UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO LITERÁRIO E DA DOCÊNCIA EM LITERATURA NO DISCURSO DA BNCC

MARTA DA SILVA AGUIAR

RECIFE
2024

MARTA DA SILVA AGUIAR

Políticas curriculares para o ensino médio e para a formação de professores: sentidos da escolarização do literário e da docência em literatura no discurso da BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna

RECIFE
2024

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Aguiar, Marta da Silva.
Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a formação de professores: sentidos da escolarização do literário e da docência em literatura no discurso da BNCC / Marta da Silva Aguiar. - Recife, 2024.
353f.: il.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Orientação: Lívia Suassuna.

1. BNCC-Ensino Médio; 2. Currículo; 3. Políticas curriculares; 4. Ensino de Literatura; 5. Professor de Literatura. I. Suassuna, Lívia. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARTA DA SILVA AGUIAR

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO LITERÁRIO E DA DOCÊNCIA EM LITERATURA NO DISCURSO DA BNCC

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Suassuna

Aprovada em: 26 de agosto de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Lívia Suassuna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Alice Miriam Happ Botler (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Drª. Daniela Maria Segabinazi (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Profª. Drª. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A todos, todas e todes que, em suas vivências cotidianas únicas e irrepetíveis, produzem o currículo e a escola pública. Que ela seja para eles espaço-tempo justo e democrático de construção de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Lívia Suassuna, minha orientadora, por todos os momentos em que pudemos "pensar juntas em voz alta" e que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Sou grata pela orientação rigorosa, cuidadosa e generosa, não só durante o curso de doutorado, mas desde a antiga disciplina Prática de Ensino de Português do curso de licenciatura em Letras, em que tive a oportunidade de ser sua monitora. As vivências e os ensinamentos ao longo desses anos são parte inextrincável da minha identidade como docente e pesquisadora. Muito obrigada pelo acolhimento, carinho e bom humor diante da vida e dos desafios da produção do conhecimento científico. Obrigada pelo afeto que sempre transmite em nossos encontros!

Ao meu pai e à minha mãe, que, mesmo sem terem cursado o antigo colegial (hoje ensino médio), sempre me incentivaram e admiraram minha trajetória acadêmica. Mãe, obrigada por depositar em mim tanta confiança e amor. Pai, obrigada pelo orgulho que sente de mim, por me chamar de "doutora" muito antes de este momento se tornar realidade.

A Ivan, meu marido, pelo amor que chegou em minha vida em um momento tão conturbado. Obrigada pela paciência, pela espera e pela leveza (acompanhada de bolo e café) nos momentos difíceis. A você agradeço também por ter me ensinado a montar um quadro *kanban*. Olhar para ele todos os dias me ajudou a progredir e a entender que tudo iria acabar bem.

Aos meus irmãos Ricardo e Ronaldo e à minha irmã Márcia, meus companheiros de vida, das boas risadas aos momentos difíceis. O universo me presenteou, desde o meu nascimento, com pessoas incríveis! Obrigada por todas as palavras de incentivo. Com vocês sei que sempre posso contar.

Aos meus queridos sobrinhos e minhas queridas sobrinhas, Lívia, Clarinha, Lara, Ramon e João, por me mostrarem a boniteza da vida se renovando a cada ciclo. Agradeço, em especial, à Lívia (aluna do curso de tradução da UFPB), por quem meu coração é só amor e orgulho, pela produção do *abstract* desta tese.

A toda a minha família, pela rede de afetos que me fortalece todos os dias.

À amiga-irmã, Hellen, pela torcida e companheirismo. Estar com você e Márcia no nosso grupo das "apocalípticas" (rsrs) abasteceu meu dia a dia com humor e confiança.

A Verônica Vaz, minha psicanalista, pelo apoio e cuidado imprescindíveis nessa jornada.

Aos amigos e amigas que fiz na minha caminhada como educadora. Agradeço aos companheiros de luta e trabalho da Rede Estadual de Pernambuco e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Itaporanga, pela torcida e pelos saberes compartilhados. De forma especial, sou grata a Maxsuel Alves, meu irmão, pela leitura crítica e cuidadosa da primeira versão do meu projeto de pesquisa, e a Taynan Araújo, por dividir comigo as angústias e vitórias do processo de doutoramento.

À professora Alice Botler, pela disponibilidade para participar do exame de qualificação desta tese, por compartilhar seu amplo e profundo conhecimento acerca da educação e das políticas educacionais, pelas ricas contribuições à escrita destas páginas.

À professora Fabiele Stockmans, pela gentiliza, pelo rigoroso olhar teórico-analítico, pelas valiosas contribuições dadas ao nosso trabalho de pesquisa.

Ao professor Ramon de Oliveira, pelos conhecimentos e olhar crítico sobre o ensino médio compartilhados na disciplina *Abordagens curriculares no ensino médio*. Sou grata pela sua participação na banca de qualificação, bem como pelas contribuições deveras substanciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Eliete Santiago e Rosiane Xypas, pela seriedade na condução das disciplinas *Estudos avançados em formação de professores e prática pedagógica* e *A recepção de obras literárias e o sujeito leitor/escritor*, respectivamente, as quais foram fundamentais para o aprofundamento teórico acerca dos eixos estruturantes do nosso problema de pesquisa.

Às professoras Luciana Marques e Rosângela Tenório e aos professores André Ferreira e Janssen da Silva, pelo rigor e zelo na condução dos seminários e debates das disciplinas de Teoria e Metodologia da Pesquisa em Educação.

Às professoras Daniela Segabinazi e Renata Junqueira, e ao professor Rildo Cosson, pelas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. Muito obrigada por todos os conhecimentos tecidos em torno da literatura e da leitura literária.

À professora Elizabeth Macedo e ao professor Guilherme Lemos, pelas aulas da disciplina *Teoria do Currículo* (ProPEd-UERJ). As reflexões e os estudos sobre currículo realizados ao longo desse curso foram substanciais para a construção da nossa pesquisa.

Aos colegas do curso de doutorado, com os quais pude partilhar, ainda que na maioria das vezes de forma remota, o processo de produção do conhecimento acadêmico-científico.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, professores e servidores, pela minha consistente formação como pesquisadora.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que, pela curiosidade e afeto, impulsionam-me a querer ser uma professora melhor.

À banca examinadora, pela disponibilidade e pelo aceite do convite para avaliar nossa tese de doutorado.

A Fabiana Vieira, pela tradução do resumo da tese para espanhol.

Ao IFPB, pela concessão do afastamento para qualificação em pós-graduação *stricto sensu*. Esse mecanismo, como parte de uma política mais ampla de valorização docente, foi imprescindível para realização de nossa pesquisa. Em particular, agradeço a Ridelson Farias (Diretor Geral do *Campus* Itaporanga) e a Franklin Galvão (Diretor de Ensino), pela diligência e atenção.

A todos, todas e todes que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada.

Não é possível interlocução com quem quer nos aniquilar.
(Antonio Simplicio de Almeida Neto)

Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro.
(João Wanderley Geraldi)

O que se aprende nos livros não está necessariamente escrito neles: está nas entrelinhas e nos ecos que as linhas deixam nos leitores, durante e após a leitura.
(Marisa Lajolo)

RESUMO

Entre os anos 2010 e 2020 do século XXI, observamos a intensificação de mudanças no âmbito das políticas brasileiras de currículo. As transformações têm incidido com grande força sobre o ensino médio e a formação inicial e continuada de professores. Essa dinâmica evidencia o currículo como arena de disputas em torno do que significa a profissão docente e daquilo que deve orientar a produção/circulação do conhecimento no espaço escolar. No caso da área de língua(gens), esses embates (des)legitimam determinadas concepções e práticas de letramento (SZUNDY, 2017) e, especificamente para a esfera literária, tendo em vista a propensão ao seu silenciamento nas políticas curriculares, consideramos importante levantar indagações a respeito dos projetos de formação literária que têm sido pensados para os alunos do ensino médio e quais sentidos têm sido os sentidos endereçados (LOPES; CRAVEIRO, 2015) à docência nessa área. Assim, definimos para a nossa pesquisa o seguinte objetivo geral: investigar como, no contexto das reformas político-curriculares do ensino médio levadas a cabo na última década, o discurso curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) funciona de modo a produzir efeitos de sentido sobre a escolarização da literatura e sobre a docência nessa área. A partir dele, delineamos quatro objetivos específicos: a) explicitar e analisar os processos de significação do currículo no discurso da BNCC do ensino médio; b) explicitar e analisar os processos de significação da literatura e de seu ensino no discurso da BNCC do ensino médio; c) explicitar e analisar os processos de significação da docência no discurso curricular da BNCC do ensino médio; e d) explicitar e analisar quais efeitos de sentido podem ser produzidos para a docência em literatura no discurso curricular da BNCC do ensino médio. Partimos do entendimento de que as políticas curriculares se constituem como práticas discursivas (LOPES; MACEDO, 2011a) em movimentos de recontextualização/hibridização (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; LOPES, 2005) não lineares, bem como em múltiplas possibilidades de articulação entre os contextos do ciclo contínuo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). No desenho teórico-metodológico, a proposta do ciclo foi integrada à Análise de Discurso (AD). A concentração de nossa tarefa investigativa no contexto de definição de textos políticos orientou a configuração do arquivo para um conjunto de documentos produzidos a nível nacional tendo como lastro a BNCC do ensino médio. A partir dos fundamentos teórico-analíticos da AD trabalhados por Orlandi (2007, 2015, 2017, 2020) e dos conceitos de falta, excesso e estranhamento propostos por Ernst-Pereira (2009), construímos o *corpus* discursivo por meio de operações de delimitação de sequências discursivas (112 no total). Os resultados das análises apontaram que o discurso curricular da BNCC funciona como um discurso autoritário (ORLANDI, 2015) pela forte injunção à paráfrase e pelo apagamento da relação dos professores com o currículo. Os textos das recentes políticas curriculares nacionais apresentam-se como *readerly texts*, buscando limitar o envolvimento e as possibilidades de cocriação dos leitores-professores diante do desenvolvimento das políticas curriculares. Já o processo de significação do ensino literário é atravessado por uma hibridização de tendências para a qual confluem elementos de perspectivas contemporâneas e tradicionais de ensino de literatura. Opera-se um apagamento dos saberes do campo literário e do campo da pesquisa em ensino de literatura, reafirmando o sentido de esvaziamento da formação ofertada na última etapa da educação básica. Quanto à concepção de docência em literatura, consideramos que a composição curricular de acentuado caráter híbrido na esfera literária não contribui para dirimir impasses atinentes à formação inicial e continuada dos professores, tampouco para dessedimentar sentidos de identidades docentes vinculadas a práticas cristalizadas.

Palavras-chave: BNCC-Ensino Médio; currículo; políticas curriculares; ensino de literatura; professor de literatura.

ABSTRACT

Between 2010 and 2020 of the 21st century, we observed an intensification of changes in the scope of Brazilian curriculum policies. The transformations have had a profound impact on high school education and initial and continuing teacher training. This dynamic highlights the curriculum as an arena of disputes around what the teaching profession means and what should guide the production/circulation of knowledge in the school space. In the realm of language studies, these debates (de)legitimize certain conceptions and literacy practices (SZUNDY, 2017) and, specifically for the literary sphere, given its tendency to be silenced in curriculum policies, we consider it important to raise questions about the literary education projects that have been designed for high school students and what meanings have been addressed (LOPES; Craveiro, 2015) to teaching in this area. Thus, we defined the following general objective: investigate how, in the context of recent political-curricular reforms in high school education, the curriculum discourse of Brazil's National Common Core Curriculum (BNCC – in the acronym in Portuguese) operates to produce meaningful effects on the schooling of literature and on teaching in this area. Based on it, we outlined four specific objectives: a) elucidate and analyze the processes of signification of the curriculum in the high school BNCC discourse; b) elucidate and analyze the processes of meaning of literature and its teaching in the high school BNCC discourse; c) elucidate and analyze the process of signification of teaching in the high school BNCC curriculum discourse; and d) understand which effects of meaning can be produced for literature teaching in the high school BNCC curriculum discourse. We begin with the understanding that curriculum policies are constituted as discursive practices (LOPES; MACEDO, 2011a) in non-linear movements of recontextualization/hybridization (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; LOPES, 2005), as well as in multiple possibilities of articulation among the contexts of the continuous policy cycle (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). In the theoretical-methodological framework, the cycle proposal was integrated into Discourse Analysis (DA). The concentration of our investigative task in the context of defining political texts guided the configuration of the file for a set of documents produced at the national level based on the BNCC of high school. Based on the theoretical-analytical foundations of DA elaborated by Orlandi (2007, 2015, 2017, 2020) and the concepts of lack, excess, and estrangement proposed by Ernst-Pereira (2009), we built the discursive corpus through operations of delimitation of discursive sequences (112 in total). The results of the analyses showed that the BNCC curriculum discourse operates as an authoritarian discourse (ORLANDI, 2015) due to the strong injunction towards paraphrasing and the erasure of the teachers' relationship with the curriculum. The texts of recent national curricular policies are presented as readerly texts, seeking to limit the involvement and possibilities of co-creation of reader-teachers in the development of curricular policies. The process of signifying literary teaching, on the other hand, is crossed by a hybridization of tendencies in which elements of contemporary and traditional perspectives of literature teaching converge. There is an erasure of knowledge from the literary field and the field of literature teaching research, reaffirming the sense of emptiness in the education offered in the last stage of basic education. As for the conception of teaching in literature, we consider that the curriculum composition, characterized by a pronounced hybrid nature in the literary sphere, does not contribute to resolving impasses related to initial and continuing teacher training, nor does it help to unsettle senses of teacher identities linked to established practices.

Keywords: BNCC-High School; curriculum; curriculum policies; literature teaching; literature teacher.

RESUMEN

Entre los años 2010 y 2020 del siglo XXI, se observó la intensificación de cambios en el ámbito de las políticas brasileñas de currículo. Las transformaciones han incidido más fuertemente en la enseñanza secundaria y en la formación inicial y continuada de los profesores. Esa dinámica pone en evidencia el currículo como arena de disputas alrededor de lo que significa la profesión docente y de lo que debe orientar la producción/circulación del conocimiento en el espacio escolar. En el caso del área de lengua(jes), esas oposiciones (des)legitiman determinadas concepciones y prácticas letradas (SZUNDY, 2017) y, específicamente para la esfera literaria, teniendo en cuenta la propensión a su silenciamiento en las políticas curriculares, consideramos importante plantear indagaciones acerca de los proyectos de formación literaria que han sido pensados para los estudiantes de la enseñanza secundaria y de cuáles han sido los sentidos direccionados (LOPES; CRAVEIRO, 2015) a la docencia en dicha área. Siendo así, definimos el siguiente objetivo general: investigar cómo, en el contexto de las recientes reformas político-curriculares de la enseñanza secundaria, el discurso curricular de la Base Curricular Nacional Común (BNCC – en el acrónimo en portugués) funciona de modo a producir efectos de sentido sobre la escolarización de la literatura y sobre la docencia en esa área. A partir de él, delineamos cuatro objetivos específicos: a) explicitar y analizar los procesos de significación del currículo en el discurso de la BNCC de la enseñanza secundaria; b) explicitar y analizar los procesos de significación de la literatura y de su enseñanza en el discurso de la BNCC de la enseñanza secundaria; c) explicitar y analizar los procesos de significación de la docencia en el discurso curricular de la BNCC de la enseñanza secundaria; y d) aprehender qué efectos de sentido se pueden producir para la docencia en literatura en el discurso curricular de la BNCC de la enseñanza secundaria. Tomamos como punto de partida el entendimiento de que las políticas curriculares se constituyen como prácticas discursivas (LOPES; MACEDO, 2011a) en movimientos de recontextualización/hibridación (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; LOPES, 2005) no lineales, así como en múltiples posibilidades de articulación entre los contextos del ciclo continuo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). En el diseño teórico-metodológico, la propuesta del ciclo fue integrada al Análisis del Discurso (AD). La concentración de nuestra tarea investigativa en el contexto de definición de textos políticos orientó la configuración del archivo para un conjunto de documentos producidos a nivel nacional teniendo como lastre la BNCC de la enseñanza secundaria. A partir de los fundamentos teórico-analíticos del AD trabajados por Orlandi (2007, 2015, 2017, 2020) y de los conceptos de falta, exceso y extrañamiento propuestos por Ernst-Pereira (2009), construimos el *corpus* discursivo mediante operaciones de delimitación de secuencias discursivas (112 en total). Los resultados de los análisis indicaron que el discurso curricular de la BNCC funciona como un discurso autoritario (ORLANDI, 2015) por la fuerte prescripción a la paráfrasis y por la eliminación de la relación de los profesores con el currículo. Los textos de las recientes políticas curriculares nacionales se presentan como *readerly texts*, buscando limitar el envolvimiento y las posibilidades de cocreación de los lectores-profesores frente al desarrollo de las políticas curriculares. El proceso de significación de la enseñanza literaria es atravesado por una hibridación de tendencias para la cual confluyen elementos de perspectivas contemporáneas y tradicionales de enseñanza de literatura. Se opera una eliminación de los saberes del campo literario y del campo de la investigación en enseñanza de literatura, reafirmando el sentido de vaciamiento de la formación ofrecida en la última etapa de la educación básica. En cuanto a la concepción de docencia en literatura, consideramos que la composición curricular de acentuado carácter híbrido en la esfera literaria no contribuye para solucionar los conflictos atinentes a la

formación inicial y continuada de los profesores, tampoco para descomponer sentidos de identidades docentes vinculadas a prácticas cristalizadas.

Palabras clave: BNCC de la enseñanza secundaria; currículo; políticas curriculares; enseñanza de literatura; profesor de literatura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Arquivo da pesquisa..... 178
Quadro 2 - *Corpus* discursivo (núcleo comum curricular obrigatório)..... 199
Quadro 3 - *Corpus* discursivo ("a BNCC não é o currículo")..... 210
Quadro 4 - *Corpus* discursivo (sentidos para qualidade e equidade na educação)..... 214
Quadro 5 - *Corpus* discursivo (o currículo por competências – parte I)..... 219
Quadro 6 - *Corpus* discursivo (o currículo por competências – parte II)..... 224
Quadro 7 - *Corpus* discursivo (discurso curricular da BNCC e ensino médio – parte I). 229
Quadro 8 - *Corpus* discursivo (discurso curricular da BNCC e ensino médio – parte II) 234
Quadro 9 - *Corpus* discursivo (objetivos do ensino de literatura – ensino fundamental – parte I)..... 244
Quadro 10 - *Corpus* discursivo (objetivos do ensino de literatura – ensino fundamental – parte II)..... 248
Quadro 11 - *Corpus* discursivo (objetivos do ensino de literatura – ensino médio)..... 257
Quadro 12 - *Corpus* discursivo (os textos – ensinos fundamental e médio)..... 264
Quadro 13 - *Corpus* discursivo (os conteúdos – ensinos fundamental e médio)..... 270
Quadro 14 - *Corpus* discursivo (a produção/a escrita artístico-literária)..... 274
Quadro 15 - *Corpus* discursivo (formação e fazer docente)..... 283
Quadro 16 - *Corpus* discursivo (o professor e a produção do currículo)..... 290
Quadro 17 - *Corpus* discursivo (o professor e a produção do currículo: sentidos silenciados)..... 297
Quadro 18 - *Corpus* discursivo (os organismos internacionais, o empresariado e o currículo)..... 299
Quadro 19 - Síntese: o discurso curricular da BNCC..... 314
Quadro 20 - Síntese: o ensino de literatura..... 319
Quadro 21 - Síntese: a docência..... 319

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Associação Brasileira de Ciências
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AD	Análise de Discurso
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPR	Campo Pedagógico de Recontextualização
CRO	Campo de Recontextualização Oficial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DI	Discurso Instrucional
DR	Discurso Regulador
EaD	Educação a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
Foncede	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes de Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEL	Grupo de Pesquisas sobre Educação Literária
GPEALE	Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
HDE	História das Disciplinas Escolares
IAB	Instituto Alfa e Beto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPL	Instituto Pró-Livro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

MP	Medida Provisória
NSL	*New Literacy Studies*
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCC	prática como componente curricular
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PLP	Projeto de Lei Complementar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SD	Sequência Discursiva
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TD	Teoria do Discurso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPS	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 20
1 CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS..... 34
1.1 SENTIDOS SOBRE O SER DO CURRÍCULO NAS TEORIAS TRADICIONAIS.. 36
1.2 SENTIDOS SOBRE O SER DO CURRÍCULO NAS TEORIAS CRÍTICAS..... 40
1.3 POLÍTICAS CURRICULARES NO CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS..... 51
1.3.1 Os contextos do ciclo de políticas..... 51
1.3.2 Políticas como texto e como discurso..... 57
1. 4 RECONTEXTUALIZAÇÃO E HIBRIDISMO PARA PENSAR O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES..... 60
2 ENSINO DE LITERATURA E POLÍTICAS CURRICULARES..... 72
2.1 A CRISE DO ENSINO DE LITERATURA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DISCIPLINAR..... 75
2.2 ENSINO DE LITERATURA: HETEROGENEIDADE DISCURSIVA E DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO..... 84
2.3 ENSINO DE LITERATURA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REFORMA DOS ANOS 1990..... 110
3 DISPUTAS DISCURSIVAS EM TORNO DA PROFISSÃO DOCENTE..... 124
3.1 ANTECEDENTES DO PARECER E DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015: QUAIS OS DISCURSOS EM DISPUTA?..... 131
3.2 SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NO PARECER CNE/CP Nº 2/2015 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015)..... 138
3.3 SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS PARECERES CNE/CP Nº 22/2019 E Nº 14/2020 (RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 2/2019 E Nº 1/2020)..... 153
3. 4 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA: QUAIS OS SUJEITOS EM QUESTÃO?..... 169
4 FUNDAMENTOS E ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 171
4.1 O PERFIL DA PESQUISA..... 173
4.2 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA..... 175
4.3 ANÁLISE DE DISCURSO E CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO... 178
4.3.1 A construção do dispositivo analítico..... 183
5 ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC..... 188

5.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO..... 188
5.2 O DISCURSO CURRICULAR DA BNCC..... 198
5.3 O ENSINO DE LITERATURA NA BNCC..... 237
5.4 A DOCÊNCIA NO DISCURSO CURRICULAR DA BNCC..... 279
5.4.1 A docência em literatura no discurso curricular da BNCC..... **301**
5.5 CURRÍCULO, ESCOLARIZAÇÃO DO LITERÁRIO E DOCÊNCIA: QUE LITERATURA E QUE PROFESSOR PARA O ENSINO MÉDIO?..... 312
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 324
REFERÊNCIAS..... 329

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira, tanto no nível básico quanto no superior, tem enfrentado, nos últimos tempos, desafios de diversas ordens. Por parte do estado, que deveria promovê-la, ampliá-la e melhorá-la, observamos ataques de cunho material e ideológico. Marcadamente, no contexto pós-golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista (DINIZ-PEREIRA, 2021), as tentativas de fragilização acumularam-se e poderíamos começar a nossa lista com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que não só atingiu a educação, mas limitou as possibilidades de melhoria de todos os serviços públicos durante 20 anos.[1]

Em 2019, já em um momento de fortalecimento da articulação neoliberal-neoconservadora-autoritária no cenário da política nacional (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022), testemunhamos a deslegitimação das instituições públicas de ensino superior pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, ao tratar o que era produzido em importantes universidades brasileiras como "balbúrdia". A essa atitude se seguiu o anúncio de congelamento de 30% do orçamento destinado às despesas discricionárias das universidades e dos institutos federais (ROSSI, 2019), o que levou milhares de estudantes, trabalhadores da educação e membros da sociedade civil a protestarem nas ruas de diversas cidades brasileiras. A pauperização do ensino superior persistiu e, em 2021, as universidades públicas sofreram uma redução de 18,16% na verba destinada a gastos discricionários com relação ao ano de 2020. Um recurso que, se comparado ao ano de 2010, é 37% menor (OLIVEIRA, 2021).

A produção da pesquisa científica também sofreu sérias limitações. De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), no ano de 2019 foram extintas 12 mil bolsas de mestrado e doutorado (ANDES, 2020). Já no ano de 2020, um estudo realizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sobre o impacto das portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de nº 18, 20, 21 e 34 (publicadas entre fevereiro e março de 2020) apontou uma redução de 8.121 bolsas permanentes (CARVALHO; GONÇALVES, 2020).

[1] No período de elaboração desta tese, ocorreram as eleições presidenciais de 2022, cujo resultado conduziu Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) a um terceiro mandato como chefe do Poder Executivo. Uma das medidas adotadas pelo novo governo no campo econômico consiste na proposta de substituição do Teto de Gastos pelo Arcabouço Fiscal (PLP 93/23). Em votação realizada no dia 21 de junho de 2023, o Senado aprovou a retirada da complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) do limite de gastos. Essa alteração no projeto de lei complementar foi aprovada pela Câmara dos Deputados em votação do dia 22 de agosto de 2023. Disponível em: https://valor.globo.com/politica/noticia/2023/08/23/por-que-o-fundeb-ficou-de-fora-do-arcabouco-fiscal.ghtml. Acesso em: 12 abr. 2024.

A educação básica, por sua vez, e os professores que nela atuam sofrem com a tentativa de vigilância e controle ideológico defendida por setores ultraconservadores da sociedade e que ganha ecos em projetos da intitulada Escola sem Partido. Na esfera legislativa nacional, tramita, na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), o Projeto de Lei 7180/2014, ao qual já foram apensados outros 34 projetos (de acordo com consulta feita ao *site* da Câmara em 11 de abril de 2014) que tratam de temática idêntica ou correlata, como a proibição da abordagem de educação sexual nas escolas. Por meio de tais iniciativas, os professores da educação básica são cerceados e criminalizados em seu fazer e em seu pensar. Para "salvar" crianças e jovens das garras do ensino iníquo praticado pelos professores, vem ganhando fôlego, nos debates sobre a educação brasileira, a proposta do *homeschooling*. De acordo com Carolina de Toni (PSL-SC), uma das autoras do Projeto de Lei 3262/19 que versa sobre o assunto, garantir que os pais tenham o direito de educar seus filhos em casa "seria uma alternativa à mentalidade esquerdista imperante no sistema de ensino brasileiro".[2]

A toda essa complexa problemática da educação nacional veio se somar, no ano de 2020, a pandemia de Covid-19. Primeiro, houve o período de absoluta paralisação das atividades, marcado por incertezas e também por uma certa ideia de que se tratava de algo provisório; depois, com o prolongamento da realidade pandêmica, vieram os entraves para se levar adiante o ensino remoto: a falta de acesso, principalmente por parte dos alunos e dos professores das escolas públicas, à internet e a um aparato tecnológico de qualidade para o desenvolvimento e o acompanhamento das atividades; e a diversidade de contextos familiares das crianças e dos jovens brasileiros, para os quais muitas vezes não há suporte para o estudo domiciliar. Com a retomada gradual das aulas presenciais, explicitaram-se os desafios para o cumprimento das diretrizes de biossegurança. Estudo realizado, em 2020, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstrou, com base no Censo Escolar 2019 sobre as escolas federais, estaduais, municipais e particulares, que: 25% das escolas brasileiras não são atendidas por rede pública de água, 44% não estão ligadas à rede pública de esgoto e 22,4% não dispõem nem de fossas sépticas (KUBOTA, 2020). O balanço que se pode fazer a partir de tais dados e realidades tão discrepantes é de que, como afirma Lilia Schwarcz (2020, p. 5), a pandemia acirrou e evidenciou "nossa renitente desigualdade".

---

[2] Cf. *CCJ aprova projeto que permite homeschooling*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/771015-ccj-aprova-projeto-que-permite-homeschooling. Acesso em: 14 jul. 2021.

Além disso, por mais que com a pandemia tenham se tornado mais veementes os discursos defensores da transformação digital no campo da educação como algo imprescindível, irrevogável e garantidor da qualidade da aprendizagem, não podemos desconsiderar um importante fator: essa pressão vem principalmente daqueles que enxergam nas escolas e nas universidades um amplo mercado para a venda e difusão de soluções e dispositivos tecnológicos. Antunes, Couto e França Filho (2020) lembram que um dos elementos desse processo é a articulação do estado com o setor empresarial da educação privada. Não podemos fetichizar o uso da tecnologia e a EaD, alçando-os à qualidade de solução para os problemas da educação brasileira, principalmente para aqueles agravados pela pandemia, como o atraso no processo de alfabetização e a evasão escolar.

> O pensamento mais perigoso posto por este fetichismo da tecnologia na educação é aquele que busca reduzir toda a complexidade da prática social pedagógica, aqui entendida no seu sentido mais totalizante, como um conjunto de procedimentos a serem cumpridos (ANTUNES; COUTO; FRANÇA FILHO, 2020, p. 24).

Assim, mesmo diante de tais pressões, para muitos pais e alunos (provavelmente por razões diversas) e para aqueles que acreditam que "o conhecimento é um processo de construção coletiva, resultado não apenas da razão, mas da emoção e da afetividade, em que educador e educando se relacionam como sujeitos do processo de interpretação da realidade" (ANTUNES; COUTO; FRANÇA FILHO, 2020, p. 28), tornou-se cada vez mais clara a importância das instituições de ensino e da presença física de alunos e professores nesses lugares.

Acrescentamos que, infelizmente, não é só para a socialização, a aprendizagem e a formação plena dos estudantes que essa presença se faz necessária; em um país como o nosso, ela é urgente para a própria manutenção da vida, uma vez que a pandemia explicitou aquilo que já sabemos: muitos estudantes dependem da merenda escolar para terem acesso a uma alimentação de qualidade, pois, novamente pelas palavras de Schwarcz (2020, p. 6), "o Brasil não é um país pobre, mas é um país de pobres".

A essa educação atacada, fragilizada, empobrecida e deficitária vieram se somar, em um cenário pandêmico, as profundas mudanças na política curricular e de formação de professores aprovadas em nosso país após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Elas incidiram sobre a formação superior para a docência, a formação permanente e toda a

educação básica, decorrendo, principalmente, de três fatores: a reforma do ensino médio[3], imposta, primeiramente, via Medida Provisória nº 746/2016 e, em seguida, sancionada na forma da Lei nº 13.415, pelo então presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017; a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio; e a instituição de novas diretrizes e de bases nacionais comuns para a formação inicial e continuada de professores (Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020).

Com relação à escolarização básica, as mais fortes transformações recaíram sobre o ensino médio. Historicamente, tal etapa tem sido alvo de disputas que giram em torno de concepções pedagógicas as quais, de um lado, acirram a divisão entre uma formação para o mundo do trabalho e uma formação propedêutica (destinada ao prosseguimento dos estudos em nível superior), e, de outro, propõem uma formação integral dos indivíduos. Tal debate, então, voltou à tona com a determinação contida na Lei n° 13.415/2017 de que no máximo 1.800[4] horas, das 3.000 que passam a compor a carga horária total do "novo ensino médio", devem ser destinadas para a formação geral básica, nos termos da BNCC, e as demais devem ser voltadas para a oferta de cinco itinerários formativos, dentre os quais o aluno deverá realizar sua escolha (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional) (BRASIL, 2017a).

Ao lado da ampliação progressiva da carga horária para 1.400 horas por ano (totalizando 4.200 horas), a organização curricular flexível constitui a coluna dorsal das alterações presentes na Lei nº 13.415/2017. A primeira ganha corpo com a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída dentro da própria lei da reforma; já a segunda estrutura-se por meio da BNCC e da Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos.

---

[3] A mudança de governo em âmbito federal no início de 2023 e a pressão exercida por entidades científicas e sindicais do campo educacional contra a Lei nº 13.415/2017 redirecionaram o rumo das ações com relação ao ensino médio: a Portaria nº 627/2023 suspendeu os prazos em curso para a implementação da reforma e a Portaria nº 399/2023 instituiu "consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio" (BRASIL, 2023).

[4] No período final de elaboração desta tese, em votação realizada no dia 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou a "nova reforma do ensino médio". O substitutivo, elaborado pelo Deputado Mendonça Filho (União-PE), ao Projeto de Lei nº 5230/2023, do Poder Executivo, manteve 2.400 horas de formação geral para os alunos que não optarem pelo itinerário da formação técnica e profissional. No entanto, para este, foram mantidas as 1.800 horas, às quais poderão ser somadas 300h, na forma de um módulo de aprofundamento em disciplinas da BNCC, totalizando 2.100 horas. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio#:~:text=A%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados%20aprovou,estudantes%20%C3%A0%20realidade%20das%20escolas. Acesso em: 12 abr. 2024.

O que se observa nesse conjunto de transformações é a BNCC operando como um documento de caráter normativo, centralizador e homogeneizador. Para Cássio (2019, p. 13), a "Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular", dentro da qual se nota a vinculação do documento com as avaliações censitárias, com a atividade lucrativa em que se transformaram a produção e a distribuição de livros didáticos, e com o mercado, que passa a ser cada vez mais ocupado e disputado pelas assessorias pedagógicas privadas junto às redes de ensino.

Isso ocorre porque,

> ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal centralizador curricular dos grupos que a sustentam, ensejando maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é mais econômica (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Diante disso, outro importante elemento do hodierno contexto educacional brasileiro é que as alterações ocorridas no âmbito da organização curricular da educação básica trouxeram consigo desdobramentos claros para a estruturação e o funcionamento dos cursos de licenciatura e para os programas destinados à formação permanente de professores, uma vez que a Resolução CNE/CP n° 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, prevê que "as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC" (BRASIL, 2017b, p. 11). No parágrafo oitavo do Artigo 62, incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei nº 13.415/2017, também encontramos a seguinte afirmação: "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2017a).

Esse alinhamento adquire materialidade com as já aqui citadas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020. Para a efetivação das mudanças nelas contidas, foi estabelecido um prazo de dois a três anos a contar das datas de suas publicações. Percebe-se, portanto, que, diferentemente de outros referenciais curriculares, a BNCC carrega consigo a intencionalidade de ter efeitos mais rápidos e diretos sobre a construção dos conhecimentos e, consequentemente, da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2007).

Ao focar a relação entre tal documento e a instauração de novos cenários de formação para os docentes de línguas e linguagens, Szundy (2017) esclarece que a Base, por ser um documento curricular oficial, faz parte dos "gêneros pré-figurativos, de natureza prescritiva, que traduzem expectativas sociais em relação ao processo de ensino-aprendizagem e

formação de professores/as" (SZUNDY, 2017, p. 78). Nela, porém, esse aspecto é acentuado, pois, conforme sintetiza a autora, a Base é colocada na posição de exigência legal e de condição *sine qua non* para se alcançar a qualidade na educação brasileira. Além disso, emerge não só como centro das políticas curriculares em todo o nosso território, mas também como objeto em torno do qual devem orbitar as demais políticas que constituem a esfera educativa, incluindo, em primeira posição, a política nacional de formação de professores.

Nesse sentido, considerando a centralidade pretendida para a Base no que diz respeito às políticas e ações educacionais, e a declarada intenção de transformar tal documento em ponto de partida para a estruturação das formações inicial e continuada de professores – tanto que a primeira tarefa delegada diretamente à União é a revisão das diretrizes a elas destinadas "para alinhá-las à BNCC" (BRASIL, 2018c, p. 21) –, devemos nos questionar sobre qual é a concepção de docência subjacente a esse documento. Quais saberes e conhecimentos estarão envolvidos na formação e na constituição da profissionalidade docente? Quais as significações produzidas para a docência no discurso das recentes reformas curriculares?

Acreditamos que não se pode buscar construir inteligibilidades para essas questões (bem como para as demais que ainda despontarão em nossa problematização) sem que seja considerado o imbricamento entre os contextos (de influência, de produção e da prática) que erigem, na perspectiva de Bowe, Ball e Gold (1992) e de Ball (1994), um ciclo de políticas educacionais. Esse método situa o processo político, as negociações e a produção de sentidos em fluxos contínuos e recíprocos, concebendo as políticas curriculares como texto e discurso (BALL, 1994), o que torna possível considerar: a) uma pluralidade de leituras e movimentos de contestação e mudança na dinâmica de construção e circulação das políticas; b) e o atravessamento das práticas de linguagem por relações de poder.

Outrossim, adotamos uma lente teórica que considera processos de recontextualização e hibridização do currículo (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1998; LOPES, 2005), entendido aqui como prática discursiva constituída em diferentes espaços-tempos nos quais se entrecruzam operações de poder, além de processos de significação e subjetivação (LOPES; MACEDO, 2011a). Diante disso, mobilizamos o aparato teórico-analítico da Análise de Discurso de vertente francesa; esta, ao relacionar a linguagem à sua exterioridade, considerando as condições de produção, o interdiscurso e o complexo de formações discursivas, contribui com conceitos importantes para a compreensão do processo de produção de sentidos que pretendemos investigar, os quais não podem ser previamente estabelecidos ou fixados de forma definitiva. Partimos da premissa de que "os sentidos resultam de relações: um discurso

aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros" (ORLANDI, 2015, p. 37).

Esse escopo teórico-metodológico mostra-se pertinente para a investigação de políticas de currículo em um cenário no qual: a) a dinâmica de reelaboração dos documentos curriculares oficiais em âmbito nacional e local articula-se com um contexto de influência (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) caracterizado pela penetração contundente de soluções genéricas (BALL, 1998) e de modelos empresariais de gestão na educação estatal; b) a BNCC foi imposta por lei, ao contrário de outros textos curriculares que a precederam e "que não postulavam algo que deveria ser seguido, mas diretrizes, orientações, que possibilitariam a compreensão desses documentos como guias de apoio para a prática docente" (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 102). A Base foi apresentada na posição de referência nacional obrigatória para a formulação dos currículos de todas as etapas e modalidades de ensino dentro da educação básica em todos os estados e municípios brasileiros. Estes, enquanto unidades federativas, foram arrastados em uma avalanche de reelaboração de seus referenciais curriculares oficiais, inclusive aqueles que haviam construído e publicizado textos de referência poucos anos antes. Esse movimento, vale salientar, também foi impulsionado pela reforma do ensino médio, porquanto esta impôs uma nova arquitetura curricular para a última etapa da educação básica, gerando uma demanda de adequação que incorporasse os itinerários formativos.

Em decorrência da conjuntura descrita nos parágrafos acima, observou-se, dentro de um curto intervalo de tempo e em diversas esferas do nosso sistema educativo, a realização de reformas curriculares geradoras de uma considerável quantidade de documentos que visam normatizar e estruturar a produção e a circulação do conhecimento no espaço escolar. No centro das disputas que caracterizam esse ciclo intenso de alterações no currículo prescrito, estão alunos e professores, constrangidos naquilo que se espera que aprendam e naquilo que se espera que ensinem. A questão da concepção de docência, portanto, emerge mais uma vez; e as interrogações feitas acerca da relação entre a BNCC e os sentidos do magistério na educação básica tornam-se ainda mais candentes.

Especificamente sobre a área de linguagens, Szundy (2017), ao se debruçar, na segunda versão da BNCC, especificamente sobre os componentes curriculares língua portuguesa e língua estrangeira moderna, define esse documento como uma arena em que se dão disputas ideológicas em torno do que deve ou não ser legitimado como língua/linguagem e práticas de letramento. As ideologias linguísticas presentes no texto da Base e, portanto, por ela legitimadas, ao autorizarem determinadas práticas de letramento e excluírem outras,

"trazem implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores/as" (SZUNDY, 2017, p. 94). Diante disso, a autora questiona: "que professores/as de línguas(gens) são visionados pela BNCC e em que práticas eles/as devem engajar os estudantes em suas salas de aula?" (SZUNDY, 2017, p. 94). Parafraseando a pergunta feita por Suzundy (2017), indagamos: que professores/as de literatura[5] são visionados pela BNCC e em que práticas de leitura literária esses/essas docentes devem engajar os/as estudantes em suas salas de aula?

Direcionamos nossas interrogações especificamente para a esfera literária, pois, enquanto o ensino de língua portuguesa parece vir fincando cada vez mais solidamente suas bases no sociointeracionismo, no dialogismo[6] (o que se nota desde o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*), e, mais recentemente, na perspectiva dos multiletramentos e das multissemioses (estas bastante enfatizadas na BNCC), o ensino de literatura, nos discursos curriculares oficiais, parece ainda vir enfrentando instabilidades tanto com relação ao espaço que lhe é destinado, quanto em termos da definição dos pressupostos teóricos e metodológicos que devem orientar o processo de escolarização do texto literário.

Com a BNCC, a presença e a abordagem da literatura nos currículos oficiais transformam-se novamente em temas candentes, tendo em vista que o documento apresenta novas perspectivas (ou, quem sabe, nem tão novas assim) e uma localização outra para o ensino literário. Na Base, os eixos estruturantes e de integração do currículo de Língua Portuguesa são as "práticas de linguagem" de análise linguística/semiótica, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, e oralidade, articuladas com os denominados "campos de atuação". Estes são: campo da vida cotidiana (apenas nos anos iniciais do ensino fundamental); campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo da vida pública, o qual se desdobra, a partir dos anos finais do ensino fundamental, em campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública; e campo da vida pessoal (ensino

[5] Cosson (2013) esclarece que, de acordo com o critério estabelecido (a existência de uma disciplina denominada literatura ou o objetivo de formar o leitor), pode haver uma diversidade de sujeitos docentes caracterizados como professores de literatura, para os quais são previstos diferentes percursos formativos. Assim, delimitamos que o professor de literatura ao qual nos referimos em nosso trabalho é aquele formado nos cursos de licenciatura em Letras para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Também estamos cientes de que esses sujeitos se formam como professores de língua portuguesa e que poderão deparar-se com a literatura em diversas formas na sua atividade docente: como disciplina à parte (realidade muito presente nas escolas particulares), como conteúdo específico a ser ministrado dentro do componente curricular língua portuguesa (ensino médio) ou como elemento integrante da disciplina língua portuguesa, para o qual, contudo, não há definição de conteúdo específico (anos finais do ensino fundamental).

[6] Embora se possam encontrar marcas constantes de referência ao dialogismo bakhtiniano, Perrone-Moisés (2006) alerta para a diluição e consequente distorção dos discursos teóricos. Com relação aos PCN, a estudiosa afirma: "o 'dialogismo' de Bakhtin é reduzido ao 'diálogo' entre diferentes códigos e diferentes usuários" (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 21).

médio). Cabe, então, questionar: quais as implicações desses enquadramentos para a significação da leitura literária no currículo educação básica? Quais projetos de formação literária estão em disputa?

Os recentes movimentos de alteração na esfera curricular oficial revelam a inexistência de um ponto pacífico quanto a qual deve ser o papel e o lugar da literatura na formação dos estudantes e, também, quanto às formas mais adequadas de escolarização desse objeto. Por outro lado, a ausência de um caminho acertado no âmbito dos discursos oficiais sobre quais devem ser os rumos do ensino de literatura aprofunda a problemática da própria formação docente para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Assim, também indagamos: como o ensino literário e a docência nessa área são (res)significados no discurso curricular para o ensino médio, considerando-se essa produção no recente contexto de redefinição das políticas curriculares oficiais em âmbito nacional?

Partimos do pressuposto de que o ensino literário na educação básica deve girar em torno de uma interação com as obras em que os sentidos produzidos pelos alunos possam ser ampliados e ressignificados, passando a integrar seus universos simbólicos individuais e compartilhados. No caso do professor de literatura, não se pode perder de vista a compreensão de que ele não só é um leitor mais experiente que assume o papel de interlocutor e de mediador entre o aluno e o universo literário, mas também é aquele que, assentado na confluência dos diferentes e mutáveis saberes constituintes de sua formação (SEGABINAZI, 2021), pode garantir ao aluno o alargamento de sua experiência com a literatura. Um profissional que: possibilite a ampliação de sentidos construídos em uma primeira leitura, aponte vias para que a leitura da palavra retome e desdobre a leitura de si e do mundo, e chame atenção para o modo como a leitura literária se constitui como uma experiência de linguagem.

Assim, o conhecimento profissional sobre o qual se assenta a definição de sua profissionalidade deve englobar, na formação inicial em nível superior e na formação continuada, a permanente (re)construção de um vasto e diversificado acervo literário, bem como uma sólida formação teórico-crítica, pedagógica, teórico-prática e metodológica que lhe permita efetuar uma leitura crítica das orientações presentes nos documentos curriculares oficiais e de suas vivências em sala de aula.

Acerca do conteúdo a ser ensinado na educação básica, defendemos a perspectiva de que os conhecimentos advindos do campo dos estudos literários são de fundamental importância para a prática do ensino de literatura, não para que o professor ensine aos alunos classificações e nomenclaturas a partir das quais os textos literários serão dissecados, mas

para que funcionem como “ferramenta invisível”, expressão usada por Todorov (2010, p. 41), que afirma: “o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível”. Segundo a lição desse autor, os conhecimentos disciplinares da literatura, constitutivos dessa ferramenta, criam condições de possibilidade para o professor propiciar uma experiência literária ampla e significativa.

Com o intuito de compreender como os estudos acadêmicos vêm analisando as inter-relações entre currículo, ensino de literatura e concepções de docência nessa área, principalmente no contexto das recentes mudanças no campo das políticas curriculares oficiais em que a BNCC ocupa lugar central, realizamos um levantamento de dissertações e teses, bem como de artigos publicados em periódicos.[7]

Para fazer buscas, na BDTD, acerca da relação entre a BNCC e a escolarização do texto literário, utilizamos a seguinte estratégia: cruzamos os termos “BNCC” e “base nacional comum curricular” com as expressões “literatura”, “ensino de literatura”, “letramento literário”, “educação literária” e “leitura literária” (sem filtro em todos os casos). Fizemos a síntese dos resultados de todas as correspondências,[8] agrupando os estudos que guardam relação com o ensino de literatura em três grupos: A) o daqueles cujos autores, baseados nas concepções e orientações da BNCC, analisam ou propõem práticas de leitura literária/letramento literário nos ensinos fundamental, médio e superior – Alves (2019), Fernandes (2019), Gomes (2020), Oliveira (2019), Silva (2019), Sousa (2020) e Thewes (2021); B) o daqueles em que, com base em concepções e orientações presentes na BNCC e em documentos anteriores, foram analisados a presença e a abordagem de determinados conteúdos/gêneros em livros didáticos e o uso de certos recursos midiáticos para o ensino de literatura – Almeida (2018), Andrade (2018), Maia (2017), Marangoni (2020) e Silva (2020); C) e, finalmente, o daqueles que trazem análises da BNCC e de documentos curriculares anteriores no que concerne à abordagem da literatura – Rodrigues (2019), Teixeira (2018) e Verdieri (2019).

Com o objetivo de encontrar mais trabalhos que pudessem evidenciar quais têm sido os posicionamentos assumidos pelos pesquisadores das áreas dos estudos literários e do ensino de literatura frente à abordagem da esfera literária na BNCC, efetuamos uma nova busca na plataforma Google Acadêmico®, relacionando os termos “BNCC” e “base nacional

[7] O levantamento foi realizado entre os meses de junho e agosto de 2021.
[8] A correspondência com maior número de resultados foi “literatura” – “base nacional comum curricular”: 77 trabalhos.

comum curricular" com aqueles associados à literatura e ao seu ensino. Pudemos selecionar 19 artigos pertinentes ao nosso tema de investigação, considerando o período de 2015 (ano de submissão da primeira versão da Base à consulta pública *on-line*) a 2021. Tais estudos são sobremaneira relevantes para que possamos estabelecer um diálogo profícuo acerca dos encaminhamentos presentes nos discursos oficiais para o trabalho com o texto literário na educação básica.

Assumindo o campo da formação de professores, naquilo que diz respeito às concepções de docência, como constituinte da rede de conhecimentos que atravessam a nossa pesquisa, empreendemos buscas por trabalhos que relacionassem a Base à formação de professores. Na BDTD, lançamos os termos "BNCC" e "base nacional comum curricular" (no título) associados à "formação" (sem filtro). Obtivemos 12 resultados (no caso da busca com "BNCC") e 23 resultados (no caso da busca com "base nacional comum curricular"). Após a leitura dos resumos, identificamos dois trabalhos próximos ao tema de nossa investigação, tendo em vista que analisam as intencionalidades e os possíveis desdobramentos da BNCC com relação à formação de professores e à constituição da profissionalidade docente.

Elencamos nesse conjunto a tese de Barbieri (2019), intitulada *Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC*. Nela, a autora explicita como o modo pelo qual a BNCC se relaciona com o âmbito das políticas de formação de professores acaba por submeter o fazer docente a dispositivos de controle que diminuem a capacidade de ação política dos profissionais do magistério. O segundo trabalho é a dissertação de Farias (2021): *A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC*. A pesquisadora analisa como as prescrições da Base, juntamente com as novas diretrizes nacionais para a formação docente, vêm estabelecendo mudanças nos saberes que devem integrar o processo formativo dos professores e que caracterizam, por consequência, a sua profissionalidade.

Em uma pesquisa efetuada no Google Acadêmico®, digitando as expressões "BNCC formação docente" e "BNCC formação de professores" (novamente de 2015 a 2021), pudemos selecionar 31 artigos dedicados a essa temática: 13 deles tratam das implicações da Base para a formação docente, tomando-a de modo geral; 12 trabalhos dedicam-se a investigar desdobramentos para áreas específicas do conhecimento, dentre os quais apenas dois contemplam o componente língua portuguesa (SEIDE; VESCOVI; COTTICA, 2016; SZUNDY, 2017) e somente um centra-se na relação entre a BNCC e a formação/atuação do professor de literatura (MENDES, 2020); e seis textos analisam especificamente a presença do discurso das competências na formação de professores. Os trabalhos identificados nesse

levantamento permearão nossa discussão acerca das reverberações da Base para a formação de professores e a constituição de identidades docentes, com exceção daqueles que dizem respeito às áreas específicas e do texto de Seide, Vescovi e Cottica (2016), o qual versa sobre o estudo do léxico.

Gostaríamos de destacar que entre os trabalhos do grupo A (referentes à busca BNCC/ensino de literatura), observamos que a tese de Sousa (2020) também se relaciona com a temática da formação de professores por investigar o processo de letramento literário dos licenciandos em Letras da Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa parte dos estudos da teoria social do letramento e do letramento literário. Além disso, baseia-se nas orientações da BNCC e da BNC-Formação "sobre as práticas de leitura literária no ensino básico e a organização dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nos cursos de licenciatura, respectivamente" (SOUSA, 2020, p. 10). Assim, assume os pressupostos teórico-metodológicos da Base como parte de sua fundamentação teórica.

Fazendo um balanço do estado da arte, no caso do levantamento que incluiu o texto da Base em relação com a escolarização do literário, identificamos uma quantidade considerável de trabalhos, principalmente artigos, cujos autores se mostraram preocupados em discutir as conexões entre a BNCC e a literatura e seu ensino. Tais dados demonstram, portanto, a candência de tais temas. Quanto aos estudos realizados em nível de mestrado e doutorado, observamos que a maioria assume a Base como parte dos fundamentos de suas investigações (12 trabalhos divididos entre os grupos A e B). Nesse sentido, mostra-se necessário que as produções científicas acerca do tema analisem a BNCC na qualidade de política curricular, ampliando o olhar sobre como se dá a presença da literatura nesse campo de disputas. Significativo também é o fato de que apenas duas teses aparecem entre os grupos A, B e C, o que evidencia uma demanda por trabalhos de doutoramento que se debrucem sobre a abordagem da escolarização da literatura na BNCC. Destacamos, quanto ao segundo bloco do nosso mapeamento de produções científicas, a relevância de ampliar as análises críticas das reverberações da BNCC para a formação profissional para a docência e a constituição do que significa "ser professor", especificamente no que diz respeito à docência em literatura.

