diferente do que realmente as pessoas que defendem o Escola Sem Partido pensam, porque eles pensam que qualquer coisa... Tipo... De direitos humanos, ser contra racismo ou ser contra machismo é*

ser petista.” A colocação da aluna lembra o trecho já citado do projeto do Escola sem Partido, que classifica o combate ao preconceito como um pretexto usado por professores de esquerda para “‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”, mostrando o tom paranoico da retórica do projeto.

Outro aluno entra na discussão: *“Não tomar partido é um partido, isso que eles não entendem. Escola Sem Partido é sem o partido que eles colocam. No site, pelo menos, tem os princípios norteadores, tem como notar no seu professor, não sei se todo mundo já leu, ‘como notar no seu professor a doutrinação’. Aí ensina o aluno como notar para denunciar o professor pro coordenador e pro diretor”*.

Figura 21: Cartaz que o movimento Escola sem Partido planeja fixar em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: programaescolasempartido.org Acesso em 23 de junho de 2019.

O site do Escola sem Partido, de fato, coloca como sua meta que o aluno passe a supervisionar o trabalho do professor: “o único objetivo do Programa Escola sem Partido é informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres [descritos na Constituição], a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos,

já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles”⁴⁴. Esse esforço de vilificar o professor aos olhos dos alunos é antagônico a um ambiente escolar sadio, pois coloca professor e aluno em uma situação de disputa, corroendo a possibilidade de construção conjunta de conhecimentos por professor e aluno. Para Freire (2016a), essa colaboração é fundamental: “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

A aluna que tinha dito que o Escola Sem Partido fazia sentido responde: “*Para pessoa comum, pro brasileiro comum, ‘ah, então vocês não vão estar doutrinando o meu filho’, para eles é ótimo, sabe?*” Outra aluna continua: “*É como se você conseguisse separar informação de opinião*”. “*É isso!*”, alguns alunos dizem. A aluna continua: “*Eu vou te ensinar sem [mostrar] se eu sou de direita ou de esquerda. ‘Teve essa guerra aqui’. Como se você conseguisse passar um conteúdo sem tomar nenhum partido*”. Um aluno responde: “*Selecionar a guerra já é um partido.*” “*Eu fiquei sabendo que eles tentam proibir o uso de algumas palavras. Alguns termos*”, diz outra aluna. “*Tipo, você pode falar de holocausto mas não pode falar de morte.*” Como apontam os alunos, não há escolha neutra em sala de aula, decidir o que será (ou não) discutido, já passa por uma série de questões de valor e poder (Apple, 2012), de modo que mesmo aqueles que deliberadamente tentarem não tomar partido em suas decisões curriculares, provavelmente só fortalecerão posições hegemônicas, tomando-as como neutras. Gadotti (2019, p.50) cita um trecho de Gramsci que parece reverberar aqui: “*Creio que viver significa tomar partido. Quem verdadeiramente vive, não pode deixar de ser cidadão e partisano. A indiferença e a abulia são parasitismo, são canalhice, não vida. Por isso odeio os indiferentes.*”⁴⁵

A professora acha que a discussão merece ser continuada: “*Vamos parar de novo os nossos slides e falar um pouquinho sobre Escola Sem Partido*”. Ela prossegue: “*O Escola Sem Partido é um movimento que foi concatenado, arquitetado há muitos anos mas que apareceu hoje, faz dois anos apenas, de uma maneira mais sistematizada pro Brasil, de um grupo de pessoas de direita — sim, um deles inclusive é advogado do Bolsonaro — que então começou a perceber que a escola seria um espaço de doutrinação de ideias. Que a escola não ensina conteúdos. Que ela ensina certas ideologias. Tomando partido. Aí vem o nome, Escola Sem Partido. No sentido, assim, de tomar partido das coisas. Então o movimento Escola Sem*

⁴⁴ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org> Acesso em 15 de junho de 2019.

⁴⁵ Disponível em: <https://tinyurl.com/yykrlxz2> Acesso em 20 de junho de 2019.

Partido pretende... Neutralizar os conteúdos a serem ensinados pela escola regular. Aí a gente que é estudante de discurso e de texto, de palavra... Há alguma palavra... O texto é neutro? Há texto neutro?" Os alunos respondem negativamente.

Ela continua: *"O senso comum diz: 'Puxa, que bacana! É uma escola que... Eu concordo com isso! Não tem mesmo que influenciar aluno, que doutrinar aluno'. Mas na verdade a gente precisa tomar cuidado e ler um pouco nas entrelinhas o que tá por trás dessa lei, porque eles queriam transformar em lei. A ideia era publicar isso num cartaz em todas as escolas, com os holofotes nos professores de história, por exemplo, colocando como deveres do professor. Leiam discursivamente, que intertexto vocês fazem aqui com a escolha verbal?"* O cartaz dos "deveres do professor", disponível no site do Escola Sem Partido está projetado para que os alunos possam ler.

A professora continua: *"O professor não favorecerá... Não fará..."*

"Não matará", responde um aluno. Os alunos riem com incredulidade. *"Qual a intertextualidade que a gente pode pescar aqui?"*, pergunta a professora. *"Os dez mandamentos"*, os alunos respondem.

Ratier (2019), destaca o profundo vínculo entre o Escola sem Partido e movimentos cristãos: "11 dos 19 proponentes de projetos inspirados pelo ESP são ligados a alguma igreja. Uma visita por páginas dos parlamentares na internet indica que a defesa da família e dos valores cristãos é a a plataforma de atuação mais citada" (Ratier, 2019a, p.35). Linares e Bezerra (2019) apontam que não são raras situações em que o texto bíblico é usado por publicistas do Escola sem Partido para condenar o ensino de ciências.

"O movimento Escola Sem Partido nasceu do movimento criacionista dos Estados Unidos", a professora continua. *"E o foco que eles queriam combater era ideologia de gênero. Quando a diferença de gênero tornou-se visível e aí certas secretarias municipais de educação começaram a tratar, por exemplo, de outros arranjos familiares, legitimaram outros arranjos familiares, no combate à homofobia, foi aí que o Escola Sem Partido criou força e falou: 'Gente, vamos parar com tudo'. Há um viés fortemente religioso aqui"*.

A expressão "ideologia de gênero" tem suas origens no pensamento católico de meados da década de 1990, principalmente no catecismo de João Paulo II, cujo pontificado foi marcado pelo discurso da moralidade sexual (Junqueira, 2019, p.136). Novamente, se trata de um movimento de reação, um *backlash* a uma mudança cultural que trouxe com ela maior

liberdade e respeito a múltiplas expressões de gênero e orientação sexual, além de um maior questionamento das normas impostas de gênero e sexualidade. Essa mudança é vista como uma ameaça, levando a um “ataque alarmista” (op.cit., p.138) por pessoas como os defensores do Escola sem Partido.

Ironicamente, Junqueira aponta que ideologia de gênero pode ser um conceito útil para fazer exatamente o que os “defensores da família” temem (op.cit., p.140):

identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas escolas públicas.

