

DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE: DA BNCC AO ESCOLA SEM PARTIDO

*Challenges in language teaching in the contemporary days:
from a nationwide curriculum to a School without Party Movement*

Ana Paula Marques BEATO-CANATO

Universidade Federal do Paraná

Núcleo de Assessoria Pedagógica

anabeatocanato@gmail.com

Juliana Zeggio MARTINEZ

Universidade Federal do Paraná

Núcleo de Assessoria Pedagógica

jumartinez@ufpr.br

Alessandra Coutinho FERNANDES

Universidade Federal do Paraná

Núcleo de Assessoria Pedagógica

alessandrawiggers@gmail.com

RESUMO: Em sentido aristotélico, somos todas/os seres políticos, porque nossas ações são sempre fruto de escolhas. Definições relativas a línguas, portanto, sejam elas oficiais ou não, constituem políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013) e a comunidade acadêmica constitui-se como um importante agente no processo de realização de políticas enquanto textos e práticas (GIMENEZ, 2013). Considerando tal responsabilidade, e entendendo que a crescente polarização política e a intensificação de políticas neoliberais que temos vivenciado no Brasil nos últimos anos produziram condições favoráveis para a publicação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o fortalecimento do Movimento Escola sem Partido (MESP), em 2019, propusemos um curso de extensão na área de formação de professoras/es de línguas, intitulado: *Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da BNCC ao Escola sem Partido*. O objetivo de nosso curso foi aproximar nossas discussões na universidade das discussões nas escolas de Educação Básica, para debater e criar inteligibilidades, à luz da Linguística Aplicada, sobre nossas práticas atravessadas por políticas educacionais e/ou linguísticas - especialmente em relação à BNCC e ao MESP. Neste texto, fruto de nossos diálogos e reflexões antes, durante e após nosso curso de extensão, trazemos, primeiramente, algumas considerações sobre como temos lido questões sociais e políticas que, no

nosso entender, servem como contexto para documentos como a BNCC e propostas como o MESP. Em seguida, buscamos apontar similaridades entre essas políticas, relacionando-as com nosso momento presente, na sociedade brasileira e no contexto neoliberal que atravessamos nesta fase da globalização. A nosso ver, a formação de professoras/es precisa atuar mais ativamente no questionamento e na desnaturalização da ordem social que, em nome da neutralidade, reproduz desigualdades e violências de diferentes ordens. Para isso, entretanto, é preciso considerar criticamente e reflexivamente nossa atualidade, o que exige maior proximidade com outras esferas sociais. Desse modo, ao compartilhar reflexões informadas pela Linguística Aplicada e atravessadas por vozes de outras/os professoras/es, esperamos contribuir com esta reflexão, questionamento e problematização necessários para enfrentarmos os desafios que nossa contemporaneidade nos clama a enxergar e atuar.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Políticas Linguísticas; Políticas Educacionais; BNCC; Escola sem Partido.

ABSTRACT: In the Aristotelian sense, we are all political beings, as our actions are always the result of choices. Definitions related to languages, therefore, whether official or not, constitute linguistic policies (RAJAGOPALAN, 2013) and the academic community is an important agent in the process of implementing policies as practices and texts (GIMENEZ, 2013). Considering such responsibility, and understanding that the increasing political polarization and the intensification of neoliberal politics that we have been experiencing in Brazil in the last few years have produced favorable conditions for the publication of a nationwide curriculum (Base Nacional Comum Curricular - BNCC) and the strengthening of the School without Party Movement (MESP), in 2019, we proposed an extension course in language teacher education entitled *Challenges in language teaching in the contemporary days: from a nationwide curriculum to a School without Party Movement*. The objective of our course was to make bridges with the discussions among public school teachers, as well as to debate and to create intelligibilities, in the light of Applied Linguistics, about our practices crossed by educational and/or linguistic policies - mainly in regards to BNCC and MESP. In this text, which is the result of our dialogues and reflections before, during and after our extension course, firstly, we address how we have been reading social and political questions, which, in our opinion, contextualize BNCC and MESP. After that, we outline considerations about BNCC and MESP seeking to point out similarities between them and relating them to our present moment, in the Brazilian society and in the neoliberal context we are inserted in in this phase of globalization. From our perspective, the field of teacher education needs to act more actively in questioning and denaturalizing the standard social order which, in the name of neutrality, reproduces inequalities and violences of different orders. For that, however, it is

necessary to, critically and reflectively, consider our current situation - what requires a closer contact with other social spheres. Thus, by sharing reflections informed by the field of Applied Linguistics and which reverberate the voices of other teachers, we hope to contribute to this crucial reflection, questioning and problematization to face the challenges that our contemporaneity claims us to see and act upon.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Language Policies; Educational Policies; Nationwide Curriculum (BNCC); School without Party Movement (MESP).

“*O mundo não é. O mundo está sendo.*”

Paulo Freire

O olhar freireano para o sistema-mundo construído sócio-historicamente e em contínua transformação, apresentado na epígrafe deste texto, nos aproxima tanto em termos pessoais quanto acadêmicos. Discordamos de um olhar fatalista para a sociedade, como se o mundo existisse *a priori* e não pudesse ser modificado, e procuramos diariamente abraçar nossa responsabilidade ética nessa construção do mundo com o mundo, como nos ensinou Paulo Freire. Esse entendimento constitui o cerne da ideia de que somos seres políticos, uma vez que nossas ações são frutos de nossas escolhas, individuais e coletivas, as quais são motivadas e constituídas sócio-historicamente em qualquer esfera, seja em âmbito pessoal, seja na vida profissional. Nossas pesquisas, em um viés da Linguística Aplicada (LA) indisciplinar, crítico, decolonial e dialógico, nos unem profissionalmente à procura de entendimentos e problematizações sobre questões histórico-sociais, especialmente concernentes à educação e à linguagem. Sendo professoras formadoras e estudiosas da linguagem e da educação linguística, concordamos com Rajagopalan quando aponta que definições relativas a línguas, sejam elas oficiais ou não, constituem políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013) e a comunidade acadêmica constitui-se como um importante agente no processo de realização dessas políticas enquanto textos e práticas (GIMENEZ, 2013).

No meio de um bate-papo sobre nossos interesses acadêmicos, nossos desconfortos diante dos desafios na formação docente na atualidade e nossa responsabilidade ética, fomos estabelecendo diálogos entre nós sobre nossas pesquisas e também sobre

movimentos e ações, oficiais e não oficiais, que nos permeiam. Mais especificamente, chegamos a relações entre o Movimento Escola sem Partido (MESP), objeto de investigação de uma de nós, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto de preocupação de todas nós. Aos poucos, informadas pelas experiências que temos em LA, nossas trocas reflexivas foram nos instigando a pensar sobre o pano de fundo que possibilita essas políticas se instalarem nacionalmente, tanto de forma oficial quanto oficiosa. Entendemos que a distinção entre políticas oficiais e oficiosas é tênue e se daria no âmbito de suas publicações e certificações. Enquanto políticas oficiais são publicadas e instituídas formalmente pelo governo e/ou por autoridades administrativas oficiais, políticas oficiosas são construídas e divulgadas por grupos organizados sem certificação oficial; contudo, servem como instrumento de manipulação e atendem a políticas específicas, muitas vezes, a agendas ocultas. A nosso ver, tanto a BNCC quanto as propostas do MESP cerceiam¹ o trabalho educativo, estão atravessadas pelo neoliberalismo, contribuem para o apagamento de demandas sociais (como a problematização de questões raciais e de gênero em sala de aula) e, ainda, operam a partir de uma lógica que não valoriza a alteridade como condição de coexistência.