Considerando os questionamentos aqui realizados e o levantamento bibliográfico exposto, e com base em uma perspectiva discursiva, nossa pesquisa tem como objetivo central *investigar como, no contexto das reformas político-curriculares do ensino médio levadas a cabo na última década, o discurso curricular da BNCC funciona de modo a produzir efeitos de sentido sobre a escolarização da literatura e sobre a docência nessa área*. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos:

- *explicitar e analisar os processos de significação do currículo no discurso da BNCC do ensino médio;*
- *explicitar e analisar os processos de significação da literatura e de seu ensino no discurso da BNCC do ensino médio;*
- *explicitar e analisar os processos de significação da docência no discurso curricular da BNCC do ensino médio;*
- *explicitar e analisar que efeitos de sentido podem ser produzidos para a docência no campo literário no discurso curricular da BNCC do ensino médio*.

Considerando-se esses objetivos, a tese está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. Nos três primeiros, desenvolvemos os fundamentos teóricos do trabalho, começando com uma discussão acerca dos sentidos construídos para o currículo em diferentes vertentes das teorias curriculares. Na primeira seção, também tratamos da abordagem do ciclo contínuo de políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), e dos processos de recontextualização/hibridização envolvidos na produção de políticas curriculares.

No segundo capítulo, propomos a ideia de uma comunidade disciplinar de ensino de literatura constituída como campo político e discursivo heterogêneo, produtor e ressignificador de políticas curriculares, bem como analisamos, com foco na escolarização do literário, documentos da reforma curricular dos anos 1990 (PCNEM e PCN+ Ensino Médio) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006.

O terceiro capítulo é destinado a problematizar as disputas discursivas em torno da profissão docente. Nele, por meio de análise documental, confrontamos os Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e nº 14/2020 e suas respectivas Resoluções[9] com o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, buscando depreender sentidos endereçados ao conhecimento e à função docente.

No quarto capítulo, detalhamos os fundamentos e encaminhamentos teórico-metodológicos da nossa pesquisa. Discorremos sobre a articulação do ciclo contínuo de políticas com a Análise de Discurso, apresentando os pressupostos teórico-analíticos da AD e a construção de nosso dispositivo de investigação.

[9] Cabe frisar que, no período de finalização desta tese, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 04/2024, bem como foi publicada sua respectiva Resolução (nº 04/2024), estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

O capítulo cinco foi dedicado à análise dos dados e está subdividido em cinco subseções: a primeira trata das condições de produção do discurso da BNCC do ensino médio; as três subseções seguintes correspondem aos eixos do problema de pesquisa (currículo, ensino de literatura e docência em literatura); e a última seção apresenta uma síntese pela qual buscamos entrecruzar os resultados discutidos nas partes anteriores, bem como nos reaproximar do nosso problema de pesquisa.

1 CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS

Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma.
(Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo)

Juntamente com o reconhecimento do caráter contingencial das práticas, produções e relações humanas (em oposição à postura anti-histórica do estruturalismo); com a negação de qualquer possibilidade de essência, de qualquer princípio fundante imutável e universal, levando ao descentramento da estrutura e do sujeito, desconectados agora de valores transcendentes e soberanos; e com o questionamento de uma inteligibilidade baseada em categorias dicotômicas, o pós-estruturalismo tem em seu núcleo a questão da linguagem e do discurso (MIRANDA; OLIVEIRA, 2012). No conjunto de investigações decorrente dessa episteme, busca-se "salientar a pluralidade de jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final" (LOPES, 2013, p. 13). Nesse contexto, sem que haja um afastamento da materialidade das práticas sociais, mas dotando a sua configuração de certa maleabilidade, substitui-se a ideia de estrutura pela de discurso: "não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas" (LOPES, 2013, p. 13).

A partir de tal perspectiva, o campo das teorias curriculares, como expõe Silva (2011), é uma esfera de produção discursiva. Orientando-nos por esse viés, podemos compreender que o currículo não existe como um objeto *a priori* a ser apenas descrito e explicado, mas que os discursos curriculares, entremeados por relações de poder e sócio-historicamente situados, produzem noções particulares de currículo. Assim, as asserções teóricas, sejam as de cunho descritivo ou prescritivo, sejam as de viés eficientista ou crítico, atuam na constituição dos seus objetos de análise. Tal premissa está expressa no enunciado que nos serve de epígrafe. Nele, as autoras ressaltam as tradições curriculares como discursos hegemonizados, que, portanto, devem nos levar a indagações sobre os processos relativos ao seu espraiamento, bem como sobre as possibilidades de sua desconstrução (LOPES; MACEDO, 2011a).

A adoção dessa postura abrange a própria a noção de currículo:

> o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo

> tempo, reitera sentidos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41).

Se, no âmbito teórico, "uma determinada definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é" (SILVA, 2011, p. 14), o mesmo pode ser dito sobre as políticas curriculares. Podemos pensar a partir de Silva (2011) que, nas teorias e também nas políticas (ainda que o autor não trate destas últimas), estão imbricadas questões relativas ao que ensinar (critérios de seleção) e projetos de formação humana, questões que são inseparáveis de processos de constituição de identidades e de subjetividades: a vivência de um currículo fala sobre quem somos, sobre quem poderemos vir a ser, sobre nossos conhecimentos, experiências, visões de mundo. Uma vez que selecionar conhecimentos ou questioná-los e elaborar percursos formativos capazes de destacar determinados projetos identitários em detrimento de outros consiste em operações de poder, as políticas curriculares, assim como as teorias, não podem ser desvencilhadas umas das outras. Ambas "estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. [...] estão no centro de um território contestado" (SILVA, 2011, p. 16). Compreender uma determinada política curricular passa, então, por compreender os discursos curriculares a ela subjacentes e em disputa no momento de sua produção.

A partir do desenvolvimento do currículo como área especializada, podemos identificar três grandes discursos teóricos, dentro dos quais se encontram ramificações e variações: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2011). Esse desenho macro do campo é deveras importante para que possamos compreender como determinados conjuntos de categorias passaram a traduzir diferentes preocupações e demandas no pensamento educacional, bem como as fricções, as tensões e os deslizamentos que engendraram e continuam engendrando deslocamentos importantes nos estudos curriculares.

Contudo, é preciso aliar a ele o entendimento construído por Lopes (2005) e Lopes e Macedo (2003, 2014) de que o hibridismo de tendências teóricas distintas vem se configurando como uma característica do campo curricular tanto em uma esfera internacional, como no Brasil. Tal mescla é usualmente constituída pela interseção de posicionamentos críticos e pós-críticos, mantendo uma agenda para a promoção da mudança e da justiça social por meio da educação, ao mesmo tempo em que transforma o discurso, a linguagem e a cultura em conceitos nucleares para as teorizações e pesquisas acerca do currículo.

Neste capítulo, discutimos alguns sentidos que vêm sendo construídos e legitimados para o currículo. Partindo do pressuposto de que qualquer quadro desse tipo será sempre

lacunar, nossa intenção é compreender como diferentes discursos construíram e recriaram o próprio objeto que constitui o campo, bem como as categorias que foram se tornando relevantes ao longo do debate. Além disso, discorremos sobre os aportes pós-estruturais e também de caráter híbrido pelos quais entendemos o currículo e as políticas curriculares.

1.1 SENTIDOS SOBRE O SER DO CURRÍCULO NAS TEORIAS TRADICIONAIS

O contexto social e educacional estadunidense do início do século XX foi um impulsionador dos estudos profissionais sobre currículo. Um importante ingrediente desse período, geralmente também presente em momentos nos quais se observam grandes reformas educacionais, foi a ampliação da escolarização para um grande contingente populacional. Diante de tal quadro, a forma de realizar a educação institucionalizada e os seus objetivos passaram a ser disputados por forças políticas, econômicas e culturais que se concentraram em diferentes vertentes educacionais. A perspectiva teórica hoje tomada como tradicional coincide com a emergência do próprio campo teórico sobre o currículo (SILVA, 2011).

Nela predominou uma vertente de orientação conservadora, voltada para a elaboração de estratégias e instrumentos de organização, controle e regulamentação curricular, associados à busca de tornar o sistema educativo eficiente. Suas bases encontram-se nos escritos de Franklin Bobbitt (*The curriculum*, 1918) e Ralph Tyler (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949). De acordo com Sacristán (2017), no cenário histórico-social em que a escolarização e os conteúdos que constituem a educação institucionalizada foram postos a serviço da formação de mão de obra capaz de atender às exigências do mundo produtivo dentro da sociedade capitalista, esses autores buscaram, por meio da assimilação dos modos de gestão científica pelo aparato burocrático-administrativo do campo educacional, conferir racionalidade e eficiência ao funcionamento do sistema escolar. Desse modo, o paradigma de organização curricular pensado por Bobbitt utilizou noções e mecanismos pautados nos princípios da previsão, economia e adequação meios-fins, constituindo-se como alternativa pedagógica vinculada ao taylorismo. Seu programa de inspiração fabril incluía o levantamento de objetivos capazes de traduzir as habilidades vinculadas ao universo das ocupações profissionais, a definição de métodos para atingi-los e para aferir sua efetividade. Burocrática, mecânica, técnica e padronizada, a perspectiva de Bobbitt tornou-se atraente por oferecer ao campo educacional um estatuto de cientificidade (SILVA, 2011).

Tal abordagem foi ampliada e consolidada por Tyler, cuja visão emblemática encontra-se enraizada no campo educacional até os dias atuais. Sacristán (2017, p. 46, grifos

nossos) sintetiza que, para o autor americano, o currículo "é o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de *experiências apropriadas* que tenham *efeitos cumulativos avaliáveis*, de modo que se possa manter o sistema numa *revisão constante*, para que nele se operem as *oportunas reacomodações*". Além de recorrer ao mundo do trabalho para definir como deveria se organizar e desenvolver a educação institucionalizada, Tyler elencou entre suas fontes a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Além disso conferiu forte peso aos aspectos comportamentais na definição dos objetivos curriculares (SILVA, 2011).

Como consequência de um processamento rígido do currículo, há uma delimitação clara entre o trabalho de planejar e decidir, e o de executar; a prática adquire racionalidade e padrões de qualidade, mas tais elementos são estabelecidos previamente por indivíduos atuantes fora do campo prático-pedagógico. Nessa esfera de atuação, cabe ao professor cumprir as regulações oriundas da esfera da gestão curricular. No enfoque eficientista, conforme análise de Sacristán (2017, p. 45), perde-se de vista "o valor da experiência escolar em sua globalidade, muito mais ampla do que a definida pelo referencial estrito de meios-fins e que pretende padronizar os produtos educativos e curriculares, reduzindo a habilidades as competências do professor". O autor destaca que os modelos formulados na primeira metade do século XX para gerir o currículo acabaram por se transformar nos esquemas explicativos do campo curricular. Já o currículo, tratado como objeto que deve passar por uma manipulação técnica garantidora de sua eficácia, foi apartado de fatores históricos, sociais e culturais, enfim, foi desvinculado de discussões em torno do seu valor ou significado.

Autores como Bobbitt e Tyler produziram suas obras em consonância com as demandas do mundo produtivo e, portanto, opondo-se à visão formalista e academicista de currículo, que remontava à divisão medieval do saber em *trivium* e *quadrivium* e permanecia arraigada na educação de nível secundário. A visão clássica e humanista centrava-se nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado, na sua organização em disciplinas acadêmicas e na apreensão deles como condição para progressão do aluno no sistema escolar. A ideia de que o papel da escolarização seria o de conceder aos estudantes uma certificação de "cultura básica" foi rechaçada pelo grupo do enfoque eficientista pela "abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico" (SILVA, 2011, p. 26).

Sacristán (2017) observa que, na visão tradicional clássica, a concretização do currículo se dá como lista de conteúdos, expressão da cultura elaborada, e, por mais que se reconheçam hoje as limitações desse enfoque e se tenha a compreensão de que a lógica da

ordenação sistemática do saber científico especializado não deva ser a mesma lógica da sua recriação no ensino, ele permanece nos discursos e práticas administrativas, acadêmicas, escolares e, inclusive, na organização do professorado. Isso ocorre porque, ao expressar o currículo como lista de conteúdos, tal modelo torna

> mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico. Por isso, do ponto de vista da administração, as regulações curriculares se apoiam muito mais nos conteúdos que em qualquer outro tipo de consideração – é mais viável fazê-lo assim. (SACRISTÁN, 2017, p. 39).

Na reação ao predomínio da lógica dos conteúdos nas decisões sobre o currículo também é possível situar o movimento progressivo americano, em que se destaca o pensamento de John Dewey (*The child and the curriculum*, 1902). Aqui, contudo, como categoriza Sacristán (2017), a concepção de currículo subjacente é a de currículo como base de experiências. Enfatizando as experiências e os interesses dos alunos como cerne de suas elaborações teóricas e proposições pedagógicas, essa vertente, contemporânea da perspectiva tecnocrática, mas com menor influência na formação do campo dos estudos curriculares, busca ampliar a significação do currículo como forma de ressignificar a própria escola como espaço de vivência de um projeto culturalizador e socializador, no qual se consideram aspectos do desenvolvimento pessoal e psicológico dos indivíduos. A intelectualidade é uma das dimensões a ser trabalhada na formação dos sujeitos, juntamente com aspectos físicos, emocionais e sociais, sem que haja sobreposição de uns sobre os outros.

Os aspectos metodológicos irão adquirir uma projeção expressiva no trabalho escolar, ligando-se fortemente ao conceito de currículo. Como neste se passou a valorizar a experiência, definida como a "recriação da cultura em termos de vivência, a provocação de situações problemáticas" (SACRISTÁN, 2017, p. 41), é preciso que se formulem modos adequados e coerentes de abordagem dos âmbitos diversos que constituem a vida dos alunos, ou seja, faz-se necessária a perquirição de uma metodologia que não esteja restrita às ideias de transmissão ou aplicação, mas que se funde com e é o próprio conteúdo do ensino. O currículo "é visto como um conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob orientação de determinada escola" (SACRISTÁN, 2017, p. 41).

Nessa perspectiva pedagógica e curricular, privilegiam-se os processos educativos e não os conteúdos acadêmicos aos quais os alunos devem ser introduzidos e cuja apreensão deve ser verificada em etapas parciais e finais da escolarização. As instituições escolares guiam-se por um projeto formativo global e, exatamente por isso, ao contrário do que se pode

imaginar, não dispensa em suas formulações originais a preocupação com os conteúdos culturais, mas tal consideração se dá numa perspectiva que busca aproximar as matérias e seu conjunto de conhecimentos sistematizados das necessidades do alunado, relacionando-os a aplicações sociais possíveis. O problema que se coloca para o ensino dentro de tal orientação é justamente o "de como conectar as experiências dos alunos elevando-as à complexidade necessária para enlaçá-las com os conhecimentos e com a cultura elaborada que é necessária em uma sociedade avançada" (SACRISTÁN, 2017, p. 42).

Sacristán (2017) afirma que a concepção do currículo como experiência incorpora questões importantes para o debate educativo na modernidade: as condições ambientais das instituições de ensino afetam o processo de aprendizagem, transformando-se em referenciais importantes para o currículo; os efeitos decorrentes das atividades desenvolvidas na realidade escolar podem ser previstos e desejáveis ou incidentais e incontroláveis (currículo oculto), evidenciando a insuficiência da ideia de currículo como conjunto de experiências planejadas; os processos desenvolvidos na vivência escolar ganham posição de primazia sobre os resultados mensuráveis. Como elemento de crítica, o autor destaca que certas vertentes paralelas à educação progressiva e renovadora desconsideram, em uma atitude "contracultural", "a dimensão nitidamente cultural que todo currículo tem, como expressão da missão social e culturalizadora da escola" (SACRISTÁN, 2017, p. 43), oferecendo atividades que têm como único objetivo serem por si mesmas gratificantes.

Apesar de Dewey enfatizar a importância de princípios democráticos como base da formação de jovens e crianças, cujos interesses e experiências devem ser o centro do currículo, Freitas (2014) ressalta que havia também em sua obra um esforço de adaptação das escolas americanas à nova realidade industrial do país. É possível identificar no pensamento do filósofo americano uma postura ideológica liberal e pragmatista, na qual a escola se relaciona com as modernas condições de vida da sociedade capitalista por meio de uma correspondência entre formação e inserção nas atividades sociais e produtivas.

Diante disso, pode-se afirmar que, de modo geral, "as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação" (SILVA, 2011, p. 30). O aspecto que irá diferenciá-las das teorias críticas e pós-críticas é a questão do poder. De acordo com Silva (2011), as teorias críticas sobre currículo, que se desenvolveram a partir do final da década de 1960, contrapondo-se a um modelo de currículo linear, sequencial, estático e preocupado com questões técnicas de organização e "aferição" da aprendizagem, centraram-se na análise das relações entre educação, poder, ideologia e reprodução cultural e social, com foco nas dinâmicas de classe e nas relações hierárquicas da sociedade capitalista. Já as teorias pós-

criticas, intensificando alguns questionamentos e sem romper totalmente com as contribuições trazidas por seus antecessores, em perspectivas multiculturalistas, feministas e pós-coloniais, por exemplo, irão mostrar que a desigualdade e as questões de poder presentes na relação educação/currículo associam-se a outras dinâmicas que não dizem respeito apenas à determinação de classe, mas também às dinâmicas de gênero, raça, sexualidade e etnia.

1.2 SENTIDOS SOBRE O SER DO CURRÍCULO NAS TEORIAS CRÍTICAS

O pensamento crítico mais amplo, em grande parte de base sociológica e preocupado em desvelar como se dá a reprodução do arranjo social capitalista, foi uma influência relevante para o desenvolvimento de questionamentos mais específicos dos campos educacional e curricular. Aqui Silva (2011) destaca o ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* (1970), de Louis Althusser, e a obra *A reprodução* (1970), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. No pensamento educacional brasileiro, serão essenciais as teorizações de Paulo Freire, principalmente aquelas apresentadas em *Pedagogia do oprimido* (1970).

O conceito de ideologia é uma das principais ferramentas analíticas utilizadas por Althusser para compreender a articulação entre escola e reprodução. Na ótica do filósofo francês apresentada na primeira parte de seu ensaio, a ideologia consiste em um conjunto de crenças que apresenta como aceitável o quadro social vinculado ao modo de produção capitalista. Sua definição[10] expõe o que considera o caráter de falseamento das produções ideológicas, uma vez que elas tendem a naturalizar aquilo que é produto de processos históricos de lutas e dominação. Diferenciando, para além de fatores de caráter estritamente econômico, os mecanismos responsáveis por perpetuar a ordem capitalista em aparelhos repressivos (agem via força) e ideológicos (agem via convencimento) do Estado, Althusser inclui a educação institucionalizada (ao lado da igreja, da mídia, da família) no segundo grupo. A escola garante a permanência da estrutura social vigente de diferentes formas: ela atua por meio do currículo, seja de forma explícita em seus conteúdos, seja de modo implícito via valorização de certos conhecimentos em detrimento de outros; e se organiza em dinâmicas de seletividade e discriminação que mantêm a classe dominada distante da possibilidade de uma formação sólida e extensa. De uma forma ou de outra, a escola reproduz os componentes ideológicos da sociedade capitalista e preserva o *status quo* da burguesia. É importante

[10] Há também no ensaio de Althusser a compreensão de que o conceito de ideologia abrange "práticas materiais, reguladas por rituais materiais" (ALTHUSSER, 1985, p. 92).

destacar que, para Althusser (1985, p. 106), a reprodução aparece como face indissociável da transformação dentro da dinâmica social antagônica da luta de classes, pois "quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada", e essa luta se dá dentro dos próprios Aparelhos Ideológicos do Estado.

Dando continuidade a estudos de base marxista, autores como Christian Baudelot e Establet, na França, e Samuel Bowles e Herbert Gints, nos EUA, produzem obras que detalham e ampliam as formulações althusserianas. Para os estudiosos americanos, não são propriamente as matérias escolares e seus conteúdos os responsáveis por manter as engrenagens do sistema capitalista em funcionamento. São as relações sociais do ambiente educacional institucionalizado que estabelecem as ligações entre o campo pedagógico e a economia: há uma correspondência entre aquilo que é ensinado indiretamente na escola (atitudes, modelos comportamentais e valores) e o futuro cenário de atuação profissional. Trata-se de um processo de espelhamento da estratificação que caracteriza a escala ocupacional no modelo burguês: os filhos da classe trabalhadora são formados para permanecerem nas funções subordinadas e os das classes privilegiadas para atuarem em posições de comando.

Bourdieu e Passeron, por sua vez, em suas análises do processo de reprodução social, não se atêm apenas a aspectos econômicos. Para eles, não é como local de disseminação da ideologia dominante ou como uma espécie de simulador das relações sociais do local de trabalho capitalista que a escola contribui para tal fenômeno; é por meio da dinâmica cultural que podemos compreender essa mediação em sua complexidade. Em um processo de dupla violência, a classe dominante (dona dos meios de produção e detentora de poder financeiro) impõe a sua cultura como sendo a única possível e legítima, mas oculta a arbitrariedade inerente a essa definição. A cultura dominante, portanto, é naturalizada como aquela que deve ser objeto da educação institucionalizada e as crianças e os jovens das classes privilegiadas, por já disporem de tal capital cultural, o qual constitui o seu *habitus*,[11] encontram diante de si, ao ingressarem na escola, um ambiente que não lhes causa grande estranhamento. Têm, por isso, maiores chances de sucesso escolar, ao contrário do que acontece com o público das classes dominadas. Este, pela dificuldade de assimilação dos códigos da cultura escolar (que é o código da cultura dominante), é impelido para fora dos muros da escola.

[11] De acordo com Ortiz (1983, p. 19), Bourdieu, em busca de estabelecer relações dialéticas entre ator e estrutura social, define o *habitus* como um sistema de disposições duráveis que é "matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições".

É com o olhar voltado para indivíduos jovens e adultos marginalizados em nações subordinadas dentro do sistema econômico e político global que Paulo Freire estabelece, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*, os caminhos não só de sua teorização, mas também de sua ação pedagógica. Tais traços, aliados à apropriação de aportes em grande parte filosóficos e de uma perspectiva fenomenológica, diferenciam-no das abordagens citadas acima. Seus trabalhos não consistem em teorizações propriamente curriculares, mas, ao problematizarem aquilo que deve ser ensinado e o próprio ato de conhecer, trazem implicações e influências relevantes para os estudos do campo do currículo. Nesse contexto, podem ser elencadas suas críticas à "educação bancária" e a proposta de uma educação problematizadora e dialógica.

Pela concepção de "educação bancária", Freire mostra como o currículo tradicional apresenta o conhecimento de forma estática, fragmentada, descontextualizada e desligado do sujeito cognoscente. Informações e fatos são transmitidos por meio de uma "narração" que deve levar os alunos a memorizarem os conteúdos. O conhecimento é "depositado" no ser, sempre passivo e carente, do educando por um outro sujeito que já o detém, o professor. Em sentido contrário, partindo do pressuposto de que não existe separação entre o mundo cognoscível e o ato de conhecer, e que este só se dá em um processo de intercomunicação, ou seja, em um processo dialógico, Freire concebe que ensinar/aprender não é transferir/receber conhecimentos, mas um ato em que educadores e educandos, ao se debruçarem de forma crítica e reflexiva sobre o mundo, criam as possibilidades para a construção do conhecimento. No pensamento pedagógico freiriano, debruçar-se sobre o mundo, em diálogo com os educandos oprimidos, é promover o desvelamento do mundo, a desnaturalização das práticas de dominação e construir as bases para a transformação social (FREIRE, 2011).

Especificamente no âmbito das teorizações sobre currículo, as críticas às perspectivas tradicionais podem ser reunidas em dois grandes movimentos: a Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, e o movimento reconceptualista, nos EUA e no Canadá (SILVA, 2011). Este foi inicialmente caracterizado por uma mescla de vertentes marxistas e fenomenológicas, mas, devido ao distanciamento de autores orientados por aportes estruturais, acabou sendo identificado por proposições e análises centradas nos significados que construímos subjetiva e intersubjetivamente em nossas experiências pedagógicas e curriculares. Estudiosos como William Pinar, Max van Mannen, Ted Aoki e Madeleine Grumet são os principais nomes dessa corrente. Nela, perscrutar os significados decorrentes de um contato direto, concreto e situado com o mundo, por meio de uma suspensão que ultrapassa o senso comum e alcança a experiência vivida, é o método para que se possa

desnaturalizar as compreensões já postas e cristalizadas acerca dos conteúdos e objetivos da aprendizagem. O próprio currículo é, então, "visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência" (SILVA, 2011, p. 41). Estratégias descritivas, interpretativas e autobiográficas de investigação fazem parte do pensamento curricular de viés fenomenológico, que tende a questionar categorizações teóricas abstratas e, consequentemente, a estruturação do saber em disciplinas, uma vez que estas são decorrentes da racionalidade científica tradicional.

Silva (2011) expõe que, pela ênfase que parte dos iniciadores da onda reconceptualista conferia ao subjetivo e ao singular, intelectuais como Michael Apple e Henry Giroux recusaram o vínculo com o movimento e seguiram rumo a uma crítica que destacasse os aspectos políticos do currículo. Na teorização desenvolvida por Apple, esse destaque é fruto das preocupações do autor com as relações de poder. Estas, na asserção fundamental do marxismo, dizem respeito aos processos de dominação e exploração de classe característicos do sistema de produção capitalista, bem como guardam vínculos inextrincáveis com o campo da cultura.

Como as formulações de Apple sobre o currículo e o conhecimento escolar buscam compreender tais conexões por um prisma que escape ao determinismo e ao mecanicismo, o educador americano parte do lugar estratégico conferido à cultura e à educação pelo pensamento de Antonio Gramsci e Raymond Williams. Martins e Neves (2013) esclarecem que, nesse ramo da crítica social de tradição marxista, o poder não é unicamente oriundo do privilégio econômico e material, logo, a dominação não é apenas política e economicamente coercitiva; é necessário buscar o convencimento por meio de mecanismos ideológicos que apresentem o projeto de sociedade da classe dominante como sendo verdadeiro e universal. "Qualquer classe social precisa de um arcabouço de ideias, valores e normas bem articulados para promover o consenso e construir a hegemonia" (MARTINS; NEVES, 2013, p. 344). Portanto, a hegemonia que um grupo detém dentro de uma determinada formação histórica e social depende do estabelecimento de consensos, do direcionamento moral e intelectual do conjunto da sociedade.

O currículo, como mediador dessa dinâmica, "não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos" (SILVA, 2011). Nele estão imbricados os interesses das classes dominantes, que, no entanto, são ocultados. Diante disso, as perguntas que orientam as investigações do campo curricular devem girar em torno de tais interesses e de como eles dirigem a seleção e distribuição do conhecimento corporificado no currículo, tanto na forma de "currículo oculto" quanto na forma de "currículo oficial". No segundo caso, Apple observa

o peso que é atribuído ao "conhecimento técnico" na educação institucionalizada. Por ser o conhecimento ligado ao funcionamento produtivo da sociedade capitalista, ele é considerado como único, verdadeiro e legítimo.

Pela compreensão dinâmica de hegemonia que Williams desdobra a partir de Gramsci, podemos compreender que

> Nas instituições educacionais e também nas outras instâncias culturais estão incorporados valores e ideias que a classe dominante enfatiza e seleciona, mas paralelamente existem significados e práticas que são negligenciados e excluídos desse processo. Há experiências, práticas, significados e valores, que não fazem parte da cultura dominante, que podem fazer oposição a esta cultura, mas esta oposição depende da correlação de forças sociais. (MARTINS; NEVES, 2013, p. 347).

Portanto, as estratégias utilizadas por determinados grupos para construir consensos, estabelecer e manter posições hegemônicas sempre se deparam com oposições. Isso faz com que Apple também defina o currículo como um campo de luta e resistência (SILVA, 2011).

O conceito de resistência é justamente o lastro da teorização crítica de Henry Giroux. De acordo com Lopes e Macedo (2011a), na década de 1980, ele questiona as teorias de reprodução (Bourdieu, Passeron e Basil Bernstein – cujas ideias centrais abordaremos adiante) e correspondência (Althusser, Bowles e Gints) por não apresentarem margem para a mobilização dos sujeitos, ou seja, para uma ação social de mudança. Em grande parte delas, o poder da estrutura econômica ordena rigidamente os processos culturais, não deixando espaço para uma percepção dialética do par estrutura/agência. Esse binômio recebe um tratamento menos mecanicista nas proposições bourdieusianas, que buscam articular, pela noção de *habitus*, a base material e social e formação de subjetividades, mas, para o crítico cultural americano, é devido a esse mesmo conceito que a agência humana acaba por ser cerceada, na medida em que "não é previsto por Bourdieu que o pensamento reflexivo possa reestruturar o *habitus* de um sujeito em uma perspectiva transformadora" (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 168). Giroux reconhece nas análises dos processos de transmissão cultural, tanto do sociólogo francês quanto do britânico Bernstein, uma ruptura com as abordagens estritamente economicistas, mas, para ele, de modo geral, as vertentes críticas que se consolidaram como reação ao pensamento educacional e curricular tradicional não abrem caminho para lutas contra-hegemônicas, uma vez que retratam cenários de desesperança.

Em diálogo com a pesquisa do sociólogo inglês Paul Willis relatada no livro *Aprendendo a ser trabalhador* (1977), Giroux concebe a pedagogia e o currículo pela ótica da política cultural. Como resultado de sua investigação etnográfica com jovens de classe

operária, Willis expõe que não se pode considerar que a dominação econômica atua em um direcionamento unilateral, mecânico e automático dos filhos da classe trabalhadora para posições subalternas na escala ocupacional. Existe um forte componente cultural e ideológico que produz ativamente o modo como a vida desses jovens se vincula com as estruturas econômicas e sociais mais amplas, bem como com a cultura escolar. No estudo de Willis, a relação dos alunos com o currículo escolar é mediada por valores associados a um determinado padrão de masculinidade e à cultura fabril, engendrando atitudes transgressoras e de contestação da autoridade. Como observa Silva (2011), infelizmente, no que diz respeito à reprodução social, o resultado é o mesmo para esses jovens, mas, ao ressaltar os conflitos e contradições que tomam espaço dentro da escola, a análise de Willis leva a teoria crítica a vislumbrar os campos pedagógico e curricular como arenas em que ocorrem mediações não só capazes de encaminhar processos de subordinação e conformação, mas também de luta e resistência.

A partir disso, e também influenciado pelos pensadores da Escola de Frankfurt em sua oposição à racionalidade técnica, Giroux defende a necessidade de tornar o processo pedagógico politicamente orientado para a construção de uma crítica informada e consciente das relações de dominação, ou seja, o currículo, por ser "um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais" (SILVA, 2011, p. 55), deve ser compreendido como via de luta rumo à emancipação e libertação.

Já na Inglaterra, as críticas às perspectivas tradicionais do currículo se desenvolveram no bojo da reformulação das bases epistemológicas e do foco do pensamento sociológico educacional, até então preocupado em investigar questões relacionadas ao sucesso escolar via pesquisa empírica e estatística. A Nova Sociologia da Educação (NSE), que tem como marco inicial o livro *Knowledge and Control: new directions in the Sociology of Education* (1971), organizado por Michael Young, estabelece as bases para uma Sociologia do Currículo ao não aceitar o conhecimento escolar e o currículo como dados. Torna-se imprescindível desnaturalizá-los, problematizá-los em seu caráter de invenções sócio-históricas, portanto, contingentes e arbitrárias. Uma sociologia do conhecimento escolar deve explicitar os processos de disputa e os acordos por meio dos quais determinados conhecimentos adentram e permanecem no espaço da educação institucionalizada. A questão do poder, em associação com interesses de classe, profissionais e institucionais, é aqui novamente um ponto fulcral, pois, sem a mediação desse conceito, não se pode compreender o modo pelo qual se selecionam, organizam e distribuem os conhecimentos (SILVA, 2011), bem como os agentes

e as convenções responsáveis por conferir *status* a determinados conhecimentos em detrimento de outros, que passam a ser excluídos (LOPES; MACEDO, 2011a).

Dentro dessa ótica, ao se basear em uma lógica que distingue conhecimentos legítimos e ilegítimos, a escola contribui para a diferenciação dos grupos sociais e, em última instância, para as dinâmicas de reprodução social. Diante disso, o programa apresentado por Young, no início dos anos 1970, teve o propósito de questionar como os saberes dominantes são postos como dados e não como fruto de convenções sociais. Seu capítulo, ao lado dos textos de Bourdieu e Bernstein, orientava-se por uma perspectiva estruturalista (SILVA, 2011). À época, o organizador de *Knowledge and Control* fundamentava-se em uma noção de "currículo como um conjunto de relações de poder" (YOUNG, 2014, p. 06). Posteriormente, apesar de tal compreensão não ter sido por ele abandonada, sua obra tendeu a uma teorização em defesa da disponibilização de um "conhecimento relevante" no currículo escolar (chamado de "conhecimento poderoso").

O nome de Basil Bernstein figura no contexto do debate crítico que domina o cenário dos estudos sociológicos educacionais na Inglaterra no início dos anos 1970, mas é interessante notar como, em diálogo com os próprios teóricos da reprodução que lhes são contemporâneos, em especial Bourdieu e Passeron, o pesquisador se lança em um projeto particular que culmina em uma teorização complexa e com alto grau de formalidade (BERNSTEIN, 1996, 2000). O contínuo desdobramento e refinamento de conceitos fez, inclusive, com que revisores de sua obra considerassem que o autor produziu, na verdade, um conjunto de teorias (MAINARDES; STREMEL, 2010), dentre as quais destacamos aqui dois modelos: um centrado na tradução da distribuição de poder e controle em modalidades de códigos pedagógicos e outro voltado para a construção do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 2000).

Por meio do primeiro, o autor se debruçou sobre as dificuldades enfrentadas pelos filhos da classe trabalhadora diante da escolarização formal e, pelo segundo, procurou analisar as características intrínsecas da comunicação realizada na esfera educativa. É nesse último âmbito que Bernstein trata do dispositivo pedagógico e do processo de recontextualização, conceito que tem demonstrado grande potencial analítico para o desenvolvimento de pesquisas no campo das políticas educacionais e curriculares (BALL, 1998, 2001; LOPES 2005, 2008). De acordo com Mainardes e Stremel (2010, p. 31), "no campo da pesquisa em educação, uma série de trabalhos empíricos tem demonstrado que a teoria [ou as teorias] de Basil Bernstein pode[m] ser empregada[s] para descrever os níveis de análise macro, meso e micro, bem como as relações entre eles". Trataremos do dispositivo pedagógico e das regras

recontextualizadoras na terceira parte deste capítulo, pois, dessa forma, poderemos abordá-las mais detalhadamente e em diálogo com os aprofundamentos propostos por Ball (1998, 2001) e Lopes (2005, 2008). Por ora, tratamos da ideia que embasa a trajetória de Bernstein no esforço de compreender o processo pelo qual se opera a internalização das estruturas de classe e, consequentemente, a reprodução social.

O conceito sintetizador dessa mediação é o de código, que, como o próprio autor expõe (BERNSTEIN, 1996), tem relação com a definição bourdieusiana de *habitus*. Na visão de Bernstein, a teoria de Bourdieu não detalha as normas específicas que formam as gramáticas culturais especializadas e internalizadas que constituem o *habitus*, por isso, a partir de tal noção não é possível descrever como elas são construídas, transmitidas e adquiridas. O sociólogo britânico pondera que não eram esses os objetivos centrais de Bourdieu, mas, como sua intenção é justamente a de esmiuçar e apreender "gramáticas pedagógicas", considerando-as sob o prisma das relações de classes, ele direciona sua obra para a sistematização de um quadro conceitual que lhe permita realizar tal tarefa.

O código é, então, encarado como "um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: a) significados relevantes; b) formas de realização; e c) contextos evocadores" (BERNSTEIN, 1996, p. 29). O autor parte da assunção de que a posição dos sujeitos em diferentes classes sociais, por meio de uma distribuição desigual de poder e de princípios de controle na produção, circulação e legitimação de valores simbólicos e materiais, ou seja, por meio das relações de classe, gera e perpetua códigos dominantes e dominados, estes estruturam formas diferentes de consciência que voltam a regular a forma da relação social. Conforme Silva (2011, p. 74), "o código faz a ligação entre as estruturas macrossociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais de nível microssociológico".

Bernstein (2000) não pretende colocar a classe social em primeiro plano, a questão por ele levantada é como se dá a transformação acima, no caso da educação, como os processos pedagógicos formam a consciência diferencialmente; e, para respondê-la, devido à invisibilidade que envolve as dinâmicas de conversão das posições de sujeito e relações de classe em códigos, o autor recorre à análise das formas de comunicação. Para ele "as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados" (BERNSTEIN, 1996, p. 28).
Diferentemente dos intelectuais críticos com os quais dialoga, Bernstein (2000) quer analisar as agências pedagógicas, seus discursos e suas práticas considerando que relações de poder e

princípios de controle estão imbricados no próprio modo como se estruturam as mensagens nos sistemas curricular e pedagógico. Para tanto, o autor distingue analiticamente poder e controle e os relaciona com o que denomina de diferentes níveis de classificação e graus de enquadramento da comunicação pedagógica. O poder diz respeito à construção, reprodução, legitimação e manutenção de limites entre categorias (de agentes, discursos, gênero, classe, raça), estabelecendo ordenamento do espaço social e das formas de conhecimento. O controle, por sua vez, opera sobre aquilo que deve ser considerado como apropriado em termos comunicativos e interacionais dentro das categorias. Sinteticamente, "o controle estabelece comunicações legítimas, e o poder estabelece relações legítimas entre as categorias. Assim, o poder constrói as relações *entre*, e o controle as relações *dentro* de determinadas formas de interação" (BERNSTEIN, 2000, p. 3, grifo do autor) [12].

O modo como as categorias se relacionam é definido pela classificação. Para Bernstein (2000), o espaço entre categorias, o seu insulamento ou conexão resultam de diferentes níveis de classificação: uma classificação forte denota fronteiras rígidas, isto é, um alto grau de especialização e uma fraca, o oposto. No caso do currículo escolar, a primeira se refere a limites disciplinares claramente delineados (código de organização curricular do tipo **coleção**) e a segunda, a possibilidades de integração entre as disciplinas e áreas de conhecimento (código de organização curricular do tipo **integrado**). Importante notar que mudanças nos princípios de classificação revelam transformações nas relações de poder e não ausência de poder, pois "as classificações, fortes ou fracas, sempre veiculam relações de poder" (BERNSTEIN, 2000, p. 3). Já as formas que a comunicação pedagógica pode assumir são definidas pelo enquadramento, o qual compreende os tempos/espaços escolares, os processos de seleção, os ritmos esperados de aprendizagem, bem como o modo como decisões e critérios são compartilhados e explicitados na relação professor-alunos.

A partir desses conceitos, Bernstein (2000) trata do que chama de regras de reconhecimento e de realização. Elas estão situadas no nível do indivíduo (adquirente): as primeiras decorrem do princípio de classificação e tornam os sujeitos "capazes de reconhecer a especialidade do contexto em que eles estão" (BERNSTEIN, 2000, p. 11) e as últimas sofrem atuação seletiva dos valores de enquadramento e "regulam a forma como os

[12] A tradução a qual recorremos foi realizada por Ronai Rocha a partir dos capítulos 1 e 2 de Bernstein (2000), com apoio do programa CAPES-PIBID. Os números de páginas das citações seguem a paginação da tradução. Disponível em: https://www.academia.edu/28935432/Pedagogia_Controle_Simb%C3%B3lico_e_Identidade_Cap%C3%ADtulo_1_Os_C%C3%B3digos_pedag%C3%B3gicos_e_suas_modalidades_de_pr%C3%A1tica_Basil_Bernstein; https://www.academia.edu/28935560/Pedagogia_Controle_Simb%C3%B3lico_e_Identidade_Cap%C3%ADtulo_2_O_dispositivo_pedag%C3%B3gico_Basil_Bernstein. Acesso em: 25 jan. 2022.

significados devem ser unidos para criar o texto legítimo" (BERNSTEIN, 2000, p. 13). À medida que regras de reconhecimento se referem a relações de poder e regras de realização a relações de controle, e que poder e controle são distribuídos socialmente de forma desigual, acontece o mesmo com tais regras. O que Bernstein demonstra é que a não aquisição destas inviabiliza, para certos grupos, uma participação efetiva na comunicação tomada contextualmente como legítima. Reiteram-se, dessa forma, processos de silenciamento e exclusão de alunos pertencentes a grupos já socialmente marginalizados.

Voltando ao campo mais geral da NSE, pode-se observar que aqui, assim como no movimento de reconceptualização americano, não há uma homogeneidade de abordagens: a sigla também congrega grupos de orientação fenomenológica e interacionista simbólica. Embora estes sejam caracterizados por Silva (2011) por sua progressiva perda de visibilidade, Lopes e Macedo (2011a) identificam o interacionismo inglês e os seus desdobramentos como a tradição, ainda que implicitamente, de maior importância na produção curricular brasileira. Essa faceta da NSE parte da consideração dos conhecimentos e do currículo como construções que se dão nas práticas concretas dos sujeitos do espaço escolar e sua popularização no Brasil está ligada ao aumento da projeção das abordagens etnográficas na pesquisa educacional em nosso país. Tal processo começa com os escritos, baseados em aportes da literatura norte-americana, de Menga Lüdke e Marli André sobre metodologias qualitativas de pesquisa e expande-se com a divulgação de obras do interacionismo inglês, como as de Peter Woods.[13] Dentre as contribuições dessa vertente para os estudos curriculares, Lopes e Macedo (2011a, p. 151) destacam a compreensão de que "o currículo é, em última instância, as interações sociais e simbólicas que acontecem na escola nas quais os ordenamentos macrossociais também se fazem presentes".

Interessa-nos, particularmente, o debate subjacente a tal conceito e que remete à preocupação de não se perder de vista, nas investigações sobre currículo, as inter-relações entre as esferas macro e micro. Esse aspecto também está inscrito no projeto teórico de Bernstein e mais adiante será tomado como fundamental na construção do ciclo contínuo de políticas por Stephen Ball, em parceria com Richard Bowe e Anne Gold (LOPES; MACEDO, 2011a). Tal abordagem consiste no lastro do método das trajetórias das políticas (BALL, 1994) desenvolvido para a realização de pesquisas e de teorizações que têm como escopo a análise de processos políticos educacionais, operando dentro do que os pesquisadores

[13] De acordo com Lopes e Macedo (2011a), da obra de Peter Woods decorrem importantes conceitos para a abordagem do currículo em uma perspectiva interacionista simbólica. São eles: situação, cultura escolar e estratégia e trajetória pessoal.

britânicos têm denominado de sociologia das políticas. Orientando-se por uma perspectiva teórica pluralista, que se associa a uma matriz pós-estrutural de pensamento, esses trabalhos de Ball partem da premissa de que não existe um centro gerador das políticas ou fixador dos seus sentidos. É no interior de tal abordagem que buscamos compreender as políticas curriculares e as possibilidades de investigação sobre o tema.

Fazendo um balanço dos primeiros estudos de Ball, desenvolvidos nos anos 1980, no campo da história das disciplinas escolares (HDE), Lopes e Macedo (2011b) observam que eles guardam conexão com parte do programa da NSE no que diz respeito ao exame dos grupos e processos envolvidos na legitimação das disciplinas que compõem os currículos das instituições de ensino. Ao se debruçar sobre esse tema, o sociólogo inglês ultrapassa perspectivas unicamente epistemológicas, bem como dá destaque às disputas políticas entre e dentro de comunidades disciplinares. Para as autoras, suas proposições, desde essas investigações iniciais acerca do conhecimento escolar, delineiam um espaço profícuo para a interpretação dos fenômenos relativos às políticas educacionais a partir de uma ótica que considera as dinâmicas macroestruturais em diálogo com o âmbito da micropolítica institucional e disciplinar, e que busca romper com formulações que descrevem percursos hierárquicos e lineares (modelos *top down*, *down top*).

Nas primeiras análises de Ball, infere-se, portanto, uma premissa relevante para os estudos de currículo: "a prática curricular, ainda que conectada a outras dimensões sociais, não é subjugada a essas mesmas dimensões" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 249). Tomar esse pressuposto como ponto de partida possibilita ir além da lógica da inevitabilidade diante de processos macroeconômicos, bem como evita que haja uma supervalorização dos gestos decisórios do Estado nos movimentos de mudança e estabilidade curricular em detrimento da autonomia das escolas e professores. Trata-se, como afirmamos acima, de uma formulação basilar para o desenvolvimento do ciclo de políticas, sobre o qual discorreremos no próximo tópico deste capítulo.

A preocupação com a dialética macro/micro permanece atravessando os trabalhos mais recentes de Ball. Neles há o aprofundamento de pesquisas sobre como os atores escolares estão envolvidos criativamente na produção de políticas, sem, contudo, deixar de considerar os constrangimentos discursivos e materiais que constituem os processos de atuação de políticas.

Lopes e Macedo (2021) destacam que, sob a lente teórica da atuação (que se contrapõe à lógica da implementação), Ball, Maguire e Braun (2021) fortalecem as possibilidades de compreensão dos processos de produção de políticas por meio de fluxos múltiplos, não

lineares e não hierárquicos. De acordo com as estudiosas brasileiras, essa teoria ressalta a "escola como espaço e tempo em que as políticas estatais se hibridizam e assumem novas significações. Os autores não partem de tais políticas para vê-las representadas nas escolas, mas partem da escola como ponto de articulação e negociação que reinstaura as políticas" (LOPES; MACEDO, 2021, p. 10).

Nas instituições educativas, estão reunidos diferentes atores e nelas articulam-se diferentes dimensões contextuais que atravessam a produção de políticas, fazendo com que seu processo de significação se torne complexo e heterogêneo.

1.3 POLÍTICAS CURRICULARES NO CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS

1.3.1 Os contextos do ciclo de políticas

De acordo com Lopes e Macedo (2011a), a construção de uma teorização específica sobre as políticas de currículo é algo relativamente recente. Por um lado, o que se observa é uma tendência para o desenvolvimento de estudos no âmbito da pesquisa em políticas educacionais assentados em uma perspectiva estrutural e que operam com conceitos também relevantes nas teorias críticas (poder, estrutura econômica, ideologia e hegemonia). Já trabalhos que investigam o tema levantando sobre ele questões próprias baseadas nos discursos curriculares e na história do pensamento curricular despontam na Inglaterra nos anos 1980 e emergem no Brasil e nos Estados Unidos apenas a partir da década de 1990, momento de profusão de reformas educacionais e de documentos curriculares oficiais majoritariamente interpretados como consolidadores de uma ordem econômica e cultural neoliberal. Marcadamente no cenário brasileiro, temos a construção e divulgação das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O livro no qual Bowe, Ball e Gold (1992) propõem a estrutura conceitual do ciclo contínuo de políticas vem a público justamente em um cenário caracterizado por retrocessos na universalização da oferta de educação pública com qualidade, tendências para um controle centralizado do currículo e fortalecimento das relações entre educação e mercado. Tais fatores encontram sua síntese na promulgação, no Reino Unido, da Lei de Reforma da Educação de 1988, durante o governo de Margaret Thatcher (1979-1990). Realizando pesquisas nos anos subsequentes a esse ato, os autores não estão apenas preocupados em descrever e analisar as mudanças requeridas por tal documento em si mesmas, mas pretendem escrutinar a forma

pela qual elas são provocadas e os seus efeitos. Para tanto, constroem uma via epistemológica alternativa para a compreensão de tais processos que se distancia das pesquisas orientadas pela lógica da implementação (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

No campo dos estudos sobre políticas educacionais, esses autores identificam uma separação entre um polo de geração da política e um polo de implementação. Nessa ordem dicotômica, as investigações ora se atêm a aspectos macroestruturais, com as escolas e seus atores sendo invisibilizados na produção das políticas, ora abordam a realidade micro, buscando compreender como a escolarização básica incorpora os pressupostos das políticas formuladas em instâncias superiores ou constitui-se como reflexo de questões políticas e econômicas mais amplas. Por fim, nota-se uma vertente de pesquisa que tende a situar a ação política dos sujeitos que constituem a escola como capaz de opor-se a todos os constrangimentos relacionados ao macrocontexto econômico e institucional. Em qualquer que seja a direção, mantém-se uma perspectiva linear, da qual Bowe, Ball e Gold (1992) se distanciam ao proporem a dinâmica de um ciclo composto por contextos que estão continuamente envolvidos nos processos políticos.

As teorias centradas no controle do Estado (*State control model*) compõem um quadro de análises ao qual os pesquisadores se opõem, tendo em vista que elas corroboram uma perspectiva gerencial, distorcem o processo político e "retratam a geração de políticas como remota e apartada da implementação. A política então 'é feita' para as pessoas por uma corrente de implementadores, cujos papéis são claramente definidos pela legislação" (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 07)[14]. Os autores salientam que esses papéis e os daqueles que são considerados como os geradores das propostas não são definidos apenas por questões administrativas, mas também por manobras políticas e uma dinâmica histórica de lutas pelo acesso aos espaços de produção de políticas. Por fim, essa separação serve ao propósito ideológico de dicotomizar teoria e prática, valorizando a primeira em detrimento da segunda.

A formação de políticas não está circunscrita ao âmbito legislativo e tampouco se encerra com a finalização de um texto legal, ela está continuamente sendo criada e recriada em diferentes contextos que se afetam mutuamente, ainda que com capacidades diferentes, com diferentes graus de empoderamento (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Diante disso, construir uma via analítica que se contraponha à abordagem centrada no controle do Estado e que reconheça as escolas como espaços em que ocorre constante trabalho de recontextualização e, portanto, como espaços produtores de políticas é a principal

[14] Os trechos de Bowe, Ball e Gold, (1992) e de Ball (1994) serão apresentados a partir de tradução livre.

preocupação de Bowe, Ball e Gold (1992). Seu modelo teórico-metodológico é composto, então, por três contextos articulados entre si: o de influência (que abrange o contexto de estratégia política), o de produção dos textos e o das práticas (ao qual se agrega o dos resultados). Ball (1994) afirma que cada um desses contextos abarca um número de arenas de ação, tanto públicas quanto privadas, e que não há um fluxo de informação entre eles que siga uma única direção.

Devido a essas características, os escritos de Ball têm se apresentado como um poderoso aporte teórico e metodológico para as investigações acerca das políticas curriculares. Essas passam a ser entendidas em uma dinâmica complexa que envolve recontextualizações, hibridismos e relações entre o global e o local (LOPES; MACEDO, 2011b).

O **contexto de influência** é a instância de construção dos discursos políticos. Trata-se, na visão de Bowe, Ball e Gold (1992), do lócus inicial da formação das políticas públicas. Aqui o campo conceitual de determinada política e a nomenclatura pela qual será representada são estabelecidos como consequência de disputas acerca da definição dos propósitos sociais da educação, tendo em vista que não existe apenas uma intencionalidade a orientar os projetos educacionais, mas interesses concorrentes vinculados a grupos diversos.

De acordo com Mainardes (2006, p. 60), "o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas". Tal esforço de articulação, contudo, não está isento de riscos. Lopes e Macedo (2011b) defendem a ideia de que, embora o ciclo de políticas tenha como objetivo a superação dos modelos hierarquizados, o contexto de influência acaba por ser privilegiado na estrutura conceitual formulada pelos autores britânicos. Isso decorre do fato de que a tal contexto é conferido "o sentido de território originário do qual emanam as políticas" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 256). Para as autoras, estudos orientados por essa tendência, como análises específicas realizadas por Ball, podem acabar por se aproximar dos fatores do campo da influência isoladamente, elegendo aspectos do macrocontexto dentro de uma interpretação de cunho determinante. No conjunto da obra de Ball, percebem-se, então, deslizamentos interpretativos entre aportes estruturais e pós-estruturais.

