

**NO AMPLO CONTEXTO DA POLÍTICA DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A BNCC SOB OS HOLOFOTES**

*In the wide context of the national policies for Brazilian education:  
the national curriculum under the spotlight*

Eliana Santiago Gonçalves EDMUNDO  
Secretaria de Estado da Educação do Paraná  
[eliana\\_edmundo@yahoo.com.br](mailto:eliana_edmundo@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-5215-8860>

Alessandra Coutinho FERNANDES  
Universidade Federal do Paraná  
Núcleo de Assessoria Pedagógica  
[alessandrawiggers@gmail.com](mailto:alessandrawiggers@gmail.com)

Ana Paula BEATO-CANATO  
Universidade Federal do Paraná  
Núcleo de Assessoria Pedagógica  
[anabeatocanato@gmail.com](mailto:anabeatocanato@gmail.com)

Juliana Zeggio MARTINEZ  
Universidade Federal do Paraná  
Núcleo de Assessoria Pedagógica  
[jumartinez@ufpr.br](mailto:jumartinez@ufpr.br)

*Professora Eliana Santiago Gonçalves Edmundo concluiu seu doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí e seu mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Além disso, a professora realizou duas especializações lato sensu - em Informática na Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão e em Tradução de Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Eliana é graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Ibirapuera e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente, a professora é também graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Eliana atua como professora do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, lecionando língua inglesa na Educação Básica (cursos regulares e técnicos) e ministra cursos de formação continuada para professores de línguas estrangeiras, especialmente professores de inglês. Ainda, Eliana atua como pesquisadora colaboradora no grupo de pesquisa Identidade e Leitura sediado na UFPR. Seus principais interesses de pesquisa centram-se nas áreas de Linguística e Educação, com ênfase em línguas estrangeiras, e envolvem as teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas na educação e o letramento crítico, multiletramentos, interculturalidade e cidadania global no ensino e aprendizagem de língua inglesa.*

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Eliana, primeiramente, gostaríamos de agradecer imensamente por você aceitar participar desta entrevista. Estamos certas de que sua experiência e visão crítica nos ajudarão a ampliar nossa compreensão sobre a BNCC e este momento atual que a educação atravessa.*

*Temos conhecimento de sua longa trajetória como professora da Educação Básica e de seu comprometimento com uma educação crítica. Gostaríamos que você comentasse um pouco sobre como sua experiência de sala de aula influencia a forma como você vê e avalia a BNCC.*

**Eliana:**

É uma excelente pergunta porque me permite destacar um pouco o meu lugar de fala hoje que é de mulher do sul do Brasil, que teve a oportunidade de realizar estudos de graduação, mestrado e doutorado e atua como pesquisadora, mãe, avó, mulher e professora em uma escola da Educação Básica. Então, a partir de onde eu falo, vejo a BNCC como um documento que dá corpo à política para a educação em curso no país e que contribui para o alinhamento de todas as ações voltadas para esta política, ainda que tais propósitos não sejam explicitados exatamente assim no corpo do texto oficial. Eu me refiro aqui a política para a educação brasileira estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos de 2014 a 2024.

Nesse modo de ver, a política está no PNE e são as diretrizes, metas e estratégias que definem a política assim como dão sustentação às ações políticas e aos programas de governo, de acordo com a conjuntura política de cada época. Como as ações políticas podem tomar diferentes formas, a BNCC seria uma dessas formas de expressão da política estabelecida em lei. E sendo um documento normativo, a BNCC abre espaço para que sejam tomados alguns caminhos, entre as várias ações praticadas pelos governos federal, estadual e municipal, para considerar a política estabelecida no PNE e, ao mesmo tempo, facilitar a sintonia entre as finalidades da Educação Básica, estabelecidas nesse documento referência - o PNE - o qual instituiu a base comum, e os diversos setores e atores ligados à educação afinados com tais propósitos. Nesse raciocínio, a BNCC estaria dando estofo

para alimentar e legitimar o modelo educacional defendido na política de Estado para a educação ao longo dos próximos anos de sua vigência.

Acredito que seja a minha experiência em sala de aula que me faz entender a BNCC como um texto sujeito a processos interpretativos. Entendo que essas interpretações podem ocorrer em vários níveis do ciclo contínuo da política para a educação. Gosto da maneira como o sociólogo inglês Stephen Ball (2012) explica o ciclo de políticas, enfatizando que o texto da política é apenas uma parte de um ciclo contínuo imbricado em redes epistêmicas e de poder, como um círculo em que se entrelaçam o contexto de influências (onde as políticas são pensadas e articuladas), o contexto da produção do texto (produção textual) e o contexto da prática (interpretação da política). Portanto, não a vejo como uma iniciativa isolada de Estado ou de governo e nem entendo que a BNCC deva ser vista como resultado de um ou outro governo. Entendo que ela nasceu e ganhou contornos a partir de relações de poder e tensões entre demandas sociais, intenções e/ou acordos políticos. Ou seja, para que a BNCC fosse criada como a conhecemos hoje, houve disputas de poderes provenientes de vários lugares e grupos sociais. Penso na formulação das políticas como um processo menos verticalizado o qual envolve também os desejos de grupos de diversos setores e demandas de políticas mais amplas. Mas como nem sempre tais intenções e desejos estão relacionados aos interesses e demandas sociais da maior parte da população, daí o surgimento de negociações, pressões ou ausência delas por parte dos envolvidos e/ou interessados, recuos ou avanços de governos mais conservador ou mais progressista, dando sentido às políticas públicas. E no caso da BNCC não foi diferente, por isso a vejo como fruto de um processo contínuo de ações, avanços e retrocessos permeado por relações de poder.

Com esse modo de entender, em minha avaliação a BNCC é um documento dinâmico, complexo, com trechos obscuros e nada linear, uniforme ou tão organizado como pode parecer, se nos atermos apenas a sua estrutura física, no corpo do texto, se nos prendermos aos quadros e às centenas de códigos alfanuméricos apresentados na sua composição. Penso que os textos das políticas não poderiam ser necessariamente coerentes internamente justamente pela natureza da produção dos textos legais. Eles acabam

trazendo pontos contraditórios devido ao envolvimento de uma variedade de ideias, acordos, disputas, restrições, negociações, conflitos, etc. de diversos atores atuando nas formulações da política os quais permanecem intensamente atuantes durante todo o percurso de sua vigência.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Em dezembro de 2017, após cerca de três anos desde a disponibilização de sua primeira versão, as etapas da BNCC referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram homologadas; posteriormente, em dezembro de 2018, a etapa referente ao Ensino Médio também foi homologada. Como você entende o contexto histórico que possibilitou que esse documento fosse implementado? Você percebe relação dessa política com grupos privados, por exemplo?*

**Eliana:**

Eu considero um contexto histórico bastante complexo. O período que antecedeu a etapa de produção do texto da base nacional - contexto de produção - foi muito amplo e desse modo os espaços de articulações das demandas, ações e ideias para a política educacional envolvendo a criação da BNCC permaneceram atuantes por muitos anos até que ela fosse aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Refiro-me aqui ao contexto de influências, foi nessa etapa que as múltiplas influências globais, locais, agendas de organizações internacionais e grupos de interesse foram se disseminando durante o tempo conforme a ação governamental de cada época - mais permissiva ou não.