De conversas generosas entre nós e de nossa compreensão que o momento atual exige reflexões e problematizações sobre as ações relativas à linguagem e à educação linguística, planejamos e implementamos, em 2019, o curso de extensão *Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da BNCC ao Escola sem Partido*. Nossa principal compromisso estava em aproximar nossas discussões na universidade das discussões nas escolas, para debater e criar inteligibilidades, à luz da LA, tanto sobre nossas práticas na Educação Superior quanto sobre as práticas das/os professoras/es da Educação Básica, atravessadas por tais políticas, bem como engendar ações de resistência e reexistência diante de um contexto adverso à nossa profissão. Nossa curso foi realizado

¹ Ao longo deste texto, por vezes, falamos em *cercear* ou *cerceamento*. Essa escolha vocabular pauta-se no documentário *Escola sem Censura* (2018), disponível em: <<https://youtu.be/vejqvQyppnI>> (Acesso em: 30 out. 2020) e, em especial, pela vivência que tivemos com as/os participantes no curso de extensão mencionado no próximo parágrafo, que nos ensinou o quanto sentimentos como medo, receio, insegurança, angústia, etc. cresceram ultimamente com a presença de forças como o MESP nas escolas e/ou diante de novas formas de controle do trabalho docente, como diários de classe digitais, conteúdos fixados a priori, avaliações institucionais, etc. Para nós, o cerceamento ocorre numa dimensão muito profunda da subjetividade, quando deixamos de nos sentir livres, autônomas/os, capazes para expressar o que pensamos sobre determinado assunto, ou para trabalhar com determinada temática em sala de aula por medo de represália, conflito, denúncia, etc.

como uma ação do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este Núcleo, desde sua criação, se dedica à formação inicial e continuada de professoras/es, busca colaborar em práticas de sala de aula com professoras/es da Educação Básica, fortalecendo a relação universidade-escola, bem como promove ensino, pesquisa e extensão vinculados aos estudos da linguagem, especialmente à LA.

Com a participação de professoras/es da Educação Básica da rede pública de ensino, tanto municipal quanto estadual, professoras/es da rede particular de ensino, estudantes de graduação e pós-graduação da área de Letras e professores/as da Educação Superior, o principal objetivo do nosso curso foi promover o estudo e a discussão crítica de um documento oficial, a BNCC, e de ações oficiais advindas do MESP, abrindo espaço também para leitura e discussão de outros documentos de âmbito local que sofreram alterações decorrentes da publicação da BNCC, como o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações* (PARANÁ, 2018) e o *Curriculum do Ensino Fundamental de Curitiba* (CURITIBA, 2020). Para tal, contamos com a participação de professoras-pesquisadoras externas ao grupo que trouxeram contribuições acerca de temas discutidos, estabelecendo relações com os documentos e as realidades do estado do Paraná e do município de Curitiba, bem como com suas pesquisas desenvolvidas em LA.

Como nosso trabalho é sempre pensado a partir da LA e está localizado na área de estudos da linguagem, buscamos nas discussões enfatizar e explorar questões que dizem respeito ao ensino-aprendizagem e à formação de professoras/es de línguas. De fato, foi significativo situarmos as discussões do curso no âmbito da LA como forma de marcar nosso lugar de atuação enquanto professoras-pesquisadoras, e também como forma de marcar a importância de um olhar indisciplinar em relação aos documentos que nos propusemos a ler e discutir. Como diria Moita Lopes:

uma visão de LA que é indisciplinar tanto no sentido mais óbvio de que é antidisciplinar quanto no sentido mais complexo de almejar atravessar/violar fronteiras ou de tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites” que se apresentam nas tradições epistemológicas desta área [...]. Tal LA está especialmente interessada na produção de “uma narrativa que mude o presente”, como diz Venn (2000, p. 2), ou na construção de alternativas para o presente [...] (MOITA LOPES, 2009, p.34).

Nosso interesse sempre se volta ao exercício ético-político de buscarmos compreender como chegamos neste presente da contemporaneidade, e como podemos nos movimentar e transformar as amarras que tentam nos normalizar e geram violências das mais diferentes formas. A nosso ver, estamos atravessando uma fase de grandes desafios nos âmbitos educacional, social, cultural, político, ambiental, econômico que nos atinge diretamente e altera nossa forma de nos relacionarmos e de existir no mundo com o mundo. Em nosso constante exercício de reflexão no campo da educação linguística, nos perguntamos: como dialogar com políticas educacionais e linguísticas? Por onde começar a reflexão? Como seria uma outra educação? O que constitui uma política inclusiva? Perguntas como essas nos levam à LA, pois vemos esta área de conhecimento como uma abordagem mutável e dinâmica, como bem disse Pennycook (2006), que nos oferece não um corpo fixo de conhecimento, mas uma *práxis* que nos instiga a nos posicionarmos no mundo com o mundo. Para o pesquisador, a LA pulsa a partir de uma forma que pretende “transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais [...] desafia[r] os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p.74-75). A LA, portanto, é uma possibilidade de nos ajudar na construção de outras narrativas, de mudar o presente, de atravessar fronteiras, de quebras regras, de resistir e de reexistir.

Neste texto, primeiramente, compartilhamos considerações sobre como temos lido questões sociais e políticas que servem como contexto para documentos como a BNCC e propostas como o MESP e sobre os desafios educacionais que percebemos na atualidade, que nos levaram a ofertar o curso de extensão² mencionado, o qual contribuiu para o estreitamento de relações universidade-escola e possibilitou vivências e trocas, que contribuiram para a ampliação e o aprofundamento de nossos olhares para as políticas citadas em nosso contexto atual. Em seguida, propomos reflexões e apontamos paralelos entre as referidas políticas, as relacionamos com nosso momento presente e o contexto neoliberal que atravessamos nessa fase da globalização e ainda questionamos diversos aspectos, no que tange a suas ideologias e seus possíveis efeitos hegemônicos. Por fim, concluímos com algumas considerações sobre os entrelaçamentos entre globalização e

² Ressaltamos que neste artigo nossa intenção não está em analisar o curso de extensão mencionado, mas sim refletir sobre o cenário que nos motivou a ofertá-lo. Nossas análises em relação à experiência vivida durante o curso serão compartilhadas em texto futuro.

neoliberalismo e o papel dos estudos da linguagem nas ações de resistência e reexistência em nossa atuação docente. Entendemos que as discussões que realizamos são fundamentais em contextos de formação de professoras/es, pois exercitam a reflexão e a compreensão da importância de buscarmos sempre que possível fortalecer o diálogo com professoras/es da Educação Básica. Nas próximas seções, portanto, compartilhamos algumas reflexões sobre a atualidade que exige de nós uma expansão do presente, como diria Boaventura de Sousa Santos (2002), a fim de vislumbrarmos possibilidades de agir em meio a tantos desafios.

A POLARIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Desde junho de 2013, com as manifestações nas ruas iniciadas como resistência contra o aumento dos valores das passagens de transporte público, temos vivenciado uma crescente polarização de nossa sociedade. Os protestos foram se ampliando assim como as demandas, levando multidões às ruas, com pautas diversas, algumas organizadas nas redes sociais por pessoas comuns, outras por grupos organizados, sem que fosse possível identificar líderes, reivindicações e agendas específicas. Pelbart (2018) avalia que, rapidamente, a Rede Globo conseguiu imprimir sua narrativa às manifestações: um movimento dirigido contra o governo Dilma Rousseff, que resultou no Golpe de Estado de 2016 (JINKINGS, 2016). Com a retirada da presidente do poder por alegado crime de responsabilidade³, o vice-presidente assumiu a presidência; contudo, substituiu o plano de governo por uma nova agenda, que visava “concretizar um processo de concentração de renda e retirada de direitos duramente conquistados pelas camadas mais pobres do país ao longo de anos de luta” (JINKINGS, 2016, p. 13).

Denominadas de *Jornadas de Junho*, as mobilizações podem ser compreendidas “como um evento que não se esgota em si mesmo e que define a partir dele um antes e um depois” (TEIXEIRA, 2018). Um evento que colocou em xeque os poderes, a mídia, a polícia, os bancos e até mesmo o futebol, com alguns gritos de guerra: #NãoÉpelos20centavos; #NãoVaiTerCopa; #NãoMeRepresenta; #EnfiaEsses20Centavos NoSUS, #oGiganteAcordou, etc. De fato, as *Jornadas de Junho* continuam marcando

³ Cf. JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.) *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

nossa história, nossas vidas, com o fortalecimento da polarização da sociedade e uma violenta reação conservadora contra o que Pelbart (2018) denomina *O Indomável*, ou seja,

o monstro social, que pode desafiar a família, a moral, a religião, os bons costumes, os valores do trabalho, da produção, da disciplina, as hierarquias várias, econômicas, sociais, raciais, profissionais, de gênero, as segmentações herdadas e sempre vigentes. O Indomável talvez seja justamente aquilo que Viveiros de Castro, na esteira de Oswald de Andrade, detectou como um traço antropofágico, a resistência, que vai da “inconstância da alma selvagem” até as ocupações “selvagens” urbanas (PELBART, 2018, s.p.).

Neste cenário iniciado pelo evento das Jornadas de 2013, temos uma divisão binária, alimentada por discursos simplistas que nos dividem entre bons e maus, favoráveis e desfavoráveis ao nosso país e a outros valores tomados como universais. Nessa contenda, vimos surgir e/ou se fortalecer movimentos alegadamente populares, como o Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pra Rua e o MESP, os quais, desde então, atuam de modo incisivo contra agendas específicas, organizando manifestações populares, disparando mensagens em aplicativos de trocas de mensagens e produzindo postagens em redes sociais insistentemente.

Vemos semelhanças e relações entre esses movimentos e contribuições significativas para a construção de espectros que, em nossa opinião, precisam ser discutidos e combatidos uma vez que resultam em profundas violências ontoepistêmicas. Todos eles, por exemplo, têm agendas liberais, lutam contra partidos progressistas, têm ações minuciosamente organizadas, fazem uso incessante de mensagens curtas, que causam comoção e superexcitação divulgando conteúdos muitas vezes questionáveis. Trata-se de uma estratégia já vista na história quando “textos escolares nazistas ou fascistas se baseavam em um léxico pobre e em uma sintaxe elementar, com o fim de limitar os instrumentos para um raciocínio completo e crítico” (ECO, 2019, p. 59). Enquanto os dois primeiros movimentos (MBL e Vem Pra Rua) ocupam-se declaradamente de um suposto combate contra a corrupção política, a partir de uma agenda liberal, o MESP age no âmbito educacional contra a alegada “ideologização esquerdista” nas escolas e universidades, indicando professoras/es como responsáveis

pelas mazelas de nosso sistema educacional e o educador brasileiro Paulo Freire como precursor dessa situação.

Em relação a questões fora da esfera escolar percebemos, por exemplo, a disputa política como uma das grandes protagonistas desse embate. As controversas declarações e ações do atual presidente e suas ministras e seus ministros alimentam continuamente esse embate. Em toda sua carreira política, de praticamente trinta anos, Jair Bolsonaro fez diversas declarações políticas de cunho racista, homofóbico, misógino, etc.⁴ Frequentemente, ouvimos/lemos/vemos o presidente fazer gesto de arma de fogo e proferir enunciados violentos como: “Vamos fuzilar a petralhada toda aqui do Acre. Vamos botar esses picaretas pra correr do Acre. Já que eles gostam tanto da Venezuela, essa turma tem que ir pra lá. Só que lá não tem mortadela, galera, vão ter que comer é capim mesmo”⁵.

Damares Alves, chefe do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, também tem uma coleção de declarações polêmicas, que ferem direitos aos quais seria responsável por garantir e ainda tentar impor suas verdades, pautadas em sua perspectiva religiosa. Em um vídeo, a ministra aparece comemorando a nova era e declarando que meninas vestem rosa e meninos azul⁶, em uma alusão contrária ao campo do conhecimento interdisciplinar no qual se encontram os estudos de gênero, chamados pejorativamente de “ideologia de gênero” e divulgados por esse grupo como se tais estudos tivessem o objetivo de incentivar a homossexualidade e/ou destruir as famílias tradicionais (MARTINS, 2020). Em outra declaração na mesma direção, a ministra diz sonhar com um mundo no qual mulheres poderiam ficar em casa e os homens seriam seus provedores; para ela, as mulheres nasceram para ser mães; portanto, num mundo ideal elas ficariam em casa, responsáveis pelo lar e pelas/os filhas/os enquanto os homens trabalhariam duro fora de casa para prover as necessidades materiais da família e encher as

⁴ Para exemplificar, ver <<https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2019-05-09/bolsonaro-vai-pagar-r-150-mil-por-declaracoes-homofobicas-e-racistas.html>> e/ou <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/oct/06/homophobic-misogynist-racist-brazil-jair-bolsonaro>>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁵ Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-set-06/bolsonaro-dez-dias-explicar-frase-fuzilar-petralhada>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

⁶ Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/relembre-as-polemicas-da-ministra-damares-alves,e39919c669f1a41d9bdc48ec93b867c21a7urtnq.html>>. Acesso em: 19 jul. 2020

mulheres de mimos⁷. Esse olhar patriarcal, machista, homofóbico, binário, gerou muita polêmica, especialmente por vir de uma ministra que supostamente defenderia as mulheres e os direitos humanos, mas acaba por reforçar o paradigma social que normaliza à opressão às mulheres (SILVA, S.; SILVA, A., 2020).