O **contexto de produção dos textos das políticas** é caracterizado principalmente pela ideia de que as políticas são textos complexos, produzidos e lidos "de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257), carregando consigo historicidade. Os textos legais e outros produzidos em esferas oficiais, bem como os discursos de comentadores, de políticos e do corpo burocrático do Estado em

formato de texto ou até mesmo de vídeo constituem algumas das formas que as políticas podem assumir.

A análise dos textos das políticas e do seu processo de definição exige uma leitura que se coloque em relação ao tempo e ao lugar de sua produção e também em confrontação com outros textos (intertextualidade). As disputas hegemônicas não são inerentes apenas ao contexto de influência: também existem confrontos nas arenas de produção de texto para o controle dos processos de produção de sentidos que acabam por estabelecer os próprios textos como resultados de tensões, processos de luta e estabelecimento de compromissos. Em uma perspectiva discursiva, a disputa política tem efeitos na linguagem. Nesse terreno, trava-se "uma luta pelo sentido das palavras, expressões e enunciados" (PÊCHEUX, 2012, p. 273).

Para Lopes e Macedo (2011b, p. 261), o campo dos estudos das políticas curriculares encontra nesse ponto do ciclo contínuo de políticas um poderoso recurso para

> pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos nos contextos das práticas. [...] essa abordagem tem nos possibilitado ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos.

Os textos das políticas, portanto, são produtos de e carregam consigo hibridizações. Elas emergem e se colocam como condição do jogo político.

As políticas são textos, são "intervenções textuais, mas carregam consigo constrangimentos materiais e possibilidades" (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21), ou seja, sofrem coerção da superestrutura, mas não são objetos prontos. Em uma perspectiva dialógica, poderíamos dizer que, como atividade discursiva, as políticas orientam-se para uma resposta. Por serem endereçadas a atores situados no **contexto da prática**, é nessa arena que as respostas às políticas serão construídas, é nela que as consequências das políticas se dão. Porém, a relação dos textos das políticas com esse contexto foge à lógica da implementação. Eles são sempre objeto de uma compreensão ativa, de interpretações e recriações por parte de atores imersos em uma dada realidade histórica, material e institucional: "os profissionais não se deparam com os textos das políticas como leitores inocentes, eles vêm com histórias, com experiência, com valores e propósitos próprios" (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22); ao longo de suas trajetórias, eles estabelecem interesses que se entrecruzam na construção dos significados das políticas, por isso estes são raramente inequívocos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Diante disso, Pacheco (2017), em pesquisa sobre a produção do currículo de português no ensino médio com foco nos gêneros textuais, enfatiza a necessidade de que "os sujeitos

que atuam em tal campo não sejam vistos como mero implementadores, mas enquanto produtores, curriculistas" (PACHECO, 2017, p. 28).

Pelas especificidades históricas, materiais e institucionais que caracterizam o contexto da prática e pelas diferentes bagagens e propósitos dos agentes que a constituem, aquilo que foi observado com relação às esferas de influência e de produção também se aplica aqui: as interpretações estão em disputa e buscam uma posição hegemônica. "Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa" (MAINARDES, 2006, p. 60). Dessa forma, as questões de poder atravessam todos os contextos, mas não podem ser vistas como uma dimensão fixa, um dado preestabelecido e imutável, elas fazem parte do processo de construção e reconstrução das políticas e também resultam dele.

Os estudos acerca do contexto da prática são fortalecidos pela teoria da atuação (*enactment*), na qual Ball (2009) rejeita a ideia de implementação das políticas. Por meio de uma analogia com a linguagem teatral, o autor se remete à recontextualização e à construção e efetivação das políticas como atividade criativa e interpretativa que toma lugar nas instituições educacionais, ou seja, em contextos multifacetados, tendo em vista "as diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 28). Isso conduz ao desenvolvimento de investigações capazes de abranger uma complexa dinâmica de interação entre dimensões contextuais.

O olhar volta-se para uma complexidade também atinente ao conjunto de atores que integram esses espaços. Eles são diversos não apenas em suas trajetórias pessoais e profissionais, mas também na maneira como são posicionados dentro do trabalho com políticas e nos posicionamentos assumidos perante as políticas. Com relação aos professores, por exemplo, é importante considerá-los com sujeitos constituídos por trajetos formativos e experiências diversas, pelos discursos profissionais e pelas condições materiais do exercício da docência, a partir do que podem assumir papéis e posições diferentes frente às políticas. Diante disso, a coletividade aparece como característica das atuações de política mais pela interação entre esses diversos atores e menos pelo sentido de "trabalho em equipe".

Com a teoria da atuação de política, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25) querem

> "transformar" a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes "interpretações" conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...], mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso.

A teoria também dá conta de compreender que, frente às experiências existentes e aos fenômenos culturais, sociais e educacionais vividos em seus contextos, as escolas demandam e produzem políticas, por isso a atuação de políticas pode ser vista como "um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 30-31). Assim como no ciclo contínuo de políticas, na perspectiva teórica da atuação, as políticas são tomadas como texto e discurso (definições que destrincharemos no próximo tópico), uma vez que a atuação de políticas envolve interpretações e (re)criações e está ao mesmo tempo imbricada nas possibilidades materiais dos contextos locais e em determinados aparatos de poder.

Ao destacarem a atuação de políticas como processo, os autores afirmam que "a política não é 'feita' em um ponto no tempo; em nossas escolas[15] é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 27). E esse processo tem a ver com o modo como os atores políticos locais produzem significados na construção de políticas e desenvolvem ações dentro de uma dinâmica híbrida.

Voltando aos contextos do ciclo de políticas, nota-se que, Bowe, Ball e Gold (1992), pensando os fluxos das políticas em um distanciamento de aportes estruturais, preferem seguir o entendimento de que elas possuem "efeitos" e não "resultados" passíveis de serem previstos ou de serem fixados e mensurados em um estágio conclusivo das políticas. Ball (1994) argumenta que esses efeitos não podem ser considerados fora dos contextos das práticas em que as respostas às políticas se constroem. Para ele, os efeitos guardam estreita relação com estas últimas, mas abrangem aspectos gerais e específicos de forma combinada, logo, deveriam ser observados por uma ótica capaz de englobar as relações geral-específico, global-local.

Ball (1994) ainda estabelece uma distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem para as políticas. Os de primeira ordem podem ser percebidos ao longo de todo um sistema ou em esferas específicas e dizem respeito às alterações levadas a efeito nas práticas e nas estruturas. No caso dos de segunda ordem, o autor considera a capacidade/potencialidade distributiva das políticas, os impactos das mudanças "nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social" (BALL, 1994, p. 26). Essas duas categorias de efeitos são constitutivas de outro contexto necessário para ampliar a abrangência analítica do círculo contínuo de políticas. O entrecruzamento dos efeitos de primeira e de segunda ordem

[15] Aqui os autores referem-se às escolas britânicas integrantes do projeto de pesquisa por eles desenvolvido. Acreditamos, contudo, que o enunciado em tela pode ser tomado como uma proposição teórica dentro da perspectiva da atuação de política.

forma o **contexto de efeitos/resultados**. A questão aqui é investigar como as políticas impactam os quadros de desigualdade e injustiça social. A ele se soma o **contexto de estratégia política**, que engloba justamente a identificação de ações que podem ter maior efetividade no enfrentamento da construção, manutenção e reprodução desses quadros. Tais preocupações são, de acordo com Ball (1994), o fundamento da **pesquisa social crítica**. O próprio compromisso ético do pesquisador em contribuir com debates críticos acerca das desigualdades que envolvem seu tema de estudo é, portanto, o cerne desse último contexto (MAINARDES, 2006).

1.3.2 Políticas como texto e como discurso

Na perspectiva defendida por Ball (1994), os significados dados ao termo política interferem nas formas como as pesquisas são realizadas e no modo como os dados são interpretados. Uma noção de política restrita às práticas institucionais e governamentais tende a circunscrever a produção de políticas às esferas oficiais. No entanto, a política "é uma 'economia de poder', é um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e disputadas em ambientes locais. Política é ao mesmo tempo texto e ação, palavras e atos, é o que é promulgado, bem como aquilo que se pretende" (BALL, 1994, p. 10). Adotando a conceituação de **política como texto** e **como discurso** (BALL, 1994), o autor pretende compreender as duas coisas como implícitas uma na outra.

A definição das **políticas como textos** leva o sociólogo a compreendê-las pela chave da representação, o que envolve formas complexas de codificação e decodificação. A produção/escrita desses textos envolve lutas, compromissos e jogos de autoridade em torno dos processos de significação e a sua recepção/leitura possui um caráter contingencial e contextual. A construção dos sentidos das políticas se dá em conexão com os recursos, as habilidades, as histórias e as experiências dos atores envolvidos na ação política. Tal noção é a base para o entendimento dos contextos de produção do texto político e da prática como produtores de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011b).

Em diálogo com a vertente recepcional da teoria literária, Ball (1994) formula uma concepção de política enquanto texto que faz com que seja possível abarcar os movimentos de contestação e mudança, e a pluralidade de leituras que podem emergir no fluxo de circulação de uma política. Contudo, não se excluem desse processo os esforços dos autores dos textos das políticas para estabilizarem determinados significados. A interação dos leitores se dá,

portanto, com objetos que tanto guardam em si intencionalidades comunicativas e marcas do contexto de produção quanto se apresentam como abertos e opacos.

Os textos das políticas são documentos a serem trabalhados pelos profissionais que atuam nos níveis locais, mas, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), é possível identificar uma gradação nos espaços que tais textos abrem para a interpretação criativa desses atores. Assim, em uma tipologia baseada em Roland Barthes, de um lado, podemos encontrar *readerly texts* e, de outro, *writerly texts*. Mainardes (2006) traduz os termos como textos *prescritivos* e *escrevíveis* e sintetiza da seguinte forma a distinção entre eles: "um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto" (MAINARDES, 2006, p. 50).

Limitando ou alargando as margens de cocriação, os estilos acima influenciam os modos pelos quais os profissionais estabelecem diálogos entre os textos e os contextos de suas práticas. Essas modalidades podem aparecer mescladas em um único texto e ainda se pode notar uma alternância entre elas quando analisado um conjunto que engloba textos políticos iniciais e secundários (MAINARDES, 2006).

Uma vez que as disputas pela estabilização de sentidos envolvem diferentes grupos e ocorrem em várias arenas e estágios, os textos guardam consigo marcas de negociações e compromissos, "eles tipicamente são produtos canibalizados de múltiplas (porém circunscritas) influências e agendas" (BALL, 1994, p. 16). Ainda sobre esse aspecto, Ball salienta que, no processo de formulação de políticas dentro do Estado, nem todas as vozes são reconhecidas como legítimas e que mesmo entre as que o são é possível identificar dissonâncias das quais podem resultar textos atravessados por ambiguidades. Além disso, os atores envolvidos em um determinado projeto de política podem ser trocados, as preocupações e prioridades do Estado podem mudar com o tempo, gerando também mudanças nos processos de representação, ou seja, dentro das próprias arenas políticas os sentidos das políticas são continuamente transformados. Isso demonstra que "o lugar em que as políticas são codificadas é também instável e ambíguo" (LOPES, MACEDO, 2011b, p. 258).

Lopes e Macedo (2011b) enfatizam a bricolagem textual decorrente desse processo. Ela pode ser interna a um único documento ou se espraiar por um conjunto de textos representativos de uma mesma política. Essa bricolagem torna difusa ou até mesmo inviabiliza qualquer possibilidade de controle total dos sentidos que possa ser pretendida pelos autores dos textos das políticas. Na verdade, essa inviabilidade é inerente à própria

materialização das políticas em textos, tendo em vista que a leitura destes não pode se dar fora de um jogo que prevê interação e interferências.

Ball (1994) salienta que, ao formular uma definição de política como texto, não está buscando se desvencilhar do debate sobre poder. O que pretende fazer, baseando-se em Foucault, é não enquadrar tal aspecto exclusivamente no âmbito da superestrutura. Assim, no campo da política, os textos não alteram as coisas de cima para baixo, pois as relações de poder não são externas às práticas. O autor também está preocupado com o equacionamento do binômio estrutura/agência inerente ao debate sociológico. Para ele, os estudos de políticas devem considerar essas duas instâncias em suas interpenetrações e transformações históricas e contextuais. Nessa direção, portanto, as políticas também são compreendidas como **discurso**: elas estabelecem tempos e espaços de atuação e enunciação, legitimam vozes, desautorizam outras, definem e organizam formas de comportamento, constituem objetos e articulam verdades em torno deles.

Em tais reflexões, Ball (1994) ancora-se no pensamento foucaultiano de que o discurso é aquilo que é produzido, mas também as próprias normas de construção e circulação do conhecimento, ou seja, as práticas de linguagem são embebidas em/atravessadas por relações de poder. O discurso envolve a linguagem em uso e os seus significados, mas vai além disso, pois as próprias condições em que se dá o exercício da função enunciativa são definidas pela prática discursiva enquanto conjunto de regras anônimas e sócio-historicamente situadas (FOUCAULT, 2008). Assim, "nós somos as subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite" (BALL, 1994, p. 22, grifo do autor). No campo da análise de políticas, isso implica considerar que os atores assumem posições construídas para eles dentro das políticas. Não se trata de recolocar o Estado no centro da formação destas, mas de reconhecer que existem limitações discursivas atuando sobre a produção de políticas e de respostas a elas. O discurso articula ou constrange possibilidades para representação, interpretação e "encenação" das políticas. Na visão de Mainardes (2006, p. 54), "política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores".

Como nos fluxos de produção de políticas e de circulação de textos cada um dos contextos integrantes do ciclo de políticas "apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates" (MAINARDES, 2006, p. 50), Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) enfatizam, com base em Bernstein, os contínuos movimentos de descontextualização e recontextualização que caracterizam a circulação dos discursos e textos

das políticas educacionais. Nessa ótica, os textos das políticas e o discurso pedagógico são constituídos por uma **bricolagem**, uma junção de pedaços da qual resulta uma nova montagem. Lopes (2005) destaca que essa compreensão da recontextualização como bricolagem está presente nos primeiros trabalhos de Ball, mas, posteriormente, o autor passa a articular, em um desdobramento e aprofundamento da teoria de Bernstein, a recontextualização com o conceito de hibridismo, oriundo de debates culturais pós-estruturais e pós-coloniais. Assim, no próximo tópico, discutiremos a ideia de recontextualização como desenvolvida no bojo das propostas teóricas Bernstein e sua ampliação por Ball (1998, 2001) e Lopes (2005, 2008).

1. 4 RECONTEXTUALIZAÇÃO E HIBRIDISMO PARA PENSAR O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES

Para Bernstein (1996) o discurso pedagógico não é apenas um meio, um condutor neutro para a reprodução de padrões de dominação (relativos a classe, gênero ou raça) engendrados fora do espaço da educação formal. A partir dessa premissa, o sociólogo britânico não tem como intuito negar o pensamento corrente nos anos 1970 de que o vínculo existente entre a estrutura social mais ampla e a escola é crucialmente de caráter reprodutor, mas pretende atuar em uma lacuna prejudicial à realização de análises mais específicas do discurso educacional e das práticas e relações discursivas da escola: a ausência de uma teoria explícita da comunicação pedagógica. Sua preocupação era garantir que uma teoria da reprodução cultural pudesse ser capaz de, nela mesma, "efetuar a tradução entre os dois níveis: do micro para o macro e do macro para o micro, utilizando os mesmos conceitos" (BERNSTEIN, 1996, 235). O que ele pretende pontuar é que são inegáveis as conexões do âmbito pedagógico com a esfera macrossocial, mas tais conexões não se pautam por determinismo ou reprodução mecânica, o que existe são processos de tradução. Além disso, destaca que, como discurso especializado, o discurso pedagógico possui uma natureza própria, princípios de ordenamento e desordenamento, ou seja, normas intrínsecas de produção, reprodução, transmissão, aquisição e mudança. Não se tratando de "uma voz através da qual outras vozes falam" (BERNSTEIN, 1996, p. 231), é preciso evidenciar a natureza dessa modalidade discursiva, pois sua forma tem consequências para aquilo que é conduzido.

Lopes e Macedo (2011a, p. 101-102) esclarecem que, no pensamento de Bernstein, o discurso pode ser definido como um "conjunto de regras, fruto de uma rede complexa de

relações sociais, [...] o discurso é uma categoria na qual sujeitos e objetos se constituem, cada discurso é um mecanismo de poder". O conjunto de regras que formam o discurso é ordenado por meio do que Bernstein (1996, 2000) denomina de dispositivo. Em torno desse conceito, o autor elabora a teoria do dispositivo pedagógico "como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou 'pedagogizado' para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas" (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 41).

Com o objetivo de descrever as relações no interior da comunicação pedagógica, Bernstein (1996, 2000) constrói uma teorização de base estruturalista. De forma análoga à distinção que Saussure estabelece entre língua e fala, o autor não está preocupado com as realizações particulares das práticas educacionais, mas com as similaridades subjacentes a tais realizações, com seus princípios estáveis de ordenamento. Tal estabilidade é conferida pelo dispositivo pedagógico, definido por aproximações com o conceito de dispositivo linguístico. Este, ao contrário das regras que orientam a comunicação em contextos específicos, é um sistema de regras formais relativamente estáveis que rege nossa produção linguística e cuja aquisição é operada com base em um meio inato (que diz respeito a uma faculdade/predisposição humana em si insuficiente para garantir a internalização das regras do dispositivo) e um meio interativo, atinente ao nível social. A capacidade para adquirir tal sistema é, então, algo que independe de fatores ideológicos e culturais, mas as regras que são adquiridas estão inarredavelmente vinculadas a eles.

A definição de dispositivo pedagógico apropria-se da ideia de um sistema com relativa estabilidade de regras. Além disso, dentro da perspectiva estrutural na qual Bernstein opera, a distinção entre "conduzido" e "condutor" é importante para esse conceito. Para Bernstein, o "conduzido" remete a modos variáveis de realização conforme o contexto, e o condutor, à relativa estabilidade do sistema. O condutor é, então, o dispositivo pedagógico. Ele concerne aos princípios subjacentes de ordenamento do discurso pedagógico, atuando como uma "gramática" deste. Nos dois casos (condutor e conduzido), não há neutralidade do ponto de vista ideológico.

> O dispositivo regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações. [...] Na verdade, as regras do dispositivo pedagógico participam essencialmente da divulgação e da restrição das formas de consciência. Tanto o dispositivo linguístico quanto o pedagógico se convertem em âmbitos adequados para a apropriação, o controle e o conflito. (BERNSTEIN, 1996, p. 253).

A ideia é que o condutor regula de alguma forma aquilo que conduz, sendo assim, torna-se crucial a explicação do seu funcionamento interno. Para Bernstein (1996), caso não seja possível conhecer o modo como o dispositivo pedagógico se estrutura internamente, não há como compreender as maneiras pelas quais ele se relaciona com as consciências dos sujeitos pedagógicos. Como consequência, torna-se inviável tratar de dinâmicas de reprodução, resistência ou transformação.

O dispositivo pedagógico abrange três conjuntos de regras: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Elas guardam entre si uma relação de regulação hierárquica, partindo das primeiras para as últimas. Mas, como já dito anteriormente, é o segundo grupo que vem ganhando destaque no campo das investigações das políticas curriculares. Lopes (2005, 2008) ressalta que, no contexto contemporâneo, caracterizado pelo constante fluxo mundial de modelos no campo das políticas públicas e educacionais, a perspectiva da recontextualização, em especial quando integrada ao conceito de hibridismo, tem se constituído como uma importante ferramenta analítica, principalmente diante de certa tendência de compreender a globalização como promotora da homogeneidade cultural. Além disso, Lopes e Macedo (2011b) discorrem sobre uma série de estudos produzidos no âmbito do grupo de pesquisas sob sua coordenação,[16] que tem se voltado para "entender os processos de recontextualização que ocorrem no momento da produção de textos curriculares, assim como quando tais textos são relidos nas escolas" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 263).

No âmbito das regras distributivas, Bernstein (1996, 2000) correlaciona diferentes formas de conhecimento e de práticas com a questão do poder de modo a examinar as dinâmicas de distribuição de formas de consciência de acordo com grupos sociais. A existência de diferentes princípios para produzir e ordenar socialmente os significados, bem como o controle sobre a especialização e distribuição desses princípios orientam a constituição de formas diferentes de conhecimento. Controlar a especialização e distribuição do conhecimento é, portanto, "influenciar a especialização e a distribuição de formas de consciência e de prática" (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Na visão de Bernstein (1996, 2000), a forma que determinada ordem de significados assume em relação a uma base material específica se define por uma relação indireta que permite a existência de um fosso, uma lacuna, um espaço potencial de criação de novos significados. É o que o autor denomina de "brecha discursiva potencial". É nesse espaço que o "ainda não pensado", o "conhecimento impensável" encontra-se latente: nele temos a

[16] Trata-se do grupo Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

possibilidade de realizar construções discursivas alternativas. Embora reconheça que essa potencialidade é, fundamentalmente, um traço da própria linguagem humana, o que Bernstein pretende salientar é que esse primeiro tipo de conhecimento se distingue de um outro dito "pensável", associado a contextos de reprodução do discurso. Por meio das regras distributivas, o poder incide sobre a delimitação entre "pensável" e "impensável", e sobre a realização do potencial desse último. A estabilidade que caracteriza a natureza das normas que integram o dispositivo pedagógico garante a contínua regulação da arena discursiva de produção do conhecimento.

As regras distributivas apontam para as instâncias, as práticas e os agentes postos como detentores do lugar legítimo de produção de novos discursos. Dessa forma, elas diferenciam e estratificam grupos sociais e formas de consciência: "as regras distributivas criam um campo especializado de produção do discurso com regras de acesso especializadas e controles de acesso especializado" (BERNSTEIN, 2000, p. 6). Em sociedades letradas com alto grau de divisão do trabalho, o "impensável" corresponde ao conhecimento majoritariamente gerido pelos níveis superiores do sistema educacional e pelos órgãos superiores de educação. Além disso, nessa esfera, tem se sobressaído cada vez mais o controle exercido pelo Estado. Já o "pensável" corresponde ao conhecimento reproduzido no nível básico do sistema educacional. Bernstein (2000) ressalta que as regras de distribuição transmitem relações de poder, mas não conseguem suprimir as contradições e dilemas relativos à ocupação dos espaços de produção discursiva. Assim, as relações de poder ficam sempre sujeitas a alterações.

O conjunto das regras recontextualizadoras é o responsável pela constituição de discursos pedagógicos específicos, mas, para compreender como elas atuam, torna-se necessário destrinchar os componentes dos discursos pedagógicos. Estes agregam normas que possuem uma dupla orientação: de um lado, há o direcionamento de aspectos morais, responsáveis por estabelecer a ordem social, e, de outro, há a promoção de habilidades especializadas, bem como a regulação da forma como estas se relacionam. Bernstein (1996, 2000) denomina o primeiro grupo de discurso regulador (DR) e o segundo de discurso instrucional (DI). As duas facetas do discurso pedagógico são inextrincáveis e aquela que arbitra no campo dos valores e identidades (DR) é a dominante: "o discurso instrucional é incorporado no discurso regulador" (BERNSTEIN, 2000, p. 7). Sendo dominante, o discurso regulador produz não só a ordem do discurso instrucional (pois este é regulado pelo primeiro), mas a própria ordem do discurso.

A operação essencial do discurso pedagógico é de "incorporação de um discurso em outro, para criar um texto, para criar *um* discurso" (BERNSTEIN, 2000, p. 7, grifo do autor). Como posteriormente observam Ball (1998, 2001) e Lopes (2005, 2008), em aprofundamentos da obra de Bernstein, o discurso pedagógico é, então, um híbrido, na medida em que se dá pelo trânsito e mescla de discursos. Por isso, Bernstein prefere justamente pensar o discurso pedagógico como

> o princípio pelo qual os outros discursos são apropriados e levados a um relacionamento especial uns com os outros, com a finalidade de sua transmissão seletiva e aquisição. O discurso pedagógico é um princípio para a circulação e o reordenamento dos discursos. Neste sentido, não é tanto um discurso quanto um princípio. (BERNSTEIN, 2000, p. 7).

Ele se apropria de discursos outros, desloca-os de suas práticas e contextos originais para realocá-los e refocalizá-los em um lugar pedagógico conforme suas lógicas próprias de seletividade e ordenamento. Esse distanciamento do discurso de sua base social original, com suas práticas e relações de poder, faz com que Bernstein (1996, 2000) distinga entre um discurso real e um discurso virtual. Por meio de tal diferenciação, o teórico não pretende tratar de um conhecimento verdadeiro que se opõe a um conhecimento falso, mas quer salientar as transformações que abrem espaços para disputas ideológicas e os processos de mediação que caracterizam o trabalho pedagógico. O que existe, então, não é só uma ação de deslocamento, os discursos são assimilados por um novo contexto de práticas atravessado por outras relações de poder, sendo, então, recontextualizados. Bernstein (1996, p. 259, grifo do autor) refina o conceito para salientar que o princípio que constitui o discurso pedagógico é "um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos".

De acordo com Lopes (2005, p. 54), por meio de tal processo, Bernstein "interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los". O discurso pedagógico, portanto, não é nenhum dos discursos que mobiliza e a sua lógica não é a mesma intrínseca aos discursos especializados. Em uma bricolagem de discursos e textos, forma-se uma paleta pedagógica, conceito que, na visão de Lopes (2005), aproxima Bernstein de discussões pós-estruturais.

O princípio recontextualizador se traduz sociologicamente na constituição e ordenação de campos, agentes e funções de recontextualização, legitimados como aqueles autorizados

para criar um discurso pedagógico específico. Tais campos são classificados em campo de recontextualização oficial (CRO) e campo pedagógico de recontextualização (CPR). O primeiro é regulado pelo Estado e atua na produção, manutenção e mudança do discurso pedagógico oficial por meio do poder legislativo, de ministérios, de agências pedagógicas oficiais, assessores e consultores não apenas do campo educacional, como também econômico. O segundo reúne agentes vinculados a departamentos de educação de universidades e faculdades, autores e editoras de livros didáticos, os pedagogos e professores atuantes nas escolas, fundações educacionais privadas, eventos, revistas especializadas e programas em meios de comunicação diversos voltados para a área da educação. Para Bernstein (1996), o (des)equilíbrio da atuação desses campos, sua proximidade ou seu afastamento, pode se traduzir em lutas pelo domínio e controle do discurso pedagógico e suas práticas, em valorização da autonomia docente ou em tentativas de supressão dessa autonomia.

Ao realizar uma seleção na totalidade do discurso e das práticas que constituem uma área especializada de conhecimento e ao dispor essa seleção em relação a outros assuntos, ao sequenciá-la e ao estabelecer um ritmo previsto para a sua aquisição, o processo de recontextualização não o faz a partir da lógica intrínseca do discurso especializado primário, mas a partir do discurso regulador. Além disso, o que Bernstein pretende demonstrar é que "o princípio recontextualizador não apenas recontextualiza o *o quê* do discurso pedagógico, qual discurso vai se tornar objeto e conteúdo da prática pedagógica. Ele também recontextualiza o *como*; isto é a teoria da *instrução*" (BERNSTEIN, 2000, p. 9, grifos do autor). Esta é uma função do discurso regulador e guarda em si modelos de professor e aluno e da relação que deve existir entre eles. Tanto classificação quanto enquadramento são características do discurso regulador, o qual é pautado a partir dos princípios dominantes em uma dada sociedade que são recontextualizados, reposicionados no local pedagógico oficial, criando uma "regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição" (BERNSTEIN, 1996, p. 260).

As transformações que ocorrem para que haja a transmutação do discurso pedagógico em uma prática pedagógica são o alvo do terceiro conjunto de regras: as de avaliação. Na visão de Bernstein (1996, 2000), o princípio recontextualizador, ao inserir o discurso instrucional no discurso regulador, produz uma especialização do tempo, dos significados e do espaço, bem como da inter-relação entre eles. Reduzindo o nível de abstração, a pontuação e a sequenciação do tempo correspondem a uma divisão em fases; os significados, aos conteúdos; e o espaço, ao contexto específico em que se dá o processo pedagógico. Por fim,

ao nível das relações sociais engendradas na sala de aula, temos uma prática pedagógica que consiste em promover a aquisição de conteúdos em um determinado ritmo e em processos de avaliação para averiguar se houve a apreensão dos conteúdos transmitidos. A avaliação contínua é, então, a chave da prática pedagógica e a condensadora dos significados do dispositivo, pois a finalidade deste é "proporcionar uma régua simbólica para a consciência" (BERNSTEIN, 2000, p. 10).

Em análises sobre como mudanças nos cenários da economia e das políticas públicas em uma dimensão global têm lançado problemas ao campo das políticas sociais em nível nacional/local, Ball (1998, 2001) volta sua atenção para processos de recontextualização e tradução que têm como efeito a produção de políticas hibridizadas. Ao tratar das relações complexas entre globalização econômica[17] e políticas educacionais, o pesquisador observa que, no âmbito global,[18] as reformas da educação pública e o tratamento das questões educacionais por diferentes governos têm sido orientados por um conjunto de políticas baseadas em modelos do mundo empresarial. Elas seguem uma agenda assentada em dois pilares: subordinação da educação a interesses econômicos e desvinculação da educação do controle estatal direto, que não só passa a ser disciplinada pelo mercado e por valores e métodos empresariais, como também passa a ser ela mesma uma mercadoria. Nesse contexto, as soluções produzidas pelos elaboradores de políticas guardam padrões gerais e comuns que podem ser vistos como influências internacionais para a reforma e reestruturação educacional. Ball (1998) identifica cinco elementos desse pacote genérico: o *neoliberalismo* ou ideologia de mercado, a *nova economia institucional*, a *performatividade*, a *teoria da escolha pública* e o *novo gerencialismo*.

De forma mais direta, tais influências são disseminadas pela atuação de comunidades epistêmicas, por empréstimos de políticas (com países funcionando como "laboratórios políticos" a partir dos quais modelos são espraiados pelo globo), pela circulação de atores formados em universidades situadas em nações dominantes, bem como pela atuação de

[17] O autor reconhece as tensões que dizem respeito a tal conceito, ou seja, seu caráter contestado. Em interlocução com a "globalização a partir de cima", de Falk (1993), e com as análises de Giddens (1996) e de Taylor, Rizvi, Lingard e Henry (1997), Ball (1998) destaca nesse fenômeno tanto a existência de sistemas mundiais conduzidos por nações dominantes em cooperação, grupos multinacionais concentradores de capital e elites políticas, quanto o reconhecimento de que, mesmo que haja a "invasão" de contextos locais, tal processo não chega a destruí-los, gerando, na verdade, novas identidades culturais e formas de expressão. Além disso, também ressalta que desigualdades sociais, econômicas e culturais são reconfiguradas e acentuadas nesse processo.

[18] Ball faz a ressalva de que aquilo que é tomado como "global" em sua discussão está limitado a "economias ocidentais e desenvolvidas do hemisfério norte" (BALL, 1998, p. 122), mas, ao mesmo tempo, pondera que suas análises podem ter relevância para países situados na América do Sul, como Chile e Colômbia. Acreditamos que o Brasil também pode ser incluído nesse grupo, tendo em vista as políticas educacionais que vêm sendo elaboradas em nosso país nas três últimas décadas.

grupos e acadêmicos que podem ser considerados “empreendedores de política”. Todos esses fatores, juntamente com o patrocínio de determinadas soluções de políticas por instituições multilaterais como Banco Mundial e OCDE, promovem um “fluxo de ideias através de redes sociais e políticas” (BALL, 1998, p. 128).

Ball (1998) também destaca que tais influências acabam por constituir um “quadro discursivo no interior do qual as soluções são ‘pensadas’” (BALL, 1998, p. 129); elas “constrangem discursivamente as possibilidades de resposta” (BALL, 1998, p. 134). No caso das ideias listadas acima, é estabelecido um novo terreno para o pensamento sobre política social que corresponde fortemente à lógica da globalização econômica. Nele se articulam, por meio de uma forma “mágica” e “ritualística”, educação pautada por modelos empresariais, elevação de padrões de qualidade (desempenho) e aumento da competitividade no mercado internacional, bem como escolhas individuais e transformações sociais e econômicas de larga escala.

Ball (1998) explica que a “solução de mercado” em um nível global e suas políticas genéricas podem ser tomadas como uma narrativa mestra, como um discurso primário, mas este já é em si mesmo fissurado. Conforme o autor, “o discurso constrói o seu próprio objeto e, como ocorre com qualquer discurso, ele parece percorrer uma gama de textos, formas de conduta, em uma variedade de diferentes locais, num mesmo e único tempo” (BALL, 1998, p. 132). Ao serem realocadas em contextos específicos, as políticas não são simplesmente adotadas e implementadas. Existem variados graus de entusiasmo para com as políticas dentro de um novo campo (é o que Ball define como intensidade). Além disso, elas passam a apresentar variações, sutilezas e nuances decorrentes de nexos de influência e interdependência construídos em contato com diferentes arquiteturas políticas, infraestruturas e ideologias nacionais, e culturas empresariais. Dentro de um novo tecido político, econômico, social e cultural, as políticas contemporâneas globais passam por processos de interpretação, tradução, transformação e mistura. “Elas interagem, interrompem ou entram em conflito com outras políticas em jogo, bem como com antigas tradições nativas de política. Elas não mudam simplesmente relações de poder e práticas culturais existentes: elas interagem com essas relações e práticas” (BALL, 1998, p. 133).

De acordo com Lopes (2005), o que Ball (1998) passa a defender, no desdobramento que realiza da perspectiva teórica de Bernstein, é que “no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos” (LOPES, 2005, p. 56). Para o autor, torna-se imprescindível que pensemos nos impactos da globalização pelo exame dos efeitos da hibridização em contextos locais específicos e do (des)equilíbrio desse processo

com movimentos de homogeneização (BALL, 1998). Em texto mais recente, no entanto, Lopes (2019, p. 65) ressalta que "os processos híbridos, como articulações discursivas, se desenvolvem sob o imperativo de relações de poder que possibilitam a hegemonia de certas significações em detrimento de outras", ou seja, os processos de hibridização na construção de políticas educacionais e curriculares não estão apartados das operações de poder e da busca pela hegemonização de discursos.

Ao integrar os conceitos de recontextualização e hibridismo, Ball (1998, 2001) distancia-se de análises orientadas por perspectivas macroestruturais, hierarquizantes e estadocêntricas, objetivo também perseguido com a elaboração da abordagem do ciclo contínuo de políticas. Tal quadro teórico é capaz de operar de forma produtiva na análise de políticas educacionais e curriculares, pois, como o próprio autor enfatiza:

> a maior parte das políticas são constituídas por montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remixadas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1998, p. 132).

Compreendendo a produtividade para os estudos de política curricular da associação promovida por Ball entre os processos de recontextualização e hibridização, Lopes e Macedo (2011b) tratam da necessidade de aprofundar a conceituação do segundo, uma vez que Ball mobiliza tal recurso teórico em suas investigações, mas não o desenvolve. As autoras traçam dois caminhos possíveis para ancorar a ampliação de tal discussão no campo do currículo. Em uma das vias, na qual se concentram os interesses de Macedo e vários estudos por ela orientados, a estabilização de sistemas culturais sempre contém em si a diferença, o que faz com que o currículo sempre surja como um produto cultural híbrido, não sendo necessário operar com a ideia de recontextualização. Aqui os aportes teóricos são os trabalhos de Hall e Bhabha. Na outra vertente, explorada em trabalhos de Lopes e de seus orientandos, mantém-se a incorporação do hibridismo às análises da recontextualização. Esse conjunto de trabalhos também dialoga com os autores pós-coloniais já citados, mas mantém forte interlocução com Garcia Canclini. Apoiada neste último, Lopes (2005, p. 56) afirma que

> a incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada.

O terreno formado por tal incorporação, contudo, não é livre de tensões, tendo em vista que os referidos conceitos são originários de matrizes teóricas distintas. As proposições de Bernstein, como já vimos, estão situadas em um marco estrutural; já a noção de hibridismo é produzida dentro de um quadro epistemológico pós-estrutural e pós-colonial. Dentre as marcas fortemente estruturais dos modelos de Bernstein, Lopes (2005) destaca a construção de gramáticas que regem tanto os processos de construção do discurso pedagógico como as próprias possibilidades de transformação, não sendo possível conceber que mudanças sejam produzidas fora do funcionamento da estrutura existente ou mesmo a implosão desta. Outro traço é o modo de pensamento e de compreensão do mundo organizado em binarismos pelos quais se diferenciam e interconectam o oficial e o não oficial, o regulativo e o instrucional. A partir de tais pares, a constituição e a atuação dos campos de recontextualização acabam por ser vistas sob uma ótica estratificada, compartimentada e verticalizada. Contudo, diferentemente do que Bernstein propõe, Lopes (2005) salienta que tais campos estão sempre interconectados por articulações móveis. Da mesma forma, conflitos e acordos não são apenas fenômenos que se dão entre os campos, são também processos endógenos, não havendo homogeneidade discursiva dentro dos contextos.

Ball (1998), ao incorporar o conceito de recontextualização em suas análises da interação entre o nacional e o global na circulação de ideias educacionais, ressalta que "esses campos são constituídos de forma diferente em diferentes sociedades" (BALL, 1998, p. 133), contando com diferentes frações sociais e sendo atravessados por relações de poder diversas. Os campos de recontextualização são também arenas de resistência e de contramovimentos (TAYLOR; RIZVI; LINGARD; HENRY *apud* BALL, 1998), são, portanto, "campos contestados" (MULLER *apud* BALL, 1998).

Compreendendo essa teia complexa, é preciso realizar um distanciamento do valor pejorativo de "deturpação" que a recontextualização tende a apresentar na própria teoria de Bernstein. Na visão desse sociólogo britânico, as transformações que se dão na trajetória que vai do contexto primário ao secundário podem promover "distorções" dos significados e das finalidades dos discursos, fenômeno a ser solucionado pela maior aproximação entre as esferas de produção e reprodução de conhecimentos (LOPES, 2005). Mantendo um olhar crítico para o conceito de recontextualização, Lopes (2005) afirma que, por intermédio dele, "é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis" (LOPES, 2005, p. 55).

Para mobilizá-lo fora de uma chave analítica que venha a promover hierarquizações de contextos, a autora (LOPES, 2005, 2008) defende a articulação, realizada por Ball (1998, 2001), com a categoria de hibridismo. Com base em Canclini (1998), Lopes (2005) expõe que a hibridização é constituída por três processos fundamentais: descolecionar, desterritorializar/reterritorializar e produção de gêneros impuros. Pelo primeiro, é possível compreender e desconstruir as categorizações, hierarquias e apagamentos culturais e epistemológicos que estão no centro da Modernidade (PARASKEVA, 2018), bem como entender associações e aproximações entre práticas culturais distintas. No segundo, produções simbólicas são destituídas de vínculos supostamente naturais com os territórios geográficos e sociais e se tornam passíveis de relocalizações. O terceiro processo pode ser lido como resultante dos dois primeiros e origina "gêneros constitucionalmente híbridos" (LOPES, 2005, p. 57)[19]. Diferentemente do dispositivo pedagógico na teoria de Bernstein (1996, 2000), esses processos não são guiados por regras fixas, tampouco seguem uma única direção. A geração e a ressignificação de sentidos possuem um caráter difuso, assim como a cultura, as identidades e as próprias relações de poder, que não se expressam por processos classificatórios, discriminatórios e verticalizantes, mas espraiam-se por uma atuação oblíqua e descentrada, passível de ser atravessada por zonas de escape nas quais podem emergir estruturas e práticas contradominantes.

A autora ressalta, contudo, que o caminho a ser perseguido pelo pesquisador não deve ser o de exaltação do hibridismo como fundamento para dissolução de relações de dominação: não basta festejar as misturas como imanentemente positivas e descrevê-las. Em uma teoria crítica da hibridização (CANCLINI *apud* LOPES, 2005), não se pode obliterar o entendimento de que as negociações são "um jogo desigual, marcado por relações assimétricas de poder, pois as instâncias que constroem esse jogo têm distintas posições de legitimidade" (LOPES, 2005, p. 59). Vale, portanto, que a análise de tais processos esteja firmemente ancorada em questionamentos que apontam para a assimetria nas relações de poder: quais novas articulações de sentidos são instituídas a partir de deslizamentos e negociações, quais textos e vozes são legitimados, quais consensos pretende-se construir e rumo a que finalidades educacionais eles se direcionam, quais processos materiais e discursivos favorecem o estabelecimento de tais consensos e como zonas de escape podem ser

[19] Em trabalhos mais recentes, Lopes (2019), no âmbito da incorporação da Teoria do Discurso ao campo do currículo, tem operado com o hibridismo sob a lente da articulação das diferenças em dinâmicas de equivalência e antagonismo. Para a autora, esse movimento faz-se importante para compreender as diferentes formas pelas quais as possibilidades de organização curricular e as finalidades sociais da educação têm se relacionado.

engendradas. Tomamos tais indagações emprestadas da autora, buscando manter nosso trajeto de pesquisa com o olhar voltado para as ideias de justiça e igualdade social.

2 ENSINO DE LITERATURA E POLÍTICAS CURRICULARES

> *Enquanto a situação do ensino da literatura continuou se degradando, a prática da literatura não só tem resistido ao contexto cultural adverso mas tem dado provas de grande vitalidade, em termos de quantidade, de variedade e de qualidade.*
> (Leyla Perrone-Moisés)

A constatação do estado de degradação do ensino de literatura pela professora universitária e crítica literária Leyla Perrone-Moisés faz parte de um debate que, a partir da segunda metade do século XX, passou a tratar de dificuldades relacionadas ao espaço destinado à literatura nas escolas e nos documentos oficiais, e ao estabelecimento de finalidades e metodologias adequadas para o seu ensino. No panorama brasileiro e também internacional, os questionamentos levantados demonstravam que o que estava em xeque não era só o ensino de literatura e os seus métodos, mas a própria relevância da literatura e as práticas de leitura vivenciadas (ou não vivenciadas) dentro e fora da escola. Podemos, então, distinguir nesse contexto três discursos que se entrecruzam: o da crise da literatura; o da crise da leitura, em especial da leitura literária; e o da crise do ensino de literatura. O cenário traçado por Perrone-Moisés (2016), mesmo cerca de meio século após os primeiros debates ligados a tais questões, parece desolador e, justamente por isso, é preciso que nos perguntemos sobre os sentidos dos termos que constituem a tríade dessa estrutura discursiva.

Comecemos pela ideia de uma crise da literatura. Como destaca Perrone-Moisés (2016), a literatura como prática tem demonstrado vigor e capacidade de reinventar-se, mantendo-se plural. Ao tratar especificamente do gênero romance, a autora destaca que, mesmo no nosso atual momento histórico, caracterizado por um circuito literário dinâmico e midiático, associado ao consumo e ao entretenimento e que tem gerado uma notável quantidade de obras "de significado simples, unívoco, facilmente legíveis" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 15), é possível perceber o despontar de textos que se oferecem a um pensar e a um sentir mais profundos, reflexivos e duradouros.

Já Dalvi (2018), ao lançar o olhar para a mutabilidade do literário a partir de gêneros e manifestações que excedem as formas já legitimadas pela academia, propõe que pensemos a complexidade das práticas integrantes do literário por meio de uma concepção de educação literária que incorpora

> outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slams, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas

> e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. (DALVI, 2018, p. 16).

Essas diferentes formas de existir do literário também são abordadas por Cosson (2014) quando analisa a ideia de que a literatura estaria desaparecendo. O autor destaca que as formas literárias valorizadas pela tradição estão passando por um processo de deslocamento no mundo atual. Isto é, se considerarmos a literatura para além de sua forma de registro e transmissão mais tradicional, que seria a palavra escrita, o livro, podemos percebê-la em um processo de alargamento marcado por uma integração com outras linguagens artísticas e pela difusão em formatos e veículos diversificados, dentre os quais pode-se elencar a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos e a literatura eletrônica. Todas essas manifestações da cultura transitam pelo discurso literário e são por ele atravessadas. Esse trânsito e esse entrecruzamento tornam-se possíveis porque se desenvolvem em um terreno comum que é o espaço literário, ou seja, são possíveis porque a "palavra feita literária participa daquele objeto" (COSSON, 2014, p. 19).

Bem, se a literatura não está desaparecendo, se está, de forma dinâmica e pujante, em todos os lugares, o que podemos pensar sobre a prática da leitura? Zilberman (1988, p. 15) relata que, na década de 1970, passa-se a identificar uma crise da leitura no cenário brasileiro, "caracterizada pela constatação de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à disposição". O contexto em que tal crise se dá coincide com o próprio movimento de expansão da oferta de vagas na escola pública, que passa a receber grupos até então absolutamente excluídos, que viviam em precárias condições socioeconômicas e com pouco ou quase nenhum contato com práticas de leitura e escrita.

Dessa forma, a crise da leitura, na verdade, insere-se em outra mais ampla, que consiste na confrontação de uma escola elitizada por um público pertencente a contextos socioculturais distintos e que ela não estava preparada para receber. O modelo de ensino de leitura, em especial de leitura literária, voltado para o domínio da norma culta da língua por meio do contato com textos clássicos, não conseguiu dialogar com o perfil do novo alunado que passou a frequentar os bancos escolares, e tampouco atendeu às suas expectativas e necessidades. Diante disso, instaurou-se uma conjuntura contraditória, sintetizada por Zilberman (1988, p. 16) da seguinte forma: "se a crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico".

Santos (2017), em tese que tematiza as políticas curriculares para a área de leitura, identifica sentidos em torno da crise da leitura fundamentados e formalizados, ainda que por diferentes perspectivas, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Como temos observado, o primeiro elemento passa a centralizar os debates em torno da qualidade da educação, já os dados dos levantamentos promovidos pelo Instituto Pró-Livro (IPL) despontam como influenciadores do desenvolvimento de investigações em nível de pós-graduação, denotando quase que invariavelmente o pouco envolvimento dos brasileiros, principalmente dos jovens, com a atividade da leitura. Dessa forma,

> a crise da leitura condensa o sentido antagônico a ser combatido pelas políticas de formação de leitores, tornando-se *o nome* ou *a negatividade* de uma cadeia de significação que produz subjetividades no cenário educativo, especialmente, no tocante às políticas de leitura endereçadas ao estudante da educação básica (SANTOS, 2017, p. 22, grifos da autora).

Tomando como principal material empírico de suas análises as produções discursivas do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), além de teses e dissertações, Santos (2017) situa a crise leitora como constructo resultante da articulação de demandas oriundas de atores e setores diversos (mercado editorial, bibliotecários, representantes dos campos pedagógico, linguístico e literário) e que abre espaço para a formação de uma comunidade epistêmica em torno da leitura. Tal comunidade apresenta um caráter contingente, posto que sempre sujeita a novas articulações, e é propiciadora de políticas híbridas.

A autora considera que, no bojo dos próprios grupos que se articulam em torno da leitura e que buscam mobilizar políticas para essa área, tendo como base pressupostos democráticos para a formação leitora, é possível apreender essencializações da identidade do sujeito leitor a partir de enunciados reguladores e prescritivos, bem como uma "retórica colonial" na qual a leitura é significada como domínio de um repertório literário específico.

Isso nos leva ao nosso terceiro ponto: o discurso da crise do ensino de literatura, construído a partir do momento em que críticas incidem sobre uma prática pedagógica que transforma o texto literário em objeto de atividades voltadas para a perpetuação da tradição linguística, bem como de um patrimônio cultural legitimado e responsável por estabelecer uma unidade identitária para a nação. Aqui, mais do que nos indagarmos acerca de uma possível estagnação ou sobre movimentos de avanço e retrocesso, pretendemos situar, de modo análogo a Santos (2017), a própria ideia de crise como articuladora de demandas que possibilitaram a constituição de uma comunidade disciplinar de ensino de literatura como

campo político e discursivo heterogêneo, produtor e ressignificador de políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012), e no qual, portanto, tomam espaço disputas pela hegemonização de determinados projetos.

2.1 A CRISE DO ENSINO DE LITERATURA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DISCIPLINAR

A argumentação teórico-estratégica que fundamenta a tese de Santos (2017) é a forma pela qual Lopes e Macedo (LOPES, 2006; LOPES, 2011; LOPES; MACEDO 2011b) têm compreendido a atuação de comunidades disciplinares no ensino de disciplinas específicas e de comunidades epistêmicas[20] no ciclo contínuo de produção de políticas. Trata-se de uma possibilidade de constituição de modelos "capazes de investigar discursos circulantes no processo de construção de política, valorizando as relações de saber-poder para além da esfera do Estado" (LOPES, 2011, p. 21-22), tal como o faz Stephen Ball, mas, ao mesmo tempo, ampliando as conclusões teóricas do sociólogo da educação britânico de modo a reconfigurar marcas que indiquem a permanência da prioridade conferida ao contexto de influência na construção discursiva, crítica de Lopes e Macedo (2011b) já explicitada em nosso primeiro capítulo.

Estabelecendo um aporte teórico para investigar processos de produção de políticas curriculares que associa a abordagem do ciclo contínuo de políticas com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, as autoras têm entendido a constituição do discurso como uma estrutura descentrada, na qual é possível observar ações de diferentes sujeitos da política. No caso dos estudos desenvolvidos por essa dupla de pesquisadoras, tal fator potencializa os espaços discursivos constituídos pelas comunidades disciplinares em ensino de disciplinas específicas e sua participação nas negociações de sentido na produção de políticas. Tais negociações geram processos de contestação, mudança ou estabilidade e envolvem relações de poder que, como já exposto no capítulo anterior, se espraiam numa atuação oblíqua.

Considerar a existência de uma comunidade disciplinar de ensino de literatura é importante neste trabalho, pois, de acordo com Lopes e Macedo (2011b), comunidades de pesquisa em ensino recontextualizam textos e discursos de propostas curriculares. Essas

[20] Particularmente sobre as comunidades epistêmicas, Lopes (2011, p. 20) afirma: "são compostas por especialistas que compartilham concepções valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam diante do conhecimento, em relações de saber-poder".

instâncias discursivas “atuam na produção de textos das políticas curriculares e também são importantes mediadores desses textos junto aos professores nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 268). Os discursos produzidos nessas arenas circulam pelos contextos do ciclo contínuo de políticas em um fluxo constante de recontextualizações e hibridizações.

De acordo com Lopes e Macedo (2011b), as comunidades de pesquisa em ensino estão situadas em uma complexa rede discursiva, na qual são recontextualizados e hibridizados conhecimentos do campo discursivo disciplinar de referência e do campo pedagógico. Além disso, mesmo que se configurem como uma arena de produção de conhecimento com identidade específica no meio educacional acadêmico, elas têm seus objetos de pesquisa construídos a partir do campo discursivo escolar, o que as impulsiona a resguardar o espaço do conhecimento de suas disciplinas nos currículos escolares. Os atores sociais que as integram,

> em sua atuação como pesquisadores no campo de ensino da disciplina específica, participam de congressos dirigidos especialmente aos professores, publicam com frequência em revistas de divulgação, coordenam e participam de projetos de formação continuada, são autores de livros didáticos e desenvolvem pesquisas fortemente relacionadas ao trabalho prático e com os professores nas escolas (LOPES, 2004, p. 55).