Por considerar as complexidades inerentes ao contexto de influências, sendo que no caso da BNCC durou décadas, mais precisamente entre os anos de 1996 e 2015, acredito que para um olhar mais atento para as relações existentes entre a BNCC e grupos privados seja necessário não nos fixarmos tanto no texto escrito em si e nos debruçarmos um pouco mais sobre a época da escrita e reescrita do documento bem como a que a antecedeu, ou seja, nas fases de concepção e gestação do documento. Entendo que são nestas fases que as políticas são iniciadas e articuladas e os espaços de atuação de diversos grupos dos setores públicos e privados, tanto do país ou internacionais, foram sendo articulados e exercendo fortes influências nos processos decisórios.

Indo um pouco além para explicar como entendo o contexto histórico, destaco a legislação que definiu a necessidade de que fosse implantada uma base nacional comum para organizar os currículos de ensino no país. Trata-se da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), legislação que surgiu enquanto projeto de lei em meados do ano de 1993. Na época, a proposta de uma lei que organizasse o sistema educacional no Brasil passou por intensos debates após a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), porque a lei que se tinha até então era fruto de um projeto iniciado no período da ditadura e a intenção de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental já constava na CF/1988, portanto, a LDBEN/96 nasce imersa na necessidade de se cumprir tal organização da educação. Ou seja, estamos falando de um documento cuja proposta têm mais de vinte anos, embora o texto em si tenha apenas três anos.

Outro ponto de destaque é que a LDBEN/96 também determinou a elaboração de planos de educação decenais, conforme também referido na CF/1988. É importante frisar que a existência de um plano nacional para a educação no Brasil é antiga, não nasceu com a legislação atual, mas a questão que busco destacar é que as ideias neoliberais do governo federal da época ganharam força e muitas materializaram-se em políticas estabelecidas no PNE 2001-2011 instituído após alguns anos. Neste documento, as diretrizes previstas para o ensino fundamental estabelecia as primeiras iniciativas de uma reforma curricular, que deveria ser incorporada nas escolas, e se expressavam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental.

Mas, mais do que isto, estes documentos trouxeram discussões sobre o papel da educação difundidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e com a ênfase na aprendizagem como desenvolvimento de competências e habilidades. Esta lógica de pensamento deflagrou muitos debates sobre a educação no país e ganhou força a partir do final da década de 1990. Nesta época, a política internacional entrou em pauta definida pela própria LDBEM/96 quando esta estabeleceu que o PNE deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento resultante da conferência internacional organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1990.

Pois bem, acredito que esse rápido histórico de documentos e cenários anteriores me permite apontar em que suporte a BNCC estaria se apoiando para estabelecer as relações com grupos privados como observamos. A referida declaração indica que as políticas educacionais busquem fortalecer a solidariedade internacional e “*novas e crescentes articulações e alianças [...] entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias*” (UNESCO, 1990, art.7). Podemos entender, assim, que as articulações e rearticulações de ideias desses atores, perpassadas por diversos interesses, definiram o direcionamento da política e atualmente vem atuando para reforçar aquilo que se propõe expressar na BNCC. Algumas presenças podem ser bastante evidenciadas no corpo do texto da BNCC e outras são mais silenciosas, quase invisíveis. E, ainda, as influências podem ocorrer também amparadas inclusive por intervenções legislativas reforçando assim, ainda mais, o contexto de influências que atravessa a política educacional.

É interessante ressaltar que as mudanças do comando do governo federal do país a partir do ano de 2002 implicaram outras conjunturas sociopolíticas e socioeconômicas em relação às de épocas anteriores e observamos um longo período de gestação da base nacional desde a sua concepção. Outros documentos oficiais foram sendo publicados no percurso com a finalidade de orientar a organização e o desenvolvimento dos currículos da Educação Básica do país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN, 2010) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Outras agendas da Educação Básica receberam mais atenção e alguns textos ganharam novas versões como as DCN e demais diretrizes para a Educação Básica, de mais conservadores passaram a trazer ideias mais progressistas; eu diria que os textos oficiais de muitos documentos pareciam menos incoerentes internamente e conversavam entre si.

Mas foi só uma questão de tempo e a essência do modelo neoliberal das políticas globais para a educação entrou em cena novamente. O projeto de lei n.º 8035/2010 que aprovaria o PNE como política de Estado para o decênio 2011-2020 foi motivo de intensas discussões e seguiu sem aprovação até o ano de 2014. Ele foi apresentado após o fim da

vigência do PNE anterior, porém tramitou por muitos anos no Congresso Nacional até a lei entrar em vigor para os anos de 2014-2024. Ou seja, as mudanças de comando do governo federal, no ano de 2011, podem ter contribuído para prolongar os debates, mas não impediram que fosse estabelecido um prazo para a criação da BNCC e nem o início das discussões acerca do documento, no ano de 2012, quando o PNE estava em tramitação. Mas somente em 2015, após ser sancionada a lei do PNE 2014-2024, a produção da BNCC foi iniciada e se estendeu até o ano de 2017, quando a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 instituiu a implantação da base nacional, após duas versões terem sido apresentadas à sociedade para debates. Muitos grupos do mundo empresarial participaram ativamente dos debates em audiências públicas e/ou ministrando palestras nas sessões da Câmara dos deputados e as suas presenças foram sempre amplamente noticiadas e mencionadas em sites institucionais. Nessa mesma época, a reforma do Ensino Médio foi sancionada como lei, no ano de 2017, indo na contramão de manifestações populares contrárias à proposta como a ocorrida no ano de 2016 quando os estudantes secundaristas ocuparam as escolas Brasil afora.