Outro exemplo está no discurso do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que também se utilizou dessa força advinda da polarização e da contradição, tendo feito frequentemente muitas declarações polêmicas. Em uma delas chamou os ministros do STF de “vagabundos” e defendeu a prisão de todos⁸. Outros exemplos de afirmações caluniosas do ex-ministro, sem compromisso ético, seriam a de que as universidades federais têm plantações extensas de maconha e são como “madraças [escolas muçulmanas] de doutrinação”⁹; por isso, o ex-ministro defendia a diminuição da autonomia dessas instituições. Mais recentemente, em meio aos enormes desafios que a pandemia de COVID-19 nos impõe com a impossibilidade de reabertura das escolas, ouvimos novamente ataques caluniosos e irresponsáveis, como o atual presidente ter declarado que “professores não querem trabalhar”¹⁰ ou o novo ministro da Educação, Milton Ribeiro, enunciar publicamente que “hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”¹¹. Com um pouco de desconfiança e busca por informações, qualquer cidadão poderia concluir que tais afirmações são irresponsáveis; contudo, essas afirmações proferidas tanto pelo presidente quanto por atuais e ex-ministros instauraram-se como se fossem verdades, o que ilustra o poder desse movimento de construção de falácia que favorece uma parcela da população.

Esse contexto de disputa e polarização alcança profundamente a esfera do cotidiano, especialmente nas redes sociais e nos aplicativos de trocas de mensagens. Nesses espaços virtuais, a/o internauta é levada/o a acreditar que é protagonista de suas ações e compreensões, pois se sente livre para realizar postagens, comentários,

⁷ Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/mulher/cotada-para-ministra-pastora-damares-cre-que-mulher-nasce-para-ser-mae-e-deveria-ficar-em-casa/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/22/weintraub-chama-ministros-do-stf-de-vagabundos-e-defende-manda-los-para-prisao.ghtml>>. Acesso em: 19 jul 2020.

⁹ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.sintel.org.br/2020/09/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹¹ Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

compartilhamentos e reações a postagens feitas por terceiras/os. A troca de mensagens é elevada, motivada pela facilidade de encaminhamento e repostagem de mensagens. Como tentativa de entender os efeitos desse complexo cenário de uma suposta “troca de informações”, estudos indicam a existência de profissionais do ódio atuando para a propagação de conteúdos. Chamados por Da Empoli (2019) de “engenheiros do caos”, esses especialistas investigam detalhadamente o público-alvo e criam mecanismos que geram superexcitação, sentimento mais importante nesse contexto, para gerar o máximo de engajamento e o reencaminhamento frequente de mensagens. Trata-se de uma espécie de trabalho meticuloso e premeditado, mesclando intuição - habilidade política de novos líderes como Bolsonaro - e cálculo - trabalho realizado por esses profissionais que constroem realidades e transformam algoritmos em votos. Para o cientista político (DA EMPOLI, 2019), é esse trabalho meticuloso que explica a ascensão da extrema-direita em vários lugares do mundo na atualidade, incluindo o Brasil.

Para quem discorda do teor das mensagens distribuídas pelos “engenheiros do caos”, a excitação e o engajamento acabam por gerar estarrecimento diante de tanto entusiasmo, a partir de conteúdos incoerentes e/ou facilmente identificados como contraditórios. É nesse sentido que o uso estratégico de *fake news* fixa agendas, porque gera discussão sobre elas - por parte de quem concorda ou discorda - e, mesmo que sejam desmentidas e gerem indignação, as pessoas falam sobre elas, ocorre um processo de reverberação que não é tão fácil de ser interrompido. Torna-se assim uma prática antidemocrática construída a partir de uma *pragmática do caos*, que por meio de agitação e mal-estar se consolida (SILVA, D., 2020).

Esse propagar, como resultado da superexcitação, ocorre com a força das instituições, por isso é tão poderoso, o que só tinha sido visto durante o nazismo. Enquanto no nazismo bombas e tanques eram usados, atualmente celulares são utilizados para propagar informações caluniosas a favor de uma visão única de mundo. O objetivo, entretanto, é o mesmo: destruir o opositor, compreendido como inimigo, um espectro criado meticulosamente. Nesse sentido, é interessante destacar que os elementos mencionados aqui nesta reflexão - polarização da sociedade, valores universais, ideologização, discurso simplista, superexcitação, produção de caos, etc. - foram identificados por Umberto Eco (2019) como características do *fascismo eterno*. Eco (2019,

p. 32) explica que “o fascismo não era uma ideologia monolítica, mas antes uma colagem de diversas ideias políticas e filosóficas, um alveário de contradições”. Segundo o autor, dentro de um “desconjuntamento político e ideológico”, há certa ordem que gera o caos (ECO, 2019, p. 39). Neste cenário, a área da educação e a universidade, em especial, sempre sofreram ataques, pois não há espaço e sentido para o avanço do saber e do mundo intelectual onde a “verdade já foi anunciada” (ECO, 2019, p. 45).

Em meio a essa polarização da sociedade brasileira, a enorme dificuldade de dialogar com pessoas mais próximas ou mais distantes de nós e o contexto atual bastante desfavorável à educação brasileira, na constante luta de professoras/es por sua legitimidade, nos vimos instigadas a pensar como, dentro deste complexo cenário, a BNCC foi produzida e vem sendo recebida, discutida e implementada nas escolas. Para nós, mostra-se impossível desvincular o evento das Jornadas de 2013 que permitiu a ascensão de movimentos como o MESP, a eleição e a permanência do atual grupo político no poder e a chegada de um documento oficial como a BNCC às escolas. A inter-relação entre esses acontecimentos nos faz refletir sobre os desafios que a contemporaneidade nos impõe e nos instiga a exercitar a expansão do presente, como nos lembra Boaventura de Sousa Santos (2002), em um Junho de 2013 que mal começou, não acabou e está por vir (PELBART, 2018).

APROXIMAÇÕES ENTRE A BNCC E O MESP

Nesse contexto de pós-golpe, em que vivenciamos uma tentativa de contenção do monstro *Indomável* (PELBART, 2018), a retomada de princípios conservadores e o esforço de imposição de uma agenda alinhada aos interesses da elite, a segunda versão da BNCC, em construção ainda durante o governo Dilma Rousseff, foi arquivada. A imposição da língua inglesa em detrimento de qualquer outra língua estrangeira (DUBOC, 2019) e a homogeneização das diferenças (ROCHA; MELO, 2019) são dois exemplos de alinhamento da versão publicada às agendas oficiais e oficiais que tomaram corpo nessa tentativa de dominar o Indomável. Enquanto no governo Dilma, a BNCC estava sendo construída de modo colaborativo, processual e dialogado, dando voz a entidades e a pessoas comuns, a terceira versão, oficialmente publicada, ignora tanto as versões anteriores quanto todas essas manifestações em um claro movimento de cerceamento de

opiniões e tentativa de reiteração incessante de certo *status quo*. Estamos cientes, entretanto, que um documento com o caráter da BNCC teria grandes chances de ser implementado independentemente do grupo político no poder, uma vez que a ideia de um currículo nacional para a educação no Brasil está também atrelada à construção histórica de outros documentos, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 até o atual contexto neoliberal no qual organismos multilaterais exercem forte influência nas práticas educacionais (EDMUNDO, 2020).