A professora começa a discutir o 5º “mandamento” do Escola sem Partido, que diz: “O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Ela começa: *“Então, vamos trazer um aluno que vem de uma família com determinada escolha religiosa. Não vou citar religião aqui. E essa religião, ou esses valores da família, na verdade me mostram, como professora, uma discriminação em relação ao outro. Do ponto de vista formativo, educacional, ético-político, eu, professora, tenho que interromper esse aluno, porque ele é uma ameaça aos direitos do outro. Do ponto de vista do Escola Sem Partido, ‘Ah, mas a família pensa assim. A família, por exemplo, não legitima que um homossexual é uma pessoa de direitos. Então eu não posso mexer com os valores da família. Eu tenho que me calar.’ Vocês percebem o conflito ético que isso nos coloca? Gravíssimo.”*

Ela continua: *“Ao mesmo tempo que a gente tem uma legitimidade das Diretrizes Nacionais, que é o direito à diferença, de 2013, três anos mais tarde vem... Movimento Escola Sem Partido e outras coisas más, para tentar frear a visibilidade à diferença”*. Não é difícil notar que esse discurso que diz que a escola deve seguir a moral e as convicções das famílias é impraticável diante da imensa diversidade de alunos e famílias que compõe uma única sala de aula, o que mostra a desonestidade da proposta do movimento: por trás da defesa de que as morais das famílias sejam seguidas, impõe-se as morais de *algumas* famílias. Cara (2019b) acusa os defensores do Escola sem Partido de abraçarem “uma educação moral ultrapassada, completamente descontextualizada do mundo e incapaz de refletir a diversidade existente no país” (Cara, 2019b, p.45), afirmando que a contínua influência do movimento dificultará o debate em sala de aula sobre problemas estruturais do Brasil, como é o caso da discriminação social, religiosa, de gênero e sexual.

Essa discussão sobre o Escola sem Partido acontece no mesmo dia da minha fala sobre a Base, e quando eu termino a aula está quase terminando, então não há muito tempo para debate. Ainda assim, os alunos começam a discutir primeiro como as mudanças, principalmente no Ensino Médio, parecem ter como prioridade principal o corte de custos e a transferência da educação para o domínio privado, além da possibilidade de parte do Ensino Médio ser feita a distância. A questão do ensino à distância é interessantíssima e cruza muitos dos temas que discutimos nessa pesquisa, como a influência privada na educação, uma vez que a EAD é uma oportunidade de investimento que está movendo muito do debate nessa área, as reformas educacionais atuais e o discurso da neutralidade na escola. Santos (2019), descreve como Michel Temer via “a EAD como uma forma de baratear a oferta da educação pública, com a vantagem de combater aquilo que se chama de ‘marxismo’ na sala de aula. Bolsonaro defendia, já em seu programa de governo, a oferta educacional na modalidade a distância desde o ensino fundamental” (Santos, 2019, p.58). Assim, por trás do discurso pró-EAD que diz promover a democratização do acesso à educação, há muitos outros interesses.

Um aluno diz que talvez a Base simplesmente não seja seguida, pois muitos documentos não são. Eu respondo que a influência da Base provavelmente será sentida porque ela guiará os materiais didáticos. Um aluno conta que no estágio que ele estava fazendo, a professora se recusava a usar o livro, tanto que ela deu o livro dela para ele: *“Por enquanto, ainda é possível. E quando chegar a Base?”*

A colocação do aluno traz um dado significativo a esse debate. Muitos documentos reguladores da educação são, de fato, simplesmente ignorados por professores e sistemas de ensino, e esse poderia ser o destino último da Base: o esquecimento. Enquanto ainda acredite que a influência da Base no setor editorial será decisiva para saber qual será o seu impacto, as previsões de Cassio (2019, p. 37), parecem pertinentes: “Algumas redes de ensino sofisticarão seus mecanismos de controle para impor a Base nas escolas. Outras gastarão o mínimo possível de recursos e tomarão a ‘base’ como o mínimo, simplificando listas de conteúdos ou deixando tudo como está. As redes privadas adotarão o palavrorio da Base e continuarão fazendo aquilo que sempre fizeram”.

A professora diz que quer terminar com uma “palavra de alento”, para eles não voltarem “tristes para casa”. Ela afirma que o discurso muitas vezes contraditório da Base pode criar brechas que os professores podem usar: *“Qual é a palavra de alento? Pode ser que esse conflito epistemológico seja positivo. Na medida em que ele possibilita a refratação de*

sentidos. O professor em sala de aula pode muito bem também se respaldar na medida em que ele encontra diversos discursos circulantes e fala: ‘Olha, aqui tá posto para mim.’ Então há algum, não muito, hoje em dia não muito, espaçozinho de manobra, para que o professor leia esse documento e possa talvez refratar os sentidos. Ressignificar. Não é muito esse espaço de manobra, mas eu acho que ele ainda existe. Vocês acham que é uma leitura muito romântica?” Uma aluna responde: *“Ou de sobrevivência”*. “É!”, a professora concorda, enfaticamente.

Lopes (2013) aponta essa possibilidade do conflito epistemológico não como uma “barreira para uma comunicação idealmente não distorcida” (op.cit., p.946), mas como a relação de diferença onde conhecimentos são construídos. Assim como a professora sugere, o conflito epistemológico não é algo necessariamente negativo, mas pode levar a uma compreensão mais séria da pluralidade “como sendo a condição *ontológica* do mundo: parte de um comprometimento ético e político cuja meta final não é necessariamente o consenso” (idem).

Poderíamos relacionar as duas intervenções da professora, tanto no começo a aula, ao parar a sua apresentação para dar espaço para uma leitura crítica do movimento Escola sem Partido, quanto essa segunda, a palavra de alento sobre os espaços de manobra que ainda existem mesmo com a aplicação da BNCC, com a noção de brecha de Duboc (2012). A autora coloca que, diante da impossibilidade do estabelecimento de um currículo pós-moderno que conseguisse lidar com as demandas contemporâneas (como é o caso da BNCC), a desconstrução que é fundamental para o letramento crítico ocorreria nas brechas das aulas, através de uma atitude deliberada do professor de aproveitar momentos oportunos para essa desconstrução. Segundo a autora: “no momento que nós perturbamos os pressupostos dos nossos alunos, nós podemos estar contribuindo para uma maior aceitação da diferença” (Duboc, 2012, p.62).

Dessa maneira, a interrupção é um elemento chave. Quando notamos uma brecha que possibilite a expansão crítica de um assunto, essa é uma oportunidade que deve ser tomada. Podemos argumentar que foi isso que a professora fez ao aproveitar que o assunto do Escola sem Partido surgiu para contextualizá-lo e fazer uma leitura crítica dos seus “mandamentos”, e que ela vê esses “espaços de manobra”, essas brechas, como oportunidades de expansão crítica mesmo dentro de contextos curriculares restritos. Pennycook (2012) descreve como o educador crítico deve “procurar e aproveitar os momentos pequenos e inesperados que abram portas para uma perspectiva mais crítica” (2012, p.147), isto é, a possibilidade de uma

educação linguística crítica está na potencialidade dos momentos cotidianos. Assim, a instituição da BNCC não extinguiria a possibilidade da crítica, da interrupção, da desobediência ao controle que documento procura impor. Como Cássio (2019, p.37) afirma: “Contra toda tentativa de controle, enquanto houver escolas e enquanto houver professores existirá vida fora da BNCC”.