Os registros que apontei ilustram, no meu entender, o percurso da elaboração da BNCC e indicam algumas intervenções políticas voltadas à manutenção do controle da educação no país. Para pensar a BNCC, comentei no início da minha resposta que apresentaria algumas publicações legais que a precederam no âmbito nacional para observarmos como elas dialogam, subsidiam umas às outras e formaram uma rede ao longo de quase trinta anos. Mas, embora as publicações tenham sido elencadas numa certa cronologia para pontuar alguns marcos históricos, preciso ressaltar aqui que não pretendi reforçar a ideia de linearidade ao abordá-las. Em geral, as formulações das políticas e as redações dos textos oficiais onde são explicitadas rompem com a dimensão temporal linear porque acontecem paralelamente, já que implicam avanços, retrocessos, rupturas no processo de escrita do texto e inclusive retornos à etapa do contexto de influências dependendo da conjuntura política do momento. Eu trago o seguinte fato para ilustrar esse processo: a LDBEN/96 que institui os PCN ainda não tinha sido promulgada quando especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC) já escreviam as primeiras versões do documento e uma versão preliminar foi divulgada no ano de 1995.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Apesar de sabermos que a BNCC é constituída por textos referentes a diversas áreas do conhecimento, a seu ver, qual seria a principal concepção de educação que embasa o documento?*

**Eliana:**

Como antes mencionei, não considero ser possível separar a BNCC da política para a educação brasileira em vigor, ou seja, o PNE que teve origem na LDBEN/96. E se considerarmos que o PNE 2014-2024 foi criado em consonância com as disposições da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), conforme determinação legal, penso que esse é um interessante referencial que oferece subsídios para falar a respeito da concepção de educação que embasa a BNCC e por tratar-se de uma influência explícita na própria lei. Mas gostaria de ressaltar a minha percepção de que os fundamentos que orientaram a concepção de educação foram gerados em âmbitos diversos; no meu entender, outras diretrizes internacionais expressas por meio das declarações mundiais resultantes de conferências internacionais organizadas pela UNESCO e/ou outras políticas nacionais e internacionais articuladas aos interesses de grupos do setor público e empresarial somaram-se e contribuíram para orientar a sua concepção de educação.

Penso ser interessante uma breve explicação a respeito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Trata-se de um documento fruto de uma conferência convocada pelo Banco Mundial, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros organismos internacionais. No texto, aponta-se a necessidade de considerarmos os desafios do mundo globalizado embora deixe muito evidentes intuições voltados para a manutenção de um modelo específico de sociedade, de economia e de política privilegiado no mundo ocidental. As preocupações destas agências internacionais estão bastante alinhadas com as questões que se tornam centrais no PNE 2014-2014, como concentrar a atenção na aprendizagem e criar sistema de avaliações e monitoramentos dos resultados, entre outros. E quanto às suas proposições para educação, embora explicitem preocupações para que se continue a assegurar a universalização da Educação Básica,

entre outras citadas no documento, elas se traduzem em propostas voltadas para o atendimento às demandas do mercado e na formação de um sujeito produtivo.

Uma análise mais detida desta política internacional pode oferecer mais elementos para aprofundar o entendimento de como os discursos neoliberais da contemporaneidade e a lógica da produção capitalista permeiam os apontamentos trazidos no documento, especialmente aqueles recomendados para os países considerados "economias emergentes". Mas, podemos pensar que uma visão de educação que busca instalar a forma de mercado no processo educativo é aquela marcada por critérios de competitividade, individualismo, eficiência, performatividade, produtividade, meritocracia, mensuração. E uma visão de educação baseada nesses conceitos não é aquela que busca ser transformadora e explorar diferentes entendimentos de mundo, novas formas de construir e de se relacionar com o conhecimento num mundo em constantes transformações. Mas é, sim, uma educação que seleciona um conjunto de mecanismos para promover valores que colaboram para a formação de um modo de ver o mundo, uma maneira de se ajustar ao mundo atual, proporcionar formações para que os sujeitos estudantes pensem dentro da lógica neoliberal.

Alinhada a essa visão de educação neoliberal, prevalece na BNCC o currículo organizado para o desenvolvimento de competências e habilidades e por objetivos de aprendizagem. Entendo que esta organização, além de evidenciar o foco em qualificações e aproximar os conhecimentos de aplicações práticas, alinha-se ao PNE 2014-2024 e contribui para o atendimento de suas metas, especialmente uma das estratégias da meta 7 que diz: “*estabelecer e implantar, [...] a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio[...]*” (BRASIL, 2014, anexo, estratégia 7.1).

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Quais avanços e retrocessos você identifica na BNCC, tomando como referência documentos oficiais que a precederam no âmbito nacional e estadual?*

**Eliana:**

A meu ver, dois documentos oficiais de nível nacional permitem fazer algumas colocações interessantes sobre avanços e retrocessos que identifico na BNCC: os PCN e as DCN. O primeiro eu vejo como um texto que não assumiu um ponto de vista prescritivo ou normativo como observamos na BNCC, sendo mais aberto e menos detalhista em termos de indicações dos conteúdos a ensinar nas escolas; os PCN ocuparam-se mais em trazer sugestões de metodologias e encaminhamentos para o trabalho pedagógico, entre outras orientações. Pela minha experiência docente, eu poderia dizer, entretanto, que em certa época ao longo da história, eles foram vistos, muitas vezes, como orientadores dos conteúdos essenciais do currículo e podem até ter gerado expectativas de que promoveriam padronizações, assim como prevê a BNCC neste momento. Mas eu diria também que esta visão prescritiva dos PCN não parece ter prosperado por muitos anos.

Ainda sobre os PCN, penso ser relevante destacar dois pontos a respeito do documento muito relacionados com a BNCC, um que considero fraco, seria um retrocesso, e outro forte, que poderia expressar avanços. O primeiro é que os PCN são responsáveis por inserir os conceitos de competências e habilidades na política educacional brasileira com o foco na aprendizagem, assim como a BNCC. Este seria um ponto fraco porque esses conceitos estão alinhados ao discurso predominantemente neoliberal adotado nas políticas de governo no Brasil, na década de 1990, que atrela a educação à preparação para o trabalho. São discursos que trazem como justificativa que a relação entre educação escolarizada e mundo do trabalho pode gerar benefícios como bem estar social e aliviar dificuldades econômicas, principalmente às classes sociais mais baixas, economicamente falando, com a falsa ideia de que esses benefícios estariam disponíveis para todos. O segundo ponto é que os PCN trouxeram a formação para a cidadania como principal premissa de forma alinhada aos dispositivos da LDBEN/96. Além disso, trouxeram à tona os temas transversais que a BNCC os nomeia de temas integradores, dialogando de alguma forma com os documentos anteriores. Poderia dizer que isso gerou certo esvaziamento dos conteúdos das disciplinas na proposta dos PCN, mas a proposta em si teve o seu lado positivo. A meu ver, este seria um ponto forte porque foi assim que os PCN fomentaram amplas discussões acerca do papel educacional de cada componente

curricular tendo a cidadania como uma espinha dorsal; os materiais didáticos procuraram incorporar temáticas contemporâneas no ensino e foi possível estabelecer muitas relações entre a perspectiva de educação crítica e o letramento crítico no ensino de língua estrangeira, por exemplo.