Diferente do caráter orientativo que outros parâmetros, diretrizes ou orientações curriculares - anteriormente publicadas no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9394/1996) - trouxeram, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² constitui-se como um documento normativo, que impõe um currículo mínimo para todo o território nacional. Tendo sido a etapa do Ensino Fundamental homologada em 20 de dezembro de 2017 e a etapa do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, a BNCC traz sua fundamentação pautada em um conjunto de conteúdos a serem obrigatoriamente abordados em todas as escolas brasileiras. Para refletirmos sobre os efeitos de seu caráter normativo, por exemplo, destacamos o caso do ensino de línguas que foi drasticamente afetado. Enquanto a LDB (1996) exigia o ensino de “[...] uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art. 36)¹³, a BNCC impõe o ensino da língua inglesa como obrigatoriedade.

Como o próprio nome indica, a Base parte da compreensão de que há algo “Comum”, ou seja, de que é possível determinar quais sejam as aprendizagens essenciais a serem ensinadas e aprendidas por todas/os estudantes da Educação Básica em todas as escolas brasileiras. Em consequência, uma vez que se concorda com a prerrogativa de que existe o comum e de que este comum seja essencial, passa-se então a justificar a necessidade de uma educação como direito para todas/os. No entanto, é interessante observar que não é a educação em si que passa a ser o direito, mas sim as aprendizagens essenciais que foram determinadas previamente como parte do que se entende como o

¹² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

mínimo comum. Desse modo, por mais que se diga que as competências e diretrizes da BNCC sejam comuns e os currículos sejam diversos, sua homologação impõe às redes de ensino e às escolas que construam seus currículos com base nas aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018), constituindo-se assim a partir da contradição de que em nome da igualdade, possa-se apagar a diversidade.

Embora a BNCC aponte a possibilidade de uma parte do currículo escolar ser diversificada, contemplando saberes relacionados aos contextos locais das/os estudantes, ou ainda, reconheça que as necessidades das/os estudantes nem sempre são as mesmas, o que aqui nos intriga é sua compreensão de igualdade e homogeneização das diferenças. A nosso ver, os principais pressupostos que informam a existência de um documento como a Base estão pautados na crença de que a desigualdade da educação brasileira será resolvida pelo acesso dessas/es estudantes (excluídas/os) à escola e aos mesmos saberes. Nesse sentido, apesar da BNCC destacar questões como igualdade, diversidade e equidade, e reconhecer que existem hierarquias constituídas pelas desigualdades entre os diversos elementos que nos constituem - como raça, gênero, classe social, cultura, linguagem, etc. - , o documento não reflete a compreensão de que a redistribuição dos mesmos saberes não implica em igualdade e sim, em assimilação de pessoas ao sistema escolar, aos saberes legitimados e a determinado *status quo*. O resultado desta lógica, perversa a nosso ver, está na asserção de que se pretende resolver o problema da desigualdade sem considerar a razão pela qual as desigualdades existem. Nesse sentido, vemos que a Base não problematiza os efeitos etnocêntricos e hegemônicos dos pilares iluministas que constituem as práticas de escolarização na modernidade e, assim, reforça as injustiças que deseja transformar (ANDREOTTI, 2013).

Por sua vez, localizamos o MESP como um movimento que age a partir de asserções muito semelhantes à BNCC, isto é, pauta-se em um discurso de neutralidade e de compreensão de que certos conhecimentos e valores são essenciais, portanto, universais; e, uma vez universais, passam a ser direito de todas/os. Novamente, percebemos que o foco não está em si no direito da/o cidadã/ão, mas em certos saberes e valores predeterminados passarem a ser o direito de todas/os.

Instituído em 2004, sob a liderança de Miguel Nagib¹⁴, o MESP afirma ser formado por um grupo de pais e estudantes incomodados com a contaminação político-partidária das escolas brasileiras. De acordo com informações divulgadas em seu site¹⁵, o MESP não teria qualquer vínculo ou apoio de partidos políticos e suas ações visariam exclusivamente a reivindicação de uma educação neutra. Diante da suposta “contaminação” da esfera escolar, seu líder e apoiadoras/es reivindicam a afixação de um cartaz em toda sala de aula, exigindo que o/a professor/a cumpra com as obrigações indicadas neste cartaz, que traz seis deveres do professor (disponível no site já indicado¹⁶). Esses deveres constituem-se por excertos propositalmente recortados da Constituição Nacional e, de maneira geral, frisam a necessidade da neutralidade do/a professor/a em relação a convicções políticas, ideológicas, morais e/ou religiosas. Penna (2017) denuncia que os fragmentos da Constituição sãometiculosamente recortados pelo MESP de modo a excluir todas as atribuições vinculadas à docência, no que tange o pluralismo de concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar e a liberdade de expressão.

Embora insista que sua proposta seja exclusivamente uma tentativa de garantir que as/os estudantes tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, assim como Penna (2018), diversas investigações e pesquisas (ALGEBAIL, 2017; BEATO-CANATO, 2018, 2019a, 2019b; BEATO-CANATO; BRITO, 2019; BEATO-CANATO; SZUNDY, 2019; BEATO-CANATO; GARCIA, 2019; MOURA, 2016; NEVES, 2017; PENNA, 2016, 2017; PINHEIRO, 2017; RAMOS, 2017; SILVA, M., 2017) compreendem as ações do MESP como tentativas de cerceamento do trabalho docente e de apagamento de questões e demandas sociais, a favor da manutenção de um *status quo* excluente. Tais cerceamento e apagamento ocorrem na medida em que o MESP considera o conhecimento como algo neutro e descorporificado de quem o criou, de quem o ensina e de quem o

¹⁴ Em 22 de agosto de 2020, após diversas derrotas de Projetos de Lei vinculadas ao MESP (cf.: <<https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>>). Acesso em: 19 out. 2020), seu líder anunciou seu desligamento do movimento, conforme nota disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 19 out. 2020. Importante destacar que seu nome é o único que figura abertamente ligado ao MESP. Por um tempo, sua cunhada e deputada (ex-PSL) Bia Kics apareceu como membro do grupo; os demais membros, entretanto, nunca foram divulgados. Desde seu desligamento, a página do MESP no Facebook está desativada, a qual se constituía como o principal canal de denúncias de supostos abusos por parte de professoras/es em salas de aula.

¹⁵ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

aprende. Nessa lógica, os saberes escolares, assim como o mundo, estão dados, prontos e acabados, portanto, precisam apenas ser transmitidos. Para isso, o movimento propõe a obrigatoriedade de um trabalho docente alegadamente imparcial e despolitizado, com uma visão de mundo e de educação inerte, neutra, apolítica e a-histórica, na qual ocorre a transmissão de conhecimentos selecionados *a priori* e tidos como verdades universais e inquestionáveis.

Em nossa avaliação, nessa proposta autoritária e fatalista, o papel da educação seria treinar as/os educandas/os para que compreendam e se adaptem ao mundo, por mais injusto e preconceituoso que ele seja. Como já indicamos neste texto, essa compreensão de mundo como algo dado, imparcial e externo aos sujeitos e essa maneira de conceber a escola e o/a professor/a vinculados à tarefa de transmitir as mesmas coisas/saberes/valores de geração em geração está longe de ser a compreensão que partilhamos. A nosso ver, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 25). Em nosso entendimento, um ato educativo é o contrário da neutralidade, está na recusa do fatalismo e das injustiças, trabalha contra a domesticação e a favor da criatividade e da autonomia¹⁷ das/os educandas/os. É justamente o fato de que *aprender* é um ato imerso em criticidade e reflexividade que nos ajuda a nos afastarmos de certezas e a entendermos as relações entre os conteúdos curriculares e a experiência social dos indivíduos. A experiência educacional, a nosso ver, nos permite perceber quem somos no mundo com o mundo, que intervimos no mundo e que o conhecimento tem historicidade. Concordamos, portanto, com Paulo Freire, quando afirma que

[...] é impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode entender a forma depreciativa como entende a política”. (FREIRE, 2000, p. 124).