Há uma conversa sobre as colocações da professora:

Aluna 1: *“Sobre esses espaços de manobra que você tava falando. Eu tava pensando aqui que toda hora que você diz isso me dá a perceber que a gente está fugindo da censura. Realmente, é como um momento de ditadura. A gente tentando encontrar uma saída para dizer o que a gente quer, sem dizer o que a gente quer. E isso me lembrou de um estágio que eu fiz também, na escola onde eu estudei, que uma professora não queria usar as apostilas que o Estado pede. E o diretor simplesmente convidou ela a se retirar, se ela não usasse. Então é aquela coisa, a gente tem um espaço, mas ele é, dependendo da localidade, da direção da escola onde a gente trabalha, ele é restrito também. E é assustador... Me faz ter medo desses tempos sombrios. Não sei se eu estou sendo muito pessimista, eu estou com bastante medo, como professora recém formada agora.”*

Aluna 2, em tom de brincadeira: *“Você não quer ser aplicadora? Aplicadora daquilo que vem escrito nos manuais?”*

Professora: *“Professor aplicador invés de professor pesquisador, né? Professor reflexivo”.*

Aluna 1: *“Ou mesmo um professor humano... É mais simples que isso.”*

O comentário da aluna traz para o debate a questão da censura, apontando que, em um contexto de cerceamento das liberdades docentes, trabalhar nas brechas é uma tentativa de escapar do controle dos censores. Podemos argumentar que a censura é, na verdade, o que está por trás do termo mais palatável “neutralidade”.

Se o Escola sem Partido é mais explícito nas suas ambições de restringir a liberdade de expressão dos professores, Lopes (2019) afirma que a BNCC também tem seu apelo àqueles que desejam a censura ideológica nas escolas. A autora descreve uma propaganda da BNCC que destaca a transparência do documento: “A base é essencial. Para os meninos e meninas, porque aprendem o que irão precisar na vida. Para as famílias, porque mostra com transparência o que seus filhos estudam na escola” (Lopes, 2019, p.52), um aceno sutil, mas claro, para a plateia conservadora, preocupada com o que seus filhos estão sendo expostos na

escola. Podemos também relacionar essa fala à noção de *accountability* discutida anteriormente, já que essa transparência pode ser usada como estratégia para exigir que a escola e os professores “prestem contas” dos conteúdos estudados.

Linares e Bezerra (2019) salientam que os projetos de lei que se embasaram no movimento Escola sem Partido não iniciaram o processo de censura ao ato de ensinar⁴⁶. As péssimas condições de trabalho, os salários baixos, a precarização do espaço escolar, o tempo de trabalho que se estende muito além das horas que são pagas são “fatores que, em grande parte, já interditam o livre exercício da docência. Sob o capitalismo, a interdição do ato de ensinar, ao menos para as grandes majorias, surge como um traço distintivo do próprio sistema vigente” (2019, p.126). Ademais, uma vez que as conquistas educacionais não vieram como consequências naturais do bom funcionamento da democracia representativa, mas foram resultado do conflito constante da população com o Estado, “a luta das massas trabalhadoras pela escola também foi a luta contra a censura aos conteúdos que lhes eram negados” (idem).

Se a BNCC ainda permite espaços de manobra onde professores podem usar os conflitos epistemológicos do documento a seu favor, como sugeriu a professora, as propostas do Escola sem Partido são mais perigosas. A própria possibilidade do trabalho crítico em sala de aula é colocada em risco, já que o seu projeto para educação se baseia na eliminação do espaço para interrupção, negando aos professores a possibilidade de estimular a desconstrução de preconceitos e comportamentos discriminatórios, atitudes e valores que, muitas vezes, vêm de casa.

No site do movimento Escola sem Partido, há uma seção que aconselha os estudantes sobre como devem fazer suas denúncias sobre as “práticas doutrinárias” que testemunharem. O tom alarmista da passagem retrata os alunos como reféns de seus professores e soa como um texto que poderia ter sido escrito para vítimas de violência doméstica:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já

⁴⁶ Eloy e Cintra (2019) relatam a reação de uma aluna do Ensino Médio às propostas do Escola sem Partido: “Tipo assim, com uma aula de Sociologia por semana, a gente já meio que vive numa escola sem partido” (2019, p.111).

passaram. É um serviço de utilidade pública.⁴⁷

Os efeitos concretos do pensamento do Escola sem Partido já tem sido sentidos, principalmente desde o começo da presidência de Jair Bolsonaro. Uma das primeiras ações do atual ministro da educação, Abraham Weintraub, foi encorajar que alunos filmem seus professores em sala, dizendo que o material coletado seria analisado pelo próprio Ministério da Educação, de modo a averiguar irregularidades nas condutas dos docentes⁴⁸. Essa perseguição ideológica não tem efeitos negativos apenas aos professores, Freitas (2019) aponta a tentativa de censura promovida pelos defensores do Escola sem Partido compromete o direito à educação dos jovens brasileiros (Freitas, 2019, p.107):

Ao criar mecanismos de controle e punição sobre práticas pedagógicas e reforçar a figura da autoridade familiar, a proposta cria mais obstáculos para que se possa reformular o espaço da escola a partir do diálogo aberto com os/as jovens, por meio de experiências inovadoras e, assim, dar um novo sentido para essa etapa do ensino, mais conectada com a tarefa da promoção da autonomia considerando aí os desafios reais enfrentados pela juventude.

Outro exemplo ilustrativo foi a tentativa do governador de São Paulo João Dória, em setembro de 2019, de recolher apostilas de ciências que falavam sobre diversidade sexual, acusando a suposta “ideologia de gênero” do material⁴⁹. Para fundamentar a decisão, a Secretaria de Educação de São Paulo afirmou que a discussão sobre gênero estaria “em desacordo com a Base Nacional Comum Curricular do MEC e com o Novo Currículo Paulista”⁵⁰. Sabemos, entretanto, que a BNCC não veda a discussão de temas que não estão inclusos no documento, pelo contrário, o documento afirma que só estabelecerá sessenta por cento do currículo, determinando o que seria obrigatório, mas não fazendo restrições a quaisquer conteúdos. Desse modo, seria impossível que o material estivesse “em desacordo” com a BNCC apenas por tocar no assunto da diversidade sexual. Vemos, contudo, que o discurso de flexibilidade da Base caiu por terra rapidamente e que o documento já está sendo usado abertamente como ferramenta de censura. Chama a atenção, ainda, o fato de que o Secretário de Educação de São Paulo que usou esse argumento para justificar o recolhimento das apostilas, Rossieli Soares, foi Ministro da Educação durante o governo Temer e, portanto, participou da implementação da BNCC⁵¹. Curiosamente, as diretrizes da BNCC também foram usadas como contra-argumento à decisão do governo de São Paulo, em uma ação

⁴⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia> Acesso em 25 de junho de 2019.

⁴⁸ Disponível em: <https://tinyurl.com/yy98xzot> Acesso em 25 de junho de 2019.

⁴⁹ As apostilas tiveram de ser devolvidas depois de uma decisão judiciária que considerou que a medida “lesava o patrimônio público e o erário”. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxwm5gag> Acesso em 12 de outubro de 2019.

⁵⁰ Disponível em: <https://tinyurl.com/y2rujwsr> Acesso em 12 de outubro de 2019.

⁵¹ Baseio essas considerações da fala de Fernando Cássio na Faculdade de Educação da USP, no dia 4 de outubro de 2019.

popular contra o ato do governador, por violar a constituição e a própria BNCC. Fernando Cássio, um autores da ação popular, afirmou “É inaceitável que um documento curricular recém-aprovado e que preconiza o ensino de aspectos socioculturais, afetivos e éticos da sexualidade seja utilizado para justificar atos de censura”⁵². Esse incidente destaca o potencial da Base tanto na promoção de censura quanto para o uso estratégico de suas brechas diante de políticas antidemocráticas.

De fato, a diferença entre a colocação da professora, enfatizando as possibilidades de trabalhar nas brechas, e o comentário da aluna, expressando seu medo da censura que a espera como professora, é uma questão de pontos de vista: podemos focar nosso olhar na intransponível magnitude do muro em contraste à estreiteza da brecha, ou ver o perigo que a brecha simboliza para os fundamentos do muro. Não culpo o olhar pessimista — ou realista — da aluna. Os nossos nem sempre são tempos que encorajam o otimismo.