No tocante às DCN, atualmente existem documentos para os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. A publicação mais recente é a reforma do ensino médio, atualizada no ano de 2018. Embora eu esteja me referindo a uma versão revisada das DCN, após a publicação da BNCC, esta recente publicação traz orientações para a abordagem de temas sensíveis a serem trabalhados nas aulas relativos à religião, identidade de gênero, raça e etnia, pessoas com deficiência, entre outros, que não aparecem na BNCC. Porém, nesse documento também há algumas colocações desalinhadas com a proposta da base comum como, por exemplo, ao sugerir várias opções para a organização das áreas do conhecimento para além de competências e habilidades, como unidades curriculares, unidades de estudo, entre outras. Isso ilustra como não cabe a ideia de linearidade ao abordar as formulações de políticas e os textos oficiais onde elas são explicitadas. O que gostaria de ressaltar aqui, entretanto, é a possibilidade de considerarmos no trabalho docente as orientações desses dois documentos - DCN e BNCC - numa perspectiva mais horizontalizada colocando-as em diálogo, conforme as brechas interpretativas que cada texto oferece.

No Paraná, o governo local propôs a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) a partir do ano de 2003. Os PCN foram deixados de lado após serem confrontados com uma série de argumentos tendo como base a visão de escola como espaço que oferece aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Tal proposta trouxe o desenvolvimento de várias ações que visavam aproximar os professores e a secretaria de educação para juntos, de modo horizontal, discutirem a respeito do currículo, da concepção de cada componente curricular e da sua função e relevância no currículo, entre outros aspectos. Foi uma ação política que fez a crítica assim como proposições e resistiu o quanto pode às exigências de apresentar um rol de conteúdos básicos; esses seriam dois aspectos que, a meu ver, significam avanços.

Porém, no ano de 2011, quando a BNCC já estava em pauta e um novo governo estava à frente das ações políticas no estado, um Caderno de Expectativas de Aprendizagem foi elaborado pela secretaria estadual de educação estabelecendo “*parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados*” (PARANÁ, 2012, p. 3). Esse seria, no meu entender, o início de outros vários encaminhamentos unilaterais, ou seja, elaborados sem participação dos professores que vêm pouco a pouco se alinhando à proposta da BNCC ao longo dos anos.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Quais você entende ser os principais desafios para a implementação da BNCC em nível nacional e no Estado do Paraná?*

**Eliana:**

Num país de dimensões continentais, marcado pela diversidade cultural e desigualdade social, os locais nos quais a BNCC está sujeita a interpretação são diversos. Portanto, considero importante pensar nos processos de interpretação da BNCC como algo plural e diverso; os sentidos atribuídos ao texto pelos leitores no contexto da prática nunca serão todos iguais e isso, é claro, torna o processo muito mais complexo. Tendo este entendimento a respeito das inúmeras ressignificações do documento da base comum que já estão acontecendo e ocorrerão ao longo do tempo no contexto da prática, eu diria que há muitos desafios a serem enfrentados pelos governos, tanto federal como os locais desejosos pelo êxito desta ação política.

Um desses desafios será lidar com as reações dos professores diante das proposições da BNCC, das novas demandas de trabalho e da infinidade de orientações emitidas sobre como proceder para fazer as adequações trazidas pela BNCC apresentadas, muitas vezes, de maneira bastante impositiva. Os comportamentos dos professores têm muito a dizer em relação a tudo isso. Por entender assim, penso ser interessante observar como, de alguma forma, são criados mecanismos de monitoramento e controle dos impactos das traduções realizadas pelos professores nas escolas os quais servem para avaliar e fornecer dados alimentando e retroalimentando o sistema das políticas educacionais. Noto que as reações

de aceitação ou de rejeição da proposta pelos professores parecem também provocar reações no âmbito dos governos, seja local ou federal; e esses juntos com legisladores acabam iniciando a formulação de novas ações políticas. Um exemplo seria a proposta de construção de material didático alinhado à BNCC para ser distribuído em todas as escolas de determinada localidade, como foi anunciado no estado Paraná há algum tempo, embora já tenhamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>1</sup> disponibilizando obras didáticas que devem estar em consonância com a base nacional. Esta pode ser vista como uma dessas formas de intervir naquilo que se entende ser necessário, criando ações novas para garantir que os objetivos traçados sejam atingidos. Daí podemos perceber o funcionamento do ciclo de políticas, podemos ter a percepção de como o contexto da prática pode provocar a atuação do contexto de influências novamente.

Por esse entendimento de que quando a política está sujeita a interpretação ela pode ser transformada e as intenções iniciais modificadas, há um outro aspecto trazido com a BNCC que me parece mais preocupante do que a própria intenção de uma padronização do currículo no país. Refiro-me ao ensino com o foco em resultados. Esse é um movimento que já vem acontecendo em todo o país e a convivência com a lógica dos *rankings* atrelado aos sistemas de monitoramento e controles mensuráveis, por meio de avaliações externas e padronizadas, tem sido familiar para os professores e estudantes, especialmente no contexto em que estou envolvida, no estado do Paraná. Neste estado, o governo implantou sistemas próprios de avaliações objetivas. No ano de 2012, implantou o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) por meio do qual são obtidas informações sobre o desempenho escolar e sócio contextuais e, no ano de 2019, criou a Prova Paraná que é um instrumento de avaliação diagnóstica pautada em descritores da BNCC, cujo objetivo é “*fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, em relação aos conteúdos e habilidades considerados essenciais para aquela etapa de ensino*” (PARANÁ, 2019, p. 5). Além das provas citadas, temos ainda as avaliações externas de larga escala como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em: 20 out. 2020.

Básica), Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e PISA (Programa Internacional de Rendimento de Estudantes).