Existem, portanto, relações sociais, lutas políticas e tensões que são inerentes à própria comunidade, mas que também se espraiam por diferentes contextos e níveis de produção discursivos em busca de legitimação, recursos materiais e demarcação de território. Nesse sentido, comunidades mais organizadas, com uma intercomunicação bem estabelecida e com vasta produção em ensino tendem a ter uma atuação nas políticas de currículo diferente de comunidades disciplinares ainda difusas, orientadas pela busca de sua consolidação (LOPES; MACEDO, 2011b).

Pretendemos seguir o caminho apontado por Lopes (2011, p. 41) de não compreender “essas comunidades como determinadas por uma história da disciplina capaz de fixar os sentidos na disputa política”. Tal acepção não daria conta de explicar a constituição do que defendemos como uma comunidade disciplinar de ensino de literatura, tendo em vista a própria trajetória claudicante que essa área apresenta como disciplina escolar (COSSON, 2021a). Dessa forma, optaremos por dar ênfase ao antagonismo constitutivo das sociedades e inerente à atividade política (MOUFFE *apud* LOPES, 2011).

Lopes (2011) explica que a ideia de antagonismo está ligada à concepção ontológica do jogo político explorada nas obras de Chantal Mouffe para fazer referência ao “espaço

público no qual vigoram antagonismos e conflitos que constituem as sociedades" (LOPES, 2011, p. 28); esse espaço não é passível de supressão pelas práticas e instituições por meio das quais se equacionam os conflitos políticos (dimensão ôntica do processo político). Para a autora, portanto, uma teorização acerca de políticas de currículo deve considerar dimensões ônticas e ontológicas. O alijamento dessa dimensão ontológica dos debates que envolvem políticas curriculares é deveras prejudicial, pois centraliza os processos decisórios e de mudança nas arenas governamentais (como na abordagem estadocêntrica das políticas). Diante de tal tendência, torna-se sempre necessário enfatizar o "currículo como uma produção cultural e como lutas pela significação do mundo" (LOPES, 2011, p. 28), e compreender que tais embates se dão em contextos sociais diversos, dentre os quais figuram as agências políticas estatais, hoje fortemente atravessadas por processos econômicos e políticos globais.

Na teoria do discurso, o antagonismo é um fenômeno insuperável, inerente à atividade política e contingente. É na busca pelo estabelecimento de discursos como totalidades significativas estruturadas, por meio de práticas articulatórias de demandas sociais, que as diferenças e as antagonizações se constituem. Mas, como a fixação dos sentidos em tais formações é sempre parcial e provisória, pois "há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação" (LOPES, 2011, p. 36), o jogo antagônico e diferencial está continuamente se refazendo em dinâmicas contingentes.

Ao mesmo tempo, é preciso salientar que os processos articulatórios não são capazes de homogeneizar as posições diferenciais que constituem a cadeia discursiva, antes, eles implicam um movimento pelo qual as diferenças incluídas na totalidade buscam construir equivalências entre si para se contraporem à identidade diferencial que lhes é exterior. Nessa trajetória, essas diferenças são enfraquecidas e hibridizadas de forma a garantir a ocupação de uma posição hegemônica[21] que, pela própria dinâmica das práticas articulatórias, é instável, não ocupando um lugar fixo na constituição social.

Pensar o jogo político e a busca por hegemonização como processos articulatórios de demandas sociais – entendidas estas como "solicitações e expectativas de grupos sociais que, quando, não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política" (LOPES, 2011, p. 42) –, incide sobre a compreensão de identidade política. Sendo as próprias demandas constituídas na luta política e não

[21] A constituição de posições hegemônicas depende de significantes vazios, assim caracterizados em decorrência do excesso e da flutuação de sentidos. É justamente esse esvaziamento que possibilita a congregação de demandas que, ao se articularem como equivalentes, estabilizam significados, ou seja, constituem um ponto nodal, um momento do discurso. "Hegemonizar é, assim, preencher o vazio de um significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação" (LOPES, 2011, p. 39).

estabelecidas *a priori*, Lopes (2011) propõe um desenvolvimento das investigações curriculares que considere que a constituição de sujeitos políticos se dá em processos articulatórios contingenciais, não cabendo essencializar identidades ou considerar uma determinação a partir de fatores externos às articulações discursivas. Ressalta-se, dessa forma, o caráter relacional da noção de identidade:

> mesmo as comunidades disciplinares e epistêmicas não possuem identidades fixas. São constituídas nas lutas políticas do currículo e em relações de saber-poder que fazem com que a definição de quem ou como os sujeitos são posicionados como membros dessa comunidade ou como são filiados a determinadas concepções pedagógicas dependa dessa luta política, e não dos saberes em si (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 273).

Coadunando-se com o posicionamento acima explicitado, a recuperação de um percurso histórico do ensino de literatura na educação básica nos leva a entender as demandas em torno da escolarização de tal objeto que passaram a pautar um movimento de resistência frente à crise diagnosticada (discurso a ser antagonizado), possibilitando a constituição de um campo discursivo próprio.

Em uma perspectiva histórica, a presença da literatura nas práticas sociais de educação remonta à antiguidade clássica, período em que figura como material basilar de ensino e estudo. Obras como as de Homero e outros textos aos quais, a partir do século XVIII, passou-se a conferir o estatuto de literários estavam no centro da formação dos cidadãos gregos e romanos: a arte poética fornecia aos povos clássicos padrões de comportamento, do ponto de vista pessoal, social e político, de identificação e de relacionamento com o grupo; o ensino de gramática praticado à época orbitava em torno da apreensão dos textos poéticos em diferentes níveis; e a literatura era também o lastro para a aprendizagem da retórica e da oratória (ZILBERMAN, 2008a; COSSON, 2021a).

As escolas religiosas medievais dissolveram a presença da literatura no currículo no ensino das disciplinas que constituíam o *Trivium* (gramática, retórica e dialética). Nelas "os autores clássicos eram apresentados como autoridades e modelos para o estudo sistemático da linguagem literária e a aprendizagem da leitura exegética" (COSSON, 2021a, p. 76). Com reformulações que visavam a garantir a manutenção e a expansão do poder da igreja católica no início da Idade Moderna, o *Trivium*, e, com ele, o estudo de obras da antiguidade, alcançou o ensino do latim previsto no *Ratio Studiorium* (conjunto de normas pedagógicas jesuíticas). Embebido de acentuado caráter formal e instrumental, o ensino do latim promovido nesse contexto tinha como princípio basicamente a utilização de fragmentos de textos para a

aprendizagem da língua e de valores morais. Sobre esse período, Bunzen (2011, p. 889) destaca: “a presença greco-romana é evidente, uma vez que a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latina e grega, com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial nacional”.

Tal tradição é emulada quando, no início do século XIX, o estudo da língua portuguesa e de sua literatura passa a se estabelecer no Brasil, ocupando o espaço antes destinado ao latim (RAZZINI, 2010; COSSON, 2021a). Contudo, é importante observar, nesse processo histórico, que a própria localização da literatura brasileira na estrutura curricular de nossas escolas é marcada por variações e que sua trajetória de consolidação não caminha *pari passu* com a da disciplina português. Razzini (2010), em pesquisa sobre o Colégio Pedro II (modelo para o ensino secundário no país), evidencia que, enquanto a segunda se legitimava nos anos 1870 com sua inclusão nos exames preparatórios para ingresso no ensino superior, acarretando ampliação de carga horária e de conteúdos, os textos literários se faziam presentes nas aulas de português por meio de antologias e seletas. Nas décadas seguintes, mudanças nos materiais didáticos adotados pela instituição carioca evidenciam duas tendências do ensino de língua e literatura: são priorizadas gramáticas, tendo em vista o desenvolvimento de um currículo em que pesavam cada vez mais os aspectos normativos da língua; e as poucas antologias utilizadas são organizadas a partir de um recorte historiográfico a fim de enfatizar a autonomia da literatura brasileira no contexto da ideologia nacionalista. Como consequência, é possível observar o seguinte quadro com relação ao uso dos textos literários:

> Embora apresentasse um panorama da literatura brasileira, marcando sua autonomia, as indicações de atividades didáticas presentes nos programas do Colégio Pedro II sugerem que a literatura era utilizada para estudo da gramática normativa, para estudos de recitação, de vocabulário, exemplos de composição, evidenciando uma abordagem voltada para a aquisição da língua em sua variante culta (ZAPPONE, 2018, p. 412).

De acordo com Razzini (2010), a criação de uma disciplina específica voltada para a literatura em língua nacional, a História da Literatura Nacional, ocorreu em 1890, mas ela ficou restrita ao último ano do Colégio Pedro II, fazendo parte unicamente da formação dos alunos que obtinham o título de bacharel em Letras. A pesquisadora expõe ainda a trajetória instável de tal disciplina, que contou com renomeações (passou a ser denominada Literatura Brasileira em 1925), anexações a outros componentes curriculares, como Literatura Geral ou

Literatura Universal (em 1898 e 1928), e com incorporações ao currículo de português (como em 1911). Entre o final do século XIX e início do século XX, a literatura nacional perdeu e recuperou a sua autonomia na grade curricular e só adquiriu maior estabilidade a partir do momento em que se tornou conteúdo obrigatório dos vestibulares, primeiramente, de Direito (1936), e de todas as áreas a partir de 1942 (Reforma Capanema). Nesse momento, na forma de história da literatura brasileira e portuguesa, "houve a incorporação definitiva da Literatura ao currículo de Português do Segundo Ciclo do secundário, situação que perdura até nossos dias" (RAZZINI, 2010, p. 49).

É assim que a presença da literatura na escola recobre "duas formas distintas, ainda que complementares, de ensino: uma como matéria para o ensino da leitura e escrita e outra como saber específico" (COSSON, 2021a, p. 77). Essas duas orientações, características do princípio da escolarização das obras literárias em língua nacional, são identificadas por Cosson (2020a) como paradigmas[22] tradicionais do ensino de literatura: paradigma moral-gramatical (predominante no século XIX) e paradigma histórico-nacional (hegemônico no século XX).

No primeiro caso, o contato com os textos literários nos espaços de educação formal ocorre via fragmentos descontextualizados, mas legitimados por seu potencial modelar em termos linguísticos e morais, e se subordina a um estudo sistemático, normativo e prescritivo da língua nacional. Sobre o valor e os usos da literatura em tal paradigma, Cosson (2021a, p. 77) argumenta que "a posição aparentemente privilegiada que os textos literários ocupam no ensino de língua materna é apenas um simulacro do que no passado distante foi o ensino da escrita por meio da literatura, quando o uso pedagógico supunha manuseio constante e conhecimento íntimo das obras modelares".

No segundo modelo, as obras são estudadas a partir da ótica da história da literatura: são apresentados de forma cronológica estilos artísticos e autores que coincidem com a história do país, com o objetivo de representar uma nacionalidade pretendida e preestabelecida pelo Estado (ZILBERMAN, 2008a). "Trata-se, essencialmente, de um ensino sobre a literatura e não da literatura, que sai da alçada da aprendizagem da escrita e passa para o campo da história" (COSSON, 2021a, p. 77).

[22] A partir de Thomas Kuhn, Cosson (2020) define paradigma como um construto em que interagem concepções e práticas. Os paradigmas se estabelecem dentro de um determinado campo disciplinar e orientam a atuação dos profissionais e pesquisadores dessa área. O autor delimita didaticamente dois polos paradigmáticos: um tradicional, constituído pelos paradigmas moral-gramatical e histórico-nacional; e um contemporâneo, formado pelos paradigmas analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário.

A trajetória descrita também indica uma bipartição da literatura em duas disciplinas, nas quais se concretizam formas distintas de ensino: temos o "Português, onde a literatura é matéria subordinada ao ensino da língua materna agora identificada com o ensino de gramática, e a Literatura Brasileira, cuja matéria é essencialmente a história da literatura" (COSSON, 2021a, p. 78). Podemos considerar que a primeira forma de abordagem se consolidou em nosso atual ensino fundamental e que a segunda caracteriza as práticas do ensino médio (ainda que a literatura hoje não se apresente mais como componente curricular autônomo nas escolas públicas).

Mesclando-se ao ensino de língua materna ou destinando-se a promover um conhecimento de base historicista, o terreno ocupado pela literatura no processo de escolarização manteve-se relativamente estável até ser deslocado por ondas de transformação referentes ao ensino da leitura e da escrita em vernáculo. Uma dessas primeiras ondas marca o declínio do paradigma moral-gramatical e o início da presença hegemônica do paradigma histórico-nacional no nosso ensino de literatura: trata-se do momento de transição entre os séculos XIX e XX, em que, para o ensino primário, passou-se a produzir um conjunto de textos didáticos que se queriam mais adequados à faixa etária dos estudantes (COSSON, 2020a). Como o texto literário não valia como objeto de conhecimento em si mesmo, sendo sempre utilizado "para explicitamente tratar de outra coisa" (COSSON, 2020a, p. 33), a função da literatura no ensino primário passa a se enfraquecer a partir do momento em que existem outros textos que cumprem o papel antes por ele desempenhado. A literatura tomada como expressão de uma tradição fica restrita ao ensino secundário.

As alterações de cunho tecnicista no campo educacional, promovidas no contexto da ditadura militar com o objetivo de formar trabalhadores e atender a interesses de ordem econômica, que levaram a disciplina Português a assumir a denominação Comunicação e Expressão (da 1ª à 4ª série) e Comunicação em Língua Portuguesa (5ª à 8ª série), constituem um segundo período de movimentação do lugar da literatura na escola (ZAPPONI, 2018; COSSON, 2021a). A finalidade do ensino deveria deslocar-se da apreensão do patrimônio linguístico nacional, por meio do estudo da norma culta, para o desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender mensagens em linguagem verbal e não verbal e nas modalidades escrita e oral da língua (BUNZEN, 2011). Os meios de comunicação em massa passam a se configurar como fontes de textos que apresentam a língua em usos cotidianos e o escopo dos textos escolarizáveis é alargado (charges, crônicas, tirinhas, peças publicitárias). Tal alargamento, na visão de Cosson (2021a), é certamente produtivo em muitos aspectos, mas a questão sobre a qual se deve refletir no que concerne ao ensino de literatura é que "os

textos literários agora são destinados apenas à compreensão imediata da escrita" (COSSON, 2021a, p. 79), acompanhando a tendência tecnicista da Lei n. 5.692/71 (BUNZEN, 2011).

Os resultados duvidosos das alterações promovidas na década de 1970 e, mais fortemente, a inviabilidade, evidenciada pela incorporação das contribuições das ciências linguísticas ao campo do ensino de língua materna,[23] de continuar se levando adiante um modelo de formação pautado pela perspectiva da gramática prescritiva promovem, nos anos 1980 e 1990, um conjunto de transformações que, embora ainda se encontrem em curso, podem ser lidas como um momento de mudança de paradigma da disciplina português (SOARES, 2004).

Em tal contexto, a presença da literatura nos currículos escolares é novamente deslocada e ressignificada. De acordo com Cosson (2020a), existe uma recusa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentados em uma perspectiva sociointeracionista, de um lugar específico para o texto literário, uma vez que ele é considerado um discurso entre tantos outros. Cada vez mais insulado, o ensino de literatura perpetua-se, então, com base em conhecimentos de uma história literária de inspiração oitocentista. "O preço dessa sobrevivência, porém, vem de um engessamento de seu conteúdo que permanece preso a um passado nacionalista, ignorando as transformações ocorridas tanto na área de conhecimento da literatura quanto nas relações culturais na sociedade brasileira" (COSSON, 2021a, p. 80).

Desde as últimas três décadas do século XX, contudo, temos observado movimentos de contestação tanto dos apagamentos quanto das cristalizações a que o texto literário tem sido submetido na educação básica. Trata-se justamente do cenário em que se constitui o discurso de crise do ensino de literatura, força antagônica à qual se contrapõe "a emergência do ensino da literatura como um campo de saber entre as Letras e a Educação" (KARLO-GOMES; COSSON, 2021, p. 16).

Na fase inicial dos debates que passaram a construir discursivamente a crise na escolarização da literatura, estudiosas como Marisa Lajolo (1975), Maria Thereza Fraga Rocco (1981), Lígia Chiappini de Moraes Leite (1983), Regina Zilberman (1981, 1982, 1988), Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988) evidenciaram em suas obras aspectos que caracterizavam um ensino tradicional: o texto figura apenas como pretexto para aprendizagens as mais variadas (da norma culta, de modelos de comportamento e de valores morais); e predominam abordagens metodológicas engessadas e tecnicistas, que, de um lado,

[23] Soares (2004) elenca as contribuições da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso para essa mudança. Além disso, destaca as importantes reflexões desenvolvidas a partir dos estudos da história, da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita.

assentam-se em uma perspectiva estrutural e, por outro, concebem a literatura como um patrimônio rígido a ser transmitido para as gerações futuras segundo uma ordem cronológica.

Rocco, em sua dissertação de mestrado, defendida em 1975 e publicada em livro em 1981, sob o título *Literatura/Ensino: uma problemática*, chega à conclusão de que, nas análises dos textos literários empreendidas pelos professores, "são privilegiados os aspectos *biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária* como determinantes da obra em detrimento do próprio texto" (1981, p. 28, grifos da autora). Lajolo (1991 [1982]), no célebre ensaio *O texto não é pretexto*, expôs os perigos de tais atitudes perante o texto literário: o primeiro deles é o de "entrelaçar, às avessas, na cabeça do aluno, as relações entre a produção literária de um lado e sua teoria e história do outro. A primeira fica atrelada às outras, perdendo, com isso, sua precedência ontológica" (LAJOLO, 1991 [1982], p. 61). O segundo risco decorre do rígido enquadramento dos textos, a partir de temas e procedimentos estilísticos, em períodos literários, o que limita a aprendizagem da literatura à identificação mecânica, em fragmentos de textos, de características previamente listadas e demonstradas.

Nesse sentido, em 1990, Zilberman constata: "[...] fala-se já há algum tempo na crise do ensino da literatura, acusação genérica que, no Brasil, pode ser interpretada de várias maneiras" (ZILBERMAN, 2008a [1990], p. 21). Sob esse caráter genérico do cenário de crise e na esteira das críticas anteriormente citadas, compreendemos que estudiosos do campo das Letras e da Educação passaram a articular demandas na busca de favorecer tanto a precedência ontológica do literário, da qual trata Lajolo (1991 [1982]), quanto o papel do aluno nos processos formativos da educação básica, principalmente, mas do ensino superior. São demandas relacionadas à formação docente; à necessidade de constituição de acervos atualizados e de espaços de leitura nas escolas públicas; ao contato efetivo dos alunos com o texto literário (em contraposição ao trabalho com os fragmentos disponibilizados nos livros didáticos); ao espaço e à abordagem da literatura nos documentos curriculares oficiais; e ao desenvolvimento de alternativas metodológicas para o ensino de literatura.

Assim, neste início do século XXI, é possível observar o número crescente de publicações sobre o tema em livros e periódicos especializados,[24] a realização de eventos, a

[24] A esse respeito, destacamos a publicação dos seguintes dossiês temáticos: Literatura e ensino (*Nau literária*, 2011); Estudos de Literatura e ensino (*Gragoatá*, 2014); Literatura e ensino (*Leia Escola*, 2014); Educação literária e ensino de literatura (*Contexto*, 2015); Ensino de literatura nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (*EntreLetras*, 2015); Literatura infanto-juvenil e ensino (*Textura – Revista de Educação e Letras*, 2015); Ensino de Literatura: tensões, polêmicas e processos (*Cerrados*, 2016); Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais (*Educar em Revista*, 2018); Literatura e ensino: caminhos recentes entre crítica, teoria, literatura e leitores (*EntreLetras*, 2019); Língua e Literatura: teoria e ensino – vozes, linguagens, contextos (*Desenredo*, 2019); Ensino de Literatura em contextos digitais: diálogos e conexões (*Palimpsesto*, 2020); A didática literária no século XXI (*EntreLetras*, 2020); Literatura e ensino (*RECeT*, 2021); Na sala de

constituição de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq e de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação,[25] além da criação de disciplinas voltadas para o ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Letras e de Pedagogia (ainda que, em alguns casos, na categoria de disciplina eletiva).[26] Tal cenário, a nosso ver, consolida o ensino de literatura como um campo discursivo.

A partir de Lopes (2004), depreendemos que os grupos disciplinares específicos de ensino são constituídos por agentes diversos que estabelecem redes de relações múltiplas, assumem funções variadas, bem como atuam de diferentes formas dentro e fora do campo. Este é heterogêneo, integrando subgrupos que apresentam convicções e princípios teóricos próprios nos quais embasam suas pesquisas e projetos. Assim, no processo de produção de políticas curriculares, tais grupos expressam algumas das ideias circulantes em seu interior, visto que não há homogeneidade, isto é, não há apenas um único pensamento a ser representado. O processo de produção de políticas em diferentes espaços é também a luta por uma posição hegemônica.

Dessa forma, ao tratarmos de uma comunidade disciplinar de ensino de literatura como campo político e discursivo, produtor e ressignificador de políticas curriculares, assumimos que seus discursos e práticas são heterogêneos. Essa heterogeneidade concerne a propostas metodológicas e, também, a disputas por significação que envolvem tanto a própria ideia de ensino de literatura, quanto termos que têm se mostrado frequentes nas discussões desse novo campo específico de pesquisa e estudo (COSSON, 2021a), a saber: leitura literária, letramento literário e educação literária. Na seção a seguir, abordaremos os sentidos que vêm sendo construídos nesse espaço discursivo.

2.2 ENSINO DE LITERATURA: HETEROGENEIDADE DISCURSIVA E DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO

---

aula: Literatura para que e para quem? (*Terceira Margem*, 2020); A linguagem literária em sala de aula (*Entrelaces*, 2021).

[25] Antunes (2020), como resultado preliminar de pesquisa que busca mapear grupos dedicados à temática do ensino de literatura no Diretório de Grupos do CNPq, apontou 54 ocorrências distribuídas por todas as regiões do país. Parte majoritária dos grupos de pesquisa (49) foi formada a partir dos anos 2000 e mais de um terço (20), entre os anos de 2015 e 2017.

[26] A título de exemplo, citamos os componentes curriculares obrigatórios *Prática de leitura literária e escrita criativa* e *Prática de letramento digital e ensino de literatura*, integrantes da matriz curricular que passou a vigorar, no ano de 2019, no curso Letras – Língua Portuguesa (Licenciatura), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ambos apresentam em suas ementas as temáticas do ensino de literatura, da relação entre literatura e práticas escolares, bem como da análise e produção de material didático. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf. Acesso em: 11 jul. 2022.

No tópico anterior, identificamos dois modelos de ensino de literatura denominados de paradigmas tradicionais por Cosson (2020a). Na análise do modo como os paradigmas se configuram e se desenvolvem dentro desse campo, o autor enfatiza que, quando certos aspectos de uma matriz passam a ser questionados por não serem mais capazes de responder às demandas da área, inicia-se um processo de transformações. Estas, porém, não são bruscas e definitivas, pois os paradigmas não são substituídos por outros em sua totalidade. As práticas, os conceitos, os valores e procedimentos que os configuram não se enfraquecem ao mesmo tempo. Isso se dá de forma assíncrona, o que, na verdade, aponta para a perda de hegemonia de um determinado paradigma. Dito de outra forma: nenhum modelo chega a apresentar domínio total e uniforme sobre uma área do saber.

No caso do paradigma histórico-nacional, o seu estabelecimento não implicou uma ruptura com aquele que o antecedeu. Cosson (2020a, p. 43) descreve o processo de alternância entre os dois como uma "espécie de sobrelevação ou acomodação". Contemporaneamente, nota-se um quadro que tem contribuído para desestabilizar a posição hegemônica de tal forma de ensino. Ele é marcado por uma renovação da história da literatura (no espaço acadêmico) com contribuições da história e da teoria da literatura, por uma certa recusa da história da literatura de feitio tradicional pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela contínua exclusão da história da literatura dos exames para ingresso no ensino superior. No entanto, o paradigma histórico-nacional permanece como a abordagem predominante nas escolas brasileiras. Cosson (2020a) explica tal fato como um momento de transição, em que o paradigma já não consegue "responder adequadamente às demandas da área, mas continua no horizonte de atuação de seus praticantes, porque um novo paradigma ainda não conseguiu se estabelecer como uma alternativa de prática segura e confiável" (COSSON, 2020a, p. 66).

Suassuna e Nóbrega (2013) revelam essa tendência nos níveis fundamental e médio. Ao buscarem depreender, a partir da observação e análise de práticas docentes, quais os conteúdos e as metodologias que caracterizam o ensino de literatura brasileira na educação básica, os pesquisadores depararam-se com escassos ou inexistentes momentos nos quais os alunos são mobilizados a participarem da interpretação dos textos. O que ocorre mais comumente é que essa interpretação é submetida à autoridade do professor que, por sua vez, reproduz os discursos críticos já consolidados e veiculados pelo livro didático.

Além disso, a forma como a literatura é trabalhada pelos professores no ensino fundamental evidencia a forte presença de exposições voltadas para os aspectos temáticos dos textos. No nível médio, o caráter expositivo persiste, mas, nesse caso, o objetivo é levar os alunos a conhecerem uma rígida cronologia histórico-literária, na qual fatos históricos e

características de estilos de época são apresentados como objetos autônomos, destituídos de inter-relações. Privilegia-se um ensino acrítico e de viés informativo, em que os alunos devem memorizar aquilo que nem chegaram a compreender.

Um fator comum às práticas dos dois níveis de ensino e que incide negativamente na escolarização da literatura é o fato de o livro didático figurar como definidor do projeto curricular dos professores. É o manual o responsável por determinar os conteúdos, os textos a serem lidos e também a estratégia de abordagem das obras. Tudo isso se dá sem que os professores se posicionem de forma crítico-reflexiva diante do que lhes é proposto (SUASSUNA; NÓBREGA, 2013).

Outros trabalhos (REZENDE, 2013; SEGABINAZI; SILVA, 2015; FORMIGA; INÁCIO; BARBOSA, 2015; ANTUNES, 2015a), produzidos na última década, evidenciam a persistência do que Suassuna e Nóbrega (2013, p. 39) consideram "um modelo de ensino tradicional problemático". No entanto, mesmo perante tal quadro, nossa visão com relação ao ensino de literatura não é tão pessimista quanto a de Perrone-Moisés (2016) que figura na epígrafe deste capítulo. Partimos do pressuposto de que é no movimento de resistência e tentativa de desconstrução de tais modelos que novos discursos têm sido formulados no âmbito de uma recentemente constituída comunidade disciplinar de ensino de literatura. Nesse contexto, de acordo com Cosson (2020a), propostas conceituais e metodológicas alternativas parecem simbolizar a existência de um mosaico de novos paradigmas ou, então, "de um novo paradigma que ainda se apresenta para nós multifacetado em diferentes abordagens" (COSSON, 2020a, p. 11).

Nesse cenário variado e complexo, um ponto parece vir se apresentando como pacífico: a resposta para a questão sobre qual é a matéria do ensino de literatura. Esta passa a ser "a leitura literária em si mesma, a prática da leitura literária" (KARLO-GOMES; COSSON, 2021, p. 16). O próprio ato de ler os textos, o contato dos alunos com os textos, antes fator implícito do ensino de literatura, posto que era a via para exploração dos conteúdos das obras ou dos conhecimentos acerca delas, passou a ser o cerne (ao menos nos debates acadêmicos) que deve orientar a escolarização da literatura. Nas palavras de Zilberman (2008a, p. 22): "compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor".

Dessa forma, em análise de levantamento feito, a partir do uso da palavra-chave "ensino de literatura", de teses e dissertações defendidas nas áreas de Educação e Letras no primeiro decênio do século XX, Dalvi e Rezende (2011) identificam o uso de terminologias vinculadas a novas perspectivas teórico-metodológicas: "leitura literária" e "letramento

literário". Enquanto isso, a própria designação "ensino de literatura" parece pulverizar-se pelo fato de estar tradicionalmente associada à transmissão de um repertório fechado constitutivo da história da literatura nacional.

Tendência semelhante é apontada no levantamento bibliográfico de caráter preliminar realizado por Meira (2019), que, usando como filtro as palavras-chave "ensino de literatura", "ensino médio" e "letramento literário", rastreou investigações acadêmicas submetidas para publicação no período compreendido entre os anos de 2010 e 2016. Correlacionando os dados com as mudanças de rumo relativas ao ensino de língua portuguesa e literatura propostas pelos documentos curriculares oficiais publicados no início dos anos 2000 e pelo ENEM, a pesquisadora ressalta que há uma tendência, a partir do ano de 2013, de problematizar a formação do leitor literário. De acordo com Meira (2019), nesse mesmo momento, multiplicam-se os trabalhos acadêmicos com a presença do termo "letramento literário" em seus títulos.

Tratando das distinções entre ensino de literatura, leitura literária e letramento literário, Cosson (2021a) nota que, embora exista um limite conceitual entre eles, é possível observar, neste início de século XXI, um uso polissêmico e intercambiável desses conceitos, que são empregados até mesmo como sinônimos. Diante disso, o autor propõe um exercício de desambiguização que não elimina a convergência dos campos semânticos desses termos em vários contextos, mas pode viabilizar um debate menos atravessado por ambiguidades conceituais e no qual movimentos de aproximação, distanciamento ou superposição possam ser feitos de forma mais consciente.

Cosson (2021b) propõe, como estratégia didática, a compreensão da noção de leitura literária por pares opositivos. Assim, em um primeiro olhar sobre o termo, Cosson (2021a, 2021b) esclarece que ele pode designar duas práticas de leitura. A *leitura literária horizontal* (leitura de obras literárias) toma como objeto textos aos quais é conferido o estatuto de literários e concebe a relação texto-leitor geralmente como mediada por categorias como gosto, prazer, diversão, entretenimento, lazer e hábito. Apesar de orientar projetos de formação de leitores dentro e fora do espaço escolar e a realização de pesquisas sobre o comportamento leitor, tal perspectiva é frágil, se consideramos a escola como espaço pedagógico, na medida em que minimiza o potencial formativo da experiência literária (KARLO-GOMES; COSSON, 2021). Já a *leitura literária vertical* remete à "leitura *literária* dos textos literários" (COSSON, 2021a, p. 81, grifo do autor), ou seja, trata-se de um ato de ler dotado de certa especificidade.

Esses dois sentidos – o primeiro, mais geral, e o segundo, mais específico – não constituem polos antagônicos, mas remetem a processos imbricados que acompanham a própria história da recepção literária e que se fazem presentes, ainda que de forma distinta, na formação escolar. Sendo o desenvolvimento da capacidade de leitura em geral e a disponibilidade do leitor os requisitos básicos para a efetivação da primeira prática, a escola preocupa-se, inicialmente, em levar o aluno a dominar a modalidade escrita da língua, concorrendo a literatura nesse momento com textos capazes de tornar essa etapa menos árdua, e, em seguida, atua de modo a manter o contato do aluno com a cultura escrita, buscando promover o gosto e o hábito da leitura. Aqui "a escola forma um leitor, isto é, um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos" (COSSON, 2021a, p. 82).

Podemos associar a ideia da prática horizontal de leitura literária com um dos paradigmas que constituem o quadro contemporâneo do ensino de literatura descrito por Cosson (2020a): o da formação do leitor. Segundo o autor, essa matriz emerge nos 1980, tendo como pano de fundo o discurso de crise do ensino de leitura. Nesse contexto, apresenta ligações com o sociointeracionismo e ganha legitimidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em programas de formação de professores e de mediadores de leitura, nos quais a leitura literária é uma prática de leitura dentre tantas outras, à qual se vinculam as noções de leitura de fruição e leitura-deleite.

Fazemos tal aproximação com certa prudência, pois Cosson (2020a) salienta o amplo, e por vezes divergente, escopo de conceitos e procedimentos metodológicos que tal paradigma reveste, bem como o mosaico de fontes teóricas que o constituem. Estas são de ordens diversas, indo desde as vertentes teóricas recepcionais até a teoria dos gêneros textuais, passando por Vygotsky e Paulo Freire e, de forma mais difusa, pelo modelo americano de desenvolvimento pessoal. O que liga suas propostas teóricas e práticas escolares é "o reconhecimento do leitor como sujeito da leitura, cujas características, traduzidas em gosto e trajetória escolar, precisam ser levadas em conta no seu processo de formação" (COSSON, 2020a, p. 165). Os ganhos oriundos dessa centralidade conferida ao sujeito leitor, ponto forte do paradigma em questão, são diversos: o princípio do ensino de literatura passa a ser a promoção da leitura literária, leitura esta que se efetiva por meio de um trabalho com os textos em sua integralidade e que assimila as preferências do aluno, bem como a literatura infantil, a qual contribui para legitimar.

Esse modelo, contudo, não teve forças para disputar espaço em todos os níveis de escolarização, permanecendo restrito à educação infantil e ao ensino fundamental e dividindo

território com o paradigma histórico-nacional, ainda predominante no ensino médio, etapa em que o conhecimento da tradição tem se interposto à formação do leitor. Não sendo resolvida satisfatoriamente, essa problemática faz com que a relação dos alunos com a literatura na educação básica seja caracterizada por uma trajetória segmentada, ao final da qual os estudantes irão deparar-se com obras com as quais não se identificam e para a leitura das quais não foram preparados. A progressão esperada, uma vez que o aluno já adquiriu o hábito e o gosto pela leitura, não chega a se realizar, tendo em vista a distância entre as leituras e os modos de ler praticados nos diferentes níveis de ensino. "O resultado é a alienação do leitor do ensino médio, que simplesmente não sabe como proceder frente às obras canônicas da literatura brasileira; nem as aulas que recebe o ajudam" (COSSON, 2020a, p. 166).

Além disso, essa matriz prevê que para tal formação concorrem apenas as boas técnicas de mediação, não importando o contexto social e cultural no qual o aluno está inserido. Esse tecnicismo acaba por conferir artificialidade às atividades de leitura. É preciso, portanto, ter cautela para que contribuições importantes do paradigma da formação do leitor, como a quebra do autoritarismo e o espaço dado ao prazer de ler, não sejam compreendidas como uma redução dos papéis da escola a uma mera instância de acesso aos textos e do professor a um animador da leitura.

Voltando à segunda prática referida por Cosson (2021a, 2021b), a *leitura literária vertical*, a qual pressupõe aprendizagens específicas, tem-se que o objetivo da escola passa a ser a formação do leitor literário, o que pode ser entendido por meio de um novo par opositivo: uma concepção forte e uma concepção fraca de leitura literária. A primeira reconhece a existência de um modo de ler particular – o modo de ler literário, ou seja, é "preciso aprender a ler de uma determinada maneira, que é a maneira literária" (COSSON, 2021b, 42min41s) – e a outra enfatiza uma postura a se ter frente a textos detentores de certas características legitimadoras de sua condição literária. Entre esses entendimentos, é possível visualizar um conjunto bastante matizado de definições do que seja leitura literária, que vai desde as formas variadas pelas quais a teoria literária veio compreendendo as noções de autor, texto, leitor e contexto ao longo do século XX (CECHINEL, 2013) até certos tratamentos conferidos ao texto literário em sala de aula "remotamente inspirad[os] em teorias de extração universitária" (LAJOLO, 2008, p. 15).

O terceiro par opositivo considera dois conjuntos de abordagens subjacentes a modelos de ensino de literatura que circulam contemporaneamente nas salas de aula. Num desses conjuntos, os valores que as obras carregam consigo, sejam eles relacionados a questões culturais, estéticas ou sociais e identitárias, justificam a necessidade de seu

conhecimento e apreciação por parte dos leitores em formação. A leitura literária é, então, a leitura desses textos. Tais valores legitimam os objetos a serem escolarizados e desdobram outras possibilidades de compreensão dessa prática:

a) "leitura de textos valorizados pelos elementos que carregam consigo ou que transmitem para o leitor";
b) "um modo de leitura que esses textos demandam para serem adequadamente apreciados por conta de suas características especiais";
c) e "uma forma de leitura que destaca e avalia esses valores presentes nos textos" (COSSON, 2021a, p. 83).

Tal como já aqui feito anteriormente, podemos, então, sempre com atenção para os riscos de possíveis engessamentos, relacionar as noções acima a determinados paradigmas do ensino de literatura (COSSON, 2020a). Nesse sentido, o item a) nos remete ao paradigma moral-gramatical, já abordado no primeiro tópico deste capítulo; o item b) ao paradigma analítico-textual; e o item c) ao paradigma social-identitário. Os dois últimos, apesar de serem caudatários de teorias de conhecimento literário ou de encontrarem respaldo em dispositivos legais, não têm chegado a galgar posição dominante no ensino escolar de literatura.

O paradigma analítico-textual tem dentre suas influências a estilística e os estudos de cunho imanentista desenvolvidos por correntes diversas da teoria literária ao longo do século XX e nunca chegou a ocupar posição hegemônica no ensino de literatura na educação básica brasileira, espaço sabidamente dominado pelo paradigma histórico-nacional. Além disso, o modo como se efetivou nas salas de aula lhe rendeu diversas críticas, dentre as quais Cosson (2020a) destaca: o prejuízo à real fruição do texto literário pelo seu foco em aspectos técnico-descritivos, a retirada da obra de seu horizonte social e histórico e sua exploração por meio de conceitos universais. Outrossim, tal modelo, por selecionar prioritariamente "obras de alta elaboração estética", impedindo que o processo de ensino-aprendizagem possa partir de um repertório mais próximo do horizonte cognitivo ou cultural dos alunos, não considera os diferentes estágios de desenvolvimento das crianças e jovens; ademais, por restringir o trabalho de sala de aula a textos curtos e/ou que guardam forte carga de experimentação linguístico-textual, o modelo gera um estreitamento indevido das possibilidades de leitura. Destaca-se, por fim, o papel do professor como o agente que apresenta uma leitura única e autorizada, a qual o aluno deverá assimilar e reproduzir, assim como reproduz os procedimentos de análise demonstrados em sala de aula.

O paradigma social-identitário fundamenta-se teoricamente nos estudos culturais, pós-coloniais e de gênero, bem como em conceitos do multiculturalismo, do desconstrucionismo,

do pós-estruturalismo e da teoria *queer*. Além disso, no Brasil, encontra sustentação na lei que institui o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas (Lei n. 11.645/08), e nas temáticas transversais e no questionamento do cânone literário presentes nos PCN. Sobre a concepção de literatura que orienta essa matriz, destaca-se a ênfase na função representacional do literário, no que diz respeito a relações sociais e a aspectos identitários, políticos e éticos. Nessa perspectiva, a escola se constitui como espaço socializador voltado para o desenvolvimento de uma consciência crítica que fundamente um agir orientado para a emancipação, a cidadania e a humanização. A partir da compreensão da aprendizagem como processo colaborativo, tal enfoque busca fortalecer o reconhecimento da alteridade, valores democráticos, a autoestima dos estudantes, o empoderamento de minorias ou a empatia para com elas.

Diante de aspectos renitentes da condição histórica e social do nosso país, como a ameaça à existência dos povos originários, os crimes de racismo, os crimes de ódio direcionados à comunidade LGBTQIAPN+, a cultura do estupro e a violência contra as mulheres, agravados ou ignorados pelo processo que, entre 2016 e 2018, consolidou o poder de forças ultraconservadoras e autoritárias na política nacional, reconhecemos a importância de uma leitura literária que, sendo ao mesmo tempo leitura do mundo (LAJOLO, 2008), oriente alunos e professores para um compromisso com questões sociais candentes; que nos faça "reconhecer na vida do outro a possibilidade da própria vida" (KARLO-GOMES; COSSON, 2021, p. 21). Não é à toa que essa forma de abordagem encontra a resistência de grupos conservadores radicais sob a acusação de "doutrinação" (moeda corrente em nossos dias) ou até mesmo tem sua agenda por eles apropriada para subvertê-la e transformá-la em prol dos valores que defendem.

É preciso, contudo, atentar para certos aspectos, elencados por Cosson (2020a), que podem fragilizar o paradigma, tais como: a submissão das obras a certa condição documental e a abordagem centrada em conteúdos, o que pode desabilitar os textos enquanto produção estética. Como consequência, ao próprio conhecimento literário é destinado um lugar secundário dentro do ensino de literatura e o mesmo acontece com a formação do leitor literário, uma vez que se prioriza a socialização. Imbrica-se aí também outra questão relevante: a formação docente adequada para que o professor possa assumir o papel esperado dentro de tal paradigma, qual seja, o de conduzir debates em termos políticos e éticos junto às crianças e aos jovens da educação básica.

O outro conjunto de abordagens subjacentes a modelos de ensino de literatura releva um modo específico de ler característico da relação entre o leitor e o objeto literário. Dentro

de tal grupo, a teoria transacional formulada pela educadora norte-americana Louise Michelle Rosenblatt vem dando sustentação ao sexto paradigma mapeado por Cosson (2020a): o do letramento literário (COSSON, 2014, 2020a; KARLO-GOMES; COSSON, 2021). Pela visão de Rosenblatt, concebe-se que "a leitura literária não é somente uma interação entre o leitor e o texto, mas sim uma transação, em que leitor e texto se condicionam e são condicionados de maneira recíproca, sendo essa relação transacional que institui a obra literária" (COSSON, 2020a, p. 177). Sob tal ótica, é ressaltado um aspecto importante da vivência literária: a inexistência de uma obra com significados fechados *a priori* e de um leitor modelar, seja este uma abstração teórica ou o produto da formação ofertada nos espaços educativos. O que existe é um condicionamento mútuo por parte do leitor e do texto, com ambos se constituindo unicamente no ato da leitura. É nesse ato, praticado em um dado contexto de interação, que o leitor real acessa, de posse de sua bagagem linguística, de seu conhecimento de mundo e de seu repertório afetivo, o arranjo linguístico e o universo da obra para produzir significados (COSSON, 2020a).

Dessa forma, Rosenblatt (1978 *apud* SANTOS, 1998), preocupada com situações efetivas de leitura, propôs caminhos que nos auxiliam a pensar a leitura literária como experiência estética, sem que tenhamos que recorrer a dicotomias assentadas em fatores intrínsecos ao texto. Ultrapassando o binarismo literário / não literário, que tanto marcou o século XX e que guarda ainda, como lembra Paulino (2014), polemizações não resolvidas, a professora universitária estadunidense explica que

> O processo de leitura parece representar um *continuum* de atitudes potenciais. Uma complexa obra de arte, como *Hamlet* ou um poema de Blake, pode ser colocada em um ponto extremo desse *continuum*, onde a atenção do leitor é focalizada diretamente naquilo que ele está vivenciando na sua relação com o texto. No outro extremo do *continuum* seria colocada a leitura do texto onde a atenção é dirigida para o seu valor instrumental em termos de informação para ser assimilada ou operacionalizada. Colocando desta forma, evita-se a implicação de que textos possuem valores absolutamente poéticos ou científicos; e, sendo assim, que, a relação entre leitor e texto, resultaria em um ou outro tipo de leitura. Assim, não existe uma separação entre esses tipos de leitura, mas sim uma continuidade. Qualquer leitura particular está situada em um ponto entre esses extremos, que reflete a natureza da atividade e o foco de atenção, que a conjugação do leitor com o texto produziu (ROSENBLATT, 1978, p. 130 *apud* SANTOS, 1998, p. 4).

Assim, o que distingue a experiência da leitura literária como experiência estética é a ênfase do leitor nos outros mundos possíveis imaginados, naquilo que ele vive em contato com o texto, nos sentidos que vai produzindo para o texto, para si mesmo e para o mundo.

Em interlocução com o pensamento de Rosenblatt, Cosson (2020a) propõe um alargamento de sua teoria da leitura, pois pretende reafirmar que a dinâmica transacional irrepetível entre leitor e texto que dá lugar à atualização da obra e à experiência estética "é essencialmente uma experiência de linguagem" (COSSON, 2020a, p. 178). Ou seja: o que a faz singular é o fato de que a literatura opera em um universo construído fundamentalmente por palavras, estabelecendo uma interação intensa entre estas e o indivíduo (tanto o que lê quanto o que escreve) e sendo, assim, capaz de nos construir e reconstruir simbolicamente e de avivar nossa existência como sujeitos da linguagem, "posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma" (COSSON, 2011, p. 282). Diante disso, a leitura literária, tal como entendida dentro do letramento literário, prioriza tanto a unicidade de cada encontro com a literatura, quanto a apropriação de um "repertório de textos e práticas de produção e interpretação" (COSSON, 2020a, p. 177), e de uma forma de significar o mundo, que é a forma literária.

Pensar a leitura literária dentro ambiente escolar a partir do letramento literário compreende três movimentos (COSSON, 2021a; KARLO-GOMES; COSSON, 2021): o contato direto e pessoal dos alunos com o texto; o registro da experiência transacional, isto é, das respostas ao texto que foram suscitadas durante a leitura – leitura responsiva – e o compartilhamento com outros leitores; e "as práticas interpretativas que ampliam e fortalecem a competência literária, a competência de ler literariamente" (KARLO-GOMES; COSSON, 2021, p. 22). Essas práticas se dão sobre diferentes possibilidades de entrecruzamento dos objetos da leitura (texto, contexto, intertexto) com os elementos constituintes do seu circuito (autor, texto, leitor e contexto), gerando diferentes formas de realizar a leitura literária (COSSON, 2014). Tais movimentos são pensados para que o ensino de literatura possa englobar o duplo percurso simultâneo que constitui a leitura literária: o caminho "que vai do leitor para si mesmo" e o caminho "que leva o leitor para o mundo anunciado no texto" (KARLO-GOMES; COSSON, 2021, p. 22).

Para os autores que têm argumentado em defesa de tal matriz teórico-metodológica, tratar do aprimoramento da competência literária não significa fazer o aluno apreender conteúdos estabelecidos previamente ou tentar "estabelecer competências e habilidades específicas para a leitura literária, sem levarmos em conta a hibridização e a complexidade de processos histórico-sociais nela envolvidos" (PAULINO, 2014, p. 62). Como, contemporaneamente, está consolidada a visão de que a escola deve atuar para desenvolver a capacidade de leitura dos seus educandos, de acordo com Cosson (2014), esse aprimoramento deve ser decorrente de uma leitura que se realiza de maneira formativa, assim caracterizada: é

extensiva a uma diversidade de textos, envolvendo uma variedade de tipologias, formas de composição e temáticas; abarca diferentes modos de ler, isto é, diferentes procedimentos de leitura; responde às necessidades dos leitores, mas também traz desafios a serem superados; pressupõe uma avaliação daquilo que se lê, um exercício crítico; e leva à aprendizagem da própria leitura, não só no período de aquisição do sistema de escrita alfabética, mas ao longo da vida. Esse último ponto "consiste em toda reflexão que se faz do processo da leitura no próprio momento da leitura. Trata-se de uma metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los" (COSSON, 2014, p. 48-49).

A leitura formativa encontra na literatura campo fértil para a sua realização, uma vez que os aspectos citados acima podem ser potencializados na interação com o texto literário. Essa potência advém da própria multiplicidade de textos e temas que caracteriza o discurso literário e que requer diversas formas de ler. Assim, o texto literário atende às demandas do leitor, ao mesmo tempo em que o desafia. Para mais, a literatura possibilita, como nenhum outro tipo de texto, o exercício do espírito crítico diante do universo da linguagem, do mundo e de si próprio. Esse exercício complexo nos guia para o espaço da liberdade, pois "por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido" (COSSON, 2014, p. 50).

Ainda acerca do letramento literário, é importante ressaltar que a expressão surge, primeiramente, como um conceito cunhado por Graça Paulino, no final dos anos 1990, para designar a especificidade do literário dentro do fenômeno mais amplo do letramento, que, no Brasil, vinha sendo caracterizado por Magda Soares como "inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas" (PAULINO, 2001, p. 117). Paulino (2014 [2005]) partilha da ênfase dada por Soares (2014 [2002]) à transitividade do verbo ler. Diante da defesa irrestrita, feita nas últimas décadas do século XX, da presença de uma diversidade de textos no ambiente escolar (fossem eles oriundos de diferentes domínios discursivos ou representativos de variados gêneros textuais), sem que se atentasse para a diversidade dos modos de leitura, as duas estudiosas mineiras defendem que sempre se lê um determinado objeto textual, o que acarreta e demanda modos de leitura específicos. Em conjunto com a diversidade de objetos lidos, Paulino (2014) também salienta que o ato de ler não pode ser compreendido como um processo genérico, porque nele estão envolvidos sujeitos situados em determinados espaços sociais e orientados por diferentes objetivos.

Diante de tais pressupostos, ao considerar que o texto literário se distingue como produção estética e que sua recepção, de caráter não pragmático, dá-se por meio do

estabelecimento de um pacto ficcional, Paulino (2001, p. 117-118) assim define um cidadão literariamente letrado:

> seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.

Por meio de estudos desenvolvidos dentro do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os quais se destacam os de Rildo Cosson, a expressão "letramento literário" teve seu uso expandido de forma análoga ao espraiamento conceitual que ocorreu com a própria palavra "letramento". Assim, existe hoje uma notável profusão de adjetivos que têm acompanhado o termo, indo desde letramento digital até letramento político. Procurando situar o letramento literário dentre as demais possibilidades de letramento e problematizar as diferentes compreensões desse conceito, Cosson (2015) parte de entendimentos gerais do termo letramento e indica diferentes possibilidades de associação com o adjetivo literário, que ocasionarão, evidentemente, sentidos específicos.

A primeira compreensão diz respeito ao uso singular do termo e se refere, de um lado, às habilidades desenvolvidas pelo sujeito em um nível individual, o que lhe propiciaria a possibilidade de agir de forma autônoma nas diferentes práticas de leitura e escrita. Trata-se do enfoque autônomo do letramento, que será questionado pelos *New Literacy Studies* (NLS), por sua pretensa universalidade e neutralidade e ao qual Brian Street (2003) opõe um viés ideológico. Em tal perspectiva crítica, o letramento é tomado como um conceito que abrange diversos usos em torno da escrita que se dão dentro de práticas sociais, contextos específicos e relações de poder.

Por enfatizar a heterogeneidade de práticas de letramento, a concepção dos NLS aponta para o uso do termo no plural – a segunda compreensão básica citada por Cosson (2015). Mas, neste caso, é a presença das formas de interação viabilizadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação que impulsionará a expansão da leitura e da escrita para o universo das práticas de comunicação e dos usos diversos da linguagem. Nessa perspectiva, o termo "letramentos" passa a indicar "usos e práticas sociais que se valem de diferentes processos de significação" (COSSON, 2015, p. 178). É também dentro desse segundo entendimento geral sobre letramento que emerge o termo cunhado pelo *The New London Group*: multiletramentos. Essa denominação procura dar conta de processos comunicacionais

atravessados por uma diversidade e dinamicidade de linguagens, mídias e manifestações culturais em uma sociedade complexa, marcada pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Um processo educacional contínuo e que acompanhe esse novo cenário da sociedade é um elemento central da compreensão plural de letramento.

Uma das associações apresentadas por Cosson (2015) segue mais de perto a ideia de letramentos como práticas sociais mediadas pela escrita em contextos específicos (influência dos *New Literacy Studies*) e, portanto, define a literatura como "prática social da escrita". Ao considerar os múltiplos usos e práticas em torno da literatura, esse conceito enfatiza o contato efetivo com os textos como condição para o processo de letramento e também as leituras concretas dos sujeitos leitores, ainda que elas não coincidam com o cânone. Para o autor, no entanto, a adoção de tal entendimento tem um aspecto problemático situado na "perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais" (COSSON, 2015, p. 182).