Figura 22: Kaio Pinho, garoto brasileiro fotografado em uma manifestação em Los Angeles depois da eleição de Donald Trump à presidência dos EUA, em 2016. Disponível em: tinyurl.com/y4g354st Acesso em 23 de junho de 2019.

⁵² Disponível em: <https://tinyurl.com/y227qp8> Acesso em 12 de outubro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em lugar da posição fatalista que nos imobiliza proponho um crítico otimismo que nos engaja na luta por um saber que, a serviço dos explorados, se ache à altura do tempo.”

Paulo Freire (1993)

Fundamentamos essa pesquisa em duas perguntas norteadoras: a primeira questionava como a influência neoliberal na educação tem impactado a educação brasileira contemporânea; a segunda se voltava para professores em formação, indagando como eles constroem leituras de documentos que sofreram essa influência neoliberal, como é o caso da BNCC.

Para responder a primeira pergunta, nós procuramos entender as origens, os fundamentos, as motivações e os métodos da lógica neoliberal, especialmente o fato de que o neoliberalismo não se restringe ao âmbito político e econômico, mas passou a contemplar também fenômenos sociais (Foucault, 2008), estendendo o alcance de suas teorias e práticas à cultura, às práticas interpessoais, à subjetividade contemporânea e à educação. Dessa maneira, aspectos da economia de mercado neoliberal passam a atuar de maneira cada vez mais ampla, e características como a competição, o foco em metas, em eficiência e em resultados palpáveis, a responsabilização do indivíduo e o uso da lógica da gestão empresarial se tornaram cada vez mais comuns nos discursos e nos métodos da educação atual.

Cada vez mais, a educação é vista como um estágio preparatório do indivíduo para a competição do mercado de trabalho internacional e, uma vez que o mercado globalizado exige indivíduos globais, há uma tendência à internacionalização da educação (Laval, 2004). Com isso, países com contextos muito distintos apresentam propostas educacionais e curriculares que são similares — como é o caso da BNCC e do *Common Core* — pois seus proponentes compartilham uma visão neoliberal da educação. Assim, criam-se políticas educacionais cada vez menos capazes de lidar com questões locais e mais subordinadas às demandas do mercado internacional.

A interferência do capital privado; o estabelecimento de competências e habilidades genéricas; a padronização curricular e de material didático; a instrumentalização do conhecimento; o foco na empregabilidade; a privatização das funções da educação pública; e

a promoção de *accountability* são algumas características da educação neoliberal que nós podemos ver refletidas na Base Nacional Comum Curricular, o exemplo de política educacional contemporânea que nós escolhemos nos concentrar.

A partir da análise da BNCC, nós passamos para o trabalho de campo, onde observamos aulas de uma disciplina de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa em uma universidade pública, com o objetivo de responder a segunda das nossas perguntas norteadoras. As primeiras aulas observadas já trouxeram à tona muito do que tínhamos estudado sobre subjetividade neoliberal, pois as falas dos alunos evocaram questões como ansiedade, competitividade, eficácia, performatividade (Ball, 2010) e *accountability*, o que nos deu a oportunidade de nos aprofundarmos em como a lógica neoliberal afeta não só a subjetividade nos alunos, mas também a dos professores.

Questões sobre criticidade e neutralidade em sala de aula também surgiram a partir de discussões sobre o lugar do professor na contemporaneidade, especificamente o professor de língua estrangeira e seu papel na formação do alunos para além do estritamente linguístico. O debate sobre a criticidade é particularmente relevante nesse contexto de influência neoliberal na educação. Se, por seu potencial formador e transformador, a educação tem se tornado um campo cada vez mais tomado por demandas neoliberais e neoconservadoras, argumentamos que esse mesmo potencial pode ser usado para questionar essas demandas, fortalecer a participação democrática, formar sujeitos críticos, com interesses e ambições que não se restrinjam àqueles promovidos pela pedagogia pública do neoliberalismo (Giroux, 2004).

A leitura da Base pelos alunos gerou um material que revelou muito sobre o próprio documento e os desafios de ler criticamente textos cobertos por um verniz de linguagem democrática, como é o caso da BNCC. Em um primeiro momento, os alunos focaram as suas críticas à Base na impraticabilidade de suas propostas, argumentando que a Base seria um documento idealizado, que não corresponderia à realidade concreta das escolas brasileiras. Os alunos criticavam menos as propostas da Base, e mais a falácia de que uma mudança educacional significativa poderia ser efetivada sem um investimento maciço em infraestrutura, na carreira docente e em formação de professores. Enquanto essa é, sem dúvida, uma crítica válida, ela pareceu partir de uma aprovação do texto da Base, a ressalva sendo que o documento, por si só, seria infrutífero.

Procuramos, então, contextualizar a elaboração da Base, salientando os atores políticos envolvidos, a influência do capital privado e seu alinhamento com os princípios da educação

neoliberal, voltada para o mercado de trabalho. Depois dessa discussão, houve uma mudança na leitura dos alunos, que pudemos observar nas sistematizações que eles elaboraram no final do semestre. Enquanto nós tivemos acesso a esse material que possibilitou notar a transição no teor das críticas dos alunos à Base, o fim abrupto do semestre devido a uma greve na universidade impossibilitou uma discussão com os alunos sobre essa transição, onde poderíamos convidá-los a pensarem criticamente sobre as suas próprias leituras da Base, um exercício que estaria mais propriamente alinhado ao letramento crítico. Entretanto, acreditamos que o trabalho de contextualização da Base foi importante para que os alunos pudessem elaborar leituras mais complexas do documento, politizando-o, para usar o termo de Avelar (2019). A autora afirma (Avelar, 2019, p.79):

É preciso repolitizar a política educacional e fortalecer um projeto democrático de educação nos conteúdos e nas formas, em contraste com o discurso despolitizado que reduz a educação a uma questão técnico-administrativa. Os ideais privados que têm sido aplicados à educação precisam ser (re)substituídos por um forte apreço pela educação pública como uma parte crucial da democracia .

Algo que ficou claro a partir da análise que nós pudemos conduzir é o quanto políticas educacionais como a Base e movimentos como o Escola sem Partido fazem uso de discursos evasivos, em que termos com uma carga semântica “positiva”, que aludem a uma educação democrática, são cooptados e ressignificados de acordo com propósitos políticos diametralmente opostos uma educação neoliberal e neoconservadora, no caso dificultando a leitura crítica dos textos. Esse fenômeno, em que o uso de um termo mais palatável mascara uma proposta problemática, foi um fio condutor entre as seções da análise. Podemos apontar como exemplos alguns pares como: escolha e responsabilização; qualidade educacional em combate à desigualdade e qualidade pró eficiência; igualdade e desigualdade; e neutralidade e censura.

Contudo, a linguagem ressignificada usada por esses documentos só reforça a importância de uma leitura crítica desses discursos como ferramenta de resistência a um momento como o nosso. Pontual (2019, p.160) declara que: “O momento atual é de resistência à perda de direitos, às graves violações dos direitos humanos em curso e às práticas que buscam destruir o que se avançou em termos de cultura democrática depois do longo período da ditadura militar”, apontando também a hegemonia neoliberal e o fortalecimento do conservadorismo como características marcantes do nosso período. Talvez seja um momento que demande de nós o otimismo crítico apontando por Freire (1993), que não nos imobilize, mas nos engaje.