Estas práticas são desafiadoras para professores e estudantes, e podem ser muito convenientes para gestores públicos e/ou grupos interessados no mercado da Educação Básica. Isso porque, entre outras razões, o foco nos resultados tende a mascarar problemas e dificuldades existentes no âmbito educacional nos diversos contextos do país. E a BNCC traz algo diferente de outros textos oficiais anteriores que é a determinação de aprendizagens essenciais como direito e um currículo organizado por objetivos de aprendizagens de caráter obrigatório. Esta estruturação permite a organização de sistemas para mensuração dos resultados e facilita a busca sistemática por dados oficiais. Na verdade, essa intenção não é novidade, pois a meta 7 que instituiu a base comum deixa isto bem claro, assim: “*Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB*” (BRASIL, 2014, anexo, meta 7). Além disso, a determinação de metas a serem alcançadas (com base em índices do IDEB preestabelecidos) impulsiona diversos segmentos do mundo empresarial atentos e dispostos a oferecer soluções comerciais para as demandas educacionais. Então, quando a política está sujeita à interpretação, como o que ocorre com a BNCC quando chega às escolas, ela movimenta diversos segmentos do mercado ligados à educação como o mercado editorial, o comércio na área de tecnologia da informação, enfim, torna a educação um negócio lucrativo permanente. A BNCC seria, portanto, uma espécie de eixo norteador para o fomento sistemático de programas e ações políticas para a educação no país.

## Alessandra, Ana Paula e Juliana:

*Como você vê a Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019, que exige que os cursos de licenciatura se adéquem à BNCC?*

**Eliana:**

Causou surpresa ao tomar conhecimento da aprovação desta regulamentação na época,

embora estivesse acompanhando os debates mais atuais sobre as limitações da autonomia universitária pautadas em interpretações do que está posto na LDBEN/96 e CF/88. Esta Resolução, portanto, pode ser vista como um documento instituído legalmente, mas que acaba se constituindo como interferência na autonomia universitária.

Vejo também e principalmente como uma ação política visando impactar a formação inicial de professores para modificar o seu comportamento e ações no contexto da prática. Seria uma ação que busca criar um mecanismo estratégico de controle de ideias e pensamentos bastante precisa porque atua na tentativa de atingir as instituições formadoras. A estratégia visa alinhar o processo de formação inicial dos futuros professores com a base comum e manter o controle do processo formativo de forma significativa. Esta expectativa de controle estaria na proposição de um discurso único para vir a circular nos espaços formativos. Nesse desenho de formação inicial pressupõe-se a existência de um licenciando recebendo instruções do que deve ou não ser ensinado nas escolas da Educação Básica, tornando, desse modo, desnecessária a promoção de estudos, debates e reflexões sobre a educação no país durante as aulas dos cursos de graduação, pois as respostas já estariam na leitura da BNCC e de textos alinhados ao documento.

A meu ver, esta ação política assim como tantas outras ações não garante que a intenção de intervir de forma contundente na formação de professores e, consequentemente, na Educação Básica, seja ou não bem sucedida. Isto porque as visões de mundo dos professores e licenciandos são trazidas para cada uma das ações pedagógicas e os sentidos atribuídos ao texto da BNCC não podem ser controlados pelos autores dos textos políticos.

Pensando nos desafios das universidades diante das diretrizes definidas pelo CNE, acredito que exigirá dos docentes e licenciandos cada vez mais disposição e interesse para refletirem juntos sobre as questões trazidas na regulamentação. As pressões externas e internas já existentes podem tornar-se cada vez maiores a partir deste documento legal, então tocar no assunto com os licenciandos torna-se crucial. Crucial porque, ao mesmo tempo que viabiliza a negociação e a construção em conjunto de um plano de estudo com a inclusão de leituras de interesse comum para dialogar e contrapor as propostas de ensino

da BNCC, entre outras opções, considera que cada contexto de prática terá a sua interpretação das ações e implicações da política. E isso é muito interessante porque as interpretações e reflexões interferem nas escolhas, abrem caminhos para outras possibilidades; a seleção e as articulações dos materiais de estudo serão sempre feitas a partir de como as políticas são lidas pelos participantes de cada contexto.

## Alessandra, Ana Paula e Juliana:

*Além das políticas públicas, temos vivenciado muitas políticas oficiais, que têm influenciado fortemente a educação em nosso país. Como você percebe que tais grupos surgem e atuam?*

Eliana:

Para responder esta questão, pensei em iniciar falando do início da minha carreira docente aqui no Paraná. Ela se deu no início do ano de 1996, ano da promulgação da LDBEN/96 e pouco antes da publicação dos PCN para o ensino fundamental. Eu me recordo de participar de várias reuniões na escola ou encontros organizados pelo Núcleo de Educação que pretendiam tratar do novo documento. Esses eram espaços permeados por interpretações, mas não eram interpretações dos textos oficiais, eram, na verdade, interpretações daquilo que era dito pelas pessoas oficialmente instruídas a estarem ali falando para os professores. Naquele tempo, não tínhamos o suporte que a tecnologia nos oferece hoje para acessar os textos oficiais. Então, quando se desejava ler o material, era preciso solicitar o único exemplar físico disponível na escola para ser lido na biblioteca.

Em nossos tempos, o acesso aos documentos legais desejados não é mais um problema, podem ser lidos, confrontados e questionados a qualquer momento. Entretanto, com o suporte tecnológico, surgiu uma via para os grupos interessados na efetivação de ações políticas como a BNCC atuarem na esfera educacional. Refiro-me às fundações, organizações não-governamentais, grupos financeiros e instituições dedicadas à educação brasileira e movimentos como o Todos pela Educação e Movimento pela Base, para citar alguns grupos nutridos pelo Estado ou pela iniciativa privada que ocuparam espaço significativo nos debates durante a formulação da base comum e são atuantes no contexto

de influências, conforme Macedo (2014) cita em seus trabalhos. Alguns desses grupos têm disponibilizado em suas páginas da internet o documento oficial da base comum e juntamente com ele, fornecem uma ampla exposição de ideias vinculadas a ele. São veiculados junto aos textos comentários acerca dos benefícios de uma base comum, orientações sintetizadas de como proceder em sala de aula, materiais pedagógicos, sugestões de planejamentos, planos de aulas alinhados à BNCC etc. Esses grupos disseminam, assim, uma série de ideias acerca da política e, ao mesmo tempo, apresentam soluções para as práticas que defendem. Instaura-se um sistema circular cuja alimentação se dá pela ação dos próprios leitores. Os materiais são repassados a outros interessados por meio das mídias sociais ou outros meios e/ou reproduzidos por influenciadores como *youtubers*, apresentados em outras publicações didáticas e acadêmicas, entre outras formas que contribuem para a circularidade das ideias. Cria-se assim uma rede de disseminação de discursos a favor da BNCC, a partir da tradução do documento realizada por pessoas ligadas aos tais grupos e conforme as suas explicações acerca do ensino para os diferentes contextos escolares do país. Esses discursos também acabam fazendo um movimento no mercado ligado à educação. Mas, mais do que isso, os discursos hegemônicos criam imaginários de educação conduzindo, aos poucos, os professores às práticas coletivas comuns legitimadas pelo imaginário (TAYLOR, 2004).