¹⁷ Estamos cientes de que o termo *autonomia* pode remeter a uma compreensão de individualidade vinculada ao neoliberalismo. No entanto, aqui estamos nos pautando em Freire (2000) que, em sua época, usava autonomia de forma próxima ao que hoje pensamos ser, por exemplo, *agência*. Para nós, o sentido de autonomia aqui nesta discussão que propomos não faz do sujeito um ser individual; continuamos entendendo que somos seres coletivos e sócio-históricamente constituídos.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. [...] (FREIRE, 2000, p. 125).

Em diálogo com esse olhar para a educação de forma engajada com questões sociais de diferentes ordens e contra injustiças, - porque implica objetivos, sonhos, utopias, reflexão, criticidade, questionamentos -, vemos a compreensão de *linguagem* como *prática social*, ou seja, como uma forma de nos constituir e de agir e intervir no mundo. Ocorre aqui, portanto, um entrelaçar de nossa compreensão sobre o que seja educação e de como entendemos a linguagem à luz da LA; ambas residem na impossibilidade de serem neutras. Por sermos seres sociais, somos constituídas/os ideologicamente por nossas histórias, trajetórias, experiências. Nessa perspectiva, em que se assume a indissociabilidade entre existência, linguagem e ideologia, assume-se a impossibilidade da imparcialidade. No sentido bakhtiniano, compreendemos que

ideologia não é uma formulação da consciência, mas, ao contrário, a ideologia forma, constitui a consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra [...] (VOLÓCHINOV, 1929 [2017], p. 55).

É justamente a desconsideração pela *ideologia* e pela *interação social*, em uma lógica transmissiva de saberes e de valores legitimados, que encontramos a justaposição da BNCC e do MESP. Ambos, cada um a partir de sua proposta, fundamentam-se em uma concepção de existência que apaga o que não faz parte do *status quo* legitimado e/ou do normalizado e silencia as diferenças porque não assume a ideologia e o caráter social da existência. Enquanto o MESP defende que temas que envolvem grupos minorizados (como raça, gênero e organizações familiares diversas) são tentativas de “ideologização”

de nossas crianças ou práticas de “esquerdização”, a BNCC aponta para a homogeneização das diferenças ao não mencionar quais diferenças deveriam ser abordadas ou, ainda, sem defender a importância da pluralidade na educação. Rocha e Melo (2019), por exemplo, questionam o fato das discussões sobre as diferenças na BNCC não detalharem sobre quais subjetividades estão ali envolvidas e, desse modo, não operacionalizarem uma discussão apropriada a respeito de raça, gênero e suas intersecções.

Por essas razões, questionamos a BNCC e seu objetivo de padronizar o ensino em todo o território nacional, estabelecendo conteúdos essenciais desatrelados das vidas, dos contextos sócio-históricos e dos corpos dos/as estudantes, e que acabam, assim, por fortalecer preconceitos, sofrimentos e exclusões, bem como contribuem para o apagamento das diferenças porque pressupõem que não é necessário tratar de exclusões e de violências histórico-sociais. Da mesma maneira, questionamos o MESP que forja uma compreensão de mundo fatalista e, por isso, neutra, na qual há conhecimentos selecionados como verdadeiros para serem ensinados em sala de aula e não há espaço para outros saberes.

Para nós, entretanto, essa desproblematização do mundo se mostra como uma violenta ruptura com a natureza social e nega as potencialidades da humanidade (FREIRE, 2000). O espaço escolar, a nosso ver, que seria um local privilegiado para problematizar todas essas distintas perspectivas de educação, para aprender e debater sobre as desigualdades histórico-sociais e para pensar o mundo com o mundo, acaba normalizado e neutralizado. O resultado, infelizmente, resume-se à construção de políticas educacionais que visam regular corpos, proibir o uso de espaços, controlar ideias, apagar diferenças, silenciar discursos dissonantes. Em termos educacionais, essa concepção que se diz não-ideológica favorece a perspectiva bancária da educação, pautada na visão de mundo pronto/acabado e de ser humano pré-estabelecido, que precisa aceitar a sociedade como ela se encontra. Desse modo, essa educação torna-se defensora da transmissão de conhecimentos e do treinamento pragmático para se adaptar à sociedade estática e universal, a qual beneficia certas pessoas/grupos e contribui para naturalizar, essencializar, reificar, polarizar a sociedade.

Conceber o mundo como dinâmico e em constante construção, entretanto, nos convida a compreender o ser humano¹⁸ como inacabado, inconclusivo, e a assumir uma postura ética, porque requer compreensão de nossa responsabilidade na construção de um mundo menos desigual. Consideramos, assim, a necessidade frequente de aprofundar nossa compreensão do mundo com o mundo e de construir propostas visando menos violência, exclusão, preconceitos. Para entender, portanto, que a “verdade não foi anunciada” e ainda temos muito trabalho pela frente, precisamos pensar também sobre o contexto neoliberal atual que atravessa tanto a polarização da sociedade brasileira e o momento político atual em nosso país quanto às propostas de políticas educacionais como a BNCC e o MESP. A nosso ver, sem analisarmos os impactos da racionalidade neoliberal, torna-se muito difícil pensarmos o mundo com o mundo e expandirmos o presente.

PARA PENSAR O MUNDO COM O MUNDO E EXPANDIR O PRESENTE

“Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela - e isso também foi naturalizado”.

Ailton Krenak

Esse excerto do ambientalista e escritor indígena, Ailton Krenak (2020), é um grande alerta sobre a importância de mudarmos nossa relação com o planeta e com tudo e todas/os que nele vivem. Um primeiro passo para essa mudança, podemos inferir a partir do que ele diz, é desnaturalizar o que fomos condicionados a tomar como normal: a destruição da natureza, o consumo exacerbado, as desigualdades, as hierarquias sociais. E como é que um processo de problematização dessa grandeza pode ter início?

¹⁸ Estamos cientes de que a perspectiva educacional de Paulo Freire pauta-se em uma visão humanista de sociedade e de sujeito. Não estamos discordando, portanto, dos estudos pós-humanistas e das críticas ao Antropoceno; estamos apenas lendo Freire como um homem fruto de seu tempo e que trouxe inúmeras contribuições para pensarmos a educação e o mundo com o mundo.

O sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos (2002), explica que este “normal” que está posto é resultado do projeto de mundo chamado *ocidente*, constituído pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo; fomos acostumados a pensar que o mundo é apenas isto: o ocidente. O que ocorre, entretanto, é que a compreensão do mundo excede demasiadamente essa compreensão ocidental. Segundo o sociólogo, as concepções de tempo e de temporalidade, legitimadas no/pelo ocidente, bem como a racionalidade ocidental que alimenta a lógica de progresso e de desenvolvimento, a serviço de um futuro incerto, é o que faz a vida e a existência serem entendidas como estando localizadas num mesmo presente - linear, natural, normal e homogêneo, ou seja, uma história única da humanidade. Para problematizar os efeitos dessa lógica ocidentalizada, que em nome da humanidade desumaniza, Boaventura de Sousa Santos propõe uma inversão de perspectiva:

[p]roponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá que seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia (SOUZA SANTOS, 2002, p. 239).