A segunda associação diz respeito justamente ao conceito de letramento literário defendido por Cosson, em parceria com Paulino (2009). Com o objetivo de resgatar a singularidade do texto literário e a experiência dos leitores individuais, sem perder de vista o caráter social e coletivo da literatura, os autores enfatizam mais o letramento como processo de produção de sentidos do que como prática social da escrita. Nesse contexto, o adjetivo literário ganha a seguinte compreensão: "repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos" (COSSON, 2015, p.182). O letramento literário diz respeito, então, ao modo como os sujeitos e comunidades de leitores constroem e se apropriam de tal repertório, ou seja, à produção literária de sentidos.

Ao tratarem de uma "construção literária de sentidos", Cosson e Paulino (2009) salientam o caráter próprio da linguagem literária que proporciona: (a) formas de dialogar com outras experiências e culturas e de compreender o mundo, o outro e a nós mesmos, contribuindo para a construção de nossas identidades, através de um processo de constantes reelaborações interpretativas; (b) uma interação verbal intensa pelo modo como se dão os processos de representação. Para Cosson (2014), há uma forte reflexividade implicada no ato de ler o texto literário. Reflexividade que não diz respeito apenas aos conteúdos, aos sentidos do texto, mas também ao "modo de dizer", ou seja, ao universo da linguagem.

Já a ideia de "apropriação" indica um movimento no qual o leitor atualiza e constitui sentidos próprios para os diversos textos lidos, interligando-se ao mesmo tempo à comunidade de leitores com a qual compartilha um corpo simbólico (COSSON, 2015). O letramento literário caracteriza-se, assim, como processo, pois não pode ser delimitado a um único período, dá-se ao longo da vida e abrange situações escolares e extraescolares. Além disso, abrange as diferentes modalidades de manifestação do literário e seus diferentes suportes, mecanismos e meios de expressão.

O letramento literário faz parte de um conjunto de propostas que buscam atribuir uma nova dimensão e valor ao literário para revigorá-lo e mantê-lo em nossas escolas. Cosson (2020a) apresenta-o e defende-o como paradigma de ensino, afastando a possibilidade de sua compreensão como mero "suporte metodológico", embora reconheça que, muitas vezes, essa tem sido a forma de assimilação pelos professores da educação básica, os quais, visando ao fazer imediato em sala de aula, empregam-no sem que seja considerado e incorporado o complexo referencial teórico que o constitui. A intenção, porém, é que o letramento literário substitua, de forma consistente, "com algum atraso em relação ao ensino de língua materna, tanto a parceria tradicional entre literatura e norma linguística inserida no ensino da gramática quanto a história da literatura, como forma de conhecimento da literatura, pela leitura literária" (COSSON, 2021a, p. 86).

De fato, como já observamos, o letramento literário foi fortemente assimilado e difundido na última década; contudo, diante do que revelam as pesquisas citadas no início deste tópico,[27] não é possível considerar que tal corrente detém posição hegemônica, até mesmo porque o emprego pragmático de certas proposições, em detrimento da abordagem holística pretendida, faz com que ocorra um processo de acomodação (COSSON, 2020a). Em parte, é justamente tal acomodação que tem orientado as críticas ao modelo do letramento literário para que se possa pensar em uma perspectiva mais ampla de educação literária, sem, contudo, desconsiderar suas contribuições (MEIRA, 2020).

A perspectiva de educação literária à qual se refere Meira (2020) está fortemente assentada nos NLS[28] e busca relacionar os fundamentos epistemológicos desse campo com questões referentes às práticas de leitura literária e ao seu ensino e aprendizagem. Distancia-se, portanto, de certas proposições do letramento literário, pois, como já vimos acima, a

[27] Suassuna e Nóbrega, 2013; Rezende, 2013; Segabinazi e Silva, 2015; Formiga, Inácio e Barbosa, 2015; Antunes, 2015a.

[28] Apesar de as definições de educação literária apresentarem pontos pacíficos (consideração das diferentes formas de existir do literário e da multiplicidade de experiências e espaços-tempos formativos), ela também guarda um caráter polissêmico que representa as disputas dentro do próprio campo.

consideração da literatura como uma prática social da escrita não se constitui como elemento central dos estudos desenvolvidos pelo grupo da UFMG, chegando a ser percebida como possível geradora de dificuldades para a formação literária na escola (COSSON, 2015). Entre outros pesquisadores, tal posição em defesa de uma educação literária tem sido desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade (GPEALE), composto por estudiosos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa segunda instituição, também atua o Grupo de Pesquisas sobre Educação Literária (GPEL). No contexto escolar, as investigações realizadas abrangem desde a alfabetização até o ensino médio e abarcam espaços diversos de interação com o literário (a sala de aula, a sala de leitura, a biblioteca, entre outros), ou seja, baseadas na abordagem de Brian Street e Shirley Heath, consideram vários espaços em que se dão eventos estruturados pelos textos literários a partir dos quais as práticas de educação literária podem ser inferidas (MACEDO, 2021a). Outrossim, os interesses que orientam a perspectiva da educação literária não se restringem ao processo de escolarização, uma vez que perseguem um objetivo maior de democratizar o acesso à literatura (MEIRA, 2020).

De acordo com Meira (2020), a associação da concepção ideológica de letramento com os estudos acerca das práticas de leitura literária é capaz de conduzir uma reflexão sobre como estas têm sido "consideradas pela escola, os *padrões* escolarizados a partir dos quais o texto literário é dado a ler pelos estudantes, assim como a relação desse modelo de leitura com outras práticas de leitura literária e não literária nas quais os sujeitos também estariam inseridos" (MEIRA, 2020, p. 32, grifo da autora). Dessa forma, pelo uso da expressão "educação literária", busca-se remeter, em uma perspectiva ampla, à presença da literatura em contextos diversos de formação humana (que não apenas o escolar), considerando-se os aspectos políticos e as relações de poder imbricados nos processos de formação de leitores de literatura.

A concepção de educação que integra a perspectiva da educação literária descrita acima vincula-se ao pensamento de Paulo Freire, referenciado de forma sucinta em nosso primeiro capítulo. Em uma aproximação com os NLS, enfatiza-se a assunção de educandos e educadores como seres sociais, culturais e históricos, bem como o aprendizado da leitura e da escrita como exercício da consciência crítica que mobiliza os homens para a emancipação e a transformação social. O que se quer assinalar a partir de tal diálogo com a visão freiriana é que o trabalho educativo não é neutro, mas sim uma práxis política que pode levar os homens à pronúncia de sua própria palavra, que é também pronúncia do mundo (DEZOTTI; PEDROSA; MACEDO, 2021; MEIRA, 2020). Coerentemente, a noção de educação literária

em pauta também emerge das posições de Antonio Candido expostas na obra *O direito à Literatura*, acerca das funções do literário e do lugar que ele deve ocupar na formação humana. Nesse texto, o crítico literário defende a incompressibilidade da literatura como direito pelo seu potencial humanizador (CANDIDO, 2011). Para Meira (2020, p. 35), "o processo de humanização baseado na educação literária ocorre na medida em que se dirige para o diálogo entre o indivíduo e a cultura, em que a literatura constitui um caminho para que os sujeitos comparem-se a si mesmos com um horizonte mais amplo de vozes". Logo, não se trata de uma postura ingênua, mas de uma atitude que reconhece na literatura o seu caráter transformador.

É também a partir desse escrito de Candido que os estudos aqui citados reverberam um entendimento amplo de literatura: as formas literárias não se restringem ao livro impresso; elas podem ser tantas quantas sejam as realidades culturais em que os indivíduos estejam inseridos, indo além das manifestações legitimadas pelo cânone. A assunção desse pressuposto possibilita "uma maior diversificação curricular e, consequentemente, uma maior abrangência de elementos que contribuam para a formação do leitor" (MACEDO, 2021b, p. 46). Nesse sentido, Almeida, Dezotti e Macedo (2021, p. 575) definem "educação literária como um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que ocorre a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes".

De tal ponto de vista, ressaltam-se as formas de mediação pelas quais diferentes atores sociais ou instituições se colocam entre o leitor e os objetos literários a fim de aproximá-los e, assim, promover um encontro singular do primeiro com o universo da literatura (MEIRA, 2020), uma apropriação efetiva de bens culturais (DEZOTTI; ALMEIDA; MACEDO, 2021), o gosto pela leitura (SILVA, 2021), bem como a leitura de fruição (RODRIGUES; GOMIDES; MACEDO, 2021). Essa última é compreendida por Almeida, Dezotti e Macedo (2021) como aquela que se baseia na necessidade humana de ficção e de fantasia apontada por Antonio Candido como função primeira da literatura em *A literatura e a formação do homem*. Para as autoras, "olhar a educação literária como uma prática social pode contribuir para que coloquemos, no centro das práticas escolares, a finalidade primeira da qual a leitura literária não pode em hipótese alguma prescindir, que é a leitura de fruição" (DEZOTTI; ALMEIDA; MACEDO, 2021, p. 4).

Os estudos em tela partem do pressuposto, oriundo das obras da antropóloga Michèle Petit, de que o mero acesso aos objetos literários não é suficiente para garantir a efetivação das finalidades acima elencadas. Nas palavras de Macedo (2021b, p. 48), "não basta formular

e implementar políticas que incidam sobre a disponibilidade de livros; é preciso criar processos de formação e mediação que possibilitem o acesso e a apropriação das obras pelos leitores", uma vez que se considere que na vida social a interação com diferentes manifestações literárias se dá por situações de acolhimento, diálogo e estímulo nas quais estão envolvidos familiares, amigos, vizinhos, agentes de cultura atuantes em associações ou bibliotecas comunitárias, além dos bibliotecários ou professores de biblioteca e professores regentes de sala de aula. Levando isso em conta, a mediação, baseada nos trabalhos de Petit, é definida por Macedo (2021b, p. 47) como dialógica ao incluir "o debate e a conversa acerca da obra como princípio fundante", privilegiando uma "relação de confiança, formação, cooperação e reciprocidade" (MACEDO, 2021b, p. 55), além da construção de sentidos pelo leitor.

Tal compreensão é deveras pertinente para a construção de políticas públicas de acesso ao livro e de incentivo à leitura que ultrapassem o foco na distribuição do material impresso (MACEDO, 2021b) e, também, para que possamos refletir sobre os processos de escolarização da literatura, principalmente, no que diz respeito ao engessamento dos materiais e das práticas de leitura e nos espaços-tempos escolares. No entanto, a assimilação desse entendimento do papel social do mediador a partir da perspectiva abrangente discutida nas obras da antropóloga francesa não pode tornar difuso um importante fator para a ressignificação da presença da literatura nos contextos escolares e para a reorientação didático-pedagógica dos processos de sua escolarização: a formação dos professores e professoras de literatura.[29]

Assim, corroboramos aqui a perspectiva de Dalvi (2018), cujo trabalho de pesquisa acerca da educação literária tem como lastro uma perspectiva marxista de formação humana omnilateral. A autora, ao mesmo tempo em que considera que a noção de educação literária vai além da própria leitura literária, pois é "necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário" (DALVI, 2018, p. 15), levando-o à compreensão da relevância da literatura na vida social, reafirma o papel crucial desempenhado pelas instituições formais de ensino (da educação básica ao nível superior) e pelos professores de literatura nesse processo. Falando da educação literária no contexto escolar, a autora, em um posicionamento que se diferencia dos trabalhos do campo da educação literária citados acima, argumenta a favor da profissionalidade desses docentes,

[29] Vale ressaltar que o Parecer CNE/CP nº 2/2015 situa a formação em um conjunto orgânico de valorização docente, a qual deve se dar pela "efetiva articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho" (BRASIL, 2015, p. 22).

cuja formação de caráter amplo, porém reconhecível, precisa colocar em diálogo aspectos pedagógicos e literários. Estes são tomados tanto do ponto de vista do trânsito do sujeito docente no universo literário (em um sentido complexo e multifacetado extensivo à literatura nas diferentes sociedades e esferas de atividade humana), quanto sob o prisma de conhecimentos próprios do campo, os quais, como defendemos em nossa dissertação de mestrado (AGUIAR, 2013), no caso dos forma(n)dos em Letras, abarcam um repertório teórico-crítico que não deve ocupar o lugar da experiência de cada leitor com as obras, mas orientar reflexões sobre temas e elementos do universo literário e diálogos capazes de prolongar nossa experiência com os textos, abrindo novas portas de significação.

Estudos desenvolvidos no âmbito do GPEALE também salientam que, na esfera da educação institucionalizada, é predominante na mediação da educação literária a atuação dos profissionais do magistério (tanto das salas de aula como das bibliotecas), os quais não apenas selecionam e apresentam textos para os alunos, mas também orientam as formas de leitura (ALMEIDA; DEZOTTI; MACEDO, 2021). Além disso, Meira (2020), ao ressaltar que a formação leitora no ambiente escolar abarca tanto a aprendizagem do estudante quanto as atividades de ensino, postula que tal dimensão deve se constituir como mediação pela qual se efetivam "modos de diálogo que precisam ser ensinados para que estudantes-leitores sejam capazes de efetivar leituras significativas" (MEIRA, 2020, p. 34). A nosso ver, tais afirmações carregam de forma latente a especificidade do trabalho dos professores de literatura. É necessário, portanto, investir em tal dimensão, considerando a imprescindibilidade de uma trajetória formativa assentada na apropriação "de um campo profissional com seu acúmulo de experiências, saberes e conteúdos" (DALVI, 2018, p. 18).

Ainda sobre esse aspecto da formação dos professores, o qual tem se colocado como um dos desafios para a concretização de um ensino de literatura voltado para a experiência da leitura literária (COSSON, 2021c), enfatizamos que, diante da constatação feita por diferentes professores universitários e pesquisadores da existência de um cenário caracterizado pela falta do hábito de leitura literária entre os licenciandos em Letras e profissionais do magistério da educação básica (SOARES, 2000; ANTUNES, 2015a; ALMEIDA, 2016), explicita-se a urgência, como destaca Macedo (2021b, p. 56), de "políticas de formação de professores como leitores de textos literários". Indo um pouco além desse pressuposto fundamental, apoiamo-nos na defesa feita por Cosson (2021c) de que, para transformar o currículo e as práticas dos processos formativos docentes, em especial no caso dos cursos de Letras,

> cumpre pensar a área como um todo em função de um professor de literatura que precisa transitar com segurança entre os conhecimentos literários (críticos, teóricos, historiográficos e comparatistas) ao mesmo tempo em que deve possuir um repertório de práticas literárias (leitura e escrita) e saber identificar estratégias pedagógicas adequadas para a aprendizagem de seus alunos. Trata-se, portanto, de uma tripla formação: o especialista, o leitor e o professor (COSSON, 2021c, p. 39).

Formar e fortalecer o docente da educação básica como leitor literário é, dessa forma, condição *sine qua non* para os processos de mediação no ambiente escolar, mas tal formação também necessita seguir rumos capazes de colocar em equilíbrio três dimensões: conhecimentos literários, prática da literatura e ensino da literatura (COSSON, 2021c).

Regressando à questão da leitura literária e suas relações com o espaço escolar, é possível observar, no contexto brasileiro, a recente influência do campo da didática da literatura francês, o qual, ao incorporar a noção de leitura literária, privilegia um leitor concreto e uma experiência recepcional efetiva, principalmente por meio da perspectiva designada como "leitura subjetiva" (LAURIA, 2014; ANTUNES, 2015b; XYPAS, 2018a; SOUZA, 2019).

O substrato teórico dessa proposta é caudatário dos estudos sobre recepção em suas primeiras vertentes. Estas, assim como quaisquer outras formulações teóricas do campo dos estudos literários, não foram pensadas na perspectiva do ensino de literatura, mas a centralidade conferida ao leitor pelas teorias recepcionais levou as instâncias de discussão sobre a escolarização do texto literário à consideração de que o aluno tem mais a fazer além de resgatar um sentido já previamente estabelecido pela intencionalidade do autor ou imanente à estrutura textual. A respeito das contribuições de Wolfgang Iser, por exemplo, Paulino (2014, p. 60) afirma que o teórico pôs em evidência um "modelo de interação entre texto e leitor que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do texto". O caráter estético da experiência literária é enfatizado a partir de uma perspectiva que deixa de considerar a literatura em si mesma como objeto pronto e acabado.

Contudo, o direcionamento da atenção dos estudiosos do texto literário, na segunda metade do século XX, para a relação leitura-literatura não mira a instância do leitor em termos de sua individualidade ou singularidade, mas sim a partir de sua dimensão coletiva, como o faz Robert Jauss ao adotar a recepção como novo caminho para a abordagem da historicidade da literatura (ZILBERMAN, 2008b). Além disso, o papel ativo do leitor no processo de construção dos sentidos textuais é considerado na ótica da virtualidade e da compreensão dos

efeitos da leitura como resultados de uma programação, estrutura ou arquitetura textual. Portanto, não se trata aqui de um sujeito empírico. Isso ocorre com a noção de leitor implícito desenvolvida por Iser e, de forma análoga, com as definições de leitura "cooperante" e "leitor modelo" de Umberto Eco, bem como com a ideia de um ordenamento da leitura pelo texto proposta por Michel Charles (AHR; MOINARD, 2020). Para Langlade (2013, p. 33), aqui o leitor é uma "entidade semiótica pertencente ao projeto gerativo da obra", o que o coloca em um regime de "liberdade vigiada".

No contexto francês, Michel Picard, para quem a leitura literária aparece como jogo entre o afetivo e o racional, será o responsável por trazer o leitor real, juntamente com a sua subjetividade, para o estudo do processo de apropriação dos textos literários (AHR; MOINARD, 2020). O deslocamento de tais proposições para a didática da literatura fundamentará a compreensão de que, para a construção dos sentidos dos textos, concorrem as reações subjetivas dos alunos, entendidas como indícios de uma apropriação singularizada da obra pelo leitor (LANGLADE, 2013), e a tensão entre as diferentes interpretações que podem emergir em uma sala de aula. Assim, as reações dos alunos diante dos textos e os modos como estes são apreendidos são fatores relevantes na escolarização da literatura. É preciso conceber a leitura literária como um processo em que os sujeitos são considerados em suas peculiaridades e efetivá-la dentro de práticas contextualizadoras para que não se corra o risco de se inferiorizar o sujeito leitor dentro de padrões hierárquicos preestabelecidos (DUFAYS; DAUNAY, 2020).

No Brasil, tal perspectiva ganha espaço a partir da divulgação de trabalhos de Annie Rouxel, Bertrand Gervais, Vicent Jouve e Gerard Langlade (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) acerca do que vem sendo denominado de "leitura subjetiva". Rouxel (2018) destaca que essa abordagem, como uma reação às práticas tradicionais de ensino de literatura na França, coloca-se como alternativa para a superação de modelos de ensino que, pautados nos valores da objetividade e da racionalidade, acabam por excluir o sujeito leitor e sua interioridade da leitura literária e ignorar os efeitos e os sentidos que esta última pode suscitar naquele. A leitura subjetiva contrapõe-se ao texto reduzido a elementos factuais e a objeto para estudo das formas textuais. Sob tal prisma, importa, sem deixar de lado os aspectos cognitivos, debruçar-se sobre "emoções sentidas, reações axiológicas, pensamentos diversos, hipóteses de significação" (ROUXEL, 2018, p. 05) que irrompem na recepção da obra literária, pois é a partir daquilo que o leitor investe no texto em simbiose com aquilo de que é investido na leitura que se pode construir uma descoberta e uma escrita de si.

O ponto de partida é, então, o fortalecimento dos laços entre a vida ordinária e a literatura e, consequentemente, entre o leitor real e os textos literários. Só assim a leitura destes pode ter sentido, posto que essa ligação é a própria "razão de ser" da leitura. Por meio dela, é possível incorporar outras existências em nós mesmos para nos reencontrarmos com a nossa própria existência. Esse processo envolve, ao mesmo tempo, emoção e cognição, e a leitura subjetiva atua nesse movimento em que o leitor pode se compreender e se (re)construir pela sua implicação no jogo literário (ROUXEL, 2018).

A leitura subjetiva é uma abordagem definida como "uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade" (ROUXEL, 2018, p. 2) do leitor empírico. O leitor da leitura subjetiva é, portanto, considerado não só como aquele que desempenha um papel preestabelecido junto ao texto, mas como aquele que, prenhe de referências, experiências, histórias de vida e objetivos de leitura, sofre os efeitos do lido e diante dele tem atitudes e produz significações (XYPAS, 2020). Apropriação do texto pelo leitor e implicação do leitor no texto são facetas indissociáveis desse processo.

Ainda de acordo com Xypas (2020), a leitura literária se consubstancia em cinco processos: perceptivo, cognitivo, argumentativo, afetivo e simbólico (ou integrativo). Na visão da autora, orientar as atividades escolares com foco especialmente nesses dois últimos processos pode contribuir para fazer avançar a formação da leitura do texto literário. O afetivo está assentado no imaginário, na memória, na experiência de vida do leitor, e diz respeito ao desencadeamento de emoções à medida que o leitor interage com a obra. Levando isso em consideração, "a leitura subjetiva pensada como um suporte teórico-metodológico acolhe as emoções sentidas do leitor comum no ato de ler. Entende-se [...] [que] é pela emoção sentida que o sujeito leitor pode começar a sentir prazer em leitura porque ele se sente liberado para explicitar seus sentimentos" (XYPAS, 2020, p. 19). O processo simbólico, por sua vez, abrange o plano sociocultural e abarca a percepção de que as leituras são realizadas em contextos diferentes, e, ao mesmo tempo, são integradas umas às outras, pois nenhuma leitura se realiza isoladamente. Esse último processo remete à importância de atividades que viabilizem o diálogo entre indivíduo e sociedade, entre o coletivo e o individual. Dessa forma, os procedimentos de ensino da leitura subjetiva concorrem para a empatia, a projeção e a identificação. Além disso, trazem como ganho o desenvolvimento, por parte do aluno, de sua capacidade de avaliar seus próprios percursos interpretativos.

Contrapondo-se às perspectivas que veem na subjetividade do leitor um impeditivo para uma interpretação "bem-sucedida" de uma obra literária, Langlade (2008) afirma que a atividade interpretativa, na verdade, define-se como uma atividade criativa desenvolvida pelo

leitor. Nesta, o seu imaginário e a sua personalidade interagem de formas diversas com o imaginário da obra (reduzindo-a, ampliando-a, transformando-a), ao mesmo tempo em que a assimilam. Esse processo que se dá durante a experiência de leitura é denominado pelo autor de "atividade ficcionalizante" e conduz a uma singularização da obra por cada leitor, ou seja, conduz à formação do "texto do leitor". Para o estudioso francês, "toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos" (LANGLADE, 2013, p. 33). O imaginário de cada pessoa se nutre e se constitui de referências culturais e experiências de mundo e, durante a leitura, durante a atividade ficcionalizante, ele é revelado, mobilizado e também refeito ao interagir e conectar-se com aquele do plano da obra. Logo, dentro da perspectiva da leitura subjetiva, o leitor não "completa" a obra no sentido das teorias ficcionais do século XX, ou seja, no sentido de dar à obra aquilo que está previsto nela, mas de criar algo singular, único, pessoal, pois é fruto do encontro da obra com vivências e ecos íntimos do indivíduo que lê (LANGLADE, 2013).

Sob esse prisma, Langlade (2008) apresenta, então, o que considera como cinco operações por meio das quais os imaginários do leitor e da obra se conectam. A primeira delas diz respeito ao fato de que as imagens e as paisagens que habitam o ser do leitor, inscritas no ser do leitor, podem se fundir com aquelas descritas pelas obras em um processo recíproco de reformulação e transposição. Na segunda operação, as "paisagens-imagens", personagens, enfim, dados diegéticos e elementos do universo poético atuam no desencadeamento e na condensação daquilo que o autor designa, em diálogo com estudos freudianos, de "atividades fantasmáticas". Para ele, tais elementos podem trazer à tona fantasmas, desejos profundos, dando a eles vazão e expressão de modo mais ou menos deformado. Nesse jogo, o leitor também altera, "deforma" a obra em função da expressão dos seus desejos e da busca do seu prazer. Na terceira, o autor explana que "o imaginário do leitor é igualmente ativado pela confrontação de seu sistema de valores com o conteúdo de uma obra" (LANGLADE, 2008, p. 52)[30], o que pode gerar julgamentos morais absolutamente diferentes e imaginários de leitura que podem caminhar em sentidos opostos.

As outras duas formas de interação de imaginários que constituem a atividade ficcionalizante são: as relações de causalidade que o leitor estabelece entres os eventos da narrativa e que acabam por conferir coerência mimética à obra; e a reação estética, que trata do fato de que há uma relação íntima entre a experiência estética desencadeada pela forma da obra e a ativação do imaginário do leitor. Todas essas operações constroem o imaginário da

[30] As citações de Langlade (2008) são apresentadas a partir de tradução realizada por Rosiane Xypas.

leitura literária, que, dotado de singularidade e instabilidade, não é fruto unicamente do imaginário que o autor dispõe na obra, tampouco emerge apenas daquilo que o leitor nela insere: “este imaginário da leitura se situa na interface da obra e do leitor, ele nasce e se nutre da relação que se cria entre os dois” (LANGLADE, 2008, p. 54).

Diante da dificuldade de apreensão daquilo que se dá e que se constitui no momento de comunicação íntima com um livro (os dispositivos do imaginário) e diante da necessidade de que professores e estudiosos disponham de elementos e de materiais que possibilitem a pesquisa e a intervenção didática, Langlade (2008) propõe a noção de dispositivos de leitura para que se possam apreender, por meio de uma expressão material, as experiências subjetivas de leitura literária. Os dispositivos de leitura, no âmbito da didática, podem ser tomados como todas as atividades diversas elaboradas e propostas pelo professor com o intuito de dar voz ao leitor empírico e às suas experiências de leitura. Associadas às operações por meio das quais os imaginários do leitor e da obra se conectam, as atividades podem abranger desde questionários até diários de leitura, mas, ao invés de colocarem no centro do ensino de leitura literária “a aquisição de competências específicas devidamente listadas” (LANGLADE, 2008, p. 59), devem focalizar emoções e sensações experimentadas, hipóteses levantadas, valores mobilizados e confrontados, representações e julgamentos construídos no ato mesmo da leitura e que podem se transmutar em diferentes modos de expressão ou se configurar em diferentes lógicas associativas (ROUXEL, 2018). Assim, os dispositivos de leitura dão conta de conferir um certo arranjo e ordenação àquilo que é produzido pelo leitor no ato da leitura literária em decorrência da mescla de dois imaginários (o seu e o da obra).

Expostos alguns pressupostos e proposições da perspectiva da leitura subjetiva, fica nítido que certos aspectos merecem uma problematização que os coloque em suspeição. É o caso, por exemplo, do que aparece em Langlade (2008, 2013) como “atividade fantasmática”. Pela sua complexidade, pela profundidade e sensibilidade dos temas que pode fazer emergir, os quais, a nosso ver, escapam à formação docente e ao exercício do lugar social da escola, a ideia de exploração de um “diálogo interfantasmático” parece demonstrar, desde o princípio, a inviabilidade para a sua abordagem em sala de aula. O próprio Langlade (2008) mostra-se cauteloso com relação a essa produção, uma vez que compreende que o ensino de leitura literária não deve levar a uma exposição dos fantasmas dos alunos ou dos professores. Para ele, a possibilidade de exploração didática de tal aspecto se dá pela localização de certas reações na experiência de leitura (prazer/desprazer, sedução/repulsão, adesão/rejeição, horror/fascinação), a fim de que se constitua uma espécie de “cartografia dos afetos”.

Perguntamo-nos, porém: uma vez feita tal localização, quais rumos o trabalho do professor junto à turma poderá seguir?

Souza (2019), ao mobilizar o referencial teórico-metodológico da leitura subjetiva para analisar diários de leitura produzidos por alunos de três turmas do sétimo ano do ensino fundamental, discute a categoria (o "lido") estabelecida por Picard para remeter ao inconsciente do leitor (suas pulsões e fantasmas), bem como às suas emoções e aos processos de identificação. Essa categoria será posteriormente desdobrada por Jouve, que distinguirá a instância da atividade inconsciente do leitor (o "lido") daquilo que em nós, no plano da superfície, reage ativamente ao universo da obra de ficção e às personagens (o "lendo"), demonstrando por estes simpatia ou antipatia. A professora e pesquisadora brasileira, contudo, opta por não operar com tais noções, porque, em sua visão, entre outros fatores, faltam-lhe "instrumentos de análise e fundamentação teórica para explicar à luz da psicanálise as relações latentes entre os registros dos alunos e seu inconsciente" (SOUZA, 2019, p. 495).

Como forma de interpelar outro aspecto que atravessa o debate promovido pela abordagem da leitura subjetiva, o das emoções, recordamos aqui fato narrado por Rildo Cosson (2022) em entrevista recente: em uma reunião de um círculo de leitura (em ambiente não escolar), frequentado pelo autor à época das pesquisas realizadas para o livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), uma participante, uma mulher jovem, teve um acesso de choro durante a discussão da obra *Dom Casmurro* (Machado de Assis), discussão essa que vinha se desenvolvendo nos planos contextual e intertextual. Tempos depois, ao reencontrar o pesquisador, a mulher revelou que a emoção sentida naquele momento adveio da percepção de que o protagonista machadiano "era o seu marido". Esse fato evidencia que, pela leitura da obra literária, a jovem mulher foi conduzida à situação vivida em seu ambiente doméstico ou, como diria Fernando Pessoa, "na dor lida", ela pôde alcançar a dimensão do seu próprio sofrimento. Essa é mesmo uma das grandes potências da experiência estética: a possibilidade de ressignificarmos a nós mesmos e as nossas relações pela imersão em um mundo feito linguagem.

O relato de Cosson não se refere a um ambiente institucional, mas, nas salas de aula escolares, também nós já vivenciamos experiências de leitura nas quais, por exemplo, os alunos e as alunas encontraram no lido a tristeza pela perda de um entre querido ou a revolta e a dor diante da homofobia. Acreditamos, como sugere Rouxel (2018, p. 05), que é de grande relevância, para o ensino de leitura literária, a proposição, dentre outras, de "obras com fortes desafios existenciais" e que é sempre necessária a construção tanto de um ambiente de livre expressão quanto de um olhar docente sensível, empático e humano para acolher as emoções

suscitadas no encontro com os textos. Porém, também nos questionamos aqui sobre a possibilidade de transformar essas emoções na própria matéria da mediação literária no ambiente escolar a partir de processos e dispositivos que buscam "colhê-las". Ou seja: consideramos que "uma didática da implicação do leitor tendo como finalidade de lhe fazer sentir as emoções e de poder exprimi-las na leitura de textos literários" (XYPAS, 2018b, p. 165) deve ser problematizada considerando o alcance e as limitações do trabalho dos profissionais do magistério da educação básica.

Os apontamentos aqui feitos, obviamente, não caminham no sentido de negar a presença ativa das memórias pessoais, das representações e imagens íntimas, da personalidade profunda, das emoções na experiência da leitura literária, regressando a uma postura que toma esses elementos como empecilhos da atividade leitora, pois, como ressalta Langlade (2013, p. 31), as reações subjetivas, ao contrário do que se pode pensar, não lançam as obras para "fora da literatura", elas "seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva". De igual modo, não basta apenas reconhecer a existência desses processos e, em seguida, marginalizá-los na escolarização da leitura literária. Concordamos que é necessário levar em conta, na perspectiva da didática da leitura literária, a atividade ficcionalizante pela qual o leitor assimila a obra, tomando-a para si. Sob esse prisma, podemos considerar que o aluno coloca na leitura a sua energia criativa e criadora e não apenas ocupa espaços previamente estabelecidos e autorizados. Outrossim, podemos recuperar a potência dos diálogos que se estabelecem entre os imaginários em jogo na experiência literária (o do leitor e o da obra) (LANGLADE, 2008). Todavia, é sempre importante problematizar os desdobramentos didáticos-pedagógicos e éticos da "colheita de reações subjetivas" (ROUXEL, 2018, p. 05) proposta no âmbito da leitura subjetiva.

Sem querer esgotar o debate, a partir da exposição realizada neste tópico, é possível identificar entre as propostas que buscam atribuir novo valor ao ensino de literatura alguns fundamentos em comum: o aluno leitor como protagonista e agente do processo educativo e a literatura como elemento que contribui singularmente para a formação da pessoa humana (COSSON, 2020a). Outrossim, podemos perceber que as perspectivas teórico-metodológicas que passam a ser formuladas ou incorporadas ao contexto brasileiro, a partir do cenário de crise do ensino de literatura, com vistas a promover uma adequada escolarização do literário (SOARES, 2011), caracterizam um campo discursivo heterogêneo. O rico debate que vem sendo realizado pela comunidade que versa sobre ensino de literatura, próprio de um ambiente democrático de produção do conhecimento, gera várias possibilidades de entrada no tema e traz diferentes enfoques para a escolarização desse objeto.

Temos aprofundado cada vez mais o entendimento do quanto é mister continuar buscando modos de conceber uma formação literária que nos aproxime dos leitores concretos, dos sujeitos leitores (professores e alunos) situados em uma diversidade de práticas de linguagem e prenhes de seus próprios repertórios simbólicos e afetivos. Podemos identificar esses pontos como objetivos perseguidos pela educação literária e pela leitura subjetiva. A primeira, na acepção aqui mais explorada, ao tomar a leitura literária como prática social de letramento (MEIRA, 2020), coloca em evidência os diferentes espaços-tempos de interação com o literário, visto este em suas manifestações escritas, orais, virtuais; também considera as formas de produção, circulação e apropriação do literário como situadas culturalmente. Já a segunda reforça, numa perspectiva diferente daquela das teorias recepcionais do século XX, os movimentos realizados pelo leitor no contato com a literatura e abre espaço, nos processos de escolarização, para os diálogos autênticos e singulares que constituem as experiências de leitura literária.

Mas essas experiências, não podemos esquecer, são experiências de linguagem, "essa linguagem é que dá conta do simbólico [...] [e], ao dar conta do simbólico, ela nos faz viver, experienciar aquilo que nós estamos lendo" (COSSON, 2022, p. 268). O ponto de vista do letramento literário ressalta, sem deixar de considerar outros aspectos, essa dimensão basilar da literatura. Preocupado com a formação do leitor literário na escola (embora enfatize que esta não pode ser reduzida a uma questão escolar) e em assentar sobre outras bases a especificidade da abordagem da literatura, o paradigma reivindica um processo de ensino e aprendizagem pelo qual as obras sejam lidas literariamente e propõe diferentes modos de praticar a leitura literária (COSSON, 2014).

Apesar de certos pontos de tal perspectiva, relativos principalmente a sua metodologia, estarem sendo assimilados de forma isolada por professores da educação básica ou por documentos curriculares oficiais (COSSON, 2020a; MEIRA, 2020), acreditamos que a proposta não pretende cristalizar os modos pelos quais o leitor poderá interagir com as obras, tampouco categorizar aquilo que poderá decorrer desse encontro. Dessa forma, consideramos a pertinência de suas contribuições para a promoção de uma adequada escolarização da literatura (SOARES, 2011). A vivência literária é algo mesmo imponderável (GRIJÓ *apud* COSSON, 2020a), mas, mesmo diante disso, é necessário indicar caminhos para um trabalho consistente com o texto literário em sala de aula que se coloquem como alternativas para práticas tradicionais. Esses caminhos, por mais que estejam previstos em um patamar teórico-metodológico (COSSON, 2009, 2014), renovam-se a cada obra, pois cada uma delas guarda em si um universo único, que demanda um esforço sempre novo de leitura e planejamento por

parte do docente. Não existem fórmulas a seguir, mas rotas possíveis a percorrer e reinventar. Ademais, como destaca Cosson (2022, p. 265-266), “temos que aprender com todos os paradigmas contemporâneos”, pois, compreendendo que existe “uma forma contemporânea de pensar a literatura” e o seu ensino, da qual intentamos apresentar neste tópico algumas linhas gerais, poderemos ressignificar a produção do currículo nesse campo.

Por fim, retomamos o entendimento, já salientado no primeiro subitem deste capítulo, de que os grupos de pesquisadores do ensino de disciplinas escolares tanto se aproximam do campo pedagógico de recontextualização (delineado por Bernstein como aquele em que atuam desde a academia até o mercado editorial especializado em publicações didáticas), quanto podem integrar o campo de recontextualização oficial, travando negociações com os atores sociais mais diretamente vinculados ao poder central para a construção de propostas curriculares oficiais (LOPES, 2004). Além disso, tais grupos ainda podem influenciar o discurso pedagógico oficial pela circulação de suas produções.

Diante do exposto, tornou-se relevante apreender os discursos constituintes do que aqui denominamos comunidade disciplinar de ensino de literatura. Buscamos atender a tal objetivo pelo recorte e discussão de tendências, o qual nos servirá de base para investigarmos as significações que vêm sendo construídas para a escolarização da literatura nos documentos curriculares oficiais em nível nacional e local. Nesses termos, discorreremos, no próximo tópico, sobre a presença e abordagem da literatura em textos de políticas curriculares produzidos no contexto da reformulação do ensino médio empreendida no final dos anos 1990. Especificamente, trataremos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) (2000) e dos *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002), os quais “não são a reforma em si, porém simbolizam a reforma e expressam muitos dos seus princípios” (LOPES, 2004, p. 58), bem como das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (2006), diretrizes que destinam espaço significativo para o debate sobre a formação literária dos alunos do ensino médio.

2.3 ENSINO DE LITERATURA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REFORMA DOS ANOS 1990

De acordo com os PCN+, os programas curriculares formulados na esteira das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas em 1998, “obedecem à disposição geral da reforma de atribuir identidade própria ao ensino médio” (BRASIL, 2002,

p. 23). Essa identidade seria tradutora de outras funções para a última etapa da educação básica, indo além do caráter propedêutico herdado das aulas régias e avulsas localizadas em sua origem (RAZZINI, 2010). Ainda conforme o texto dos PCN+, a visão redutora de um currículo voltado para a aquisição de informação seria um impeditivo para a progressão dos jovens no sistema educacional e para a sua inserção no mundo do trabalho. Nota-se, portanto, que a reforma do ensino médio promovida em final dos anos 1990, assim como aquela recentemente aprovada, coloca em segundo plano outras variáveis da própria esfera educacional e também de ordem social e econômica, cujos efeitos pesam, inclusive mais do que um currículo enciclopédico (ainda que não se negue a necessidade de revisão deste), sobre a vida escolar de adolescentes e jovens, principalmente daqueles pertencentes às camadas sociais desprivilegiadas.

O modo como a reorganização do ensino médio foi projetada guarda relações com o contexto de influência no qual se dava a construção dos discursos políticos na virada do século. Esse contexto é sintetizado por Suassuna e Nóbrega (2013, p. 22) da seguinte forma: "os PCNs surgiram numa conjuntura político-econômica neoliberal, atrelados a políticas de avaliação institucional balizadas pelas instituições de financiamento da educação pública nos países subdesenvolvidos". Entre as influências internacionais atuantes na época, Lopes (2004) cita o suporte financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a incorporação dos pilares para a educação presentes no relatório *Educação – um tesouro a descobrir: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser* (DELORS, 1997). No âmbito do projeto educacional vinculado a tais interesses, propôs-se que o ensino médio deveria assumir uma organização por áreas de conhecimento, em que uma abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos fosse capaz de promover o ensino-aprendizagem de competências e habilidades.

Sobre o contexto de definição dos textos, Suassuna e Nóbrega (2013) ainda ressaltam que, ao contrário dos debates educacionais promovidos no momento de redemocratização do país, a produção dos Parâmetros não contou com a participação do segmento docente, fator, aliás, que pode explicar, ao menos em parte, a baixa adesão dos professores ao documento. O trabalho de produção da proposta curricular para o ensino médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias coube, assim como o que relata Lopes (2004) a respeito da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a uma equipe formada por professores especialistas vinculados à Universidade de São Paulo (USP).

O sentido do aprendizado na área de Linguagens incorpora influências da pragmática, da análise do discurso, da sociolinguística, da linguística textual, das teorias enunciativas, do

dialogismo e do sociointeracionismo. Dialogando com formulações teóricas oriundas dessas correntes de pensamento, a concepção de linguagem apresenta pelos PCNEM considera suas manifestações verbais e não verbais, destaca seu caráter de produção e herança sociocultural vinculada às práticas sociais, ao mesmo tempo em que enfatiza a arbitrariedade dos sistemas de representação que estruturam nossas faculdades cognitiva, emocional e perceptiva e pelos quais produzimos sentidos – razão primeira da linguagem (BRASIL, 2000). Tais sentidos são inextrincáveis das nossas experiências de vida em sociedade, de nossos valores compartilhados e instituições. Com isso, o texto dos Parâmetros também assimila pressupostos da teoria bakhtiniana em que a linguagem é tanto uma prática que nos permite articular e compartilhar significados, quanto uma arena de confrontação de sentidos que estão contínua e simultaneamente sendo produzidos por diferentes agentes sociais.

As posições assumidas nos PCN orientam o entendimento da linguagem e da língua a partir de chaves conceituais que as destituem de neutralidade:

> não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística (BRASIL, 2000, p. 5).

Tal perspectiva abre espaço para que sejam problematizados (mas não negados) aspectos do ensino de língua antes indiscutíveis, como é o caso da norma culta, bem como possibilita o reconhecimento da identidade linguística de diferentes grupos sociais. Assim, a própria finalidade do estudo do português deixa de ser aquela que o acompanhava desde o momento em que assume o lugar do latim: deixa de ser o domínio técnico da variedade culta e da nomenclatura da gramática normativa e se volta para a capacidade de "saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores" (BRASIL, 2000, p. 11).

A recuperação das condições da comunicação social direciona o estudo das linguagens para a função, o uso, as formas de organização e os recursos expressivos de suas manifestações. No caso da língua materna, o aprendizado é balizado pelos gêneros discursivos. De acordo com o documento, "o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário" (BRASIL, 2000, p. 8).

Tais incorporações, ao enfatizarem os contextos de produção e recepção dos objetos linguísticos, são profícuas para o ensino de língua, no entanto, sinalizam que o texto literário

não apresenta nada em si mesmo que possa contribuir com a formação do estudante do ensino médio. Não cabe a ele mais do que a função de compor, junto a outros tipos de textos, um panorama que servirá para o aluno comparar e compreender a diversidade de gêneros circulantes nos tempos e espaços histórico-sociais. Os PCNEM apresentaram à época a intenção de eliminar uma dicotomização, que vinha se perpetuando na disciplina de língua portuguesa desde a LDB n. 5.692/71, entre língua e literatura, e que se refletia na organização curricular e do material didático em uma tripartição – gramática / redação / literatura (BRASIL, 2000). Certamente tal modelo não beneficiava uma formação contextualizada e integrada. Além disso, frente às novas teorias linguísticas, era inegável a necessidade de questionar o ensino tradicional de língua e literatura, o que, no caso desta última, é feito pela crítica à abordagem dos estilos de época como única via de relação dos alunos com os textos, textos estes pertencentes ao cânone nacional que historicamente delimitou o conceito de literatura. Porém, a única proposta explicita neste caso é a integração da literatura "à área de leitura" (BRASIL, 2000, p. 18).

A partir da retomada de análise dos PCNEM publicada no artigo *Literatura para todos*, de 2006, Perrone-Moisés (2016) sintetiza uma conjuntura contraditória para o ensino de literatura na educação básica: apesar de encontrar-se no centro de debates educacionais em décadas recentes, a literatura tem perdido espaço e importância nos currículos oficiais. Dentre outros aspectos, a autora questiona justamente a proposta do documento de "integrar" a literatura à área de leitura. O que lhe causa estranhamento é o fato de a diretriz considerar ser possível falar de literatura apartando-a da leitura e esclarece que o que temos, na verdade, é o seguinte: "o ensino da literatura é tolerado, mas apenas como uma das diversas formas de texto" (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Nota-se, pois, um processo de alijamento a partir do qual a palavra "literatura" quase desapareceu dos textos oficiais, seja porque se encontra diluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seja porque está limitada diante da ênfase exacerbada em elementos como o "contexto social" e a "identidade nacional".

Cosson (2020a, 68), já aqui citado, apresenta ponto de vista semelhante ao observar que o texto literário é localizado como "um entre tantos outros que os alunos devem conhecer na escola". Dessa forma, ou o texto literário aparece como material auxiliar para o ensino de leitura, principalmente no ensino fundamental, ou permanece, no ensino médio, sendo abordado por um viés historicista. Esse viés perpetua-se na medida em que a única competência de língua portuguesa elencada pelo documento voltada para a literatura pode orientar uma interpretação que sedimenta os sentidos de um ensino literário já há muito praticado: "recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do

imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial" (BRASIL, 2000, p. 24). De acordo com Rezende (2013), os PCNEM mobilizaram justamente uma concepção de ensino de literatura que vinha sendo criticada.

O espaço restrito conferido ao literário na abordagem dos PCNEM também recebeu influência do direcionamento das atenções do discurso oficial para o avanço tecnológico. No contexto específico de produção do documento, anos 1990, há destaque para a expansão da internet, o que demonstrava a necessidade de a escola incorporar aprendizagens associadas às novas tecnologias da comunicação e da informação. Se hoje tal constatação é inegável, inclusive pelas formas de produção e recepção das obras literárias, o que se consolidou nas diretrizes curriculares para o ensino médio foi um "deslumbramento" com as mutações tecnológicas no campo da informação visual e da informática (PERRONE-MOISÉS, 2006). Esse entusiasmo chegou a obnubilar a própria língua materna como objeto de estudo dentro da área de linguagens: ela figura em apenas uma das dez competências gerais da área, enquanto as tecnologias da comunicação e da informação são o alvo de três competências gerais (BRASIL, 2000).

Conforme Lauria (2014), embora os PCN tenham tido rebatimentos importantes para a formação inicial, a formação permanente e o programa de livros didáticos, os desdobramentos não foram os mesmos para os textos dos ensinos fundamental e médio. Sobre o primeiro, lançado em 1997, incidiram críticas direcionadas ao que foi considerado um caráter fortemente conceitual do texto curricular, característica apontada como responsável pelo não alcance dos professores da educação básica e que gerou a necessidade de publicação dos PCN em Ação (1999).

As mesmas críticas foram direcionadas ao documento do ensino médio (2000), no entanto, no que tange a essa, etapa as críticas mostraram-se ainda mais incisivas pelo fato de que os PCNEM "deram relevo ao estabelecimento de competências e habilidades de caráter fortemente interdisciplinar, em consonância com a proposta do ENEM" (LAURIA, 2014, p. 365), o que fez com que a literatura fosse trazida para o documento de forma subliminar. As lacunas do texto em questão foram tantas, que geraram não apenas a necessidade de uma publicação com propostas didáticas para orientar o trabalho dos professores em sala de aula – PCN+ (2002) – mas a revisão geral da proposta curricular voltada para o ensino médio. Assim, em 2006, foram lançadas as OCEM.

A respeito do primeiro documento (PCN+), Lauria (2014, p. 367), consultora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, expõe que a solicitação do MEC impunha

uma “situação delicada: de um lado, nos foi expressamente dito que não podíamos negar a base de competências e habilidades proposta no documento anterior (o que particularmente achava um problema); de outro lado, era preciso apresentar propostas concretas para a sala de aula”. Assim, a exposição acerca da área de Linguagens detalha aquilo que é privilegiado em cada conjunto de competências gerais (Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, Contextualização Sociocultural), bem como a articulação que elas podem viabilizar entre as diferentes disciplinas da área. Além disso, enfatiza a articulação entre conceitos estruturantes, conteúdos e desenvolvimento de competências. Na parte da disciplina Língua Portuguesa, também são apresentados temas estruturadores e unidades temáticas em torno dos quais os conteúdos podem ser organizados (BRASIL, 2002). Nota-se, portanto, que, pela explicitação dos conceitos estruturantes da área e pela proposição de temas, o texto busca responder às críticas de esvaziamento do currículo direcionadas aos PCNEM (2000).

A partir das orientações oriundas das burocracias especializadas do Estado, expostas por Lauria (2014), e da necessidade de suprir as lacunas do documento anterior, os PCN+ de língua portuguesa recontextualizam discursos curriculares oficiais e definições presentes nos PCNEM, constituindo-se como uma hibridização de textos políticos anteriores, de matrizes de avaliação em larga escala (como o ENEM e o SAEB), de discursos acerca do ensino de literatura hegemônicos ao longo do século XX e de novas ideias circulantes na área. Assim, a apresentação do objetivo definido para a disciplina no ensino médio busca restabelecer o espaço destinado à literatura, afirmando que se deve “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam a língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, *especialmente* os literários” (BRASIL, 2002, p. 55, grifo nosso). Consequentemente, na explicitação dos conceitos estruturantes da disciplina, são muitos os exemplos envolvendo o texto literário. No que diz respeito à abordagem deste, a diretriz complementar reforça o princípio de que se deve ir além da “memorização mecânica [...] das características de determinado movimento literário” (BRASIL, 2002, p. 55) e, no tópico referente aos critérios de seleção de conteúdos, propõe que “o ensino médio dê especial atenção à *formação de leitores*, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2002, p. 71, grifo nosso).

No entanto, como vimos no tópico anterior, a ideia de formação de leitores pode assumir significações diversas. No caso dos PCN+, Santos e Jorge (2014, p. 178) consideram que as orientações complementares mantiveram a perspectiva do texto de 2000 e “reafirmaram a formação de leitores em sentido mais amplo”. Circunscrita a uma

compreensão genérica, apesar de mais citada, não coube à literatura uma conceituação, tampouco um direcionamento metodológico capaz de contribuir para dessedimentar os sentidos vinculados ao paradigma histórico-nacional de ensino de literatura. O estudo dos estilos de época, embora sob um olhar que busca superar o enciclopedismo, continua sendo referido ou sugerido nas menções relacionadas texto literário. Eles figuram na explanação dos conceitos de análise, síntese e classificação do eixo de Investigação e Compreensão e, na terceira competência desse conjunto, ressalta-se que "o aluno deve saber [...] identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...]" (BRASIL, 2002, p. 65).

Diante da permanência dessa forma cristalizada de ensino de literatura, a qual consiste em dotar o aluno de conhecimentos e treinar seu olhar para reconhecer diferentes estilos literários, tornou-se premente a necessidade de produção de orientações curriculares que mobilizassem o debate rumo a novas concepções. Um ponto seminal desse processo pode ser identificado no texto crítico e propositivo produzido por Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe, em 2004. À época, ele foi disponibilizado no portal do MEC sob o título *PCNEM em debate* (PERRONE-MOISÉS, 2006), tendo suas ideias posteriormente incorporadas à versão final das OCEM, publicada em 2006.

Ao contrário do que caracterizou o contexto de definição dos Parâmetros, o novo texto foi desenvolvido e revisado criticamente por equipes disciplinares de ensino distintas para língua portuguesa e literatura. Esse é um elemento que distancia as diretrizes de 2006 com relação aos PCN e aos PCN+: no primeiro caso, apenas a própria coordenadora da área de Linguagens era representante de língua portuguesa (na qual estava inclusa a literatura); e, no segundo, como já visto, o documento da disciplina coube a apenas uma autora. Sobre as condições de produção dos PCN+, Lauria (2014, p. 367) ainda destaca que "o texto desse documento foi produzido em curto espaço de tempo e ficou bem longe de refletir qualquer discussão mais aprofundada sobre novos encaminhamentos (as únicas interlocuções eram com os pares de área e também com a coordenação)". Já para as OCEM, além da organização de um grupo de trabalho composto por membros da comunidade de pesquisa em ensino de literatura vinculados a diferentes universidades,[31] foram realizados cinco seminários regionais e um seminário nacional (BRASIL, 2008). Ainda que não seja nosso propósito analisar a metodologia dos encontros e mensurar o grau de incorporação das considerações levantadas

[31] USP, UFMG e UNICAMP.

em tais momentos, essas observações indicam contextos distintos de produção dos textos políticos.