Entendo assim, como exposto, a maneira pela qual as políticas oficiais atuam para influenciar, alimentar e legitimar o modelo educacional que defendem, em nossos tempos. A minha experiência pessoal, narrada inicialmente, serviu para dizer que eu as percebo atuando desde sempre na formação dos imaginários dos professores. Mas penso que atualmente estaríamos diante de uma atuação mais cíclica, formando redes e convergindo com outras iniciativas para dar legitimidade as ações da política para a educação.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Você percebe relações entre as ações promovidas por grupos como o Escola sem Partido e a BNCC? Poderia falar um pouco sobre isso?*

**Eliana:**

Sim, percebo. Na verdade, diversos grupos representantes de diferentes setores da

sociedade como sindicatos, associações, fundações, entre outros, se mobilizaram para expressar as suas opiniões a respeito da BNCC e apresentar contribuições. Mencionei alguns anteriormente. Eles estiveram presentes em audiências públicas e em outras ocasiões, durante o período de tramitação da BNCC na Câmara e no Senado Federal, até a aprovação do texto na sessão do CNE. As participações geraram muitas polêmicas, intensificaram protestos e manifestações e interferiram no processo de tramitação da base no que foi possível. Um desses grupos é o Escola sem Partido. Esse é um grupo que entrou em cena trazendo demandas mais conservadoras com argumentos em defesa da família, pautados em princípios religiosos, que têm se mostrado bastante alinhados ao atual governo federal. Falei anteriormente dos interesses e envolvimento do setor empresarial na formulação da BNCC e consequentemente as propostas trazidas para os debates com foco no neoliberalismo e priorizando a homogeneização de conceitos e práticas. Por sua vez, as mobilizações de grupos alinhados à agenda do Escola sem Partido vêm buscando convencer legisladores e a sociedade, via de regra, que os currículos vigentes das escolas promovem doutrinação ideológica, religiosa e sobre questões de orientação de gênero. Entendo que esses grupos também escondem um projeto neoliberal, pois a imposição do silenciamento é uma estratégia para a manutenção de uma certa ordem social. E, nesse raciocínio, eu acredito que embora com motivações e matrizes diferentes, eles somaram-se, fortalecendo as visões que observamos no documento. Esse processo resultou no esvaziamento de temáticas que fazem referência a sexualidade e gênero no PNE 2014-2024, publicado primeiramente, e de termos sobre o assunto na BNCC.

Vivemos numa época de muita polarização política no país, popularização do acesso à internet e em uma conjuntura que facilita tanto a exposição como o acesso às ideias de grupos com pensamento conservador assim como aqueles com visões progressistas e, ainda, grupos que acham que a neutralidade seja possível. Mas gosto de lembrar que movimentos e disputas ideológicas sempre existiram e grupos assim não têm se manifestado somente em função das iniciativas legais voltadas para a formulação da base comum. Mas, na organização desta proposta *política curricular* fizeram parte do contexto de influências constituindo as redes de interesses como já comentei e é interessante observar como o conflito e as disparidades de ideias entre eles acabaram fazendo surgir

novos grupos. Criou-se, por exemplo, o grupo Professores Contra o Escola sem Partido. Ainda sobre as ações promovidas por grupos como o Escola sem Partido, vejo como um movimento que busca na desqualificação de determinadas produções culturais e acadêmicas a maneira de eleger outras para serem valorizadas; busca convencer os seus interlocutores e a sociedade, de modo geral, de que poderia haver isenção de ideologia em determinado conhecimento escolar desconsiderando que tudo é ideológico, inclusive os textos produzidos pelos próprio grupo para tecer os seus argumentos e fazer parecer que os discursos do Escola sem partido não são também ideológicos (toda escolha é sempre ideológica); busca alimentar críticas sobre o trabalho profissional dos professores para mobilizar a sociedade e atrair pessoas alinhadas com o seu modo de pensar.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Como você avalia as relações entre tais grupos e as concepções de educação mais difundidas no meio acadêmico e educacional contemporâneo? Quais você entende ser o desafio da formação de professores neste cenário?*

**Eliana:**

O projeto político de grupos como o *Escola sem Partido* parte de determinadas concepções de sociedade, educação, escola e sujeito as quais não parecem valorizar as visões plurais como possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e transformadora. Tais concepções alinham-se naturalmente às visões do papel da escola na formação dos sujeitos e dos sujeitos que as escolas devem formar. E como falei anteriormente, os movimentos desses grupos organizados têm feito colocações com viés mais conservador, apresentando assim modos diferentes de conceber a educação se os compararmos com as concepções mais difundidas nos meios acadêmicos e educacionais atualmente.

Seria mais fácil para mim dizer que não percebo argumentos pautados no mesmo modo de pensar desses grupos circulando socialmente. Mas eu não acredito. Ideias, tais como: a escola é lugar para aprender conteúdos e preparar os alunos para testes vestibulares e/ou para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e não para promover diálogos, abordar

temas polêmicos, políticos e religiosos, estimular questionamentos, compartilhar opiniões, oportunizar aos estudantes uma educação crítica, permeiam os espaço sociais nos quais estamos inseridos constantemente, seja ele o ambiente escolar ou os espaços virtuais, a conversa com o vizinho ou com um familiar.

Com isto chamo a atenção para se pensar no fato de que as visões mais conservadoras estão por toda parte e que elas não estão presentes em vários contextos sociais porque foram disseminadas necessariamente por grupos como o *Escola sem Partido*. E, como mencionei, convivemos diariamente com pessoas, concordando total ou parcialmente com as mesmas ideias defendidas por tal grupo; pessoas, em sua maioria, que não estão associadas ao movimento e/ou sequer sabem da sua existência. Por esta lógica, podemos perceber como a eliminação dos argumentos de um ou outro grupo defensor do movimento Escola sem Partido não eliminaria os modos de pensar diferentes daqueles mais difundidos na sociedade, de modo geral. Ao tocar neste assunto penso nas práticas interculturais. Nesse entremeio, vale a reflexão, se querer eliminar o dissenso seria não estar aberto para o diálogo. Não posso deixar de mencionar os trabalhos sobre a pedagogia do dissenso do professor Lynn Mario Menezes de Souza que é o lugar onde busco inspiração para pensar em dissenso e ética.

Quanto ao desafio da formação de professores neste cenário, depende da perspectiva de quem está à frente deste processo. Para grupos que desejam a padronização do currículo instituída pela BNCC e compartilham de ideias como as disseminadas pelo Escola sem Partido, os interesses das formações possivelmente se voltem para o ensino/aprendizagem de estratégias pedagógicas com o objetivo de ensinar/aprender técnicas para aplicá-las no ensino dos diversos objetos de conhecimentos que compõe os currículos. É curioso observar que mesmo sem necessariamente compartilhar das visões de tais grupos, muitos gestores de escolas e secretarias de educação país afora têm reforçado formações continuadas de professores a partir de princípios semelhantes há algum tempo, ou seja, formações voltadas à instrução e à orientação apenas.