É nessa reflexão a respeito da necessidade de expansão do presente que temos pensado sobre o efeito devastador advindo da compreensão do ocidente como algo superior e mais desenvolvido do que todas as formas de vida no planeta, majoritariamente entendidas como inferiores e/ou não ocidentais. Essas hierarquias, que instituíram os direitos do mais forte, apagaram, inferiorizaram e deslegitimaram outros saberes, línguas, culturas, etnias, raças, etc. (SOUZA SANTOS, 2007; SOUZA SILVA, 2014). Ao longo dos últimos séculos, temos vivido sob a égide da lógica ocidental do progresso e do desenvolvimento; enquanto a colonização ordenou o progresso, a globalização vem insistindo e investindo no desenvolvimento; entretanto, “[d]epois de séculos de progresso e décadas de desenvolvimento, a humanidade está mais desigual, e o planeta, mais vulnerável” (SOUZA SILVA, 2014, p. 401). Essa forma ocidental de (re)produção da desigualdade e da hierarquização não teria sido possível de se instaurar se não fosse pelo racismo estrutural e pelo capitalismo.

Com um modus operandi inescrupuloso, o sistema-mundo, moderno/colonial, visa a acumular riqueza material infinita por meio de crescimento econômico ilimitado e lucro máximo no curto prazo a qualquer custo. Oculto na “ideia de progresso/desenvolvimento”, o capitalismo se expande para saciar sua fome insaciável de mercados cativos, matéria-prima abundante, mão de obra barata, mentes dóceis e corpos disciplinados, enquanto viola sistematicamente o humano, o social, o cultural, o ecológico e o ético, desde 1492. (SOUZA SILVA, 2014, p. 404).

Este capitalismo, portanto, que opera neste sistema-mundo moderno/colonial, ao longo dos últimos séculos, foi se (re)transformando e, nas últimas décadas, se consolidou no que convencionamos chamar de *neoliberalismo*. Sua forma de operar no mundo não deixou de ser exploratória, violenta e desumanizadora. O capitalismo neoliberal está, cada vez mais, incorporado em nossa existência - ou vice-versa; assim, coletivos, sindicatos, associações, ações comunitárias já não parecem fazer mais sentido, pois a promoção da individualidade é o que tem sido exacerbada. Neste sentido, a competitividade e a meritocracia tornam-se pilares da existência e, como resultado, nossa subjetividade parece ser apenas aquela que se conforma com o mundo, sem o envolvimento político necessário, operando na lógica de mercado, na promoção da individualidade e da competitividade. Nesta lógica neoliberal, sem a necessidade de sermos cidadãs e cidadãos, nos transformamos em meras/os consumidoras/es (HYSLOP-MARGISON; SEARS, 2006).

Foi nesse cenário neoliberal, no qual nos encontramos na atualidade, que políticas linguísticas e educacionais como a BNCC e o MESP se instauraram, permitindo que a justaposição entre desigualdades e hierarquias histórico-sociais dos últimos séculos fossem aprofundadas diante do incentivo à individualidade, à competitividade e à meritocracia. Pensar o mundo com o mundo e expandir o presente requer, portanto, um grande esforço daqueles que desejam imaginar “o dia depois do desenvolvimento” (SOUZA SILVA, 2014, p. 401) ou o Junho que está por vir (PELBART, 2018). No âmbito educacional, nós diríamos que a forma como educamos nossas/os alunas/os precisa ressaltar, e não apagar, as práticas de questionamento do que está posto. A percepção de que tudo com o que entramos em contato, por meio das semioses, não corresponde a uma verdade única e neutra que devemos acatar, mas que são práticas sociais, ideológicas que favorecem apenas alguns grupos em detrimento de outros é tarefa urgente. Assim, investir

em uma educação que ouse mudar os rumos da lógica neoliberal, que nos amarra e condiciona à repetição de padrões de comportamento, que permite garantir o lucro e a dominação de determinados pontos de vista: do homem branco, do ocidente, do capital é tarefa para educadores no século XXI.

Nesse sentido, seria importante combater o que Street (2003) chamou de letramento autônomo. Segundo o autor, a ideia de existência de tal letramento ofusca as ideologias constitutivas de qualquer letramento e contribui para que os sujeitos letrados alcancem (ou almejem alcançar) os mesmos lugares/posições que outros indivíduos já letrados ocupam, contribuindo assim para a permanência de uma organização nada neutra na sociedade. Uma lógica refletida nos questionamentos que apresentamos ao longo do texto em relação à BNCC e ao MESP, pautada na compreensão de que a redistribuição dos mesmos saberes e dos mesmos valores seria suficiente para resolver as desigualdades planetárias; uma lógica que é reforçada pela insistência na homogeneidade, no desenvolvimento, na ocidentalização, no mesmo presente.

Entendemos assim que *letramento autônomo* (STREET, 2003) assemelha-se ao que Freire (2000) denominou de *educação bancária*, a qual pressupõe a transmissão de conhecimento, memorização e domesticação. Nela, as/os professoras/es são detentoras/es do conhecimento, assumem posturas autoritárias e transmitem seus conhecimentos, enquanto as/os estudantes são recipientes vazios que precisam ser preenchidos por esses conhecimentos. Nessa lógica, tais conhecimentos são compreendidos como universais (e essenciais); portanto, não haveria necessidade de problematizá-los, mas sim transferi-los como verdades absolutas. Ao problematizar tal ideia, Freire (2000) defende que ninguém liberta nem educa ninguém; segundo o educador, os homens e as mulheres se educam em comunhão em um processo contínuo, mediatisados/as pelo mundo, pela linguagem, pelo conhecimento.

Essa forma crítica de conceituar educação, letramento e comunidade funciona também para pensarmos a *formação docente*. Inspiradas pela perspectiva freireana de *comunhão*, de que é preciso garantir uma educação pautada em seriedade, curiosidade, criticidade e coletividade, que nos sentimos impulsionadas a ofertar o curso de extensão mencionado no início deste texto. Como formadoras de professoras/es, acreditamos que dedicar esforços à formação docente com base em colaboração e construção coletiva de

conhecimento pode nos ajudar na construção de nossas subjetividades, de outros sentidos de comunidade, afetividade, humanidade, solidariedade. Ainda, acreditamos que é em comunhão que ressignificamos, resistimos e reexistimos aos retrocessos que temos assistido nos últimos anos, bem como aprendemos em coletividade como problematizá-los e desnaturalizá-los. Sendo sujeitos histórico-sociais, precisamos uns dos outros para viver, sobreviver, aprender, ensinar, amar, sonhar. É somente em comunhão que aprendemos que somos, como bem disse Paulo Freire:

É uma coisa interessante isso. Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável. (FREIRE, 2004, p. 149).