Menezes Souza (2011) recusa um letramento crítico que se satisfaça apenas com uma

leitura contextualizada histórica e socialmente de um texto, mas afirma que a própria leitura deve ser vista como objeto histórico-social, isto é, nossa percepção de um texto e dos seus significados é indissociável da nossa própria experiência, do nosso próprio lugar histórico e social. Ao longo dessa pesquisa, a minha proximidade com os temas e com os sujeitos que eu observei, estudantes que como eu, são *millennials*, alunos de Letras com habilitação em inglês, paulistas, muitos já professores, fez com que a leitura das falas desses alunos fosse, quase de imediato, também uma leitura minha. Eu não podia ler o relato da aluna que rejeita a possibilidade de tornar-se professora por ter medo de errar na frente de seus alunos como um exemplo dos efeitos da hierarquia simbólica entre falantes de inglês, sem admitir que provavelmente todo aluno de Letras-Inglês se sentiu assim. Não passei ilesa pela graduação, e por isso já senti essa ansiedade, efeito colateral de uma pressão acadêmica característica da nossa área. Não posso dizer que a voz na minha cabeça que faz com que eu tema cometer deslizes ao falar inglês se calou, silenciada por camadas e camadas de textos sobre letramento crítico e ensino de línguas. Mas essa voz está mais distante, mais abafada, e quando eu a ouço, tenho bons argumentos para debater com ela.

Ler sobre neoliberalismo e subjetividade neoliberal também produziu questionamentos sobre a minha própria pesquisa e a minha subjetividade. Primeiramente, veio a percepção avassaladora de que o sujeito neoliberal *c'est moi*: estudar o neoliberalismo me fez notar que características que eu tinha como essencialmente minhas são *exatamente* aquelas do sujeito neoliberal. Minha competitividade comigo mesma. Minha exigência interna, que faz com que eu polície o meu desenvolvimento profissional e acadêmico mesmo sem pressões externas explícitas. Obediência a prazos, eficiência em avaliações. O quanto eu sou motivada por resultados palpáveis: quantos artigos eu li hoje? Quantos minutos foram transcritos? Quantas páginas escritas?

Finalmente, algumas discussões levantadas durante esse estudo colocaram em questão os procedimentos e preocupações da própria pesquisa. Ao mesmo tempo que escrevia sobre a ansiedade que resulta do modelo neoliberal de eficácia e produtividade, estava eu, pesquisadora, paralisada pela *ansiedade* de *produzir* um texto que fosse *eficaz* em sua denúncia da lógica neoliberal. Enquanto critico um modelo educacional de avaliações externas em grande escala, as universidades onde pesquisamos são reféns de avaliações e índices de produtividade, e o departamento onde eu estudei não escapa desse cenário. Parafraseando o trecho já citado de Ball (2010), me sinto forçada a me perguntar: eu estou fazendo essa pesquisa porque ela é importante? Porque eu acredito nela? Porque vale a pena?

Ou porque, no final das contas, eu serei avaliada e comparada? Se eu for honesta, todas as alternativas estão corretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Gilberto. “Capítulos do desmonte do ensino”. In: *Educação é a Base? 23 educadores discutem a Base*. Ação Educativa, 2019.
- AMBROSIO, John. “Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education”. In: *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 2013.
- AMBRÓZIO, Aldo. "Governamentabilidade neoliberal: disciplina, biopolítica e empresariamento da vida". *Kínesis*, Vol. IV, nº 08, 2012.
- ANDRÉ, Maria Elisa D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus Editora. 2014.
- APPLE, Michael. *Ideology and Curriculum*. Routledge, 2002.
- _____. “Educação, mercado e culturas de controle”. In: *Revista E-Curriculum*, v. 2, n. 1, 2006.
- ARANTES, Paulo. *O Novo Tempo do Mundo*. Boitempo, 2014.
- ASSIS-PETERSON, Ana. & COX, Maria. “Standard English & World English: entre o siso e o riso”. *Calidoscópio*, Vol. 11, n. 2, 2013.
- AVELAR, Marina, BALL, “Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil”. In: *International Journal of Educational Development*, 2018.
- AVELAR, Marina. “O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.
- BALL, Stephen. “The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity”. In: *Journal of Education Policy*, 2010.
- BIESTA, Gert. “Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning”. In: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp. 54–66. Oslo, 2005.
- BENNETT, E. A., CORDNER, A., KLEIN, P. T., SAVELL, S., & BAIOCCHI, G. “Disavowing Politics: Civic Engagement in an Era of Political Skepticism”. In: *American Journal of Sociology*, 119, 2013.
- BLOMMAERT, Jan, JIE, Dong. *Ethnographic fieldwork – A beginner's guide*. Multilingual Matters, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2018.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>

BRASS, Jory. “English, literacy and neoliberal policies: Mapping a contested moment in the United States”. *English Teaching: Practice and Critique*. 2014.

BRASS, Jory, HOLLOWAY, Jessica. “Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity”. In: *Journal of Education Policy*, Volume 33, 2018 - Issue 3, 2017.

BUTLER, Judith. “What is Critique? An Essay on Foucault’s Virtue”. 2001. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/en>

CARA, Daniel. “Contra a barbárie, o direito à educação”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019a.

_____. “O programa ‘Escola sem Partido’ quer uma escola sem educação”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019b.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. “Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90”. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007.

CÁSSIO, Fernando. “Existe vida fora da BNCC?” In: *Educação é a Base? 23 educadores discutem a Base*. Ação Educativa, 2019.

CATINI, Carolina. “Educação e empreendedorismo da barbárie”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.

CERVETTI, Gina, PARDALES, Michael J., DAMICO, James S. “Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy”. In: *Reading Online*, 2001.

CHAUÍ, Marilena, FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*.

CEDEC, Paz e Terra, 1978.

CHOMSKY, Noam. *Profit Over People: Neoliberalism and Global Order*. Seven Stories Press, 2011.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence, & MORRISON, Keith. *Research methods in education*. Routledge, 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies in Education". *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, 2013.

_____. *Hopes and Prospects*. Penguin Group, 2010.

CORTI, Ana Paula. "Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio". In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.

COTOI, Călin. "Neoliberalism: a Foucauldian Perspective". *International Review of Social Research*. Volume 1, Issue 2, 2011.

COX, Maria Inês Pagliarini, ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. "Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English". In: *TESOL Quarterly*, 1999.

_____. "O professor de inglês – Entre a alienação e a emancipação". In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001.

DARDOT, Pierrot; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo – Ensaio Sobre a Sociedade Neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LISSOVOY, Noah. "Pedagogy of the Anxious: Rethinking Critical Pedagogy in the Context of Neoliberal Autonomy and Responsibilization". In: *Journal of Education Policy*, v33 n2, 2017.

DENZIN, Norman, LINCOLN, Yvonna. "A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa". In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed, 2006.

DUBOC, Ana Paula, FERRAZ, Daniel. "Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2018.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

_____. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

_____. “Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras”. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes, 2014.

_____. “The ELF teacher education: contributions from postmodern perspectives”. In: Telma Gimenez, Michelle Salles El Kadri, Luciana Cabrini Simões Calvo. (Org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. 1ed. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018.

FERRAZ, Daniel. *Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Editora CRV, 2015.

FIRTH, Alan, WAGNER, Johannes. “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research”. In: *The Modern Language Journal*, 1997.

FOUCAULT, Michel. “Est-il donc important de penser?” *Libération*. Disponível em: <http://libertaire.free.fr/MFoucault191.html>, 1981.