Porém, no meu entender, os desafios enfrentados para quem opta por este modelo de formação são imensos mesmo este parecendo ser um formato simples e prático de

formação docente. Se consideramos o contexto da prática como o espaço de interpretação das políticas, como mencionei nas questões iniciais, é a leitura dos professores no contexto da prática que traduzirá a BNCC, localmente, conforme os sentidos atribuídos e de acordo com a própria adesão ou rejeição ao que é proposto. Portanto, ainda que determinados cursos instruam os professores a procederem de determinada maneira ou que tenhamos mecanismos de controle, como temos no estado do Paraná - um sistema pronto e padronizado de registro de conteúdos para cada componente curricular, além de documentos oficiais como o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) 2019 para direcionar os trabalhos em sala de aula - não há como garantir que a BNCC será interpretada por todos os professores da mesma maneira e, menos ainda, da forma como pensaram os legisladores e demais envolvidos no contexto de produção do documento.

Outro aspecto que torna os desafios ainda maiores é o pouco investimento na formação continuada de professores por parte de mantenedoras de ensino ou instituições responsáveis. Isto é, que a penso como um projeto de formação. Não posso negar a existência de muitos cursos disponíveis à distância, centenas de vídeos, palestras, sites de assessoria pedagógica, workshops, planos de aulas na internet, entre outros, dispostos a orientar procedimentos metodológicos alinhados à base nacional. Esses cursos cumprem o seu papel e têm a sua contribuição, mas tenho pensado em possibilidades formativas um pouco diferenciadas, a partir do atual momento, e na relevância dos espaços que possibilitam diálogos entre as pessoas.

Para quem entende que a padronização curricular como defendida na BNCC traz uma perspectiva conteudista a qual não garante necessariamente a qualidade do ensino/aprendizagem prevista na própria política que a instituiu, as formações docentes precisam tomar outros rumos; penso, por exemplo, na desobediência epistêmica como estratégia, conforme o pensamento de Mignolo (2008). Eu diria que as formações continuadas comprometidas com uma educação crítica precisam construir espaços de estudos e reflexões por fora do projeto proporcionado pela política oficial, espaços que proporcionem a oportunidade de os professores darem sentido aos conhecimentos do

componente curricular na prática pedagógica. Esses espaços formativos seriam constituídos de práticas que pudessem contribuir para os professores se atentarem ao percurso da educação até os nossos tempos e se olharem nesse percurso, analisando si próprios no percurso das narrativas históricas e das histórias de cada um. Penso em práticas que pudessem apresentar insumos para suscitar reflexões a respeito das políticas públicas voltadas à educação e, também, proporcionar estudos e articulações entre a educação e as demais políticas porque estamos todos imbricados nas políticas. E que esses espaços pudessem, ainda, favorecer situações de confronto com modos de pensar diferentes por meio de questionamentos, comparações e problematizações. E que pudessem favorecer, também, situações de estímulo às interações entre leitores e textos, sejam eles textos oficiais ou acadêmicos, e entre as pessoas que dialogam com as nossas concepções e as que não concordam tanto conosco para, nessas oportunidades, cada um possa entender um pouco mais sobre si (no encontro consigo mesmo) e reconhecer o outro na nossa constituição como professores, entre outras aprendizagens. No meu modo de entender, proporcionar experiências formativas assim pode ser uma possibilidade interessante para as instituições formadoras comprometidas com a formação dos professores em serviço e com a educação pública no cenário atual.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Como você avalia influências da mídia bem como de grupos de whatsapp e fake news no cenário educacional brasileiro atual? E como podemos lidar com essas influências?*

**Eliana:**

Entendo que tanto as mídias oficiais, mídias alternativas, mídias sociais ou outros variados canais de comunicação têm tido um papel importante nas decisões da política educacional no país atualmente. Esses canais têm difundido informações por meio de notícias, artigos, publicidade, propagandas, especialmente por meio do suporte tecnológico, e os discursos veiculados vêm exercendo forte influência nas tomadas de decisões de todos os atores envolvidos no ciclo da política. Isso porque as informações criam narrativas as quais vão ganhando status de verdade socialmente especialmente quando há grupos relevantes, econômica ou culturalmente falando, ligados à política local ou internacional dando o suporte.

Tocar em pontos frágeis relacionados à educação brasileira ou em propostas de soluções para os problemas enfrentados no trabalho escolar são alguns exemplos de assuntos recorrentes presentes nos textos produzidos ou publicados pelas mídias. A meu ver, essa parece ser a forma encontrada por quem escreve, publica ou dá suporte às publicações visando mobilizar os leitores alvo na tentativa de manipular os seus pensamentos ou gerar conflitos e disputas de ideias entre os leitores. Se tenho observado textos com essas características em circulação, penso que sim, quem é da área educacional tem contato com textos sobre tais assuntos quase diariamente. Tenho observado como muitos textos, em sua maioria, curtos, persuasivos, buscam fazer comunicados assertivos para dar veracidade aos discursos propagados, impactar e sensibilizar os leitores, nos processos interpretativos de leitura, e atuar como formadores de opinião. Eles utilizam a linguagem de modo muito perspicaz e sabemos que as escolhas discursivas que fazemos, na produção escrita, não se dão de forma ingênua e independente de interesses, poder; elas estão intrinsecamente associadas às intenções discursivas, interesses, poder e pressupõem a existência de um leitor.

Determinados textos marcados por temas controversos e polêmicos de interesse geral, acabam levando os leitores a replicá-los imediatamente, por meio das ferramentas de comunicação da internet, sem antes mesmo de realizarem uma leitura crítica e considerarem os efeitos de tais réplicas para a sociedade ou, ainda, de analisarem a quem beneficiarão ao fazer certos textos permanecerem em circulação. Observo que os discursos geralmente fazem circular ideias as quais parecem ter o intuito de beneficiar alguém ou algum grupo social. No entanto, podemos entender esse repasse imediato e frequente de textos e mensagens nas redes sociais ou em grupos de *whatsapp*, nos tempos atuais, como a forma encontrada pelas pessoas, de modo geral, para expressarem publicamente a sua crítica àquilo que rejeitam ou para emitirem a sua opinião a respeito do que concordam, especialmente quando o tema tem a ver com escolhas político-partidárias. Mas para agravar os embates nas disputas de ideias vindas à tona por influências das mídias, temos a presença das *fake news* no cenário atual. E a esse respeito, considero a importância de que seja avaliado o que tem sido entendido por este termo, pois poderíamos pensar aqui que o que pode ser considerando *fake news* para um, pode não ser para o outro. A meu ver, caberia mais investigações sobre este tema nos dias de hoje.