Em tal conjuntura, o novo texto

> redirecionou completamente a discussão em torno do Ensino Médio, abandonando a matriz de competências e habilidades e estabelecendo, para a disciplina Língua Portuguesa, dois grandes eixos curriculares: Conhecimentos de Língua Portuguesa e Conhecimentos de Literatura (LAURIA, 2014, p. 368).

Como aspectos positivos, a autora destaca que a literatura passou a ocupar o mesmo espaço destinado às demais disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo conferidos à esfera literária conhecimentos específicos e uma discussão conceitual que visava a orientar mais claramente a abordagem da literatura na educação básica.

Nas OCEM, a literatura continua sendo caracterizada como um modo discursivo entre outros (BRASIL, 2008), mas as condições e características que a diferenciam dos demais discursos são mobilizadas para justificar a autonomia e a especificidade negadas pelos Parâmetros. Parte-se da seguinte premissa: "se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza" (BRASIL, 2008, p. 72). Essa natureza é compreendida no sentido restrito de literatura como arte da palavra. Assim, para a definição de seu estatuto concorrem o uso incomum da linguagem, a ausência de destinação pragmática e um caráter transgressor pelo qual se possibilita um exercício de liberdade.

A adoção de um entendimento *stricto sensu* para o termo literatura evidencia que, embora as Orientações estejam preocupadas com a leitura literária na educação básica, nelas transparece uma intenção que há muito vem marcando nossos cursos de Letras: a de "formar bons especialistas em autores consagrados pelo cânone ou bons críticos literários" (SEGABINAZI; BARBOSA, 2015, p. 28). O documento traz categorias dicotômicas como alta e baixa literatura, obras eruditas e populares, arte e produtos culturais de massa e, a partir disso, diferencia também dois modelos de docente: o conservador, cujo trabalho é baseado nas primeiras formas de manifestação artística; e o libertário e democrático (ou até mesmo "condescendente, paternalista, populista", "permissivo" e "preconceituoso", nos termos das OCEM), que abre espaço para o segundo grupo em suas aulas. Admite-se a presença de textos não legitimados pela cultura literária na seleção de leituras do ensino médio, mas, para tanto, é preciso que se observe sua qualidade estética, ou seja, eles devem "passar pelo mesmo crivo

que se utiliza para os escritos canônicos" (BRASIL, 2008, p. 57). São esses, portanto, os balizadores do valor estético das obras.

Em uma atitude de moderação, o documento pontua que os critérios pelos quais se julga o valor estético de uma obra "são mutáveis, por serem históricos" (BRASIL, 2008, p. 57), no entanto, de acordo com Santos e Jorge (2014), certas posições presentes nas OCEM desconsideram a complexidade do debate que envolve conceitos como obra de arte e mercadoria. Além disso, polarizar os professores entre aqueles que querem fazer com que seus alunos acessem produtos de alta qualidade e aqueles que, "preconceituosamente", veem nos estudantes a incapacidade de entender tais obras é uma atitude simplificadora perante as múltiplas realidades das práticas de ensino. Na análise dos autores, o modo como a diversidade de textos e de produtos culturais é abordada não leva em conta o fato de que é por essa mesma diversidade que a literatura se mantém pujante. Logo, ao invés de operar com hierarquias e delimitações, publicações como as OCEM deveriam situar a literatura em uma ampla malha de textos, linguagens e formatos de comunicação, de modo a ampliar as formas de leitura do literário e a reafirmar sua conexão com a vida, tal como enfatizado por Todorov, em *A literatura em perigo*.

Apesar de o conceito de literário presente nas OCEM, por fundamentar-se em um sentido restrito, ocasionar dificuldades para a superação de um enquadramento tradicional nas proposições curriculares para o nível médio (SANTOS; JORGE, 2014), a argumentação desenvolvida no documento esclarece a função da literatura no ambiente escolar ao reconhecer seu valor formativo e destacar "a formação do leitor como principal objetivo do seu ensino" (SEGABINAZI; BARBOSA, 2015, p. 39). As OCEM fazem isso ao vincularem a presença da literatura no ensino médio ao inciso terceiro do Art. 35 da LDBEN de 1996, o qual elenca "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (*apud* BRASIL, 2008, p. 53) como uma das finalidades a serem alcançadas pela última etapa da educação básica. De acordo com o texto, esse objetivo se sobrepõe àqueles presentes nos incisos primeiro e segundo do mesmo artigo e que concernem à continuidade dos estudos em nível superior, à preparação para o trabalho e à formação cidadã. Em interlocução com o pensamento de Antonio Candido, conclui-se que a literatura encerra a potencialidade de fazer cumprir o projeto educacional previsto na mais recente LDBEN pelo seu caráter humanizador, ou seja, pelas possibilidades que apresenta de nos tornar "mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 1995 *apud* BRASIL, 2008, p. 54).

Nesse cenário, o domínio de informações relacionadas aos estilos de época passa para um segundo plano na formação literária do aluno do ensino médio. Se, por um lado, esse posicionamento já figurava nos PCN e nos PCN+, por outro, pela ausência de orientações teórico-metodológicas que pudessem mobilizar a reflexão dos docentes sobre outras bases, acaba por ser soterrado pelas competências e habilidades elencadas por essas mesmas diretrizes. Buscando atuar sobre essa lacuna, as OCEM incorporam discursos do debate recente acerca do ensino de literatura e estabelecem como finalidade do nível médio a formação do leitor pela ótica do letramento literário, perspectiva desenvolvida no âmbito do GPELL-UFMG, grupo do qual faz parte uma das autoras do documento (a professora Maria Zélia Versiani Machado). Assim, analogamente ao que faz Graça Paulino (2001), esse fenômeno é definido como uma particularização do conceito de letramento de Magda Soares. Trata-se do "estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o" (BRASIL, 2008, p. 55).

Tal letramento deverá ser promovido pela escola mediante o contato efetivo dos alunos com o texto, primeiramente, em "uma leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva" (BRASIL, 2008, p. 60). Esse momento de "isolamento" dará depois lugar a atividades coletivas, tendo em vista que o letramento literário busca empreender esforços para transformar a escola em uma comunidade de leitores. Para isso, contam a ampliação dos tempos e espaços de leitura e de circulação de livros, e a constituição de acervos abrangentes, diversificados e atualizados.

As OCEM tomam como irrefutável a ideia de que a literatura é um bem simbólico do qual os alunos devem se apropriar (BRASIL, 2008). A restituição desse espaço à literatura é uma de suas mais fortes contribuições. Porém, é preciso refletir criticamente sobre o fato de a abordagem do letramento literário pressupor sempre a ida do individual para o coletivo. Dessa forma, faz a vivência do literário orbitar em torno do escrito, da leitura individual e silenciosa, não considerando no mesmo patamar formas de vivência em que a construção de um repertório individual parte, muitas vezes, de experiências coletivas, como as rodas de contação de histórias, a declamação de folhetos de cordel e, mais contemporaneamente, as rodas de *slam*.

Tal posicionamento tem relação com a definição restrita de literatura adotada pelo documento e também com o modo pelo qual as Orientações concebem a experiência literária. Assimilando os princípios de vertentes teóricas recepcionais, principalmente pelos escritos e conceitos de Umberto Eco, as OCEM enfatizam tanto a construção textual quanto a participação do leitor para a fruição estética. Esses pressupostos, ignorados pelos Parâmetros,

são deveras profícuos para o debate sobre escolarização da literatura, pois "informam e formam o que hoje concebemos por leitor crítico e competente na esfera da formação do leitor" (SEGABINAZI; BARBOSA, 2015, p. 40). Mas, como observado em outro momento deste capítulo, em tal estágio da teoria literária, a ênfase dada à troca de significados produtora do prazer estético resulta de uma programação, estrutura ou arquitetura textual, daí a imprescindibilidade de que a aproximação do texto ocorra, primeiramente, em uma dimensão individual. As OCEM enfatizam, assim, a necessidade de "um momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra" (BRASIL, 2008, p. 60), o que, no entanto, volta um olhar engessado para a diversidade de práticas sociais de leitura literária.

As ponderações acerca desse direcionamento do modo de fruir o texto literário devem levar em consideração que o documento publicado em 2006 busca se distanciar dos sentidos de fruição presentes nos PCN+, pois estes se vinculam, de acordo com a leitura crítica dos autores das OCEM, a "divertimento", à "leitura facilmente deglutível" e à "palatabilidade" (BRASIL, 2008). Sem querer situar-se no polo oposto que associa prazer estético a textos considerados "densos, difíceis de ser compreendidos", as diretrizes de 2006, a partir do reconhecimento da complexidade de um conceito ao qual novos sentidos vêm se agregando desde a antiguidade clássica, afirmam que

> a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor*, mais crítico, autônomo e humanizado* será. (BRASIL, 2008, p. 59-60, grifos nossos).

Esclarecem, dessa forma, um conceito explorado vagamente no texto dos PCN+, ao mesmo tempo em que definem um modelo de leitor para nortear a prática de ensino nas escolas: um leitor que, ao desenvolver sua criticidade, sua competência leitora, adquire as ferramentas para dar vazão à potência humanizadora da literatura. É com base na distinção proposta por Umberto Eco em *O texto, o prazer, o consumo* (1989) entre leitor vítima e leitor crítico que as OCEM caracterizam a formação literária proposta para o ensino médio. Enquanto o primeiro tipo básico está interessado no "o quê", ou seja, no conteúdo do texto, no enredo da narrativa, o segundo sonda a construção da obra, a forma de enunciação. O primeiro é uma vítima desta, não a percebe, já o segundo lança sobre ela um olhar reflexivo. Um mesmo indivíduo pode, a partir de suas necessidades e predileções momentâneas, assumir as duas posições ou, ainda, localizações intermediárias entre as duas. No entanto, de acordo

com tal perspectiva, é mais plausível que o caminho siga do leitor crítico para o leitor vítima e não o contrário, pois é como leitores críticos que "adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras" (BRASIL, 2008, p. 69).

Sem desconsiderar a pertinência das preocupações presentes nas OCEM, Segabinazi e Barbosa (2015) indicam a necessidade de ampliarmos tais noções para que, indo além dos entendimentos dos modos de narrar ou de evocar sentidos poéticos, o ensino de literatura possa enfatizar os vínculos da leitura com a subjetividade e com as manifestações socioculturais, bem como mobilizar aspectos éticos e estéticos. Para as autoras,

> o jogo de palavras (estético) constrói também códigos de honra, estabelece regras e institui a moral (ética) pelos enredos e histórias de vidas ali narradas ou singularmente arranjadas pelo movimento poético, inclusive, um movimento às avessas quando nos defrontamos com a diversidade do literário, como o grotesco, o fantástico, o experimental etc. (SEGABINAZI; SILVA, 2015, p. 48).

Nesse viés mais amplo, o leitor crítico pode conectar as experiências de leitura à existência, deslocando significados nas duas dimensões; e, por essa ligação, a literatura ratifica sua importância para o aprimoramento do educando previsto no inciso terceiro do Art. 35 da LDBEN.

A partir da discussão de tais pontos, observa-se que as OCEM, além de restabelecerem a presença da literatura na área de Linguagens, justificam seu papel na formação do aluno do ensino médio, traçando como objetivo a formação do leitor crítico e autônomo a partir da perspectiva do letramento literário. Outrossim, ainda que de forma não aprofundada, o documento expõe possíveis encaminhamentos metodológicos para contribuir com a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar do debate qualitativo e fundamentado no qual se assentam e que procuram promover, as OCEM não ganharam visibilidade no norteamento do trabalho com língua e literatura no ensino médio (LAURIA, 2014). Mesmo tendo sido encaminhado para todas as escolas públicas de ensino médio pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, totalizando 320.000 (trezentos e vinte mil) exemplares distribuídos entre 2006 e 2008 (BRASIL, 2008), de acordo com Rezende (2013), o texto permaneceu ignorado em prol dos antigos PCNEM. Isso faz com que nos questionemos sobre o alcance que os debates curriculares podem vir a ter junto aos professores caso não integrem de forma sistemática os processos formativos da docência.

A respeito do conjunto de documentos aqui citados, é possível notar movimentos de desconstrução e reconstrução do estatuto disciplinar da literatura dentro da área de Linguagens. O pano de fundo de tal dinâmica parece ser o próprio questionamento do valor da

literatura para a formação dos jovens e, mais amplamente, para a sociedade. Assim, concordamos com Santos e Jorge (2014, p. 182) quando argumentam que, mais do que advogarmos por um espaço disciplinar para a literatura nos moldes em que o currículo tem sido tradicionalmente pensado, talvez devamos considerar que o problema a ser enfrentado seja a construção de novas abordagens dotadas "do dinamismo inerente ao conhecimento vivo, em movimento".

Pela discussão até aqui encaminhada, é fundamental que alunos/as sejam mobilizados/as a participar dos processos de interpretação, que eles e elas sejam protagonistas dos processos de produção de sentido; e que os/as professores/as, mediadores/as da leitura literária no ambiente escolar, pelo seu conhecimento e repertório literário, pelo diálogo com outras linguagens e áreas de saber, possam planejar e desenvolver atividades, situações didáticas, projetos capazes de criar oportunidades para a leitura efetiva dos textos, para a vivência da experiência estética, para a socialização das interpretações e ampliação de sentidos, acolhendo, em um ambiente democrático de troca e participação, a experiência de cada um e de cada uma com as obras. É importante também que essas experiências, tomadas como experiências de linguagem (em suas diferentes formas e hibridizações), oportunizem a compreensão de como os sentidos são construídos (PERRONE-MOISÉS, 2016). Além disso, é necessário compartilhar com os/as alunos/as a visão de que esses sentidos não se apartam do mundo da vida, da vida de cada um e de cada uma, da vida em sociedade, uma vez que a leitura literária consubstancia vias para os processos de significação do mundo e da existência humana.

Isso se dá não por certa inclinação idealista, que, como problematiza Zilberman (2021), situa o valor da arte em um polo autônomo e autoexplicável e entende "a criação artística como um objeto desvinculado de outros condicionamentos, a não ser o de provocar em seu destinatário – o leitor, que não é definido enquanto um consumidor – uma reação espiritual que o eleva acima da rotina e da acomodação" (ZILBERMAN, 2021, p. 30), mas pelo convite ao diálogo lançado a novos e outros sujeitos (não apenas os brancos e masculinos predominantes no paradigma historicista) da produção artística, literária e linguística, a diferentes possibilidades de expressão, e a novos formatos e modalidades de circulação, dentre os quais Zilberman (2021) elenca: as narrativas e a poética da cultura popular, as formas híbridas praticadas pela indústria cultural, as expressões dos segmentos periféricos ou marginais e a produção digital.

Pensamos aqui, então, em uma escolarização da literatura que considera esse objeto a partir complexidade de práticas sócio-histórico-culturais atravessadas por esferas constituídas

de “múltiplos agentes, que vivem diferentes experiências e se posicionam nas disputas internas ao campo literário de modos variados” (DALVI, 2018, p. 16), fazendo com que as escolhas nesse campo sejam inextricáveis de aspectos políticos e ideológicos. Dessa forma, a escola poderá aproximar os alunos de pelo menos um dos sentidos possíveis e relevantes para ser um leitor de literatura, o qual é destacado por Dalvi (2018, p. 15): “pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações”. Por fim, é importante retomar um ponto enfatizado por Zilberman (2021) ao debater a literatura, seu ensino e a área que a toma como campo de investigação (a área de Letras e, dentro dela, os estudos literários) frente aos movimentos que lhes impingem a recorrente necessidade de justificar sua existência e valor. A autora ressalta, e com ela concordamos, que a área de Letras lida “com a linguagem, que é o modo como se dá a inserção de cada indivíduo na sociedade e na arte. Sob esse aspecto, ela pode ser única – e inovadora, o que é uma boa razão para explicar sua persistência, resiliência e permanência” (ZILBERMAN, 2021, p. 33).

3 DISPUTAS DISCURSIVAS EM TORNO DA PROFISSÃO DOCENTE

> *O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado [...], ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar.*
>
> (Bernardete Gatti)

Depreender quais professores/professoras de literatura podem ser delineados a partir da BNCC passa pela compreensão dos significados produzidos para a docência de modo geral a partir do momento em que tal documento (referente à educação básica) é definido como lastro dos processos de formação docente. Considerando as implicações dessa nova ordem para as questões relativas ao conhecimento docente, partiremos, neste capítulo, de uma discussão que contemple a estreita ligação entre os sentidos atribuídos à docência e os entendimentos sobre o conhecimento dos professores da educação básica.

Também é a partir da problematização dos documentos produzidos, no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores, para efetivar o estabelecimento da centralidade da BNCC (Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e nº 14/2020 e suas respectivas Resoluções), em confronto com os textos legais antecedentes, Parecer e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que buscamos compreender o estado atual do debate político e teórico acerca das concepções de docência (envolvendo conhecimentos e funções).

Compreendemos, a partir de André (2009), que, no campo da produção acadêmica brasileira sobre formação de professores, os sentidos para o que se entende por "ser professor", envolvendo concepções, representações, saberes e práticas dos docentes, passam a ser mais fortemente investigados e debatidos a partir dos anos 2000. A autora demonstra, a partir da análise de dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2003,[32] que, no início do século XXI, o interesse dos pesquisadores da área de educação preocupados com a formação de professores migra da temática *formação inicial* para a temática *identidade e profissionalização docente*, a qual também abrange os aspectos ligados ao desenvolvimento da carreira, das condições de trabalho e da sindicalização. Nesse contexto, uma mudança de foco para os docentes e os seus saberes, provavelmente influenciada pela divulgação no Brasil da obra de Maurice Tardif e pelo aumento de estudos no campo internacional acerca da profissionalização docente, encaminha a realização de um grande número de trabalhos do tipo *análise de depoimentos* que adotam como referencial teórico os processos reflexivos.

[32] Esses dados também são confrontados com outro estudo feito pela própria André (2000), o qual compreende o período entre 1990 e 1998.

Ainda conforme André (2009), o crescimento do número de investigações sobre profissionalização docente no cenário internacional tem como motivação principal as reformas educativas da década de 1990, as quais têm sido majoritariamente interpretadas como consolidadoras de uma ordem econômica e cultural neoliberal. É também nesse período, como visto em nosso primeiro capítulo, que passam a ser desenvolvidos trabalhos que investigam o tema das políticas de currículo para além da lógica da implementação, descrevendo um complexo processo de produção de discursos e textos curriculares, e de construção de sentidos a partir deles. Nesse recente campo, "tendo em vista a centralidade da figura do professor nas políticas de currículo" (CRAVEIRO; DIAS, 2011, p. 185) e a significativa definição e circulação de documentos legais que informam os processos formativos para a docência a partir da LDBEN de 1996, também se destacam estudos sobre as políticas curriculares de formação de professores. Podemos perceber, então, uma indissociabilidade entre os campos do currículo e da formação de professores (BORGES; PEIXOTO, 2017).

Marcadamente no cenário educacional brasileiro dos últimos anos, as disputas em torno do que é "ser professor" têm demonstrado um forte grau de tensionamento. Pesquisas mais recentes evidenciam que parte das lutas por significação giram em torno dos sentidos da docência, da constituição de determinadas identidades docentes e do endereçamento e tentativas de fixação de sentidos para identidades profissionais específicas (CRAVEIRO; DIAS, 2011; CRAVEIRO, 2014; LOPES; CRAVEIRO, 2015; BORGES; PEIXOTO, 2017; DIAS, 2019). Mas, como salientam Lopes e Borges (2015, p. 497), "não há um ordenamento linear nessas disputas como também [...] algumas perspectivas/abordagens não são superadas por outras".

Diante desse quadro, revozeamos as indagações presentes em Roldão (2007): "Que é um professor?", "Qual a especificidade de sua ação?". Ao questionar o que distingue o fazer dessa categoria perante a ação de outros agentes profissionais, a autora sublinha o delineamento da especificidade da profissão docente e o entendimento daquilo que constitui o conhecimento profissional para a docência como dimensões interdependentes. A posição de Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021, p. 598), ao abordarem a especificidade dos cursos de licenciatura, vai numa direção semelhante. Para eles, "ao elencarmos saberes e conhecimentos necessários à formação de professores da educação básica, o fazemos em razão dos sentidos que atribuímos ao que constitui um professor como profissional e como se dá o processo de tornar-se docente". Por meio da discussão daquilo que caracteriza a função do professor, Roldão (2007) desdobra *fatores de distinção do conhecimento profissional docente*,

salientando tanto estes quanto os papéis sociais desempenhados pelo grupo dos profissionais do magistério como construções histórico-sociais demandantes de reflexões e teorizações que levem em conta o tempo e o contexto nos quais se constitui a função profissional docente, cujo cerne reside, para a autora, com relativa estabilidade, na ação de ensinar.

Histórica e contextualmente, os modos de existência e de entendimento do que seja ensinar são mutáveis, além disso, a própria existência e o reconhecimento dessa atividade como prática social antecedem a estruturação de uma categoria profissional a ela vinculada, advento característico da modernidade. Assim, no que diz respeito ao aspecto conceitual dessa ação profissional, Roldão (2005, 2007) sintetiza um movimento pendular entre uma perspectiva tradicional em que o domínio de saberes disciplinares (o "professar um saber") configura-se como elemento autorizador do professor como transmissor de conhecimento (ensino transmissivo) – aqui a transitividade do verbo ensinar diz respeito apenas ao saber, isto é, "o professor é *profissional de um saber* mais do que de uma *função*" (ROLDÃO, 2005, p. 116, grifos da autora); e uma leitura ampliada do escopo de conhecimentos associados à ação docente, integrando saberes didático-pedagógicos e disciplinares com a finalidade de promover a aprendizagem (ensino ativo).

Os referenciais de que dispomos atualmente no campo da pedagogia e da psicopedagogia, dentre os quais se destacam a ênfase conferida por Lev Vygotsky ao social para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as críticas de Paulo Freire à "educação bancária" e sua proposta de uma educação problematizadora e dialógica, torna consensual a inviabilidade da ideia de ensino como "passagem do saber". Para Roldão (2007) essa inviabilidade também decorre de razões sócio-históricas ligadas às formas de compartilhar conhecimento em sociedades globalizadas, atravessadas pelas tecnologias digitais e conectadas pela *internet*. O momento histórico no qual o desenvolvimento da escolaridade servia ao objetivo de fazer circular a gama de conhecimentos então disponíveis entre grupos sociais restritos e que, de modo geral, estende-se até a segunda metade do século XX respaldava socialmente a concepção de ensino como transmissão, mas, na atualidade, tal visão é redutora e não abarca a complexidade das formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento.

Dessa forma, seguindo a outra linha de interpretação para o ensinar, a pesquisadora afirma que tal função é caracterizada "pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*" (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifos da autora). Nessa ótica, consciente de que a aprendizagem é "sempre construída *pelo aluno e no aluno*" (ROLDÃO, 2005, p. 116, grifos da autora), porém não de forma espontânea, o professor organiza o trabalho pedagógico no

qual o estudante investe seus esforços de aprendizagem para a construção e apreensão efetiva de um determinado saber. Tal trabalho de ensinar, entendido como mediação, como orientação intencional e embasada, reforça a profissionalidade da docência,[33] pois nele se considera que "o professor ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos de que é mediador – o *saber* e o *aprendente*" (ROLDÃO, 2005, p. 116, grifos da autora).

Além disso, o debate científico sobre a caracterização da função específica do professor deve considerar o complexo processo histórico de profissionalização da docência, o qual, na perspectiva de Roldão (2007), apesar de não linear e unidirecional, está associado a dois processos sociais, um extrínseco e outro intrínseco. O primeiro fator, de caráter político-organizativo, emerge, nas sociedades da Europa ocidental, da necessidade de oferta de instrução e politização mínima para as populações no período pós-antigo regime e pós-Revolução Industrial, e diz respeito à constituição das escolas como organizações públicas e à institucionalização do currículo como aspecto legitimador da própria escola no plano social. O segundo fator está pautado no reconhecimento de uma formação própria para o exercício da docência. Os docentes, como grupo profissional socialmente identificável a partir da consolidação da escola, alicerçam sua legitimidade "pela posse de determinado *saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico*" (ROLDÃO, 2007, p. 96, grifos da autora).

Dessa forma, embora diversos, esses processos complementam-se no caminho de profissionalização do professorado. Porém, essa trajetória histórica é atravessada por lutas e conflitos de interesses de grupos sociais diversos, ocasionado movimentos de avanço e recuo, o que António Nóvoa denomina de períodos de profissionalização e desprofissionalização (*apud* ROLDÃO, 2007). Particularmente na contemporaneidade, é possível notar um acirramento das tensões entre as tentativas de direcionamento do professorado, por parte da administração pública e dos poderes econômicos, para uma exacerbada "funcionarização" e proletarização, e as reivindicações por maior autonomia associadas ao fortalecimento da profissionalidade. Diante de tal conjuntura, Roldão (2007) ratifica a centralidade do conhecimento profissional como elemento decisivo para a distinção profissional docente.

Problematizar esse aspecto do magistério é importante na medida em que os debates em curso no Brasil, materializados nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, pretendem

[33] Gatti, Barreto e André (2011, p. 93) definem profissionalidade como "o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional".

reorientar os sentidos da profissionalidade e do conhecimento docente. Ainda na ótica de Roldão (2007), as questões relativas ao conhecimento profissional docente têm majoritariamente se debruçado sobre a interface teoria-prática. Esse termo acadêmico carrega consigo os desafios oriundos da caracterização da docência como atividade socioprática, ou seja, como fazer cuja existência antecede historicamente a formalização de corpos de saberes a ele associados, mas que, em um processo cíclico, passa a ser alimentado e transformado pelos conhecimentos teóricos sistematizados produzidos a partir da reflexão e do questionamento do campo da prática. Em tal dinâmica, este se converte em um campo específico de ação profissional, contando com um campo de saber formal que o caracteriza e também integra a formação para ensinar. No entanto, essa fórmula clássica (relação teoria-prática) é concebida simbolicamente de um modo que pode vir a ocultar a indissociabilidade dessas duas dimensões. Isso aparece na apropriação de tal binômio por uma leitura aplicacionista da ação dos profissionais de ensino (predominante durante muito tempo, inclusive entre os docentes), a qual, ao invés de enfatizar a interdependência de ambas, opera via dissociação, situando em pontas extremas produtores de conhecimento e aplicadores.

Chartier (2007), ao questionar a persistência da visão pela qual se opõe teoria e prática, afirma que sempre existem discursos constituintes das práticas, sejam elas de ensino ou de pesquisa. O que acontece é que os pesquisadores tomam apenas a escrita teórica como prática discursiva válida e "esquecem que suas construções acadêmicas [...] são o resultado de práticas profissionais específicas" (CHARTIER, 2007, p. 200). Por outro lado, dentro de tal lógica dicotômica, poder-se-ia pensar que só o encadeamento dos gestos profissionais seria capaz de conferir coerência às práticas de escolarização. No entanto, esse espaço também é constituído por um modo de dizer marcado pelo entrecruzamento de discursos que vão sendo permeados por aspectos subjetivos e filtrados e enlaçados por trocas com os pares. É preciso, então, revisitar constantemente a expressão em tela (relação teoria-prática) e seus termos integrantes.

Roldão (2007), com base em Montero (2005), distingue, embora existam múltiplas aproximações e matizes impassíveis de serem simplificadas, duas linhas dominantes entre as teorizações propositoras de modelos de compreensão do conhecimento profissional dos professores. Estas enxergam os componentes clássicos da formação (teoria/prática) por meio de articulações potencialmente tradutoras do fortalecimento da profissionalidade docente. Assim, um primeiro conjunto de estudos, de vertente analítico-conceitual, tem se preocupado em desdobrar analiticamente as diferentes modalidades de saberes articulados na composição do conhecimento global docente. Nesse grupo, podem ser localizados os trabalhos do

americano Lee Shulman sobre a aprendizagem da docência, bem como as produções de Maurice Tardif, autor vastamente citado nas investigações brasileiras da área de educação e preocupado, sobretudo, com a profissionalização do ensino (TARDIF, 2021). O pesquisador canadense assume o postulado de que os professores, além de serem os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares junto aos alunos, pelo que assumem um lugar fundamental frente aos outros agentes escolares, produzem e possuem saberes específicos de seu ofício (TARDIF, 2011).

Outro conjunto, de vertente holístico-contextual, engloba abordagens centralizadas nos processos de reflexão que atravessam a prática profissional docente, processos pelos quais são produzidos e se manifestam conhecimentos próprios relativos à profissão. Aqui são fortes as influências do triplo movimento formulado por Donald Schön (2000) – o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação – para descrever e interpretar a construção e uso dos saberes que sustentam o exercício profissional da docência; e da concepção do professor como um pesquisador da sua própria ação pedagógica e das vivências no cotidiano escolar, defendida por Lawrence Stenhouse (1991). Nesse cenário de valorização da experiência docente e da reflexão sobre ela, a formação profissional baseia-se em uma epistemologia da prática, isto é, "na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram" (PIMENTA, 2012, p. 23).

Roldão (2007, p. 99) ressalta como importante ponto de contato entre essas duas correntes de investigação o fato de ambas se alimentarem "do conhecimento expresso pelos professores em situação real" e, atuando em uma posição de mediação teórica entre essas linhas de pensamento, as quais reconhece como indispensáveis, propõe que o delineamento da especificidade do conhecimento profissional docente se dê a partir de alguns dispositivos básicos, denominados pela autora, dispositivos geradores de especificidade. São eles:

a) *caráter compósito*, o qual não pode ser traduzido por lógicas de adição, combinação ou até mesmo de integração de conhecimentos de naturezas diversas, mas efetiva-se como um processo de transformação pelo qual os saberes passam a ser conceitualmente incorporados uns nos outros. Não se trata, portanto, de aplicar teorias pedagógico-didáticas a conteúdos de aprendizagem, mas de uma forma de conhecimento que, em situações concretas de ensino, mostra-se capaz de, coerentemente, "transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-

didácticos numa acção transformativa, informada por saber agregador"[34] (ROLDÃO, 2007, p. 100);

b) *capacidade analítica*, que, assentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, permite ao docente "dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta" (ROLDÃO, 2007, p. 100). Entram em jogo aqui saberes técnicos e componentes de criatividade, os quais, sem a mediação permanente do poder analítico, não se convertem em conhecimento profissional próprio. Tal exercício da capacidade analítica é acentuado pela racionalidade prática;

c) *capacidade de mobilização*, definida como "convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo" (ROLDÃO, 2007, p. 101), a qual se alia uma *postura interrogativa* que se debruça sobre a ação prática, os conhecimentos científicos formais previamente adquiridos e o corpo de experiências construído pelo profissional;

d) o distanciamento e autocrítica, necessários à constante efetivação de questionamentos, compõem, por sua vez, o *caráter meta-analítico* do conhecimento dos profissionais de ensino. Tal natureza está assentada na rede complexa de conhecimentos formais vinculados ao exercício da docência em diferentes áreas;

e) por fim, a *comunicabilidade* e a *circulação* incidem sobre o conhecimento tácito das práticas de ensino para construir, pela atuação meta-analítica, um saber articulado e sistemático, de modo a viabilizar a estruturação de um conhecimento profissional pleno e passível de ser compartilhado e discutido entre a comunidade docente e também fora dela.

Esses aspectos são mobilizados pela autora, sempre consciente da temporalidade e da incompletude das proposições conceituais, como hipóteses de resposta para a pergunta sobre em que reside a especificidade do conhecimento que permite o exercício profissional da docência. Assim, é sob esse prisma, de hipóteses de trabalho para a problematização da profissionalidade docente, que assumimos as sínteses da pesquisadora portuguesa acerca do conhecimento dos professores, da função de ensinar e da relação entre ambos. A esse respeito, Roldão (2007, p. 101) conclui que "a função de ensinar é socioprática sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo".

Nessa perspectiva, a ação profissional de ensinar, para o seu pleno desenvolvimento, deve contar com a apropriação segura e sempre aprofundada de conhecimentos formais (científicos e pedagógico-didáticos) e experienciais de diversas ordens que, em processos

[34] Foi mantida a ortografia do texto original.

engendrados por atitudes mobilizadoras, questionadoras e transformadoras, são recriados em função da prática pedagógica contextual sob a forma de uma mútua incorporação, constituindo o saber profissional docente. Saber este que propicia a construção de vias consistentes para um processo de aprendizagem *pelos alunos* e *nos alunos*. Portanto, elementos isolados como domínio de conteúdo ou habilidades interpessoais são deveras insuficientes para caracterizar o exigente e complexo conhecimento que serve de lastro à docência.

Diante do exposto, vale nos questionarmos sobre os caminhos trilhados pelas políticas curriculares de formação de professores, focalizando as concepções referentes à função docente e aos saberes próprios dos profissionais do magistério que subjazem aos textos das políticas.

3.1 ANTECEDENTES DO PARECER E DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015: QUAIS OS DISCURSOS EM DISPUTA?

Antes de abordamos o conteúdo em si do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, discutiremos alguns dos resultados apresentados nos estudos de Borges e Peixoto (2017), Craveiro (2014) e Lopes e Craveiro (2015), tendo em vista que eles oferecem um panorama aprofundado e problematizador do campo discursivo das políticas curriculares para formação de professores no Brasil nas últimas três décadas. O deslindamento das forças em disputa nesse período configura-se como importante fator para a compreensão dos avanços presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e dos retrocessos decorrentes da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual, ao revogar as Diretrizes de 2015, indica um retorno a certos pressupostos da Resolução CNE/CP nº 1/2002, bem como traz proposições que retomam "com força a orientação técnico-instrumental para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências" (ANPED, 2019, p. 5).

Analisando contextos políticos e movimentos discursivos que antecedem a definição da Resolução CNE/CP nº 2/2015, as pesquisadoras explicitam a constituição de sentidos para a docência e a busca por sua hegemonização. Borges e Peixoto (2017), a partir de textos políticos predominantemente definidos na última década do século XX e na primeira do século XXI, investigam os discursos da profissionalização docente no âmbito da produção política curricular de formação de professores, assumindo a posição de que o próprio significante "profissional da educação" é atravessado por um complexo processo de significação em que mais marcadamente dois discursos aparecem disputando espaço no social

para hegemonizar identidades docentes fixas condizentes com seus projetos políticos: o discurso da reforma educacional dos anos 1990, o qual vemos sobressair de forma contundente na BNCC e na mais recente reforma do ensino médio, e o discurso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Craveiro (2014) e Lopes e Craveiro (2015), por sua vez, debruçam-se sobre os endereçamentos de sentidos (compreendidos como tentativas de fixação) para a constituição de identidades docentes nas políticas curriculares de formação de professores no contexto dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).[35]

Considerando que a reforma educacional da qual tratam Borges e Peixoto (2017) se dá no bojo do contexto sociopolítico FHC e que os debates desenvolvidos no âmbito da ANFOPE terão maior capilaridade na produção curricular oficial no contexto Lula e também no período de governança de Dilma Rousseff, em que se pode perceber a atuação de membros dessa comunidade epistêmica (DIAS, 2009) influenciando em maior grau a definição das políticas curriculares de formação de professores, tomaremos as dinâmicas político-discursivas descritas pelas autoras citadas acima a partir da conexão observada entre os objetos de pesquisa investigados.

Vale ressaltar que, apesar das indicações de que as políticas curriculares repercutem plataformas político-partidárias, a caracterização feita pelas pesquisadoras desse quadro de disputas discursivas não se dá dentro de uma lógica essencializadora dos sujeitos das políticas. Partindo de pressupostos teóricos resultantes da incorporação da perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe[36] ao campo das políticas curriculares já explicitados em nosso segundo capítulo, elas compreendem essas lutas por meio da articulação sempre contingente e provisória de demandas e pela constituição de antagonismos próprios do jogo político. Tais posicionamentos são "expectativas instáveis em torno de propostas políticas que visam alcançar hegemonia" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 294), nos quais, portanto, é possível perceber mesclas, coadunações e ambiguidades.

Nota-se, por exemplo, uma espécie de consenso em torno da necessidade da profissionalização[37] "para aprimorar a atuação dos professores diante dos atuais desafios da educação brasileira" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 293), o qual legitima a busca por

[35] Ao se referirem a contextos, as pesquisadoras buscam denotar "a complexidade do social e a articulação de várias demandas, relações de poder, provisoriedade e contradições nos sentidos defendidos" (CRAVEIRO, 2014, p. 16). Tal uso diferencia-se do termo "período", o qual utilizam para especificar delimitações temporais, a saber: FHC (1995-2003) e Lula (2003-2011).

[36] Como já visto, "a TD opera com as articulações contingentes que, nos processos hegemônicos, fixam determinados sentidos" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 297).

[37] A profissionalização é compreendida, à luz da teoria do discurso laclauniana, como ponto de articulação de demandas no âmbito das políticas de currículo para formação de professores.

projetar sentidos para a docência, ou seja, percebe-se uma formação discursiva que vincula profissionalização docente à universalização da qualidade da educação perfazendo um espaço de equivalência no qual se pode enfraquecer o antagonismo dos projetos políticos (CRAVEIRO, 2014) e engendrar buscas ineficazes por fixações de identidades docentes.

Para Borges e Peixoto (2017), a construção discursiva na qual a profissionalidade docente responde pela garantia da qualidade educacional aglutina demandas tanto da categoria docente quanto da sociedade civil. No primeiro caso, despontam as reivindicações por melhores condições de trabalho e valorização salarial, além dos anseios para que a profissão seja colocada no mesmo patamar de outras que desfrutam de maior *status*; no segundo grupo, exprimem-se as lutas por acesso à escola pública de qualidade.

Sendo a profissionalização uma discussão oriunda do campo do trabalho, mais especificamente do campo da sociologia das profissões, as autoras identificam, a partir de Dubar (2012), negociações e sentidos instituídos que vão desde uma vertente funcionalista, na qual se destacam etapas de desenvolvimento de competências, credenciamento e certificação para a atividade laboral, até correntes interacionistas e críticas, em que os contextos socioculturais e políticos estão imbricados na definição da profissionalidade. A análise empreendida pelas autoras, que toma como superfície de inscrição a produção sintetizadora do décimo primeiro encontro da ANFOPE (2002) e textos legais atinentes à formação de professores, indica uma sobreposição da segunda linha de entendimento da profissionalização nos discursos dos movimentos sociais. Já a compreensão de profissionalização articulada no âmbito da reforma dos anos 1990 busca hegemonizar sentidos que se mostram condizentes com a primeira linha, "considerando que há uma centralidade na *performance*, na ideia de competência técnica, da certificação docente, oferecendo também argumentos para a profissionalização docente" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 299).

A reforma está situada em um amplo contexto, no qual figuram: o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que introduz no Brasil, em meados da década de 1990, uma reestruturação da Gestão Pública com a finalidade de substituir o modelo burocrático pelo gerencial; a formulação de políticas educacionais que pretendem ter efeitos em escala global, sendo estas promovidas e financiadas por organizações econômicas multilaterais (OCDE, FMI, Banco Mundial); e a promoção de uma cultura da *performatividade* (tal como caracterizada por Stephen Ball). Craveiro (2014) e Lopes e Craveiro (2015) explicitam que o projeto educacional FHC tem em seu contexto de influência os discursos pedagógicos produzidos e em circulação na esfera global, os quais se encontram materializados e

sintetizados, por exemplo, nas quatro competências gerais expostas no Relatório Jacques Delors (competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas).

Assim, conforme Borges e Peixoto (2017), as demandas formativas articuladas nesse cenário encaminham uma profissionalidade assentada nos valores de mercado e em uma racionalidade técnica. Elas têm como um de seus elementos um protagonismo docente em que o professor ora é significado como um ator fundamental para a efetivação de mudanças, ora como aquele que não possui formação adequada para lidar com as transformações dos processos educacionais decorrentes de mudanças econômicas e tecnológicas que têm se dado de forma acelerada em escala global. O campo da profissionalização docente, no contexto da reforma, defende formação curta, flexível e pautada por uma perspectiva instrumental de desenvolvimento de competências com vistas a uma atuação restrita à execução de técnicas para o ensino de conteúdos definidos de maneira centralizada. Essa focalização se presta às avaliações em larga escala, cujos resultados traduzem a "qualidade desejada na educação", bem como constituem um mecanismo para prestação de contas, responsabilização e incentivo da competitividade e do individualismo nos processos formativos.

Além disso, os resultados de Craveiro (2014) e Lopes e Craveiro (2015) evidenciam que a aprendizagem também está focalizada no endereçamento de sentidos para a docência. No entanto, vale ressaltar que as aprendizagens nesse contexto, tanto dos alunos (como se vê com a produção dos PCN) quanto dos professores em formação, são significadas pela pedagogia das competências, a qual guarda forte vinculação com o mundo do trabalho. A concepção de profissionais do magistério projetada no contexto FHC está sintonizada com funções mais marcadamente restritas ao trabalho em sala de aula e com o desenvolvimento de competências comuns a todos os professores para o exercício dessas funções. Nesse cenário, "[...] 'ser professor' envolve um determinado âmbito de ação, nesse caso, a sala de aula, responsável pelos processos de constituição da identidade, a partir de suas ações e relações" (LOPES; CRAVEIRO, 2015, p. 463). Assim, elementos presentes no discurso pedagógico FHC, como a reflexão sobre a prática profissional tomada como recurso para desenvolver autonomia na prática do trabalho docente, a formação inicial baseada na atuação profissional, a profissionalização e a formação continuada, têm como eixo de significação o ambiente da sala de aula, tomado como principal espaço de interação e de promoção da aprendizagem dos alunos.

Como dito anteriormente, pareceres e resoluções concernentes à formação de professores publicados no início da década de 2000 são perpassados por valores e concepções da racionalidade prática, na busca de propor um novo perfil para o profissional docente.

Contudo, revisões teóricas têm exposto que a reflexão, cerne de tal perspectiva, corre o risco de apresentar um caráter de exercício individual ou de se manter reduzida às experiências diretas e aos problemas da prática imediata (CONTRERAS, 2002). Isso decorre de uma postura que não comporta um espírito investigativo capaz de alcançar fatores estruturais e o condicionamento da docência pelos processos de institucionalização do ensino, e que tampouco define "um conteúdo específico em relação a quais devam ser as preocupações sociais e políticas da prática educativa" (CONTRERAS, 2002, p. 142). Assim, certa tendência de restrição do escopo de ação e reflexão dos docentes às classes em que atuam é percebida nos documentos curriculares de formação de professores do contexto FHC.

Apesar de nesses textos serem elencados campos de atuação e funções que podem encaminhar a constituição de identidades docentes que não se limitam aos saberes e ao espaço da sala de aula, Lopes e Craveiro (2015, p. 264) consideram que isso se dá "de maneira um pouco genérica", pois se vincula a amplitude da docência ao desenvolvimento de competências para atuar em diferentes situações de trabalho. Estas abrangem integração na comunidade educacional, produção de conhecimento pedagógico, bem como participação e cooperação no projeto educativo, no currículo e na gestão escolar, mas também, em um entendimento restrito que figura nos textos do período, remetem ao trabalho em diferentes etapas de escolarização. Prevê-se que o professor, considerando as particularidades das etapas da educação básica, deve estar apto para "resolver problemas" relativos principalmente às suas aulas, o que marca um viés instrumental na significação da docência. A amplitude pretendida esbarra na ênfase dada aos conhecimentos da sala de aula e aos aspectos didáticos da atuação docente. A nosso ver, podemos dizer que ela esbarra na perspectiva da simetria invertida, presente nas DCN para a formação de professores no governo FHC. Tal modelo foi defendido por Guiomar Namo de Mello no artigo *Formação inicial de professores para a educação básica uma: (re)visão radical* e sustenta-se no argumento de que "a situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno" (MELLO, 2000, p. 102). Dentro de tal lógica, os princípios que regem formação na educação básica devem também presidir a formação inicial de professores.

A noção de simetria invertida se tornou basilar na Resolução CNE/CP nº 1/2002. Esse documento buscou orientar a formação de professores da Educação Básica em nível superior no sentido de que deveria existir uma conformidade entre a formação inicial e a prática esperada do futuro professor. Segundo o Parecer CNE/CP nº 009/2001, esse conceito "ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a

experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente" (BRASIL, 2001, p. 30). Ou seja, dentro dessa lógica, o professor, além de carregar consigo sua vivência de aluno durante os anos de escolarização na educação básica, também aprende sua profissão em um lugar similar àquele no qual irá atuar. Assim, o curso de formação deve respeitar tais peculiaridades e deve privilegiar modelos didáticos, atitudes e formas de organização condizentes com a atuação que se espera dos futuros docentes.

A mobilização desse conceito como direcionamento para os cursos de licenciatura e a ênfase da Resolução CNE/CP nº 1/2002 em um processo formativo centrado no desenvolvimento de competências instauraram a necessidade de elaboração e publicação de novas diretrizes alicerçadas no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (VOLSI, 2016). Além disso, as próprias insuficiências do paradigma da epistemologia da prática, como a ausência de uma compreensão amplamente contextualizada do processo educativo (CONTRERAS, 2002), encaminharam o debate acerca da relação teoria-prática e da orientação dos processos de formação para modelos "contra-hegemônicos baseados na racionalidade crítica" (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 38). Os pressupostos dessa perspectiva fazem parte dos debates empreendidos pela ANFOPE e outras entidades acadêmico-científicas do campo da formação de professores, bem como fundamentam a discussão do Parecer CNE/CP nº 2/2015. Ressaltamos que tal afirmação é feita a partir do prisma que considera que as políticas curriculares expressam negociações de sentidos contraditórios (BORGES; PEIXOTO, 2017) e que "nenhum documento curricular possui pureza epistemológica ou está ausente de processos de lutas e múltiplas colagens; ele é interdiscursivo e intertextual" (ALBINO; SILVA, 2019, p. 141).

A partir de Borges e Peixoto (2017), nota-se que o discurso veiculado pela ANFOPE tende justamente a significar os profissionais do magistério em um enquadramento que vai além das atividades de sala de aula e da ação de ensinar. Depreende-se que o professor age na constituição das condições possibilitadoras do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, mas que o exercício da docência, não estando restrito à sala de aula, "atua na produção de saberes docentes inseridos num contexto mais amplo" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 302), envolvendo compreensão sócio-histórica do fenômeno educativo e de sua prática. Em síntese: "a tarefa empreendida pela ANFOPE direciona-se para a construção de um modelo de profissional emancipado, engajado politicamente, com responsabilidades coletivas, capaz de produzir pesquisas e inovações para além da sala de aula, mas que

contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 294).

A ANFOPE, como organização fundada no período de luta pela redemocratização do país (1983) e de circulação de discursos que se referem à figura do professor como agente de transformação social, ao disputar sentidos para o significante profissionalização docente, congrega demandas relativas à autonomia e ao protagonismo profissional, e à participação nas decisões político-educacionais. Por meio dessas demandas se destacam a dimensão política, o posicionamento reflexivo e crítico, além da atuação coletiva como caracterizadores da identidade profissional, cujo cerne é a docência. As articulações consolidadas e os sentidos endereçados nesse campo de luta antagonizam com concepções tecnicistas, academicistas ou aplicacionistas, as quais orientam sentidos redutores do fazer/saber docente.

Considerando a capilaridade da produção da ANFOPE – a qual se coloca como comunidade epistêmica em disputa pela hegemonia de seus projetos (DIAS, 2009) – nos embates discursivos que atravessam a significação da docência no contexto Lula, é possível perceber aproximações entre os resultados apontados acima e aqueles apresentados por Craveiro (2014) e Lopes e Craveiro (2015). De acordo com as autoras, a significação de docência na educação básica é ampliada no projeto político-social Lula não apenas pela consideração de outras atividades e funções que o professor pode desenvolver no ambiente escolar ou pela consideração de uma produção de conhecimentos para além da sala de aula. O campo da docência é expandido por uma atuação social, política e cultural. "É atribuída uma agência aos sujeitos em um leque maior de espaços sociais, com a perspectiva de que devem contribuir para o projeto de Nação" (LOPES; CRAVEIRO, 2015, p. 465), criando, por exemplo, terreno para articulações de demandas de movimentos sociais e do campo da educação infantil, fato que leva à ampliação da cadeia discursiva.

Outra conclusão apontada pelas autoras é que, embora esses projetos políticos antagonizem entre si, endereçando sentidos diferenciais para a docência, as demandas que constituem suas amplas cadeias articulatórias por vezes deslizam e se aproximam, expressando uma capilaridade discursiva. Nesse sentido, são observadas aproximações no que diz respeito à defesa de competências e habilidades nos processos formativos docentes e a avaliações centralizadas para a aferição da qualidade da educação. Todavia, esses pontos de contato não inviabilizam a caracterização do antagonismo entre os dois contextos. Por fim, é importante enfatizar que múltiplas diferenças continuam operando nos processos de significação e nas disputas por hegemonização.

No "movimento de contínua produção *discursiva* de significados" (CRAVEIRO, 2014, p. 16, grifo da autora) pelo qual podemos compreender a produção de políticas curriculares de formação de professores, Dourado e Tuttman (2019) descrevem como, diante das mudanças nas dinâmicas de atuação dos profissionais do magistério e das críticas direcionadas à Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, recomposta no quadro do projeto político-social do Partido dos Trabalhadores (PT), intensificou, a partir de 2012, o trabalho para avaliar os marcos regulatórios vigentes e propor novas diretrizes. De um longo e embasado processo de discussão, tendo em vista as várias recomposições da Comissão Bicameral e a intensa produção pelos seus membros de pesquisas e trabalhos acadêmico-científicos, os quais constituíram subsídios analíticos, teóricos e propositivos para o delineamento das novas Diretrizes (DOURADO; TUTTMAN, 2019), resultaram o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e sua respectiva Resolução (CNE/CP nº 2/2015).

3.2 SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NO PARECER CNE/CP Nº 2/2015 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015)

Conforme consta no próprio Parecer CNE/CP nº 2/2015, o debate pelo qual os textos em tela foram definidos é caracterizado pela sua amplitude, em que se destacam: a participação dos membros da comissão em eventos sobre o assunto, bem como nas conferências municipais, estaduais e nacional de educação; e reuniões ampliadas e discussões com diferentes atores sociais e organizações.[38] Por meio de tais mecanismos participativos, o documento-base e a proposta de minuta de novas DCN foram submetidos ao debate público, principalmente ao longo de 2014, tendo como ponto de culminância a audiência pública realizada em Recife-PE, em abril de 2015. Na ocasião, foram destacados os avanços e a relevância das concepções e proposições apresentadas pelo novo documento. Diante disso, após análise e incorporação de apontamentos e sugestões resultantes do encontro, houve aprovação por unanimidade no âmbito da Comissão Bicameral e também do Conselho Pleno.