Desse modo, acreditamos que contextos e espaços voltados à formação de professores/as pode ampliar nossa socialização, as oportunidades de diálogo e de escuta; pode também ampliar as trocas e as experiências compartilhadas entre a Educação Básica e a Educação Superior, entre formadoras/es e professoras/es, entre alunas/os e professoras/es, entre universidade e escola. Nesse sentido, a formação docente emerge como um trabalho em prol da construção de conhecimentos em uma ecologia de saberes, em que a relação universidade-sociedade se fortalece e se expande, pois a tarefa de conceber ensino e aprendizagem como mutuamente existentes afeta a construção de subjetividades, as emoções, as relações, nos oportuniza a buscarmos outros/novos sentidos para a vida, para existência além dos corpos dóceis que o ocidentalismo, o neoliberalismo e as forças conservadoras insistem em produzir.

Em suma, como uma forma ética de aprendermos quem somos no mundo com o mundo, o exercício que propusemos neste texto foi tentar, criticamente, estabelecer interconexões entre as Jornadas de 2013, as tentativas de destruição do Indomável, o Golpe de Estado de 2016, o atual grupo político no poder no país, a publicação de documentos como a BNCC, a força de movimentos como o MESP. Buscamos apontar como essas interconexões se constituem e se fundamentam na lógica moderna/colonial do sistema-mundo e afetam nossas identidades, subjetividades. Ensinar, nessa perspectiva, é criar possibilidades para a construção de conhecimento e possíveis transformações das

injustiças e violências no mundo. Esse processo exige que todas/os assumam-se como seres sociais e históricas/os, busquem o desenvolvimento de sua autonomia e compreendam o caráter político da natureza constitutiva desse processo, que requer diálogo, escuta, escolhas, direcionamentos, objetivos, dinamismo.

A nosso ver, a formação de professoras/es precisa atuar mais ativamente no questionamento e na desnaturalização da ordem social que, em nome da neutralidade, reproduz desigualdades e violências de diferentes ordens. Para isso, entretanto, é preciso considerar criticamente e reflexivamente nossa atualidade. Esperamos contribuir com esta reflexão, questionamento e problematização necessários para enfrentarmos os desafios que nossa contemporaneidade nos clama a enxergar e atuar.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 63-74, 2017.

ANDREOTTI, V. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 215-227, 2013.

BEATO-CANATO, A. P. M. (Contra)discursos sobre direitos humanos na redação do Enem e as implicações para o trabalho educacional. VII CLAFPL. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <<http://vii.clafpl.com.br/programacao/comunicacoes-coordenadas/>>. Acesso em 19 out. 2020.

BEATO-CANATO, A. P. M. A cruzada moral e a formação de professores de línguas hoje no Brasil. FICLLA. Curitiba: UFPR, 2019a.

BEATO-CANATO, A. P. M. A falácia do letramento autônomo defendida pelo Escola sem Partido. CBLA. Vitória, julho de 2019b. Disponível em: <https://app.associatec.com.br/upload/organizacao_00000000000148/froala/0108202019251982a5460a-d0fa-4388-bddc-947c5ec49fda.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BEATO-CANATO, A. P. M.; BRITO, C. N. A produção textual no vestibular Unicamp 2019: liberdade de cátedra e direitos humanos em xeque. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Pontes: Campinas, p. 211-242, 2019.

BEATO-CANATO, A. P. M.; SZUNDY, P. T. C. Identidades de gênero em trajetórias textuais relacionadas ao movimento Escola sem Partido: que ideologias são refratadas sob o viés de uma pretensa neutralidade científica? ABRALIN 50. Maceió, 2019.

BEATO-CANATO, A. P. M.; GARCIA, S. P. P. Embates ideológicos conflituosos sobre educação. CIEL, 2019. Disponível em: <https://siseve.apps.uepg.br/storage/ciel2019/90_Ana_Paula_Marques_Beato-Canato-155680137712603.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

DA EMPOLI, G. ‘O caos criado pela extrema direita é calculado’. [Entrevista concedida a] CHARLEAUX, J. P. Jornal Nexo, 3 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/12/03/%E2%80%98O-caos-criado-pela-extrema-direita-%C3%A9-calculado%E2%80%99>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

CURITIBA. *Curriculo do ensino fundamental: Diálogos com a BNCC*. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba: 2020. 139p. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272803.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

DUBOC, A. P. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*. v.1, n.48, p.10-22, Florianópolis, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>>. Acesso em: 30 out. 2020.

ECO, U. *O fascismo eterno*. Trad. de Eliana Aguiar. 4^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2019.

EDMUNDO, E. S. G. No amplo contexto da política de Estado para a educação brasileira: a BNCC sob os holofotes. [Entrevista concedida a] FERNANDES, A. C.; BEATO-CANATO, A. P.; MARTINEZ, J. Z. *Revista X*, UFPR, v.5, n.5, p. 18-45, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 199-218, 2013.

HYSLOP-MARGISON, E. J.; SEARS, A. M. *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship*, Springer, 2006.

JINKINGS, I. Apresentação. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.) *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, p. 11-14, 2016.

KRENAK, A. *O amanhã não está a venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTINS, M. J. Falemos de gênero pelo bem de nossas meninas. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 79-84, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76146/41644>>. Acesso em: 10 out. 2020.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

MOURA, F. P. de. “*Escola sem Partido*”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

NEVES, C. A. B. Direitos Humanos e Educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, p. 731-755, 2018.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Consed/Undime PR, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf> . Acesso em: 20 de out. 2020.

PENNA, F. A. Ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do Movimento Escola sem Partido - 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100, 2016.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p. 35-48, 2017.

PENNA, F. A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, F. A.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 111-130, 2018.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PINHEIRO, C. G. *Escola sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2017.

PELBART, P. P. Por que um golpe atrás do outro? *Peixe elétrico*. 6 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.peixe-eletrico.com/single-post/2018/02/06/Por-que-um-golpe-atr%C3%A1s-do-outro>>. Acesso em: 30 out. 2020.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 19-42, 2013.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, p. 75-85, 2017.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. Onde ficam raça e gênero na BNCC do ensino médio? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.) *A BNCC e o ensino médio de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, p. 209-238, 2019.

SILVA, D. N. The pragmatics of chaos: parsing Bolsonaro’s undemocratic language. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 59, n. 1, p. 507-537, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000100507&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, M. R. *O partido do Escola sem Partido*. Observatório do Ensino Médio. 26 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.observatorioensinomedio.ufpr.br/o-partido-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, S. B.; SILVA, A. C. Do “rosa e azul” ao “elas não se depilam”: nuances do feminino no atual governo brasileiro. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 85-91, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76181/41677>>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n. 63, out. 2002, p. 237-280. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS_63.PDF>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA SILVA, J. O dia depois do desenvolvimento: giro filosófico para a construção de uma agricultura familiar agroecológica. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v. 31, n.2, p.401-420, mai./ago., 2014.

STREET, B. What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*. Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TEIXEIRA, D. B. *As Jornadas de Junho de 2013 e a crise da democracia. Revista IHU online.* 11 jul. 2018, s.p. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/580737-as-jornadas-de-junho-de-2013-e-a-crise-da-democracia>>. Acesso em: 30 out. 2020.

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

Recebido em: 22 out. 2020.

Aceito em: 01 nov. 2020.