Então, sem querer entrar tanto nas questões específicas as quais mobilizam a replicação de mensagens ou a criação de *fake news*, ao ler a pergunta desta questão ocupei-me mais em pensar, num primeiro momento, como o convívio com a diversidade de ideias, sejam elas mais conservadoras, progressistas ou imbuídas de interesses políticos e de negócios para com a educação brasileira, pode promover ressignificações. Por isso, gostaria de comentar como eu penso. Lidar com tudo isso pode nos ajudar a ler mais sobre aquilo em que acreditamos e estimular a realização de leituras outras, aquelas que possivelmente embasam as visões de quem pensa diferente de nós. Nesse processo, podemos sair de certo conforto que o diálogo com quem pensa igual proporciona para procurarmos estabelecer o diálogo com o outro, diferente de mim, e tentar entender a sua perspectiva, conhecer melhor quais são os seus argumentos. Podem também nos ajudar a entender como estão as nossas convivências com modos de pensar diferentes e nos fazer acatar o dissenso existente nas relações de uma maneira ética, sem negar e, sim, escutar, contrapor e estar resiliente para os enfrentamentos. Era isso mais precisamente que eu poderia dizer a respeito.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Por fim, você gostaria de acrescentar algo, deixar algum recado especialmente para as educadoras e educadores de nosso país?*

Sim, gostaria. Desejo acrescentar que falar sobre a atual política educacional do país a qual institui metas e diretrizes e fundamenta a BNCC, em particular, não significa falar somente dos documentos, mas implica, igualmente, tratar sobre os movimentos que a antecederam e os desafios que se impõem para as nossas vidas; isso porque todos estamos imbricados nessa política de alguma maneira. Pensei em evidenciar alguns desafios que tenho para mim.

Um primeiro está relacionado à necessidade de ocupar espaços possíveis e participar ativamente nas ocasiões de debates, decisões e formulações do PNE/PEE porque é ali que está a política para o país, todas as legislações e programas de governo partem daqueles documentos. Um segundo, refere-se ao conhecimento das legislações vigentes para a

educação; implica ler os textos legais(de âmbito federal e local) para possibilitar atuações no trabalho pedagógico informadas e orientadas pelo que aprendemos com e sobre os documentos oficiais. Quero dizer, para evitar fazermos escolhas porque alguém disse que é para fazer de tal maneira, mas porque na interpretação de cada um, em seus contextos, as ações que podem ser desenvolvidas na sala de aula para contemplar as instruções ou orientações da BNCC são aquelas.Um terceiro, relacionado ao anterior, diz respeito ao entendimento de que somos atores em nossos espaços de atuação profissional;no contexto da prática podemos realizar leituras e desenvolver interações interessantes no diálogo entre os documentos oficiais disponíveis no âmbito da Educação Básica. Essa possibilidade mencionada pode ser uma brecha para mantermos o compromisso com aquilo que acreditamos. E um último, relaciona-se ao modo de conceber os textos da política; implica pensar que os textos vão além da dimensão física, eles foram escritos em nome de alguém e para o benefício de alguém. Tomada por esse desafio, penso a leitura dos textos da política na perspectiva de letramento crítico, preciso me engajar como leitora ativa e compreender que o documento não existe apenas nas condições de produção do autor.

Assim como utilizo nas minhas aulas, busco na leitura dos textos da política interpretar de onde vem aquela determinada produção textual e refletir sobre os possíveis efeitos e as implicações práticas daquela política, não apenas para a educação e para os sujeitos estudantes, mas para a sociedade de um modo geral. Gosto e procuro utilizar as colocações da professora Vanessa Andreotti (2007) ao explicar o desenvolvimento da reflexividade como sendo a habilidade de identificar os pressupostos e as implicações dos discursos.A leitura passa, então, a olhar a história daquele texto que está sendo interpretado, quem esteve envolvido no seu percurso de construção até aquele momento e interroga para onde ele pretende ir, mas sem preocupar-se tanto com as intenções explícitas ou veladas, ocultas e, sim, assumindo a responsabilidade pela minha interpretação a qual terá consequências no meu trabalho como professora e em minha atuação no mundo. Eu tenho aprendido com o professor Lynn Mario Menezes de Souza (2011) sobre a ênfase no lugar de escuta no exercício do letramento crítico. Essa experiência abre possibilidades para lermos como nos vemos no processo de interpretação,

como somos lendo o texto. Então, implica pensar por quais razões atribuo determinados sentidos à BNCC, se seria porque sou professora, ou não, e que outros sentidos poderiam ser produzidos se eu estivesse menos envolvida no âmbito da Educação Básica.

De alguma forma a leitura assim é, para mim, a forma de abrir as possibilidades de escuta (para mim e para os outros) com todas as complexidades inerentes.

**Alessandra, Ana Paula e Juliana:**

*Agradecemos imensamente por sua disponibilidade em dialogar com a gente e por suas contribuições.*

**REFERÊNCIAS**

ANDREOTTI, V. O. An Ethical Engagement with the Other: Spivak's ideas on Education Critical Literacy. *Theories and Practices Journal*. Nottingham: Centre for the Study of Social and Global Justice, v.1, n.1, p.69-79, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BALL, S. J. *Global Education INC*: New Policy networks and the neo-liberal imaginary. Routledge, London and New York, 2012.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*: versão aprovada pelo CNE. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.12, n.3, p.153-155, 2014.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, p. 287-324, 2008.

PARANÁ. *Caderno de expectativas de aprendizagem*. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba: 2012. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2020.

PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná*: princípios, direitos e orientações: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba: 2018. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. *Curriculum da Rede Estadual Paranaense – CREP*. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba: 2019a. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep\\_2020/lingua\\_inglesa\\_curriculo\\_rede\\_estadual\\_paranaense\\_diagramado.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_inglesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. *Prova Paraná*: avaliação diagnóstica. FAQ. Secretaria da educação e do esporte do estado do Paraná. Curitiba: 2019b. Disponível em: <[http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-06/2019.06.06 - faq\\_prova\\_parana.pdf](http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/2019.06.06 - faq_prova_parana.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2020.

SOUZA, L. M. T. M de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, p. 128-140, 2011.

TAYLOR, C. *Imaginários Sociais Modernos*. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2004.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 20 out. 2020.