_____. *Microfísica do Poder*. Paz e Terra, 2008a.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.c

_____. *Vigiar e punir*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. “What is critique?” *The Politics of Truth*. Semiotext(e), 2007.

FREEBODY, Peter. “Critical literacy education: on living with “innocent language””. In: *Encyclopedia of Language and Education*, 2008.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra, 2016a.

- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Paz e Terra, 2016b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Maria Virgínia de. “Jovens, escola democrática e proposta do ‘Escola sem Partido’”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019.
- GADOTTI, Moacir. “A escola cidadã frente à ‘Escola sem Partido’”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019.
- GIROTTI, Eduardo. “Um ponto na rede: o ‘Escola sem Partido’ no contexto da escola do pensamento único”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019.
- GIROUX, Henry. *The Terror of Neoliberalism. Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Garamond Press, 2004.
- _____. “Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism”. In: *Journal of Advanced Composition*, 1993.
- HACKELL, Melissa. “Managing anxiety: neoliberal modes of citizen subjectivity, fantasy and child abuse in New Zealand”. In: *Journal Citizenship Studies*, Volume 20, 2016.
- HALL, Stuart. *The Hippies: An American ‘Moment’*. University of Birmingham, 1968. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4goavrp>
- IALAGO, Ana Maria, DURAN, Marília. “Formação de professores de inglês no Brasil”. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.
- ISSITT, Micah. *Hippies*. Greenwood Press, 2009.
- JANKS, Hilary. *Literacy and Power*. Routledge, 2010.
- JIMÉNES, Susana, GONÇALVES, Laurinete, BARBOSA, Luis. “O lugar do marxismo na formação do educador”. *Linhas Críticas, Brasília*, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez. 2006.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. “Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?” In: *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. 2013.

- _____. “English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning”. In: *Globalisation, Societies and Education*, 2009.
- JUNQUEIRA, Rogério. “A ‘ideologia de gênero’ existe, mas não é aquilo que você pensa que é”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.
- KELLNER, Douglas; KIM, Gooyong. “YouTube, Critical Pedagogy, and Media Activism”. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 2010.
- KRESS, G., & van LEEUWEN, T. (1996) “The semiotic landscape: language and visual Communication”. In: *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- KUMARAVADIVELU, B. “Toward a postmethod pedagogy”. In: *TESOL Quarterly*, 35, p. 537-60, 2001.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta, 2004.
- LINGARD, Bob, RIZVI, Faval. “Education policy and the allocation of values”. In: *Globalizing education policy*. Routledge, 2009.
- LINARES, Alexandre, BEZERRA, José. “Obscurantismo contra a liberdade de ensinar”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.
- LOPES, Bárbara. “BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação”. In: *Educação é a Base? 23 educadores discutem a Base*. Ação Educativa, 2019.
- LOPES, Carlos Renato. “Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2013.
- MANHAS, Cleomar. “Nada mais ideológico que ‘Escola sem Partido’”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019.
- MCLAREN, Peter; JARAMILLO, Nathalia. “Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism: Reflections on a Revolutionary (Marxist) Critical Pedagogy”. In: *Cultural Studies <=> Critical Methodologies*, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. “Afinal, o que é lingüística aplicada?” In: Moita Lopes, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, Walkyria. “Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares”. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Pontes Editores, 2013.

_____. “A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Autêntica, 2010.

_____. “Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico”. In: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs.) *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. “Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas”. In: *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Mazza edições, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. “Critical moments in a TESOL praxicum”. In: B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press. 2012.

PINCHONELLI, Matheus. “Homeschooling e a domesticação do aluno”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.

PONTUAL, Pedro. “Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.

RATIER, Rodrigo. “14 perguntas e respostas sobre o ‘Escola sem Partido’”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019a.

_____. “Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019b.

RICHARDS, Keith. “Trends in qualitative research in language teaching since 2000”. In: *Language teaching*. Cambridge University Press, 2009.

SANTOS, Catarina. “Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade”. In: *Educação contra a barbárie*. Boitempo, 2019.

SILVA, Tomaz, GENTILI, Paulo. *Escola S.A. - Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, 1996.

SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, 2017.

- SIMS, Margaret. “Neoliberalism and early childhood”. In: *Cogent Education*, 2017.
- SINGER, André. *O lulismo em crise*. Companhia das Letras, 2018.
- SINGER, Helena. “Afim, o que os brasileiros precisam saber?”, 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/afim-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>
- SOUZA, Jessé de. *Os batalhadores brasileiros nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Editora UFMG, 2012.
- TAMPIO, Nicholas. *Learning versus the Common Core*. University of Minnesota Press, 2019.
- VASCONCELOS, Joana. “A escola, o autoritarismo e a emancipação”. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido*. Ação Educativa, 2019.
- VINCENTINI, Dayanne, VERÁSTEGUI, Rosa. “A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire”, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yabc6ugz>
- VILAÇO, Fabiana, GRANDE, Gabriela. “Língua Inglesa na BNCC”. In: *Educação é a Base? 23 educadores discutem a Base*. Ação Educativa, 2019.
- YOUNG, Michael. “Curriculum theory: what it is and why it is important. *Cad. Pesqui.* 2014, vol.44, n.151. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4mwkr7p>

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Linguagens, Letramentos e Políticas Educacionais: Desafios da Contemporaneidade”** coordenada pela professora Ana Paula Martinez Duboc, da Universidade de São Paulo (USP).

A pesquisa, que será desenvolvida na [REDACTED], objetiva contribuir para a produção e difusão de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase para o mapeamento dos conceitos de agência e crítica nas políticas educacionais brasileiras em curso, incluindo documentos reguladores da Educação Básica, materiais didáticos e programas de formação docente, seja esta inicial ou continuada.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita, quando aplicável, observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do semestre. Precisaremos também que você disponibilize, por meio de seu professor, parte do material utilizado com você em sala de aula, incluindo narrativas, relatos, planos de aula, avaliações e outras produções de sua autoria. Ao longo da pesquisa, também poderão ser realizadas entrevistas e aplicados questionários. Reiteramos a garantia de total anonimato sobre você e suas produções.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você compartilhar (ou não) conosco suas percepções e produções não terá influência na sua avaliação da referida disciplina. Assim, sua participação é voluntária e não influencia seu desempenho acadêmico. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado, garantindo, assim, o anonimato de todos os participantes.

Ao participar desse estudo exploratório, suas contribuições serão fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa, fomentando a produção científica no campo dos estudos sobre linguagem e educação linguística.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Ana Paula Martinez Duboc, na Faculdade de Educação da USP, localizada na Avenida da Universidade, 308, Cidade Universitária, no telefone: (11) 3091-8302, ou por e-mail: anaduboc@usp.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, [seu nome] _____,
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) aluno(a)

Ana Paula Martinez Duboc (pesquisadora responsável)

Anexo 2 - Questionário conduzido no dia 4 de abril

Questionário original disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/r/W3X9FCT>

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade onde nasceu:
4. Município e bairro onde mora
5. Renda mensal média do seu grupo familiar (salário mínimo: R\$ 937):
 - a. Menos de um salário mínimo
 - b. De 1 a 3 salários mínimos
 - c. De 3 a 6 salários mínimos
 - d. De 6 a 10 salários mínimos
 - e. Mais de 10 salários mínimos
 - f. Prefiro não responder
6. Nível de escolaridade da mãe
 - a. Fundamental 1
 - b. Fundamental 2
 - c. Ensino Médio
 - d. Ensino Superior
 - e. Pós-graduação
 - f. Outro
7. Nível de escolaridade do pai
 - a. Fundamental 1
 - b. Fundamental 2
 - c. Ensino Médio