O que sobressai de tal processo (longo, amplo e do qual participaram interlocutores diversos) é algo que figura como pressuposto do próprio Parecer: o entendimento de que "a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de

[38] Capes, Inep, Secretarias do Ministério da Educação, Fórum Ampliado do Conselho Nacional de Educação, Consed, Undime, especialistas, pesquisadores e estudantes, entidades da área, associações acadêmico-científicas, IES, órgãos sindicais, fóruns de educação.

disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros" (BRASIL, 2015a, p. 05), sendo muitas as questões envolvidas em tal temática e também variadas as visões sobre elas. Como afirmam Borges e Peixoto (2017, p. 295), com base em Ball, "[...] toda política expressa uma negociação de sentidos contraditórios". A constituição dos processos políticos é, portanto, o lugar do contraditório e, diante disso, não pode prescindir de bases democráticas capazes de promover o genuíno debate público. Não se trata de buscar anular dissonâncias e ambiguidades, posto que estes são aspectos inscritos na produção/circulação dos discursos e textos das políticas educacionais, mas de promover espaços que considerem a multiplicidade de vozes que compõem o social. A rediscussão e a reconstrução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, embora protagonizadas pela Comissão Bicameral, seguiram nessa direção, valorizando o trabalho coletivo e a abertura para o diálogo com diferentes atores e instâncias da esfera educativa.

Outra marca característica do Parecer de 2015 é a defesa contundente da organicidade das políticas educacionais brasileiras, em especial daquelas destinadas à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Como ressalta Dourado (2016, p. 29), "as DCN aprovadas e homologadas pelo MEC avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica". A partir da leitura do documento, depreende-se que tal princípio prevê maior articulação dos sistemas, redes, níveis, órgãos e instituições que compõem o quadro da educação nacional por meio de levantamentos e planejamento conjunto, programas e ações coordenadas, colaborativas e pactuadas, bem como de apoio técnico, gestão e financiamento (BRASIL, 2015a).

Em consonância com o princípio da organicidade exposto acima, um dos considerandos da Resolução CNE/CP n° 2/2015 destaca "a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (BRASIL, 2015b, p. 02). No entanto, essa orientação não deve ser confundida com a ideia de submeter uma à outra. Confrontando a Resolução de 2015 com as Diretrizes de 2019 e 2020, podemos dizer que elas opõem organicidade e centralização, pois, enquanto a primeira compreende a produção de marcos referenciais nacionais configurados "por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação" (BRASIL, 2015a, p. 22), a definição dos textos mais recentes orienta-se por princípios de alinhamento, tal como expusemos em nossa introdução.

A própria ideia de base comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, no contexto político de definição das Diretrizes de 2015, é elemento que concorre para a promoção da organicidade das dinâmicas formativas ao definir um conjunto de princípios a operar na estruturação da formação inicial e continuada. De acordo com Saviani (2016), em um cenário primeiro, caracterizado por mobilizações, entre os anos 1970 e 1980, para que os cursos de formação de educadores fossem remodelados, a noção de base não remetia a currículo mínimo ou à parte comum obrigatória (a qual se deveria somar uma parte diversificada). Tratava-se de traçar "um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país" (SAVIANI, 2016, p. 74). Diante disso, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 retoma a luta histórica das entidades da área e ratifica as deliberações da Conae 2010 acerca da base, a qual segue, portanto, explicitada no bojo das próprias Diretrizes na forma de aspectos fundamentais pelos quais a formação deve se pautar. Dourado (2016, p. 34) enfatiza que o entendimento subjacente a esse dispositivo legal não aponta para a ideia de lista de indicadores, mas "sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição, o que se caracteriza como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores". Por tais razões, a base comum nacional é também referência para a valorização dos profissionais da educação.

Tal entendimento não é o que se pode identificar nas Resoluções de 2019 e 2020, tendo em vista que ambas encaminham um sentido de base como quadro de competências (gerais e específicas) e habilidades. Compreendemos que tal deslizamento de sentido se dá no contexto do golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, no qual a BNCC passou a ser posta no lugar de "epicentro das políticas educacionais" brasileiras (CÁSSIO, 2019, p. 34), ofuscando o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que a previa em sua Meta 7, e, consequentemente, as demais metas nele contidas para fomentar a majoração da qualidade da educação em nosso país. Do mesmo modo, a BNCC suplanta o Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja criação garantiria a efetivação do PNE de forma colaborativa entre os sistemas de ensino.

Vinculando-se às diretrizes gerais do PNE, bem como às suas metas e estratégias, em especial, àquelas que tratam da formação e valorização dos profissionais da educação (metas 15, 16, 17 e 18), e amparando-se nos documentos finais das Conae 2010 e 2014, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 reafirma a profissionalização, assentada sobre os pilares da formação e da valorização profissional, como elemento possibilitador do alcance de uma educação democrática e de padrão de qualidade social pelas instituições educacionais. A

profissionalização, portanto, no entendimento das deliberações das conferências, diz respeito a todos os trabalhadores da educação,[39] grupo no qual estão inseridos os profissionais do magistério, ou seja, "os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional" (BRASIL, 2015a, p. 07).

A partir dessa primeira definição básica, podemos depreender outro aspecto ressaltado pelo Parecer e já brevemente mencionado nas linhas acima: a necessidade de projetos próprios para as licenciaturas. Estes devem se integrar a um projeto mais amplo: o projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a ser formulado em organicidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das instituições formadoras, e com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) (DOURADO; TUTTMAN, 2019; MOTA; ZAN, 2019). Buscando contribuir para a consolidação de uma identidade profissional, entre os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, tanto o Parecer quanto a Resolução ressaltam a importância da existência, nas instituições de educação superior, de projetos formativos elaborados e desenvolvidos de forma articulada com os sistemas de educação básica. Desse modo, tais projetos poderão refletir a especificidade da formação e do trabalho docente. Mota e Zan (2019, p. 578) conferem especial destaque a esse aspecto, visto que "tal proposição representa um passo importante no que diz respeito ao lugar das licenciaturas no âmbito das universidades". Na visão das autoras, baseada nas discussões realizadas na ANFOPE, no ForumDir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes de Universidades Públicas Brasileiras) e na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ela fomenta o debate interno acerca da formação inicial e continuada, o que deve levar as IES à explicitação de proposições sobre o tema. Além disso, constitui espaço para o diálogo com as demandas regionais e locais apresentadas pelas redes e instituições básicas de ensino quanto à formação de professores.

Com foco na especificidade desses agentes sociais, a produção da Comissão Bicameral, então, vai além da definição básica citada acima; o texto articula aspectos que projetam uma identidade complexa, tendo como ponto de partida o entendimento de que o fazer do professor é caracterizado pela "práxis como expressão da articulação entre teoria e prática" (BRASIL, 2015a, p. 24). O Parecer CNE/CP nº 2/2015 valida a proposição da Conae

[39] De acordo com Aguiar e Scheibe (2010, p. 78). o termo "profissionais da educação" designa hoje "todos os professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino".

2010 de que a base comum nacional deve conter um compromisso com um projeto "emancipador e transformador das relações sociais" (BRASIL, 2015a, p. 07) no âmbito do magistério da educação básica. Assim, a concepção de educação subjacente à base comum é a de um "processo emancipatório e permanente" (BRASIL, 2015a, p. 24). Para a sua efetivação, concorre uma formação que possibilite ao professor trabalhar coletiva e interdisciplinarmente de forma problematizadora, exercendo o pensamento crítico e orientando-se pela vivência de uma gestão democrática.

Há o delineamento de um "projeto da profissão docente", consolidado nas normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica (isto é, nas Diretrizes para essa formação), do qual depende o desenvolvimento de um "projeto nacional da educação brasileira" voltado para a construção de "uma sociedade justa, equânime, igualitária" (BRASIL, 2015a, p. 26). No campo de sentidos direcionados para a docência se articulam, além da dimensão cultural associada à "compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura" (BRASIL, 2015a, p. 23), dimensões políticas, sociais, éticas, estéticas, linguísticas, técnicas e tecnológicas.

Na concepção de docência assumida pelo documento de 2015, o qual reitera as DCN do curso de Pedagogia de 2006, ela é compreendida "como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico" (BRASIL, 2015a, p. 22). O profissional docente é caracterizado por uma sólida formação científica e cultural voltada para o ensinar/aprender, bem como pela capacidade de socializar e construir conhecimentos, sendo também capaz de produzir inovação. Conforme o Parecer, as atividades do magistério também compreendem a "produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional" (BRASIL, 2015a, p. 28). Em todos esses processos, orienta-se por valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, dos quais se apropria pelo desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos inerentes à sua formação. Esse desenvolvimento parte da formação inicial em curso de licenciatura, mas desdobra-se ao longo do exercício da prática profissional, num processo formativo contínuo, em que, pelo exercício democrático da docência e da gestão, o profissional do magistério, em diálogo com os alunos, com os seus pares, com os membros da comunidade escolar e da comunidade educativa de forma ampla, interage com uma pluralidade de visões de mundo (BRASIL, 2015a). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 2/2015, o repertório plural de conhecimentos teóricos e práticos, informações e habilidades, que passa a ser composto na formação inicial e que deve continuamente ampliar-se com o prosseguimento da formação, tem sua consolidação no "exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade,

contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética" (BRASIL, 2015a, p. 25).

Para o desenvolvimento da concepção de docência exposta acima, são inalienáveis outros aspectos que devem nortear a base comum nacional a ser assegurada pelas instituições formativas. Dentre eles, está a sólida formação científica, cultural, teórico-prática e interdisciplinar, constantemente reiterada nos textos do Parecer e da Resolução de 2015, como subsídio imprescindível para o ensinar/aprender, para a socialização, construção e reconstrução do conhecimento. Assim, a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior deve ser ofertada tendo em vista um "elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural" (BRASIL, 2015a, p.28). Nesse ponto, o trabalho da Comissão Bicameral parte da premissa de que "não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

Tal solidez engloba uma complexidade e multirreferencialidade de estudos (BRASIL, 2015a), cujo domínio, manejo e integração convergem para a constituição de uma visão ampla do fenômeno educativo e dos objetos de estudo/ensino. Nessa direção, as matrizes curriculares e os processos pedagógicos dos cursos de formação envolvem: princípios, concepções, conteúdos e critérios do campo da educação, considerando seus fundamentos e as especificidades relacionadas às fases e dimensões do desenvolvimento humano, aos níveis e às etapas e modalidades educacionais; conhecimentos nas áreas específicas de saber, seus fundamentos, metodologias e tecnologias, bem como as abordagens teórico-metodológicas atinentes ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da área de atuação; além de conhecimentos interdisciplinares. O processo formativo proposto pelo Parecer e pela Resolução nº 2/2015 encaminha um "projeto da profissão docente" em que se articulam conhecimentos científicos (de cunho pedagógico, específico e interdisciplinar) e didáticos.

Um traço realçado por Gatti (2017) no Parecer CNE/CP nº 2/2015 é justamente o fato de que, atuando no reconhecimento das limitações nas práticas e dinâmicas curriculares das diferentes licenciaturas no que diz respeito à abordagem das questões pedagógicas, as orientações formativas para o magistério nele expressas repõem o valor intrínseco da Didática para os projetos de formação docente. O documento de 2015 considera-a como componente da base comum e os estudos dessa área são demandados "em diferentes aspectos, condições, contextos, processos, meios e suportes" (GATTI, 2017, p. 1159). É assim que, segundo a autora, a Didática ganha corpo significativo dentre as referências formativas elencadas pelas

Diretrizes de 2015. Isso se dá desde os considerandos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual situa a concepção sobre ensino como elemento fundamental do projeto educacional, e desde a própria definição de docência, a qual, como vimos em citação já aqui reproduzida, prevê um profissional capaz de atuar intencional e teórico-metodologicamente amparado para promover o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gatti (2017, p. 1157), a "centralidade atribuída aos processos pedagógicos, intencionais e metódicos evidencia o papel também central dos conhecimentos do campo da Didática para a formação do profissional docente".

A Didática debruça-se sobre as questões relativas aos atos educativos e ao ensino, seus fundamentos e práticas, cujas interfaces indissociáveis são as aprendizagens e as inter-relações humanas. A demarcação desse campo se dá pela preocupação com processos educacionais com intencionalidades específicas. Diante disso, a análise de Gatti (2017) conclui que são ricas as proposições formativas, no texto da Resolução em tela, que envolvem os conhecimentos da área, ainda quando não é explicitado o termo "didática". Nesse sentido, sobressai a articulação da formação para o magistério, dentre outros aspectos, em torno das aprendizagens nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica, do conhecimento dos "alunos e sua realidade sociocultural" e da apropriação das "dinâmicas pedagógicas relativas a conteúdos específicos". A formação consistente para a condução do processo pedagógico é um valor constitutivo da concepção de docência que as DNC de 2015 querem encaminhar, o que não se confunde com a reprodução de gestos triviais que adquirem certo automatismo com o acúmulo de experiências.

Gatti (2017) alerta que a ressignificação da Didática na formação para o magistério deve considerar enfoques mais recentes no campo, os quais incorporam perspectivas interacionistas, situacionais e sócio-históricas pelas quais a produção de conhecimento didático e a construção de ações pedagógicas se dá na relação dialética práticas-teorias e na consideração das redes inextrincáveis e complexamente contextualizadas que inter-relacionam: os atores do processo educativo; os conhecimentos a serem ensinados e os seus objetivos, levando em conta seu estatuto sócio-histórico e critérios de pertinência; os processos comunicacionais; e o ensinar e o aprender. Trata-se de uma ótica em que "a questão da produção de coerência teórica orientada para a ação, assim como a contextualização social, se torna central" (GATTI, 2017, p. 1161).

Diante disso, consolidar o valor dos conhecimentos didáticos na constituição da docência, tal como propõem Parecer e Resolução CNE/CP nº 2/2015, não deve, de forma alguma, levar à ancoragem em "regras empobrecidas de protocolos de ação, mas, sim, às construções teórico-metodológicas robustas e com significado relevante para a ação docente"

(GATTI, 2017, p. 1163). Sob tal perspectiva, os aportes consistentes inicialmente construídos na licenciatura e reelaborados no percurso formativo que acompanha a carreira profissional viabilizam o rigor teórico e metodológico com o qual o profissional do magistério pode alimentar a reflexão sobre a própria prática e sobre o campo da educação para produzir conhecimentos a serem socializados e discutidos.

Outrossim, as dimensões da iniciação à docência abrangem fundamentos e teorias sociais; conhecimento, análise, leitura e discussão de diretrizes e referenciais curriculares da educação básica, de referenciais teóricos contemporâneos da referida área de formação, bem como dos campos educacional e didático-pedagógico, articulando-os "à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdo" (BRASIL, 2015a, p. 26), o que permite, entre outras coisas, analisar o processo pedagógico e de ensino-aprendizagem e propor outras dinâmicas didático-pedagógicas. Além disso, o exercício profissional no magistério da educação básica compreende conhecimento, uso e incorporação nas práticas pedagógicas de diversas linguagens e de tecnologias e inovações, incluindo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tomando-as a partir de um olhar crítico acerca de seus processos de construção e disseminação.

Intrinsecamente vinculada à sólida formação, a pesquisa também figura entre os elementos que constituem sentidos para a identidade docente no contexto de produção do Parecer CNE/CP nº 2/2015. O entendimento que referenda as deliberações da Conae 2010 é o de que "a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador" (BRASIL, 2015a, p. 07) da formação profissional para o magistério, estando indissociavelmente articulada ao ensino e à extensão. Valorizada como princípio pedagógico essencial não apenas para a formação inicial em nível superior, mas também para o exercício do magistério e o contínuo aprimoramento do profissional docente e de sua prática educativa, a pesquisa, na forma como é apresentada pelas DCN de 2015, compreende um amplo escopo de temas sobre os quais o trabalhador do magistério da educação básica pode se debruçar, além de diversas possibilidades de direcionamento, não estando restrita às questões de ensino-aprendizagem circunscritas à sala de aula ou às instituições escolares.

Ao enfatizarem o papel do profissional do magistério na construção e inovação do conhecimento, os processos de formação, de base ou continuada, devem conduzir os egressos a pesquisarem assuntos de interesse da área educacional de forma mais ampla e das áreas de conhecimento específico. O olhar analítico do docente pode se voltar não apenas para os

processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem dos conteúdos; sua formação deve habilitá-lo a empreender estudos e investigações científicas:

> que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (BRASIL, 2015a, p. 27);
>
> dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo (BRASIL, 2015a, p. 29);
>
> das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2015a, p. 29).

No texto do Parecer nº 2/2015, a pesquisa deve ter amparo nas políticas de valorização dos profissionais do magistério e na articulação entre educação básica e ensino superior, incluindo a pós-graduação, posto que o diálogo entre ensino e pesquisa é salientado como pressuposto para a efetivação de uma formação com qualidade acadêmica. Nesse sentido, prevê-se que o profissional tenha acesso a fontes qualificadas de pesquisa (nacionais e internacionais), disponha de tempo para estudo e desenvolvimento de produção acadêmico-profissional sobre a educação básica e acompanhe as transformações sociais, educacionais, gnosiológicas e epistemológicas, podendo também ser capaz de contribuir com a "elaboração de processos de formação docente" (BRASIL, 2015a, p. 25).

A "efetiva e concomitante relação entre teoria e prática" (BRASIL, 2015a, p. 30), a qual se fundamenta no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, também figura como traço da identidade do profissional do magistério da educação básica proposta pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015. Essa assunção ratifica um entendimento acerca da formação, do exercício e do conhecimento docentes incorporado a marcos legais e diretrizes do início dos anos 2000, em que se destacam os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, CNE/CP nº 28/2001 e CNE/CES nº 15/2005, e a Resolução CNE/CP nº 2/2002. Todos esses documentos apontam que os currículos dos cursos de licenciatura contemplem a noção de "prática como componente curricular" (PCC), indo de encontro a uma concepção predominante até então nos cursos de formação docente e que situava a teoria e a prática em dois polos opostos. No primeiro, está a supervalorização dos conhecimentos teóricos e acadêmicos e, no segundo, dá-se ênfase ao fazer pedagógico. Enquanto naquele predomina uma visão aplicacionista das teorias (que desconsidera as práticas como fonte importante de conteúdos da formação), nesse

último prevalece uma visão ativista da prática (que despreza a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas).

Assim, em busca da consolidação da unidade teórico-prática, são modificados, no âmbito das políticas curriculares oficiais de formação dos profissionais do magistério, aspectos há muito sedimentados na formação inicial. A perspectiva da "prática de ensino", presente na legislação educacional dos anos 1990 e que tendia a se efetivar na forma de estágios de observação e regência localizados no final das licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2011), dá lugar à PCC, cuja vivência deve ocorrer ao longo do curso, totalizando 400 horas (BRASIL, 2001b). Porém, a necessidade de concretização de mudanças nesse quadro, reafirmada pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015, ainda requer "uma discussão aprofundada acerca do tema, de forma que esta definição não seja uma mera atividade técnica de ajuste de carga horária" (MOTA; ZAN, 2019, p. 582).

Esse eixo norteador da formação guarda articulação com o estágio supervisionado, o qual, com a Resolução CNE/CP nº 2/2002, passa a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso, não mais se concentrando no término do percurso formativo, no entanto, dele se distingue e o transcende pela sua flexibilidade, que permite integração aos diferentes modos de ser da atividade acadêmico-científica, recobrindo "experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência" (BRASIL, 2005, p. 03). A prática visionada nesse contexto pode estar relacionada ao ensino-aprendizagem ou ao campo educacional de forma mais ampla, envolvendo o conjunto do ambiente e da comunidade escolar e da própria educação escolar, o âmbito político e organizacional oficial, as agências e movimentos educacionais não escolares, além das esferas de representação da categoria (BRASIL, 2001b).

Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021, p. 605) destacam que a "'prática como componente curricular' tem recebido múltiplas interpretações e, em razão disso, não vem sendo cumprida em muitas licenciaturas no país". Buscando contribuir com o debate e em consonância com a compreensão de prática "como uma dimensão do conhecimento" (BRASIL, 2001a, p. 23) e do trabalho docente como práxis, ou seja, como ação refletida e intencional, Souza Neto e Silva (2014, p. 905) afirmam que na PCC "a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema", podendo ter as atividades que a compõem organizadas sob a forma de projetos temáticos integradores distintos das disciplinas nos moldes convencionais, cuja "meta é um currículo orgânico, capaz de articular interdisciplinarmente as diferentes áreas do conhecimento" (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 905). Os autores destacam ainda a pesquisa

sobre a docência ou sobre aspectos relacionados ao fazer docente como recurso pelo qual pode se consolidar a PCC. Diante disso, notamos que os princípios norteadores da formação docente estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015 e que, portanto, encaminham sentidos para a formação da identidade de professor da educação básica estão intimamente imbricados, isto é, sólida formação teórica e interdisciplinar, pesquisa e integração teoria-prática constituem facetas indissociáveis da profissionalidade docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 também prevê, em seu artigo 3º, que o exercício das funções do magistério da educação básica se dê a partir da "compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar" (BRASIL, 2015b). A complexidade com a qual a formação e a atuação do professor se defrontam faz com que o Parecer CNE/CP nº 2/2015, ao tratar da contextualização, não remeta apenas à realidade das práticas em sala de aula, ao conhecimento da instituição escolar e dos sujeitos que constituem os diferentes grupos-classe, aos diferentes níveis e modalidades da educação básica; embora a observação e problematização de tais aspectos sejam imprescindíveis, a contextualização é entendida em sentido amplo: deve "possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição" (BRASIL, 2015a, p. 22).

Outro aspecto que dirige sentidos para o "projeto da profissão docente" nas Diretrizes de 2015, desencadeando uma visão ampliada e complexa da formação dos trabalhadores do magistério, funda-se na consideração de que esse profissional poderá ter "atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino" (BRASIL, 2015a, p. 28). Além do envolvimento "nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola" (BRASIL, 2015a, p. 26), e nas atividades que visam a promover integração e cooperação entre "a instituição educativa, a família e a comunidade" (BRASIL, 2015a, p. 26), ou seja, além do desempenho de funções como membro da equipe pedagógica escolar ou como colaborador da gestão escolar, as quais, como vimos, já vinham elencadas desde o contexto FHC como alargadoras da concepção de docência, no Parecer CNE/CP nº 2/2015, a gestão escolar e educacional figura como uma dimensão imprescindível da profissionalização no magistério na educação básica, demandando o acesso a uma formação em nível superior na qual sejam explorados conhecimentos teórico-práticos que possibilitem o exercício desse papel.

O texto do Parecer parte de levantamentos e de pesquisas realizadas por especialistas, os quais indicam uma relação entre o exercício da gestão na esfera pública e a condição docente: na maioria dos casos, a segunda serve de base para a primeira. São mudanças no

campo do exercício profissional da docência sinalizadoras de uma complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica que impulsionam a ressignificação do ser docente e, consequentemente, de sua formação.

Por fim, destacamos um ponto que demonstra a potência do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 frente aos textos legais antecedentes (o Parecer CNE/CP nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002): trata-se do fato de que, nos textos de 2015 atinentes à formação docente, "enfatizam-se muito, para essa formação, os cuidados com a ética e as diversidades" (GATTI, 2017, p. 1158). O Parecer CNE/CP nº 009/2001 conta com uma abordagem genérica desse aspecto, a qual pode ser desdobrada em duas facetas principais: convívio com a diversidade e repúdio a "qualquer tipo de discriminação e injustiça" (BRASIL, 2001a, p. 10). Orientando a formação de professores para a educação básica pela concepção de competências, esses dois ângulos da questão são reverberados ao longo do documento como: preparo para "assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos" (p. 04), "respeito mútuo" (p. 10), reconhecimento da e respeito à diversidade (pessoal, cognitiva, social, cultural e física) manifestada pelos alunos (p. 41), "preparo para o acolhimento e o trato da diversidade" (p. 61), detecção e combate a "todas as formas de discriminação" (p. 41).[40] Depreende-se que a perspectiva do Parecer é a de que a diversidade dos alunos deve ser considerada e respeitada na busca de estratégias para a promoção da aprendizagem pelo professor, incidindo sobre a seleção de conteúdos e de estratégias para a sua comunicação, e sobre os processos de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, busca firmar compromisso com a "justiça" e "a superação das desigualdades sociais" (BRASIL, 2001a, p. 04).

As DCN de formação de professores de 2002 consideram as especificidades educativas no que concerne à educação indígena, à educação de jovens e adultos e aos alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, contemplam essas modalidades por meio de um tratamento vago, ao contrário do que se verá nas DCN de 2015. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 não inclui referências à educação do campo e quilombola, cujos debates, apesar da longa luta histórica desses grupos por reconhecimento e direitos, irão passar a ganhar corpo na definição das políticas curriculares para a educação básica nas duas primeiras décadas do século XXI, principalmente a partir dos movimentos em torno da Lei nº 10.639, a qual torna obrigatória a abordagem da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares (ARRUTI, 2017). É possível notar, no Parecer CNE/CP nº 009/2001,

[40] Todos os trechos citados pertencem ao Parecer CNE/CP nº 009/2001.

apenas uma breve referência às "escolas rurais". Nesse contexto, também são obliteradas as questões de sexualidade e gênero: a pluralidade e a sexualidade são citadas uma única vez como temas transversais, seguindo a lógica dos PCN publicados no final dos anos 1990.

Indo além da perspectiva que busca considerar a diversidade dos alunos na organização de estratégias pedagógicas, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 situa a pluralidade da existência humana como elemento integrante dos processos de formação. Ao retomar e referendar diversas diretrizes aprovadas pelo CNE com o propósito de promover e consolidar políticas integradoras dos princípios de liberdade, pluralidade, inclusão e respeito aos direitos humanos no âmbito da educação básica, o documento assume que:

> o *reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões* – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como *parte do processo formativo*, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (BRASIL, 2015a, p. 09, grifos nossos).

Mantendo uma agenda "contrária a toda forma de discriminação" (BRASIL, 2015a, p. 23), as diretrizes de 2015 intentam não só o reconhecimento da diversidade, mas também sua valorização. Assim, em suas disposições gerais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece que o projeto de formação para o magistério na educação básica deve contemplar questões relativas a todas as dimensões elencadas acima, incluindo questões religiosas e a busca pela consolidação de uma educação inclusiva, para a qual contribui a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo formativo docente. Isso é reiterado ao longo do texto legal na caracterização do egresso dos cursos de formação e na estruturação dos cursos de formação inicial, de complementação pedagógica e de segunda licenciatura. Ademais, destaca-se a importância do desenvolvimento de uma postura "investigativa, integrativa e propositiva" (BRASIL, 2015a, p. 27) frente a questões socioculturais e educacionais complexas.

A respeito dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para as modalidades de educação escolar indígena, do campo e quilombola, a referida Resolução, no sétimo parágrafo do artigo 3º, determina que os processos formativos destinados a estas duas últimas se deem considerando a diversidade étnico-cultural das comunidades. Já no caso da primeira, essa diversidade deve ser valorizada, afirmada e mantida por meio de ensino intercultural e bilíngue. Para isso, a formação docente deve seguir normas e ordenamento jurídico próprios. As dimensões políticas e éticas da

educação e do "ser docente" são postas em destaque nesse contexto. A diferença é lida como algo imanente à formação, ou seja, sua interpretação ultrapassa a mera ideia de tolerância que pode levar à boa convivência na sociedade – sem a diferença, sem os processos de alteridade (LOPES; BORGES, 2015) não existe processo educativo em sentido amplo.

Gatti (2017) expõe que a contemporaneidade coloca novas exigências quanto à realização do trabalho docente, dentre as quais se torna mais fortes a necessidade de pautar a escolarização por perspectivas democráticas e de equidade. Compreendemos que as DCN de 2015 caminham nesse sentido, no entanto, como lembra a mesma autora, os "documentos em si não são 'atuantes', dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado" (GATTI, 2017, p. 1155). No caso da Resolução CNE/CP nº 2/2015, no período após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em que há o recrudescimento das políticas educacionais de tônica neoliberal (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022), foi possível observar órgãos federais protagonizando movimentos contrários à efetivação das proposições presentes em tal ato normativo. Esse processo foi agravado, a partir de 2019, com a chegada de um governo ultraconservador e antidemocrático ao poder (BARREIROS; DRUMMOND, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021; MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022).

Dourado e Tuttman (2019) deslindam as investidas realizadas pelo Ministério da Educação e pelo próprio CNE, o qual passou por novas recomposições,[41] com o objetivo de retardar a concretização da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e também de revogá-la. Os autores destacam que, embora entidades representantes de instituições de ensino superior (a exemplo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes) tenham igualmente se manifestado em prol da revisão dos prazos, as justificativas desse setor consistiam no sentido de obter mais tempo de organização para alcançar o que estava previsto no novo marco legal. Nesse aspecto, essas ações se diferenciam das iniciativas do Ministério da Educação, baseadas, a partir de 2018, na necessidade de "acompanhar as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, ainda em andamento" (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 204). Identifica-se, nesse contexto político, uma forte intenção de pautar o debate acerca das licenciaturas e das políticas e programas de formação de professores a partir da reorganização curricular da educação básica. De acordo com Mota e Zan (2019, p. 575), há uma "clara intenção de controlar e redimensionar essa formação a partir de princípios que destoam dos expressos na Resolução de 2015", os quais

[41] De acordo com Albino e Silva (2019, p. 145), a expressiva participação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no golpe jurídico-institucional que levou à posse de Michael Temer "conduziu novamente ao MEC profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do Governo de FHC, como as professoras Guiomar Namo de Mello e Maria Helena Guimarães Castro".

deixam transparecer a lógica do setor educacional privado mercantil vinculado aos interesses do setor financeiro.

O processo de protelação contou com três dilatações[42] do prazo inicial para adaptação dos cursos de formação de professores ao documento de 2015, chegando-se expressamente à vinculação de seu limite de cumprimento à publicação da BNCC. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2019: "os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2019b).

Apesar do reconhecimento, por parte de diversas Entidades Educacionais Brasileiras,[43] dos avanços significativos que a Resolução de 2015 congrega e da adesão e empenho das Instituições de Educação Superior, principalmente as da esfera pública, para desenvolver estudos e ações em prol de sua materialização,[44] os fatos narrados por Dourado e Tuttman (2019) culminam com a revogação desse marco legal. Ele é, então, substituído pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, as quais, em consonância com os Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e nº 14/2020, respectivamente, propõem "formação prescritiva e submetida às competências e habilidades contidas na BNCC" (DOURADO; TUTTMAN, 2019, p. 207).

Em fins de 2019, momento da homologação das novas DCN, Mota e Zan (2019) chamam atenção para o fato de que mesmo aquelas IES cujos cursos de licenciatura haviam começado a vivenciar currículos em conformidade com o previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015 não tiveram tempo de finalizar um ciclo completo de formação que possibilitasse a avaliação dos aspectos a serem reforçados ou revisados. Isso evidencia a precipitação das mudanças propostas pelo Ministério da Educação em 2018 e aprovadas pelo CNE em 2019, as quais geraram um sério "risco não só de não avançarmos nos projetos institucionais para a

[42] Cf. Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; nº 3, de 3 de outubro de 2018; e nº 1, de 2 de julho de 2019.

[43] Dourado e Tuttman (2019) citam as seguintes organizações: ANFOPE, ANPEd, ForumDir, ABdC (Associação Brasileira de Currículo), ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FINEDUCA (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação), SBEnBio (Associação Brasileira de Ensino de Biologia) e MEM (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio).

[44] Em análise preliminar de dados parciais coletados pelo ForumDir, em setembro de 2019, Mota e Zan (2019) demonstram o empenho das instituições públicas de ensino superior em elaborar projetos institucionais de formação e em reorganizar os currículos dos cursos de licenciatura conforme o que está disposto nas Diretrizes de 2015. No momento da análise empreendida pelas autoras, a maior parte das instituições participantes da pesquisa (17 no total) já estava com o projeto de formação de professores da educação básica aprovado ou em construção, bem como já contava com boa parte dos cursos de licenciatura adequados à Resolução CNE nº 02/2015. Em termos metodológicos, as autoras destacam os processos complexos, longos e democráticos de discussão, construção e aprovação dos projetos institucionais que tomaram corpo nas universidades e que, inclusive, levaram à instauração ou reativação de Fóruns de Licenciaturas nas IES, bem como ao diálogo com as secretarias municipais ou estaduais de educação.

formação de professores como retrocedermos na credibilidade e no envolvimento coletivo de alteração desses cursos" (MOTA; ZAN, 2019, 585).

3.3 SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS PARECERES CNE/CP Nº 22/2019 E Nº 14/2020 (RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 2/2019 E Nº 1/2020)

Diante do exposto no tópico anterior, infere-se que o processo de produção das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 não foi alicerçado no amplo e democrático debate público. A definição desses textos conta com um trâmite centrado nas tratativas entre MEC e CNE. Esse órgão, embora tenha realizado reuniões com entidades científicas e educacionais,[45] e tenha promovido processos de consulta (de 26 de setembro a 30 de outubro de 2019) e audiência pública (em 8 de outubro de 2019) para discutir a reformulação das DCN para formação de professores, ignorou as demandas apresentadas por educadores e estudiosos desse campo, não havendo informação disponível sobre o tratamento dado às contribuições e posicionamentos defendidos nessas ocasiões (FREITAS, 2020). Ademais, também é citada, na terceira versão do Parecer atinente às DCN (BRASIL, 2019d), a presença de organizações educacionais ligadas ao setor empresarial nas reuniões realizadas pelo CNE. Assim, por meio dos movimentos Todos pela Educação e Profissão Docente,[46] os "reformadores empresariais" (FREITAS 2012, 2014) disputam espaço para a consolidação de suas agendas no âmbito das políticas públicas.

De modo geral, nos Pareceres que embasam as Resoluções em tela, nota-se uma ausência de interesse pelo pensamento educacional brasileiro (ANPED, 2019), incluindo a profícua produção do grupo responsável pelo texto de 2015, a qual, como já citado, contribuiu para aprofundar o debate acerca da formação docente a partir de estudos de caráter analítico e propositivo. O aporte teórico-científico dos documentos de 2019-2020 congrega referências estrangeiras, textos de autoria de fundações e órgãos multilaterais (OCDE, BID, Varkey Foundation, Profissão Docente), bem como diretrizes que regulamentam cursos de licenciaturas em outros países, "que são usados para responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos" (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 12).

---

[45] A terceira versão do Parecer atinente às DCN, atualizado em 18 de setembro de 2019, cita a participação da ANFOPE, ANPEd, SBPC e ABC (Associação Brasileira de Ciências).

[46] No site do movimento Profissão Docente, constam como organizações da coalizão: Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e Fundação Telefônica Vivo. Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/. Acesso em: 27 jan. 2023.

Indicadores de aprendizagem (ANA, Prova Brasil, SAEB, Ideb), por meio dos quais os membros da comissão bicameral identificam avanços pouco significativos, retrocessos, além de estagnação com relação à aprendizagem dos estudantes brasileiros, também são mobilizados, ao lado de desafios ainda por serem superados na esfera da formação inicial de professores,[47] para justificar as proposições acerca da profissão docente. Dessa forma, vincula-se, por relação direta de causa e efeito, (baixa) qualificação dos professores e (baixa) aprendizagem escolar. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/2019, com base em estudo da OCDE: "a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado *é o fator mais importante* para explicar o desempenho dos estudantes" (BRASIL, 2019a, p. 05, grifo nosso).

Indo de encontro a essa complexidade, o discurso dos marcos legais de formação docente definidos no período pós-golpe enfraquece a visão orgânica, referendada nas DCN de 2015, segundo a qual as diferentes dimensões da valorização dos profissionais do magistério devem estar articuladas. Na verdade, a partir das conclusões extraídas das experiências internacionais, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 busca respaldar: a definição de um currículo padronizado para os cursos de licenciatura, o desenho de um conjunto de competências mínimas a serem desenvolvidas pelos professores em formação e a estruturação de sistema de avaliação externa e de mecanismo de certificação docente (BRASIL, 2019a). A qualidade dos cursos de formação inicial de profissionais de magistério será, então, balizada pela capacidade de assegurar que os docentes em formação desenvolvam as competências elencadas no referido Parecer, "o que deve incluir também um sistema de avaliação de egressos" (BRASIL, 2019a, p. 08). Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 determina, em seus artigos 25 e 26, que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) deveria, no prazo de dois anos e em consonância com o disposto em tal documento legal, elaborar novo instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, bem como reconfigurar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Com o encaminhamento de tais estratégias, os reformadores viabilizam a reestruturação da formação docente, criando condições para sistematicamente avaliá-la com base em critérios estandardizados.

Para a Comissão responsável pelos textos de 2019-2020, é imprescindível, "para a garantia da qualidade docente" (BRASIL, 2020a, p. 10), a existência de referenciais curriculares que especifiquem claramente saberes, competências e habilidades, considerando

[47] Dentre tais desafios, são citados: falta de formação na área específica de atuação, evasão dos cursos de licenciatura (principalmente em na área de Ciências da Natureza e Matemática) e grande número de matrículas em cursos a distância.

isso não só no âmbito da formação inicial, mas também nos diferentes estágios da carreira do magistério, inclusive de forma atrelada às oportunidades de progressão. Tomando novamente por base estudos da OCDE, os autores do Parecer CNE/CP nº 14/2020 indicam

> que os cursos e programas destinados à formação continuada oferecidos pelas redes de ensino estejam articulados com as expectativas claras do que o professor precisa saber e ser capaz de fazer em cada estágio de sua carreira, e que *os professores tenham oportunidade de promoção profissional quando desenvolvem os referenciais esperados para tal progressão* (BRASIL, 2020a, p. 10, grifo nosso).

Como é possível notar, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada fazem parte de um "conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam" (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 03), imbricando ensino, objetivos de aprendizagem e avaliações padronizadas. Os professores, então, passam a ter como principal incumbência garantir o bom desempenho dos estudantes nesses exames, o que indica que as mudanças curriculares propostas tanto pela BNCC-Educação Básica quanto pelas bases atinentes à formação de professores "visam a atender às avaliações externas" (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 368). No entanto, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/2019, a intencionalidade final dos documentos que regulamentam a formação docente seria a de fazer cumprir aquilo que está previsto no artigo 13 da Lei nº 9394/1996 (LDBEN), ou seja, garantir que os professores tenham condições de zelar pela aprendizagem dos estudantes, pela qual, aliás, tornam-se os principais responsáveis.

Em análise da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada, Barreiros e Drummond (2021) consideram que há um deslocamento, no discurso das políticas materializadas nesses textos legais, bem como na BNCC, da ideia de "direito à educação" para a noção de "direito de aprendizagem", o que, no jogo das significações da produção política curricular brasileira, acaba tendo como interface a ênfase em "deveres" da ação docente. O cenário de fundo dessa movimentação discursiva é justamente o descrito nas linhas acima. A partir disso, nota-se o adensamento de políticas curriculares centralizadoras que apelam para uma ideia de justiça fundamentada na definição de aprendizagens essenciais supostamente capazes de promover equidade e de construir bases para uma sociedade democrática e inclusiva. A formação discursiva que articula "direitos de aprendizagem comuns a todos os brasileiros", "igualdade educacional", "educação de qualidade para todos" ganha força nas disputas pela significação do currículo e da formação de professores. Assim, "direito de aprendizagem acaba por ser significante de fácil adesão, uma vez que não se nega

a necessidade de direito a uma escola de qualidade em que os estudantes aprendam o que lhes é ensinado" (BARREIROS; DRUMMOND, 2021, p. 1315).

Em interlocução com o pensamento de Gert Biesta (2017), as autoras ressaltam que a inscrição de tal registro nos discursos curriculares e de formação de professores serve mais adequadamente à lógica mercadológica que tem se enraizado no campo pedagógico. Nela, o aluno é colocado como consumidor do serviço educacional, já a instituição escolar e, em especial, o professor são apontados como responsáveis por entregar um produto – a educação, a qual passa a ser considerada como sistematização de aprendizagens predefinidas a serem desenvolvidas como competências e habilidades, podendo ser mais facilmente mensurada. Garantir esse desenvolvimento ao conjunto dos estudantes brasileiros seria construir justiça social e educacional. Justiça, nesse caso, entendida como igualdade.

Todavia, é preciso considerar que, no contexto dessas intervenções curriculares centralizadas, como veremos, o próprio fenômeno da desigualdade educacional é traduzido como "desigualdade de desempenho" em avaliações de larga escala. Trata-se, portanto, de uma leitura que oculta, na perspectiva de Lopes (2018), o fato de que um registro intrinsecamente pedagógico é insuficiente para a compreensão e atuação sobre a problemática da desigualdade social associada à educação. Para a autora, "se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem –, isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas" (LOPES, 2018, p. 25).

À perspectiva das bases de formação docente, Barreiros e Drummond (2021) também opõem uma visão problematizadora da relação entre direito e justiça. Pensando a justiça, em interlocução com Jacques Derrida (2010), para além da mera aplicabilidade de leis, as pesquisadoras expõem que o vínculo entre ela e o direito não é sinonímico, tampouco natural. O direito se apresenta como "uma força [...] que tem sua aplicação justificada" (DERRIDA *apud* BARREIROS; DRUMMOND, 2021, p. 1314) e, dentro da instituição de suas regras, que lhe conferem caráter mais calculável, a justiça cobra respostas. Mas, como a instituição de direitos na forma da lei se dá em conexão com interesses e relações de poder e como a justiça se refere a singularidades, demandando que se pense em quais destas foram excluídas na produção das normas, a objetivação de justiça se torna complexa, caracterizando uma condição "espectral". Por isso "tornar algo 'comum' não necessariamente estabelece democracia" (BARREIROS; DRUMMOND, 2021, p. 1318).[48]

[48] As autoras ressaltam que tomar a noção de direito a partir de um ponto de vista legal como "bem a ser garantido" e que, portanto, vincula-se à noção de justiça é algo que também não pode sair de nosso horizonte,

Questionamentos e problematizações em torno da pretensa neutralidade e objetividade dessa relação são relevantes no âmbito das políticas curriculares de formação para o magistério, posto que o professor projetado para atender às necessidades do Estado atinentes à garantia dos direitos de aprendizagem tem grande carga de responsabilização, inclusive moral (como explicitado no inciso V do artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2020), dirigida a sua ação profissional (BARREIROS; DRUMMOND, 2021).

Sob a justificativa de compreender as causas do "fracasso" educacional brasileiro, a formação docente em nosso país é desqualificada,[49] seja ela inicial ou continuada, seja ela a dos professores atuantes nas licenciaturas ou a dos professores da educação básica. Esses últimos, diante da conjuntura apresentada, são desvalorizados e duplamente responsabilizados (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020): são responsáveis pelo que passou, pois os resultados negativos nas avaliações padronizadas são tomados como decorrentes de sua má formação e de suas ações de ensino; e pelo que virá, porque a engrenagem motriz para as transformações dos índices educacionais será sua capacidade de planejar, gerir ambientes de aprendizagem, avaliar e conduzir práticas pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem efetiva do que está previsto na BNCC (BRASIL, 2019a). O raciocínio construído coloca em evidência a necessidade de um currículo comum para a educação básica, ao qual devem se alinhar formação, atuação e desenvolvimento profissional dos professores. Ao atribuírem ações diretivas do saber-fazer pedagógico, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada tornam patente que "recorrem à prática curricular, que não só define o que ensinar, mas como ensinar" (BARREIROS; DRUMMOND, 2021, p. 1322), atravessando, dessa forma, a questão da autonomia docente pelo reforço do poder regulatório e normativo do Estado.

Abdicando, como já aqui comentado, do diálogo com a produção acadêmica brasileira na área da pesquisa educacional, os autores do Parecer CNE/CP nº 22/2019 argumentam, desde a primeira página do texto, em defesa da definição da BNCC como lastro e finalidade principal da formação de professores: "os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para *colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC*" (BRASIL, 2019a, p. 01, grifo nosso). Nas páginas seguintes, reforça-se continuamente o mesmo entendimento: as mudanças no direcionamento das políticas curriculares da educação básica apresentadas pela BNCC (elaboração de matrizes curriculares voltadas para o desenvolvimento de competências

---

principalmente em contextos marcados pela hegemonização de forças ultraconservadoras e autoritárias que caminham no sentido da destituição de conquistas decorrentes de lutas políticas históricas.

[49] Cf. *Proposta de novas normas para a formação do professor avança*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor. Acesso em 12 jan. 2023.

cognitivas e socioemocionais) são situadas como marco para a necessidade de atualização na formação docente e passam a fundamentar os princípios tanto da política geral de formação de professores para a educação básica, quanto da organização curricular dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019a).

Um discurso universalizante e homogeneizante de viés negativo, pelo qual a escola, os professores e a sua formação são perspectivados pelas ideias de falta, incapacidade e não saber, espraia-se pelas políticas curriculares no Brasil (LOPES, 2018; ALBINO; SILVA, 2019; BARREIROS; DRUMMOND, 2021). Dele também fazem parte os sentidos de reparação e de salvação vinculados à BNCC, uma vez que, na visão dos reformadores, por meio desse documento, um conjunto de aprendizagens essenciais (antes não claramente delimitado ou não contemplado pelos profissionais do magistério em sua prática pedagógica) será agora garantido a todos. Assim, a superação da desigualdade educacional, suposto foco da política que tem como centro a BNCC, ainda que não possa ser alcançada pela instituição desse documento isoladamente, segundo reconhecem seus próprios defensores, há de ser combatida por um sistema (formação docente, material didático, avaliações) que gira em torno do currículo comum.

A centralidade conferida à BNCC passa a ser a principal força na defesa da imprescindibilidade de uma base nacional comum também para a formação de professores. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/ 2019:

> *A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais* que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. *Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação do professor*.
> Assim, *as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento*, pelo licenciando, *das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes*. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios.
> Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, *compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação) (BRASIL, 2019a, p. 15, grifos nossos)

O modo como se dá o encadeamento de ideias no raciocínio apresentado pelos formuladores da BNC-Formação, de acordo com Albino e Silva (2019), e também conforme mencionado no tópico anterior, ressignifica uma agenda que historicamente esteve presente na luta dos movimentos ligados à formação de professores: a da instituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais docentes. Esse princípio é assimilado como forma

de consolidar um alinhamento entre a base da educação básica e a preparação para o exercício do magistério. Além disso, para as autoras citadas, o projeto de formação encaminhado no período pós-golpe retoma pontos da Resolução CNE/CP nº 1/2002, em especial a formação por competências e a instituição de sistema de avaliação e certificação nelas baseado. Albino e Silva (2019) julgam que, embora tenha permanecido vigente durante catorze anos, esse texto legal não teve suas proposições amplamente incorporadas às diretrizes específicas das licenciaturas e aos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, uma vez que, dentre outros fatores, eram muitas as críticas dirigidas a ele pelas entidades acadêmicas e científicas da área educacional.

Diante desse quadro, porém ignorando os aspectos das DCN de 2002 questionados pelos segmentos organizados da educação, a *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* apresentada pelo MEC em fins de 2018 "consiste, em grande medida, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do PNE (2014-2024), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores" (ALBINO; SILVA, 2019, p. 146).

Tendo se transformado em preceito fundamental de instituições educativas de vários países ao redor do globo, o conceito de competências se vincula a diferentes matrizes epistêmicas e interesses em disputa na formulação de políticas curriculares, por isso, na visão de Albino e Silva (2019), a compreensão de projetos de educação baseados nesse modelo é polissêmica. Discorrendo sobre os matizes de significação dessa expressão, as autoras identificam, primeiramente, uma vertente comportamental desenvolvida nos EUA nos anos 1960, a partir da influência do behaviorismo, cujo interesse residia nas aprendizagens necessárias para a adequada vivência em sociedade. Já na Europa, entre os anos 1990 e 2000, destaca-se o estímulo a uma formação por competências no contexto da reestruturação do ensino superior preocupada em firmar metodologias e critérios comparáveis com foco na eficiência, bem como a influência das políticas educacionais da UNESCO e da OCDE. As reformas educacionais dos anos 1990, realizadas no bojo de readequações mais amplas no aparelho do Estado e no ordenamento macroeconômico para atendimento de condições estabelecidas por organismos internacionais (como visto no tópico 3.1), constituem o cenário em que é possível visualizar o espraiamento desse paradigma em países da América Latina. Nesse contexto, "a formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho" (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140).

Desde então, a produção curricular brasileira vem recontextualizando esse conceito, tentando apresentá-lo como um novo paradigma (DIAS, 2002) capaz de atender às necessidades atuais do mundo do trabalho e da vida em sociedade e de superar um ensino centrado em conteúdos. Recentemente, os desdobramentos desse modelo que a BNCC enseja nas políticas curriculares de formação de professores buscam sedimentar um caráter pragmatista, reducionista e aplicacionista na profissionalidade docente (AMARO *et al.*, 2022; MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022). "O saber fazer, operar e praticar conceitos são elementos constitutivos dos processos formativos nas bases de formação" (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

Nesse cenário, funções e conhecimentos docentes são ressignificados, reconfigurando, portanto, o próprio sentido da docência. Embora o Parecer CNE/CP nº 22/2019 faça referência à necessidade de construção de "uma base robusta de conhecimento profissional" (BRASIL, 2019a, p. 13), esta é mobilizada a partir de chaves interpretativas que diferem das apresentadas no Parecer de 2015. A leitura das Diretrizes de 2019-2020 é a de que a formação de professores deve integrar dez competências gerais docentes (estas, com adaptações, são as mesmas competências gerais da educação básica), além de competências específicas e habilidades a elas correspondentes, que se articulam por meio de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.

Na dimensão dos conhecimentos profissionais, dá-se ênfase aos recursos intelectuais/conteúdos/saberes curriculares por área específica, componente curricular e etapa de escolarização, pois estes são considerados "nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências" (BRASIL, 2019a, p. 16). Segue-se a lógica da competência como mobilização de um corpo de conhecimentos e habilidades para atuação assertiva em determinadas situações práticas. Assim, prevê-se "que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem 'saber' e 'saber fazer'" (BRASIL, 2019a, p. 16), ou, nos termos da primeira competência específica da dimensão do conhecimento profissional, o currículo da formação deve levar os licenciados a "dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los" (BRASIL, 2019a, p. 18), consolidando um entendimento de conhecimento profissional docente por uma ótica instrumental.

A dimensão da prática profissional pode ser situada como um desdobramento da anterior e se debruça sobre o "conhecimento pedagógico do conteúdo", isto é, sobre as formas pelas quais o docente poderá encaminhar situações de aula para a apreensão de saberes e o desenvolvimento de competências e habilidades, tanto cognitivas quanto socioemocionais (BRASIL, 2019a). Retomando o princípio da simetria invertida, porém sem citá-lo

textualmente, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 prevê que a aprendizagem, pelos licenciandos, desse tipo de conhecimento se dê pela vivência, nos cursos de ensino superior, de processos análogos àqueles que o futuro docente deverá promover junto aos alunos da educação básica. Lê-se no documento:

> Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus estudantes a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante sua formação. É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que *o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva* com seus estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2019a, p. 16, grifos nossos).

Mobilizando o que denomina de "coerência sistêmica", as Diretrizes de 2019-2020 explicitam a intencionalidade de redirecionar, inclusive, a formação dos professores universitários, dos formadores de professores. Ao abordar tal princípio, as DNC para formação continuada, no inciso V do artigo 7º, esclarecem que ele:

> alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez *que a docência nesse nível*, pautada nos presentes critérios, *pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos* (BRASIL, 2020b).