- d. Ensino Superior
- e. Pós-graduação
- f. Outro

8. Você já tem alguma experiência dando aula de Língua Inglesa?

- a. Sim
- b. Não

9. Em quais contextos você já deu aula?

- a. Cursos de idiomas
- b. Aulas particulares
- c. Escolas de ensino regular privadas
- d. Escolas de ensino regular públicas
- e. Outro

10. Com quais faixas etárias você já trabalhou?

- a. Educação Infantil
- b. Ensino Fundamental 1
- c. Ensino Fundamental 2
- d. Ensino Médio
- e. Ensino para adultos

Anexo 3 - Excertos usados para os “registros relâmpago”

Aprofundando uma aliança com fundações e institutos empresariais que estava em vigor desde o governo Dilma, o governo Temer apresentou e aprovou uma versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) medíocre para a educação infantil e para o ensino fundamental. É uma proposta curricular conteudista, que evita ou secundariza os debates sobre as desigualdades e as injustiças sociais e econômicas do país, bem como evita o combate às discriminações de gênero e orientação sexual. Com essa BNCC aprovada, os estudantes não terão estímulo ao pensamento crítico e sequer aprenderão os conteúdos, porque não vão ser alteradas as condições de trabalho nas escolas – condição necessária para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Para piorar, ampliando os efeitos de uma decisão equivocada do Supremo Tribunal Federal, a BNCC praticamente obrigará o ensino religioso nas escolas públicas, ferindo o princípio já combalido do Estado Laico. (Daniel Cara, doutorando FEUSP e coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018)

A BNCC vem completar e, de fato, instituir que a dimensão do conhecimento já não é mais um requisito escolar. Daí, se entende a substituição do conhecimento pelas competências, o que talvez seja um dos traços mais duros da **BNCC**. Minha hipótese é que ela flexibiliza o suficiente para que se consiga ofertar para diferentes escolas e para diferentes frações de classe diferentes tipos educativos. Você pode ter essa **escola premium** para formar as frações que vão dirigir empresas e negócios, e ter para diferentes tipos de **escola pública** um direcionamento das habilidades das competências. Para nós, isso significa a possibilidade de eles ofertarem diferentes tipos de **sistemas de ensino**, conteúdos e materiais didáticos para diferentes frações de classe. (Allan Kenji, doutorando UFSC, 2018)

A BNCC é bem didática ao listar as competências a desenvolver e, só então, detalhar os conteúdos que levam a elas. É um acerto: nossa escola é ainda muito conteudista. Os estudantes sabem muitas informações, mas têm dificuldade de relacioná-las com a vida e aplicá-las para resolver problemas do seu dia a dia. (...) Para que a mudança não seja só um jogo de palavras, há que ter clareza sobre quais são as situações da vida concreta que a escola irá trabalhar, que desafios o cidadão de hoje de fato precisa encarar, seja ele um jovem empreendedor, um morador de comunidade, um endividado, alguém com necessidades especiais. (...) Sobretudo há que definir com que metodologia e recursos essas competências serão desenvolvidas, fazendo o que se chama de “transposição didática”. (Andrea Ramal, portal globo.com)

A BNCC proposta não terá a função de “orientar” a educação nacional, como seria de se esperar, mas sim de *padronizar* competências, habilidades e conteúdos de norte a sul, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Ela foi equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares. (...) Elevar a média de uma escola no IDEB ou na Prova Brasil, não é sinônimo de boa educação. Sem antes discutirmos o que entendemos ser uma “boa educação” não se pode discutir uma Base Nacional Comum para nossos estudantes. A quem

interessam as competências incluídas na atual BNCC do MEC? Por que estas e não outras? De que adianta incluirmos outras nos Estados, se a avaliação nacional considerará apenas estas já postas na atual BNCC? (Luiz Carlos Freitas, UNICAMP, 2018)

Houve um esforço nessa nova versão de incorporar pontos importantes trazidos pelos especialistas, como a progressão das habilidades em cada uma das disciplinas aos longo das séries, e uma melhor caracterização da Educação Integral, englobando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e pessoais e sociais, e a cultura digital. (...) Um ponto de atenção é a descrição de cada uma das habilidades vinculada a um código que diz em qual disciplina e em qual ano escolar ela será trabalhada”, alerta a presidente-executiva do TPE. “No entanto, é bom que fique claro que os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver as habilidades descritas na base em aulas, atividades e projetos que atravessem e integrem diferentes disciplinas e anos. As evidências nos mostram que a aprendizagem por meio de projetos e a integração dos diversos campos do conhecimento são fundamentais para uma aprendizagem mais efetiva e com mais sentido. (Priscila, Cruz, presidente-executiva do Movimento Todos pela Educação)

A terceira versão da BNCC representa uma conquista. Ao mesmo tempo, traz um documento enxuto, que coloca claramente as expectativas de direitos de aprendizagem do estudante a cada ano, independentemente do local onde mora ou estuda. (...) As dez competências gerais que se espera desenvolver nos estudantes incluem elementos como senso estético e ético, empatia, resolução de conflitos, resiliência, autonomia, uso da tecnologia, e saúde física e emocional. São dimensões transversais a todas as áreas de conhecimento. (...) A base tem o potencial de ajudar na redução das desigualdades no país, mais isso dependerá da qualidade de sua implementação. (Patrícia Mota Guedes, Fundação Itaú Social)

Anexo 4 - Ficha usada durante a apresentação sobre a BNCC

Fundamental 2

3.1. NÚMERO DE HABILIDADES

No **Relatório Consed e Undime**, o número de objetivos de aprendizagem da Versão 2 foi considerado "excessivo" (p. 12), recomendando-se "a eliminação de redundâncias [...] e a priorização de profundidade de aprendizagem, acima de abrangência" (p. 12).

A despeito dessa recomendação, o número total de habilidades aumentou em 4,9%, passando de 1.278 para 1.340 habilidades (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de habilidades e taxa de variação entre a Versão 2 e a Versão Final da BNCC

ETAPA/COMPONENTE CURRICULAR	VERSÃO 2	VERSÃO FINAL	VARIAÇÃO	
			Nº absoluto	Nº relativo
Educação Infantil	73	109	36	49,3
Língua Portuguesa	387	416	29	7,5
Arte	74	61	-13	-17,6
Educação Física	157	69	-88	-56,1
Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa	32	88	56	175,0
Matemática	170	234	64	37,6
Ciências	99	110	11	11,1
Geografia	66	115	49	74,2
História	220	138	-82	-37,3
TOTAL	1.278	1.340	62	4,9

Fonte: Mec.gov.br

BNCC - 2ª versão

"Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras."

BNCC - 3ª versão

"Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa."

Fonte: Mec.gov.br

"O discurso celebratório dos grandes entusiastas da BNCC — o MEC e institutos e fundações empresariais como a Lemann — tem sido acompanhado por uma série de dados que comprovariam as virtudes democráticas do processo de construção da Base, notadamente as **12 milhões de contribuições** oriundas da consulta pública on-line à primeira versão do documento, coletadas entre outubro de 2015 e março de 2016. (...) Em declaração de março de 2016, o então secretário de Educação Básica do MEC, Manuel Palácios, acreditava que se "fizemos a soma das contribuições coletivas com a participação individual de professores, nós devemos estar muito próximos da participação de **1 milhão de professores**". A informação oficial era a de que "mais de **300 mil cadastros** foram registrados no Portal da Base. Dentre os cadastrados, **207 mil professores**" (...) O Brasil possui **208 milhões de habitantes**, em dados projetados de 2017, e **2,2 milhões** de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar 2016). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a **5,8% da população brasileira**. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de **cinco vezes** com a consulta." Fonte: Nexojornal.com.br

Anexo 4 - Verso

globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos

MENU G1 EDUCAÇÃO

Como eixo, a BNCC defende que o aluno desenvolva a competência de se relacionar "sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza".

(Correção: o termo "orientação sexual" apareceu na versão embargada enviada à imprensa na quarta-feira (5), mas foi suprimido no documento oficial divulgada pelo Ministério da Educação.)

Por Letícia Carvalho, G1
06/04/2017 11h00 - Atualizado 07/04/2017 10h39

Google bncc

Todas Notícias Vídeos Imagens Livros Mais Configurações Ferramentas

Aproximadamente 540.000 resultados (0,34 segundos)

Ideologia de Gênero na BNCC - Eliminação de Referências
[Anúncio](#) www.citizenngo.org/Ideologia/Genero
Pela Exclusão da Ideologia de Gênero da Base Nacional Comum Curricular. Assine!
[CitizenGO: Conheça-nos](#) · [Colabore com CitizenGO](#) · [Crie uma Petição](#) · [Torne-se um Membro](#)

Base Nacional Comum Curricular
basenacionalcomum.mec.gov.br/
A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que ...

BNCC
Esta terceira versão da Base Nacional Comum Curricular ...

A Base
INTRODUÇÃODownload: A Base Nacional Comum Curricular; Os ...

Perguntas Frequentes
Perguntas Frequentes. Sobre a BNCC Processos de ...

Linha do Tempo
Linha do Tempo Linha do Tempo - A Construção da Base A ...

Os 7 princípios para a construção da Base Nacional Comum

São princípios para orientar a construção da Base, para que de fato ela seja aproveitada em sala de aula e promova a equidade educacional. O Movimento atua para que esses princípios sejam seguidos ao longo de todo o processo de elaboração do documento.

01

Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.

02

Clareza e objetividade.

03

Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.

04

Obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica do Brasil.

05

Diversidade como parte integrante.

06

Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.

07

Construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas.

Fonte: Movimentopelabase.org.br

Anexo 5 - Ficha usada durante a apresentação sobre a BNCC

Ensino Médio

"A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio terá apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todas as outras – como Biologia, Inglês e História – aparecerão dentro de áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar. O documento, que será concluído até o fim de março, também não vai abordar a parte flexível do currículo, prevista pela reforma do ensino médio. Segundo a lei aprovada no ano passado, cerca de 40% da carga horária da etapa será destinada ao aprofundamento em áreas específicas optativas. O estudante poderá escolher entre cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. O restante tem de ser destinado a disciplinas comuns a todos os alunos." **Estadão 27.02.2018**

"Da forma como foi elaborada nessa medida provisória, a flexibilização de conteúdos não ocorre. Simplesmente se antecipa a idade de escolha do aluno para definir qual a área do conhecimento em que ele se especializará. Justamente por isso, a maturidade do aluno para realizar essa escolha também é um dos pontos questionados pelos educadores. Em outros países a flexibilização é definida pelo aluno, ele é quem define quais disciplinas farão parte do seu currículo. Ele pode cursar disciplinas de áreas distintas. No Brasil isso não foi proposto, o aluno deverá seguir todos os arranjos curriculares do itinerário escolhido. O aluno não poderá fazer outro itinerário formativo concomitantemente, apenas poderá fazê-lo após a conclusão do ensino médio, caso haja vagas disponíveis. Toda a liberdade de escolha, veiculada pela campanha publicitária do Ministério da Educação, na qual explicita que o aluno poderá escolher a área que mais possui aptidão cairá por terra, se o sistema de ensino da sua região não oferecer todos os itinerários formativos. Você sabia que os sistemas de ensino não são obrigados a oferecer todos os itinerários formativos? Assim, o aluno cursará o que for disponibilizado na sua localidade ou terá que ir morar em alguma outra região do estado que contemple o itinerário formativo de sua escolha. Ou quem sabe, cursar esse itinerário formativo à distância já que aos sistemas de ensino também foi possibilitado estabelecer convênios com instituições que atuem com educação à distância." **Blog GeoEconômica 01.05.2017**

Então nós percebemos que se nós só aplicarmos provas o dia inteiro em laptops, nós eliminamos a despesa de ter um professor!

"O governo Michel Temer (PMDB) quer liberar até 40% da carga horária total do ensino médio para ser realizada a distância. Para a educação de jovens e adultos, a proposta é permitir que 100% do curso seja fora da escola. A reforma do ensino médio, abriu a brecha ao ensino online. Agora, resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio prevê essa regulamentação da carga horária. O texto, obtido pela Folha, já teve uma primeira discussão no Conselho Nacional de Educação. Após a definição das diretrizes, caberá a cada rede pública ou escola privada regulamentar formatos e ferramentas do ensino. As regras debatidas autorizam que qualquer

conteúdo escolar previsto no currículo possa ser dado a distância. Se aprovado, os alunos poderiam ter dois dias de aulas por semana fora da sala. A lei de reforma do ensino médio estipulou que 60% da carga horária contemple conteúdos comuns, a partir do que constar na Base Nacional Comum Curricular para a etapa —que está no Ministério da Educação e deve ser apresentada ao CNE neste mês. Para a carga restante, os alunos escolheriam entre cinco opções (se houver oferta): linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou ensino técnico. Com as regras em discussão no conselho, toda a área flexível poderia ser feita a distância." **Folha de São Paulo 20.03.2018**

Anexo 5 - Verso

Ensino Médio

ITINERÁRIOS NORMATIVOS

Não existem na atual organização. Os alunos devem cursar as treze disciplinas obrigatórias no ensino médio.

O aluno poderá escolher entre cinco áreas:

- Línguas e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Ciências humanas e sociais aplicadas
- Formação técnica e profissional

CARGA HORÁRIA

A carga horária obrigatória é de 800 horas anuais, cumpridas ao longo de 200 dias letivos.

A carga horária passa para 1,4 mil horas ao ano. As escolas possuem um prazo de cinco anos para, gradativamente, implementar ao menos mil horas anuais.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

O ensino médio é composto por treze disciplinas obrigatórias ao longo de três anos de ensino.

As disciplinas de Língua portuguesa, Matemática e Língua inglesa serão obrigatórias a todos os alunos nos três anos do ensino médio. Já Filosofia, Sociologia, Educação física e Artes serão obrigatórias como estudos e práticas, mas não necessariamente podem ser uma disciplina. Essa definição dependerá da BNCC.

NOTÓRIO SABER

Somente profissionais com curso em formação de professores podem lecionar.

No itinerário de formação profissional, poderão ministrar conteúdos os profissionais com notório saber reconhecido pela rede de ensino.

ARGUMENTOS A FAVOR

- A Reforma vai melhorar os índices educacionais do Brasil, estagnados em baixos níveis desde 2011;
- A mudança deixará o ensino médio mais atrativo, combatendo assim a evasão escolar;
- O Novo Ensino Médio traz melhores possibilidades de formação profissional e inserção dos jovens no mercado de trabalho.

ARGUMENTOS CONTRA

- A Reforma não foi debatida com a sociedade civil;
- Sua implementação encontrará obstáculos estruturais e de recursos;
- As mudanças não solucionam os principais problemas apontados pelos alunos, que são a segurança, infraestrutura e assiduidade dos professores.