De acordo com a análise de Martinez; Kailer e Tozetto (2022), os princípios das Resoluções de 2019 e de 2020 atuam na desqualificação e desmontagem dos cursos de licenciatura, bem como ferem a autonomia das universidades e das instituições formadoras de modo geral. Para as autoras, "a padronização curricular visa a aumentar o controle sobre o que se ensina nos cursos de formação de professores, impactando o trabalho do professor na escola e, consequentemente, a formação dos alunos" (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 374). Diante disso, os fundamentos pedagógicos dos cursos de licenciatura apresentados no Parecer CNE/CP nº 22/2019 caminham na mesma direção do que transparece nas habilidades atinentes à dimensão da prática profissional, configurando uma formação em nível superior que ganha uma tônica de treinamento para que o professor possa exercer "sua habilidade docente" (BRASIL, 2019a, p. 17), caracterizada pela valorização do que tem sido denominado de metodologias ativas, da busca de inovações e do uso de recursos tecnológicos.

No eixo do engajamento profissional, consolidam-se mecanismos de responsabilização docente pautados pela lógica da performatividade, definida por Ball (2005, p. 543) como "uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos,

comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança". Conforme o Parecer CNE/CP nº 22/2019, o engajamento profissional trata de

> um *compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional*. O engajamento profissional pressupõe o *compromisso consigo* mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso *com o outro* (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso *com os outros* (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (BRASIL, 2019a, p.17, grifos nossos).

Nesse quadro, o professor é responsável: pela sua formação, tendo em vista que do texto de 2019 são excluídos pontos importantes presentes nas DCN de 2015 que enfatizam a responsabilidade dos sistemas de ensino sobre as políticas de valorização docente, o amparo à pesquisa por essas mesmas políticas e a articulação de diferentes instâncias educacionais para a construção de projetos articulados de formação de professores; e pelo sucesso ou fracasso dos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos. Ademais, cabe a ele manter uma boa relação e trabalhar em equipe para alcançar os índices educacionais desejados, como fica explicitado na BNC-Formação Continuada, tanto na dimensão da prática profissional quanto na dimensão do engajamento, cujas competências e habilidades destacam a necessidade de o professor ter compromisso com uma "com uma cultura de *altas expectativas acadêmicas*, de *sucesso* e de *eficácia*" (BRASIL, 2020a, p. 14, grifos nossos) e de "participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da *eficácia escolar*" (BRASIL, 2020a, p. 19, grifo nosso). Assim, corroboramos a análise de Barreiros e Drummond (2021, p. 1322) segundo a qual, nesses textos, é notória "toda uma ação política voltada à formação de professores e currículo, pautada na autorregulação e *performance*".

As competências específicas e habilidades das duas primeiras dimensões demonstram a centralidade que a BNCC adquire no processo de formação docente, o que também fica patente na destinação, nos cursos de formação inicial, de "1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos" (BRASIL, 2019a, p. 23). Já a dimensão do engajamento profissional cobra o comprometimento docente com as políticas educacionais vigentes e com as normas em funcionamento (BRASIL, 2020a) para que, assim, seja garantida a "implementação" das mudanças propostas. Dessa forma, os sentidos projetados para a docência constituem um ponto de vista retrógrado: "o que vemos na Resolução CNE/CP nº 2/2019 é o retorno, de

maneira expressiva, da concepção de docência como uma técnica" (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 368). Revigora-se uma visão aplicacionista do ensino, mas sob uma chave ainda mais empobrecedora dos modos de ser docente, pois o aplicacionismo agora se reduz à execução do que está previsto na BNCC.

No Parecer CNE/CP nº 22/2019, exige-se a contribuição do corpo docente para dirimir a desigualdade educacional brasileira, bem como salienta-se a necessidade de que sua formação seja atualizada; porém, tal postura parte do entendimento restrito de que esse grupo "realizará o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes nas salas de aula do país" (BRASIL, 2019a, p.12). Ou seja, é preciso dar atenção ao professor e a sua formação, porque, em uma lógica da implementação, ele é quem executa, quem põe em prática as propostas educacionais formuladas por "especialistas". Não se trata de tomá-los como curriculistas (PACHECO, 2017). Indo em sentido oposto, a proposta de formação apresentada pelas Diretrizes de 2019-2020 "não reconhece que o professor toma decisões curriculares" (ANPED, 2019, p. 12).

Ao fazer isso, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 vai de encontro a algo que está no cerne das mobilizações dos educadores em prol da valorização e da profissionalização docente: a "construção da autonomia e [do] desenvolvimento intelectual do professor" (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 79). Nesse contexto, a referência explícita a um projeto alicerçado em "sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente", a qual constava no inciso VII, parágrafo 5º, artigo 3º das disposições gerais da Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, é retirada dos princípios da política da formação para o magistério. O texto legal que passa a ser gestado em fins de 2018 descaracteriza, desse modo, uma dimensão tomada como imprescindível para a profissionalidade docente, o que passa a ser denunciado por entidades acadêmicas e científicas do campo da educação, a exemplo da ANPEd, da ANFOPE e do ForumDir, que apresentam posicionamento uníssono sobre esse aspecto em suas notas e manifestos de repúdio à minuta de diretrizes apresentada pelo MEC.

O retrocesso nos sentidos atribuídos ao conhecimento profissional docente é nítido não apenas na centralização da formação dos professores exclusivamente na BNCC e no "domínio pedagógico" dos seus conteúdos, mas também na indicação feita pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 de que ocorra a "institucionalização de institutos/unidades integradas de formação de professores, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes de ensino" (BRASIL, 2019a, p. 14). Apesar de condenar o desprestígio das licenciaturas e o modelo pelo qual elas têm sido tratadas como apêndices dos cursos de bacharelado nas IES, o referido documento, ao encaminhar pretensa proposta para o

fortalecimento dos cursos de formação de professores, além de não contribuir para superar a dicotomia entre teoria e prática e a fragmentação dos saberes, interpõe um elemento dificultador da efetivação de posições importantes defendidas pelas Diretrizes de 2015, quais sejam: a necessária articulação com os cursos de bacharelado e a configuração da universidade como lócus da formação docente (DOURADO, 2016; MOTA; ZAN, 2019; DINIZ-PEREIRA; FLORES; FERNANDES, 2021). Esses fatores são esteio para a sólida formação científica, cultural, teórico-prática e interdisciplinar, além de contribuírem para que seja contemplada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses dois últimos elementos da formação, aliás, ainda que citados nos princípios da política da formação docente (BRASIL, 2019a), ou são pouco explorados, como no caso da extensão, ou são ressignificados para atender às demandas formativas projetadas pelas BNC de 2019-2020, caso da pesquisa.

Assim, dentre os fundamentos pedagógicos dos cursos de licenciatura, destaca-se a "conexão entre o ensino e a pesquisa *com centralidade no processo de ensino e aprendizagem*, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento" (BRASIL, 2019a, p. 22, grifo nosso). Ainda no que diz respeito à pesquisa, destacamos os seguintes trechos que apresentam competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação e inicial e continuada:

> Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas *para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas* (BRASIL, 2019a, p. 17, grifo nosso).
>
> Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na *busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes*, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.
>
> Engajar-se profissional e coletivamente na *construção de conhecimentos a partir da prática da docência*, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2019a, p. 21, grifos nossos).

Percebe-se que há uma restrição no escopo dos processos investigativos, os quais destinam-se à busca de soluções e inovações tecnológicas e didático-pedagógicas com vistas a "melhorar ensino e aprendizagem" e atuar sobre problemas do ambiente escolar. Uma vez que "a docência passa a ter a conotação de dar aulas no espaço de uma sala e em uma relação restrita professor-aluno" (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 371), a pesquisa é

enfraquecida como princípio cognitivo e pedagógico, o que havia sido consolidado nas Diretrizes de 2015, e as dimensões reflexiva e investigativa da docência são contempladas por um viés pragmático (ANPED, 2019). Na visão da ANPEd (2019), deslegitimar as universidades como espaço de formação docente e restringir o espectro da pesquisa que deve integrar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, na verdade, traduz segmentação e isolamento no polo da prática pedagógica. De fato, é o que pode ser verificado em certos pontos dos princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação inicial, os quais reproduzimos abaixo:

> (b) reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que ***estão inerentemente alicerçados na prática escolar***, a qual deve ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos específicos da área do conhecimento que será objeto de ensino do futuro professor;
> [...]
>
> (c) respeito pelo direito de aprender dos licenciandos, e compromisso com a sua aprendizagem, como valor em si mesmo e como forma de *propiciar experiências de aprendizagem exemplares, que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro*;
>
> (h) *centralidade da prática* por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola ou campo de estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); (BRASIL, 2019a, p. 14, grifos nossos).

O grau de detalhamento da BNCC, como política curricular de caráter normativo, e a necessária vinculação da formação e ação docente a esse instrumento legal indicam, na perspectiva de Martinez, Kailer e Tozetto (2022), não só a priorização do campo da prática nesses processos, mas também uma formação para o magistério atrelada a um padrão predefinido de prática. As autoras reforçam que subjaz às bases de formação uma concepção pretensamente neutra, empirista e neopragmatista em que o conhecimento válido é unicamente oriundo da prática, sendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua aplicação que lhe confere legitimidade:

> Desse ponto de vista, há uma ênfase no empirismo como espaço do real, reduzindo o trabalho do professor à técnica e à solução de problemas imediatos da sala de aula. Trata-se de uma noção de prática limitada ao âmbito do saber fazer em sala de aula, chegando ao máximo à escola – perde-se, assim, a perspectiva de totalidade dos processos de ensino e de aprendizagem (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 370).

Podemos perceber que é dentro de tal lógica que os documentos resgatam a figura do professor reflexivo, ressaltada principalmente no Parecer CNE/CP nº 14/2020. Nesse resgate, no entanto, a dimensão reflexiva da docência é perspectivada numa ótica reducionista. Nos textos da recente política curricular de formação docente, observa-se a valorização de um olhar técnico que incorpora o discurso das "evidências científicas" e os resultados de avalições em larga escala[50] a fim redirecionar a prática docente para alavancar índices de aprendizagem. Aqui, "a proposição da prática reflexiva coloca os professores, portanto, em condições de considerarem os discursos vindos de fora para orientar suas ações e refletir sobre ela" (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 370).

A esse respeito, Borges e Jesus (2020) expõem que há hoje, no âmbito das políticas curriculares brasileiras de formação docente, uma insistência na ideia de que consolidar tanto o trabalho pedagógico quanto processos formativos balizados por "evidências científicas" seria a estratégia adequada para superar as dificuldades enfrentadas na preparação profissional para a magistério. Na visão das autoras, esse discurso perpetua a já desgastada fórmula de separação entre sujeito e objeto, e foca o enaltecimento dos dados como canal de expressão da realidade por meio de uma "retórica causal, objetivista e racional" (BORGES; JESUS, 2020, p. 41). Nas Diretrizes de 2019-2020, a racionalidade científica configura-se, então, como possível resposta diante do que é considerado um dos principais fatores impeditivos da oferta de educação de qualidade para todos: a ineficiência da formação e da ação docente.

Há de se ressaltar certo caráter paradoxal que marca uma política curricular cuja pedra fundamental é a BNCC. Dessa última, no Parecer CNE/CP nº 22/2019, é enaltecido o caráter "inaugural" dentro da educação brasileira, porém, "toda a trama discursiva está urdida nessa ambivalente enunciação que exalta o inaugural, mas viabiliza tal proposta com práticas de outrora [baseadas em evidências e voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais], em um alinhamento entre currículo, avaliação e formação docente" (BORGES; JESUS, 2020, p. 43). Esse alinhamento e também as práticas que lhe dão sustentação desconsideram a complexidade do ensino no Brasil e projetam um modo de ser professor marcado por uma visão estrita de profissionalização e pela ótica da responsabilidade e do

[50] Destacam-se, no Parecer CNE/CP nº 22/2019, trechos que indicam que cabe ao professor: "conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua" (p. 20); efetuar "interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação" (p. 24); e desenvolver o "conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais" (p. 25).

controle (DOURADO; OLIVEIRA, 2018; BORGES; JESUS, 2020; BARREIROS; DRUMMOND, 2021; DIAS, 2021; AMARO *et al.*, 2022).

Interessante notar que, na Resolução CNE/CP nº 1/2020 (assim como nas DCN de 2015), a profissionalização docente tem a formação continuada significada como seu componente essencial, no entanto, esse documento encaminha sentidos diferentes para a articulação entre os elementos do discurso. Nele, a formação continuada está alicerçada sobre as mesmas dimensões apresentadas na BNC-Formação com o objetivo de tornar permanente o desenvolvimento de competências e habilidades pelos professores atuantes na educação básica, bem como sua atualização acerca de "evidências científicas" que possam embasar decisões pedagógicas com foco nos resultados de aprendizagem dos alunos. Da formação continuada, espera-se, portanto, "eficácia na melhoria da prática docente" (artigo 7º, Resolução CNE/CP nº 1/2020) e é nessa perspectiva que se entende a indissociabilidade entre pesquisa e ensino no processo de desenvolvimento docente, além do desenvolvimento da capacidade gestora pelos profissionais do magistério. A valorização desses aspectos se dá, entre outros fatores, em função do "desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de *políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar*" (inciso IX, artigo 6º, grifo nosso) e da construção e consolidação de "uma *cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar* para todos os alunos e membros das equipes" (inciso VII, artigo 6º, grifo nosso). Outrossim, as habilidades da dimensão do engajamento profissional no âmbito da formação continuada também reiteram "o processo de responsabilização docente e institucional que por meio da justiça busca instituir regras, assim como cobrar respostas" (BARREIROS; DRUMMOND, 2021, p. 1319).

A análise que Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) apresentam das bases de formação de professores, evidencia, justamente, o uso recorrente dos termos "eficácia", "resultados", "desempenho" e "objetivos", os quais nos remetem para concepções que compõem o quadro das teorias tradicionais do currículo, abordadas em nosso primeiro capítulo. Preocupadas com a padronização de objetivos, com a regulação e o controle das práticas, e com mensuração das aprendizagens para garantir um sistema escolar eficiente, as vertentes tradicionais (re)produziram apagamentos e exclusões de diversas ordens, posteriormente denunciados e questionados pelas teorias críticas e pós-críticas. Voltando a conceber o currículo e a docência por um viés técnico, a discussão do Parecer CNE/CP nº 22/2019 torna escassas as referências a questões étnico-raciais e oblitera as questões de gênero; não há mais debate também sobre a formação para atuar na educação escolar indígena, do campo ou quilombola. A referência a essas três modalidades aparece apenas no artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 2/2019. No

Parecer CNE/CP nº 14/2020, as menções aos temas aqui referidos também são breves, sendo possível identificar apenas uma habilidade em que há a exploração desses aspectos: "promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica" (BRASIL, 2020, p. 18).

O que podemos perceber aqui é o alijamento de princípios éticos relevantes para a constituição de uma educação e de uma sociedade plenamente democráticas. Do apagamento de determinados termos dos textos políticos, infere-se uma tentativa de regredir a processos que colocam grupos e sujeitos historicamente marginalizados em zonas de invisibilidade. O texto de 2019 vai de encontro ao entendimento do Parecer CNE/CP nº 2/2015, o qual enfatiza que

> Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (BRASIL, 2015a, p. 24).

Esses temas vêm tensionando o campo do currículo e, portanto, não podem ser ignorados. O Parecer CNE/CP nº 22/2019, ainda que faça referência à valorização da diversidade, a uma educação inclusiva e à não propagação de preconceitos, compreende a diversidade em um registro que "pressupõe neutralidade perante as questões políticas e polêmicas do mundo contemporâneo" (MARTINEZ; KAILER; TOZETTO, 2022, p. 370), tendo em vista que prefere não caracterizá-la. O modo como o docente deve compreender a diversidade no processo educacional assemelha-se, assim, àquele que identificamos no Parecer CNE/CP nº 009/2001, com ênfase em um trabalho pedagógico que considere as especificidades da aprendizagem.

À guisa de conclusão deste tópico, salientamos que o grau de detalhamento e a obrigatoriedade da BNCC, bem como a ordem hierárquica pela qual é colocada como centro da formação e do trabalho docente caracterizam um atravessamento desses processos e, consequentemente, da autonomia dos professores, ressignificando a identidade desses profissionais pela subalternização de seu papel na produção do currículo (ALBINO; SILVA, 2019; BARREIROS; DRUMMOND, 2021). A constituição da profissionalidade docente a partir dos textos de políticas curriculares definidos no recente contexto político-social brasileiro aponta para a retomada e exacerbação de certos sentidos presentes na legislação educacional da reforma dos anos 1990/contexto FHC: o exercício do magistério da educação

básica tem como foco o ensino e aprendizagem, entendidos como desenvolvimento de competências; bem como há uma restrição do conhecimento docente àquilo que é necessário para a organização de situações de aula capazes "de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência" (BRASIL, 2019a, p. 19), de garantir "o desenvolvimento intencional das competências da BNCC" (BRASIL, 2019a, p. 20) e de, por fim, majorar os resultados de aprendizagem.

Porém, como alertam Borges e Jesus (2020, p. 48), a insistência em práticas que buscam o controle e a certeza coloca diante de nós o risco de "afastarmos aquilo que talvez seja mais caro ao campo de formação de professores: a possibilidade de invenção da relação educativa". Torna-se necessário, então, retomar o caminho de discussão acerca da docência indicado pelas DCN de 2015. Nestas, ao trabalhador do magistério da educação básica é facultada uma compreensão ampla do campo educacional, configurando-o não apenas como profissional de ensino, mas como profissional de educação que produz e disputa sentidos nesse campo discursivo.

3. 4 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA: QUAIS OS SUJEITOS EM QUESTÃO?

As análises e discussões empreendidas até aqui reafirmam que "as políticas de formação docente, via legislação, práticas, artigos e tantas outras práticas discursivas disputam sentidos de forma incessante acerca do que consideram profissão docente" (LOPES; BORGES, 2015, p. 497). Isso posto, queremos, na finalização deste capítulo, encaminhar, ainda que de forma breve, uma reflexão sobre o modo como relações de sentido são instituídas e sedimentadas na configuração de discursos no campo do currículo e da formação de professores. Nessa tarefa nos auxiliam as autoras com as quais dialogamos na primeira parte deste capítulo, que, diante das lutas político-discursivas para estabilizar sentidos em torno da docência, têm argumentado acerca da impossibilidade de definição prévia dos modos de atuar dos professores.

Ao enfatizarem a indeterminação, a incompletude e a parcialidade como traços dos processos de produção de sentidos, Borges e Peixoto (2017) questionam a formulação de respostas únicas, de trajetórias naturalizadas, de projetos societários universais no campo do currículo de formação de professores, pois eles "se antagonizam com o caráter heterogêneo das práticas educativas" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 300). As autoras salientam que a profissão docente é marcada por sua atuação, não havendo "determinismos possíveis e completude identitária" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 308). Essa é a posição com a qual

também se comprometem Lopes e Craveiro (2015, p. 459) ao defenderem que a investigação dos sentidos endereçados na formação de professores emerge como uma forma de desconstruir padrões de sujeitos "qualificados", projetos de nação monoculturais e projetos educacionais universalistas, incapazes de representar o social (LOPES; CRAVEIRO, 2015).

Considerando a contínua produção e disputa por sentidos nas quais nos movimentamos, Borges e Peixoto (2017) ressaltam que não se pretende negar os sentidos consolidados até então, mas problematizá-los. É importante sempre problematizar a "fixação de uma identidade objetiva para o professor tendo em vista um projeto universal para lidar com os atuais desafios educacionais e sociais" (BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 309), uma vez que os desafios nunca são de uma só ordem e, portanto, não podem ser enfrentados por um determinado "perfil" docente dentro de uma lógica essencializadora e de identificação de causalidades que pretende oferecer uma base sedimentada de atuação.

Há que se considerar os desafios da educação quilombola, indígena, do campo, de jovens e adultos, os desafios relativos às questões raciais, geracionais, de gênero, de inclusão; é preciso considerar os diversos contextos de atuação dos professores e das professoras, os vários temas que vêm tensionando o campo do currículo, além dos projetos educacionais que mais fortemente disputam a estabilização dos sentidos que produzem. Afinal, "o profissional docente sequer é o mesmo para as diferentes disciplinas nas quais é formado e contextualmente é submetido a diferentes subjetivações" (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Isso fragiliza discussões acerca da formação de professores pautadas pela ideia de "perfil docente" ou com base em "modelizações", dadas as tendências ao fechamento de modos de ser e atuar preestabelecidos (CRAVEIRO, 2014; LOPES; CRAVEIRO, 2015).

Além disso, nossos questionamentos e lutas devem, principalmente, ir de encontro ao projeto de fixar a identidade dos profissionais do magistério "em posições de sujeito marcadas pela lógica da mensuração, na medida em que esta lógica visa não apenas medir conteúdos, habilidades e competências, mas estabilizar subjetividades e modos de ser no mundo" (LOPES; CRAVEIRO, 2015, p. 469). Para tanto, é preciso desconstruir discursos que restringem o conhecimento e a ação profissional dos professores da educação básica à aplicação de teorias didático-pedagógicas e ao domínio de conteúdos de aprendizagem. Tal demanda passa pelo reconhecimento da complexidade da profissão docente, a qual nos orienta para um conhecimento docente entendido como corpo complexo, diversificado e integrado de saberes (DINIZ-PEREIRA; FLORES; FERNANDES, 2021). Dessa maneira, podemos fortalecer a escola básica como lócus em que as diferenças se integram nas lutas político-discursivas de significação do currículo (LOPES; BORGES, 2015).

4 FUNDAMENTOS E ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro.
(Eni Orlandi)

Ao observarmos o desenvolvimento das políticas de currículo nacionais, é possível notar que, desde a aprovação da LDB de 1996, o governo brasileiro vem definindo, de maneira intensa, textos prefigurativos, destinados a orientar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Nesse contexto, de acordo com Suassuna e Nóbrega (2013), como vimos no item 2.3, a publicação dos PCN pode ser localizada no âmbito de uma política curricular que passa a sofrer influências de organismos internacionais de financiamento e a se vincular a avaliações institucionais. Diante de críticas direcionadas, por um lado, ao caráter conceitual dos textos e, por outro, às fortes lacunas decorrentes do relevo dado à definição de competências e habilidades interdisciplinares (caso do ensino médio), foram produzidos também os PCN em Ação (1999), os PCN+ (2002) e, como revisão de toda a proposta destinada ao ensino médio, as OCEM (2006).

A entrada na segunda década do século XXI foi marcada pela revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, bem como pela publicação de Diretrizes voltadas para o atendimento dos povos do campo, indígenas e quilombolas, invisibilizados nas disputas que cercam a educação escolar e as políticas educacionais (SANTOS, 2022). A tais documentos se somam textos voltados para temas relevantes e que vêm tensionando o campo do currículo, como as relações étnico-raciais, a necessidade de uma sociedade mais inclusiva, as questões ambientais e relacionadas aos direitos humanos.

Com a aprovação da BNCC do ensino fundamental e da Lei nº 13.415, em 2017, o cenário da política curricular intensificou a retomada da onda neoliberal na educação brasileira (FREITAS, 2014) e impôs a necessidade de reconstrução dos referenciais locais, uma vez que os documentos produzidos em âmbito estadual e municipal passaram a, obrigatoriamente, ter que se reportar à BNCC e, em relação ao ensino médio, incorporar as mudanças presentes na reforma dessa etapa. São colocados em cena, assim, diversos enunciados prescritivos que orbitam em torno da Base e da proposta de flexibilização curricular do nível médio.

Toda essa dinâmica evidencia o currículo como arena de disputas em torno daquilo que deve orientar a produção e a circulação do conhecimento no espaço escolar e, de forma mais ampla, a construção de projetos de sociedade. No caso da área de língua(gens), como já tivemos a oportunidade de comentar a partir de Szundy (2017), esses embates (des)legitimam determinadas concepções e práticas de letramento. Especificamente para a esfera literária,

tendo em vista a propensão ao seu silenciamento nas políticas curriculares, consideramos importante levantar questões a respeito das concepções de literatura, de leitor literário e de ensino de literatura presentes no discurso curricular oficial, a fim de compreender quais projetos de formação literária têm sido pensados no Brasil e como o processo de escolarização do texto literário tem sido direcionado. Nossas indagações também envolveram as formas de conceber o currículo e a docência em literatura, pois:

a) do ponto de vista teórico, "sendo o/a professor/a um/a protagonista central para a manutenção e/ou transformação de currículos, o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores/as para o cerne das discussões" (SZUNDY, 2017, p. 85);

b) e, do ponto de vista das recentes reformas educacionais, a reorganização curricular do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, impactou as condições de atuação dos docentes nas escolas, principalmente no que diz respeito aos contornos disciplinares, trazendo a necessidade do aprofundamento de reflexões sobre a sua interferência "em práticas discursivas educacionais e identificações docentes" (LOPES, 2019, p. 71). Ademais, intrincada às novas diretrizes curriculares para o nível médio, a BNCC assumiu a posição de lastro das políticas de formação dos profissionais do magistério, de produção de materiais didáticos e de avaliação.

Essa problematização, desenvolvida em nossas considerações iniciais e aqui brevemente retomada, pautou a definição do seguinte objetivo geral pesquisa: *investigar como, no contexto das reformas político-curriculares do ensino médio levadas a cabo na última década, o discurso curricular da BNCC funciona de modo a produzir efeitos de sentido sobre a escolarização da literatura e sobre a docência nessa área*. A construção desse objeto de estudo também partiu do entendimento, explicitado no primeiro capítulo, de que as políticas curriculares se constituem como práticas discursivas em movimentos de recontextualização não lineares, em múltiplas possibilidades de articulação e interação entre o global e o nacional/local, e entre os contextos do ciclo contínuo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), configurando-se como produtos de e carregando consigo hibridizações. A partir disso, o objetivo principal foi desdobrado em quatro pontos a partir dos quais operacionalizamos os movimentos de análise:

- *explicitar e analisar os processos de significação do currículo no discurso da BNCC do ensino médio;*

- *explicitar e analisar os processos de significação da literatura e de seu ensino no discurso da BNCC do ensino médio;*
- *explicitar e analisar os processos de significação da docência no discurso curricular da BNCC do ensino médio;*
- *explicitar e analisar que efeitos de sentido podem ser produzidos para a docência em literatura no discurso curricular da BNCC do ensino médio.*

Os objetivos traçados acima consideram as políticas curriculares na qualidade de práticas de significação, cujos sentidos não podem ser previamente estabelecidos ou fixados de forma definitiva. Essa premissa orientou o desenvolvimento de nossa investigação por uma perspectiva qualitativa.

4.1 O PERFIL DA PESQUISA

O paradigma qualitativo demonstra sua relevância no contexto deste trabalho tanto pelo papel que confere ao pesquisador como sujeito crítico e reflexivo, quanto pela sua abertura e flexibilidade; ademais, pela possibilidade de as categorias de análise emergirem ou serem reconstruídas em um movimento dialético entre a teoria que embasa a pesquisa e os dados a serem analisados, permite uma compreensão ampla dos objetos em estudo, respeitando-os em sua diversidade, dinamicidade e mutabilidade.

Essa abordagem, entendida como aquela capaz de abranger os significados inerentes às ações, relações e estruturas sociais sempre em transformação (MINAYO, 1998), não consiste propriamente em um conjunto de técnicas, mas em uma atitude de pesquisa específica, caracterizada, conforme expõe Suassuna (2008), por não se ater a uma sequência de etapas rígidas, como é comum nas pesquisas que se pautam em uma perspectiva científica tradicional (definição do tema, revisão da bibliografia, formulação de hipóteses, definição de variáveis, coleta e análise de dados). O trabalho de investigação não começa com hipóteses a serem verificadas empiricamente, e a coleta e a análise de dados não são etapas isoladas: os dados coletados são analisados durante todo o processo, podendo sugerir novas buscas e a própria redefinição do percurso metodológico. De início, o pesquisador apoia-se em uma fundamentação teórica geral, porém, a mesma pode ser reconstruída e ampliada ao longo do trajeto, visto que podem surgir novas interrogações e questionamentos que o quadro teórico estabelecido previamente nem sempre é capaz de fundamentar.

Devido a esses elementos, compositores de um cenário de maior liberdade para o pesquisador (tanto no que diz respeito à definição do problema de investigação quanto à construção do desenho metodológico do seu estudo e ao processo de análise dos dados), o panorama qualitativo de pesquisa tem guiado a realização de um grande número de estudos na área de educação, tendo em vista que permite a interpretação do processo educativo em várias instâncias e a partir de diferentes ângulos. Do mesmo modo, leva em conta a complexidade da realidade educacional que envolve instituições e sujeitos diversos, concepções de mundo, relações e práticas específicas.

Para André e Gatti (2013, p. 09), a assimilação das metodologias qualitativas por esse contexto "ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais". Assim, o pesquisador, consciente da ação da subjetividade no percurso investigativo, adota medidas para equacioná-la, ao mesmo tempo em que, incorporando maior flexibilidade às suas práticas de pesquisa, consegue lançar luz sobre aspectos culturais, psicológicos e sociais não apreendidos por dados quantitativos. Por seu turno, os problemas em educação passam a ser compreendidos e interpretados a partir de "enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais" (ANDRÉ; GATTI, 2013, p. 09), e os atores do processo educativo têm seus pontos de vista considerados. Na dinâmica de desenvolvimento das pesquisas qualitativas, os pesquisadores engajam-se e comprometem-se mais fortemente com as realidades estudadas, pois, ao explicá-las, também se envolvem, seja por meio de debates ou de intervenções diretas, na busca da transformação da esfera educativa.

Além disso, Suassuna (2008) retoma e destaca alguns pressupostos a serem assumidos nos estudos em educação sugeridos por Pérez Gómez (1998) e que aqui consideramos para a compreensão do nosso objeto de pesquisa: a) os fenômenos educativos possuem um caráter complexo e subjetivo, logo, demandam uma metodologia que seja coerente com a sua natureza; b) os fenômenos educativos apresentam um caráter de inacabamento e dinamicidade, sendo assim, os procedimentos metodológicos devem ser definidos a partir do objeto em estudo; c) "no âmbito da semiótica dos fenômenos educativos, a relação entre o significante observável e o significado latente é indeterminada e polissêmica" (SUASSUNA, 2008, p. 358). Esse último aspecto nos direciona para um enfoque investigativo interpretativo, entendido como aquele em que o pesquisador procura indagar "as redes moventes de significados" (SUASSUNA, 2008, p. 358) que constituem o objeto da investigação educacional. Diante do caráter simbólico que marca a esfera educativa, essa linha de trabalho problematiza os dados, atentando para a sua complexidade constitutiva, bem como para a provisoriedade e a condição processual das formulações.

Para Yin (2016), a capacidade interpretativa do investigador, aliada ao amparo em uma consistente base conceitual, concorre para o estabelecimento e a manutenção dos princípios de confiança e credibilidade, contribuindo para que sejam produzidos trabalhos de pesquisa consistentes e aprofundados. De acordo com esse autor, "estudos destituídos de conceitos, sejam existentes ou novos, ou destituídos de qualquer interpretação, seriam semelhantes a diários ou narrativas cronológicas, mas não pesquisa qualitativa" (YIN, 2016, p. 08). De tais elementos, deriva a possibilidade de construção e reconstrução do saber científico para explicar acontecimentos, comportamentos e processos sociais. O saber-fazer investigativo potencializa, assim, sua capacidade de produzir novas revelações e de desenvolver novos conceitos ou ampliar o alcance dos já existentes.

De acordo com Flick (2009), a "apropriabilidade" do tema, da questão e dos métodos e teorias é também um dos aspectos essenciais do paradigma qualitativo. Segundo tal princípio, "o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário" (FLICK, 2009, p. 24). Para a construção do nosso objeto de pesquisa, convergem e se entrecruzam currículo, ensino de literatura e concepções de docência, tomados em seus processos de produção de significados. Tendo em vista que esses elementos não podem ser discutidos sem que se considerem suas dimensões políticas, seus aspectos institucionais, as relações que estabelecem com diferentes grupos sociais, os interesses que os atravessam, seus contextos de produção e sua historicidade, moldamos nosso desenho teórico-metodológico por meio de uma integração entre o ciclo de políticas e a Análise de Discurso (AD), esta última considerada pela configuração que a teoria de discurso de linha francesa pecheutiana assume nos estudos de Orlandi (2015, 2017, 2020) e Ernst-Pereira (2009). Abordaremos essa articulação nos próximos tópicos, à medida que descrevemos a construção do *corpus* da pesquisa e os fundamentos e procedimentos adotados para a análise dos dados.

4.2 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Partimos, em nosso primeiro capítulo, da definição exposta por Lopes e Macedo (2011a) do currículo como prática discursiva. Sob esse prisma, faz parte da produção do currículo como discurso o entrecruzamento de operações de poder, práticas de atribuição de sentidos e processos de subjetivação em diferentes espaços-tempos nos quais se interseccionam diferentes discursos sociais e culturais. A presente pesquisa, em particular, está situada em um terreno de intersecção entre o ensino de literatura, defendido na qualidade de campo discursivo (capítulo dois), e os campos da formação de professores (naquilo que diz

respeito às concepções de docência) e das políticas curriculares. Como tivemos a oportunidade de discutir, nossa inserção nesse último busca respaldo na abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), pois a estrutura conceitual desse modelo assume que a negociação e a produção de sentidos no processo político ocorrem de forma contínua e dinâmica em contextos que se afetam mutuamente, não obstante suas diferentes capacidades e o variado grau de empoderamento. Ademais, essa perspectiva concebe as políticas curriculares como texto e discurso (BALL, 1994), fazendo com que seja possível considerar: a) uma pluralidade de leituras e movimentos de contestação e mudança no fluxo de construção e circulação das políticas; b) e o atravessamento das práticas de linguagem por relações de poder.

O escopo da nossa investigação abrange as esferas de influência e de produção de textos, com maior ênfase nessa última. Tal foco não significa a desconsideração do contexto da prática nos processos de significação que constituem as políticas curriculares, tampouco uma hierarquização que privilegie os outros dois contextos, "na medida em que sentidos da prática estão imbricados nestes" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 261). Trata-se de uma opção por um recorte que se apresentou, ao mesmo tempo, condizente com nosso problema de pesquisa e possível diante dos limites impostos pela realidade pandêmica.

Além disso, há maior destaque para o contexto de definição dos textos. Concentramos nele nossa análise de dados, pois partimos do pressuposto de que a interpenetração das esferas do ciclo faz com que os influxos plasmados na luta por hegemonia apareçam recontextualizados nos demais contextos (LOPES; MACEDO, 2011b). Conforme já referido, nossa intenção é "ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 261). A partir desse entendimento, buscamos equacionar em nossa investigação a circulação dos sentidos produzidos no contexto de influência.

Dito isso, a pesquisa delineou-se enquanto documental e elegemos como fontes um grupo de documentos produzidos a nível nacional, dentre os quais se encontram prescrições curriculares, pareceres e resoluções. Flick (2009) salienta que os documentos são produzidos por atores sociais e por instituições específicas visando a determinado uso, logo, não podem ser tomados pelo pesquisador como uma simples representação dos fatos ou da realidade. Assim, no âmbito de nossa atividade investigativa, os documentos se apresentam na qualidade de unidades que possibilitam o acesso ao discurso, ou seja, como exemplares de um processo discursivo mais abrangente (ORLANDI, 2015).

Para a eleição das fontes desta pesquisa consideramos nossos objetivos, e o modo como tais documentos serão tratados deriva do entrelaçamento de fundamentos teórico-analíticos oriundos do ciclo de políticas e da AD, quais sejam: a) a produção e a circulação dos sentidos das políticas ocorrem em contínuos processos de recontextualização e hibridização; b) "[...] todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes" (ORLANDI, 2015, p. 60).

Dessa forma, tendo em vista a especificação da natureza das fontes, do alcance e do contexto da pesquisa, consideramos, na seleção do nosso material de análise, em um primeiro momento, a mobilização do arquivo, definido por Orlandi (2020, p. 137) como o "campo de documentos pertinentes e disponíveis (as coisas a saber) sobre uma questão". Para a autora, a ideia de arquivo se vincula a uma memória institucionalizada, na qual também entra em jogo o gerenciamento da memória coletiva, ou seja, "o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela" (ORLANDI, 2015, p. 45). Diante disso, fazer a leitura do arquivo é um trabalho que deve considerar relações de força e filiações discursivas.

Nesse sentido, compõem a superfície de inscrição de nossa análise os documentos discriminados no quadro 1 (abaixo), a partir dos quais pretendemos compreender o modo de funcionamento do discurso curricular da Base:

Quadro 1 – Arquivo da pesquisa

Ano	Título do documento	Descrição	Referência
2017	Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017	Parecer acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	(BRASIL, 2017c)
2017	Resolução CNE/CP nº 2/2017, de 22 de dezembro de 2017	Resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica	(BRASIL, 2017b)
2018	Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 04 de dezembro de 2018	Parecer acerca da instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)	(BRASIL, 2018d)
2018	Resolução CNE/CP nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018	Resolução que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica	(BRASIL, 2018a)
2018	Base Nacional Comum Curricular	Versão final consolidada da BNCC	(BRASIL, 2018c)

	(BNCC)		

Fonte: A autora.

Seguindo os princípios da AD expostos por Orlandi (2015), esses documentos não são tomados como registro de um determinado conteúdo, uma vez que a linguagem não é transparente; tampouco são analisados com foco em seus aspectos formais isolados. Em sua abordagem, observamos algumas propriedades discursivas, cuja descrição e interpretação configuram vias para contemplar o processo de produção de sentidos. São pistas para que possamos perscrutar os modos de textualização do discurso. Concebidos como forma material, ou seja, "como forma encarnada na história para produzir sentidos" (ORLANDI, 2015, p. 17), os documentos citados no quadro acima são levados em consideração pela discursividade que os constitui, pela sua materialidade linguístico-histórica, pelos processos de significação em função de sua historicidade, o que faz a atividade de análise remeter às suas condições de produção e à memória discursiva.

A seguir, discorreremos sobre esses e outros conceitos integrantes do quadro teórico da abordagem de AD assumida neste trabalho, bem como apresentaremos a construção do nosso dispositivo analítico e as três macrocategorias de análise (falta, excesso e estranhamento) tomadas de proposição de Ernst-Pereira (2009) e que aqui utilizamos para a constituição de recortes e interpretação dos discursos das políticas curriculares.

4.3 ANÁLISE DE DISCURSO E CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

Para Mainardes (2006, p. 58-59), "ao passo que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas [...], uma outra teoria mais específica poderia ser empregada para a análise da política ou do programa a ser analisado". Portanto, retomando a pergunta desencadeadora da nossa pesquisa, a partir da qual buscamos investigar como, no contexto das reformas político-curriculares do ensino médio levadas a cabo na última década, o discurso da BNCC funciona de modo a produzir sentidos para a escolarização da literatura e para a docência nessa área, consideramos adequado adotar procedimentos de análise que seguem uma abordagem teórico-analítica discursiva. Essa opção também se coaduna com o perfil investigativo qualitativo-interpretativo até aqui desenhado, pois, como salientam Silva e Araújo (2017), estudos desenvolvidos nas linhas da análise de discurso possuem esse caráter ao considerarem os objetos de pesquisa em seus contextos e se debruçarem sobre a produção de significados pelos sujeitos nos processos sociais.

Guimarães e Paula (2020) observam que a expressão análise de discurso tem um caráter genérico e designa um vasto, diverso e já consolidado campo de estudos composto por diferentes correntes teórico-analíticas com suas peculiaridades e delimitações semântico-conceituais. De acordo com as autoras, essa pluralidade de vias encontra unicidade em dois fatores: o primeiro diz respeito à existência de uma base material do discurso, caracterizada ao mesmo tempo como linguística e histórica e que "nos permite analisar o sistema linguístico como uma prática social; nela, estão em disputa interesses antagônicos na defesa de diferentes projetos societários nos quais a ideologia opera" (GUIMARÃES; PAULA, 2020, p. 692); e o segundo, imbricado ao primeiro, consiste na oposição ao conceito de língua como sistema a-histórico, autônomo e neutro.

Ao focalizar as condições de produção, o interdiscurso e o complexo de formações discursivas com a finalidade de compreender como os discursos funcionam constituindo processos de identificação dos sujeitos e de produção de efeitos de sentido, a AD de linha francesa pecheutiana, considerada aqui a partir das reformulações de Orlandi (2015, 2017, 2020) e Ernst-Pereira (2009), estabelece bases para que a construção do conhecimento "atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito" (ORLANDI, 2015, p. 59). Assim, foi à luz dessa perspectiva que empreendemos a construção do nosso *corpus* discursivo e definimos os nossos movimentos de análise.

Outrossim, essa corrente da AD, além de operar com condições de produção em sentido amplo e estrito, orienta o aprofundamento das análises na busca de atingir o processo discursivo, ou seja, a relação do discurso com formações discursivas e destas, pela leitura que aqui assumimos, com concepções e projetos hegemônicos ou em busca de hegemonização. Essa articulação também se configura como uma via para que possamos recuperar o conjunto de grupos, forças, interesses e tendências discursivas que fazem parte da produção política no âmbito do contexto de influência, retomando, portanto, o diálogo entre os contextos do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

A AD, conforme as reflexões de Orlandi (2015), põe em xeque a ideia do sujeito como origem dos sentidos e enfatiza que, em nossas práticas de linguagem, estamos sempre retomando sentidos preexistentes, o que, por outro lado, não anula as possibilidades de deslocamentos e de rupturas nos processos de significação. Essa corrente também atua na desconstrução de qualquer possibilidade de relação direta e imanente entre palavra e coisa. Sob o prisma discursivo, a linguagem, ainda que organizada de forma clara e coerente, não é um caminho direto para alcançarmos o real, porque ela também o constitui. Tendo como fundamento o princípio de que "não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído

historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso" (ORLANDI, 2015, p. 50), a AD reúne, entre os elementos que a constituem, a preocupação com o contexto social e histórico e com as questões de poder, além da relevância atribuída à prática social, da qual os processos de construção de sentido não podem ser apartados.

Por tais elementos, vamos nos aproximando da própria concepção de discurso: contínuo trabalho simbólico assentado em um mútuo atravessamento que envolve a língua, os sujeitos e a história. O discurso define-se, ao mesmo tempo, na qualidade de "objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto" (ORLANDI, 2015, p. 14) e de processo fundante no qual confluem produção de sentidos, identificação dos sujeitos e construção da realidade política e social. Transitando na opacidade própria da linguagem, na falta e no equívoco que a afetam, os interlocutores, inscritos na ordem histórica, produzem efeitos de sentido sujeitos à estabilização, mas também à movência e à provisoriedade.

Essa noção de discurso traz implicações que consideramos importantes para a investigação das políticas curriculares enquanto produção discursiva: a) o discurso, por ser prática simbólica, não apresenta fechamento (ponto inicial ou final absoluto); b) os sujeitos "estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque" (ORLANDI, 2015, p. 19); c) a produção de sentidos em uma perspectiva discursiva remete às condições em que o discurso se produz, à exterioridade e a intrincadas redes de significação.

Se tomamos as condições de produção em sentido estrito, voltamo-nos para "o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições incluem o contexto sócio-histórico, ideológico" (ORLANDI, 2015, p. 28-29). A primeira dimensão abrange as circunstâncias da enunciação e a segunda aspectos institucionais, divisão, organização e relações de poder na formação social, além da maneira como a história, os acontecimentos e elementos que a constituem significam na construção e interpretação de objetos simbólicos.

O sujeito e sua posição discursiva também integram as condições de produção como "*lugar de significação* historicamente construído" (ORLANDI, 2020, p. 36, grifo da autora). Nessa perspectiva, as posições-sujeito decorrem do modo como os lugares sociais vinculados a relações de poder em uma dada sociedade são afetados por formações imaginárias, por projeções que incidem sobre os fluxos de produção de sentidos. Uma vez que o significado de político no âmbito da AD parte tradicionalmente da configuração da estrutura de classes dentro da formação social capitalista, operando, portanto, análises que tendem a contemplar a

dimensão econômica, queremos recuperar, neste ponto de nossas reflexões, os processos de identificação dos sujeitos pensados a partir da visada pós-estrutural.

Como tivemos a oportunidade de discutir no primeiro subtópico do capítulo 2, Lopes (2011, p. 35) propõe que o desenvolvimento das investigações curriculares considere que "os elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo", o que inclui os sujeitos e seus processos de identificação. O diálogo com esse aporte teórico potencializa o entendimento dos jogos de poder, bem como da geração de sentidos e da significação dos sujeitos a partir de contornos difusos, oblíquos e descentrados, deixando brechas para a criação de zonas de escape nas quais podem emergir estruturas e práticas contradominantes (LOPES, 2005).

Tratando da exterioridade com a qual lida a Análise de Discurso, Orlandi (2020, p. 37) salienta que essa ideia não parte de um viés empirista, não remete a um "fora" da linguagem, pois "é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação". Sustenta-se, dessa forma, a noção de exterioridade discursiva ou exterioridade constitutiva, cujo espaço de funcionamento é o interdiscurso (memória discursiva), compreendido como cadeia de significação que nos antecede e institui a condição de possibilidade de outros dizeres, nos quais também significa.

Embora a relação com esse saber discursivo seja mediada por um "esquecimento" (o de que, antes de tomarmos as palavras, os sentidos já circulam independentemente em redes de significação), o já dito se faz presente em todo texto, porque nossas formulações (o intradiscurso), a despeito de qualquer intencionalidade, convocam sentidos previamente constituídos. O que produzimos no eixo da atualidade (da formulação) significa sempre em um processo interdiscursivo por duas vias: colocando-nos na perspectiva do dizível e determinando o que no âmbito das condições de produção será considerado relevante para ter sua inscrição na discursividade. Orlandi (2015, p. 78) sintetiza o conceito de interdiscurso da seguinte forma: "o interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória. Representa assim a alteridade por excelência (o Outro), a historicidade".

Por isso, os textos a partir dos quais construímos nosso *corpus* de análise são tomados em sua espessura semântica e a explicitação de suas formas de significar assenta-se nas relações entre discursos. O modo como o interdiscurso funciona, mobilizando relações de sentido nos processos de significação, bem como orientando a articulação entre os elementos do discurso e determinando o que é passível ou não de ser dito, está ligado às suas diferentes

regionalizações, isto é, ao complexo das formações discursivas (ORLANDI, 2015). Ao mesmo tempo em que o interdiscurso "determina uma FD [formação discursiva], ou seja, o interdiscurso contém os dizeres que não podem ser ditos no âmbito de uma dada FD" (INDURSKY, 2005, p. 06), ele também se configura pelo conjunto dessas formações. Pensar a partir da ideia de regiões do interdiscurso não implica a submissão desse último a delimitações nítidas, homogêneas e estanques, mas a tentativa de entender as "configurações específicas dos discursos em suas relações" (ORLANDI, 2015, p. 41), em outras palavras, os espaços de regularidades enunciativo-discursivas.

Nesses espaços, os dizeres são afetados por coerções que intervêm nas práticas discursivas, portanto, é deles, e não de propriedades imanentemente linguísticas, que derivam seus sentidos. Ao analista do discurso, cabe, então, ativar tais relações para compreender diferentes sentidos, tendo em vista, como ressalta Brandão (2012, p. 32), que "uma 'formação discursiva' se apresenta sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias". A autora destaca ainda, sob a perspectiva pecheutiana da AD, o atravessamento das materialidades enunciativas por diferentes formações discursivas, em que uma desempenhará o papel de dominância sobre as outras. Como explica Narzetti (2018, p. 656), no todo complexo das formações discursivas "há uma FD dominante e há FDs subordinadas; cada uma delas estabelece, por sua vez, relações de alianças, confronto, contradição com outras FDs, e assim sucessivamente. Essas relações se inscrevem na própria materialidade linguística das FDs".

Em nosso trabalho, as formações discursivas são exploradas por seus vínculos inextrincáveis com articulações hegemônicas ou em busca de hegemonização na constituição social. As formações discursivas estão engendradas na luta política, na dinâmica das práticas articulatórias (BORGES, 2015) e compreender essa inter-relação faz parte da análise de como são desenhadas as redes de produção de sentido. Nessa direção, Lopes e Macedo (*apud* LACLAU, 2011, p. 09-10) assim conceituam formação discursiva: "é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva é entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas". De modo amplo, portanto, podemos pensar uma formação discursiva como uma rede de constrangimentos e de determinantes que operam na produção dos sentidos. Nas palavras de Laclau, com quem Lopes e Macedo dialogam para formular a definição acima, a formação discursiva "é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido" (LACLAU *apud* BURITY, 2008, p. 42).

A consideração desses fatores alicerça teórico-metodologicamente a explicitação e a análise dos processos de significação do currículo, do ensino de literatura e da docência nessa área, entendidos em uma dinâmica de disputas por sentidos. Cabe ainda destacar a heterogeneidade das formações discursivas e a fluidez de suas fronteiras, o que viabiliza a permanente reconfiguração das relações que as constituem, além de deslocamentos de elementos significantes entre formações discursivas e deslizamentos de sentidos (ORLANDI, 2015).

Essas transferências, as derivas dos sentidos, são descritas, na ótica da AD, como efeitos metafóricos. Parte inalienável do funcionamento discursivo, as relações metafóricas – realizadas por meio de substituições, paráfrases e sinonímias – são o próprio fundamento do significar, uma vez que é característica da língua a incompletude. Para Orlandi (2017, p. 134), o conceito de metáfora nos estudos de discurso reafirma "o fato de que os sentidos são relações: falamos com palavras, umas se reportam às outras. Palavras falam com palavras". Percebe-se, a partir disso, que os efeitos metafóricos, o interdiscurso e as formações discursivas compõem um substrato teórico relevante para o desenvolvimento da prática interpretativa dos analistas de discurso.

Acerca desse último aspecto, recuperamos a ênfase dada por Orlandi (2015) ao pressuposto de que não há língua e produção de sentidos sem deslizes, logo, não há produção discursiva, relação com o simbólico, que não se constitua como interpretação. Isso leva o pesquisador a operar sempre nos limites da atividade interpretativa com o objetivo de situar e compreender "o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo" (ORLANDI, 2015, p. 59). Para tanto, necessita compor, a partir dos elementos teórico-analíticos da AD, um percurso e um dispositivo próprios de investigação. É de tal construção que trataremos no próximo tópico.

4.3.1 A construção do dispositivo analítico

A AD tem como pressuposto a consideração de que a produção de sentidos se dá sempre em relação a discursos outros e pela inscrição da linguagem na história, estabelecendo a inextrincabilidade dos processos de significação e de interpretação, pois, para produzir sentidos, o sujeito já realiza movimentos interpretativos, ou seja, "não há sentido sem interpretação" (ORLANDI, 2015, p. 43). Esse vínculo indissociável diz respeito tanto aos gestos de interpretação que consubstanciam os discursos em análise, os processos de produção sentidos e de identificação dos sujeitos, quanto ao trabalho de descrição empreendido pelo

pesquisador. Assim, essa corrente apresenta-se como dispositivo teórico que, nas palavras de Orlandi (2015, p. 24), visa à "explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam 'escutar' outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem". De acordo com a autora, a ideia, porém, não é a de que o analista seja portador de uma chave para acessar um sentido final, "verdadeiro", frente ao qual ele se coloca com neutralidade, mas a de que faça uso de conceitos e procedimentos capazes de possibilitar um deslocamento, uma suspeição frente aos objetos simbólicos investigados.

Guimarães e Paula (2020, p. 679) ressaltam que, em AD, "a análise é conduzida pelo dispositivo teórico e, dialeticamente, este dispositivo é (retro)construído pela análise". O método encontra-se, dessa forma, aberto à relativização frente às condições de produção do discurso e é particularizado em função da questão posta pelo analista, dos seus objetivos de pesquisa e do material de análise (ORLANDI, 2015). Esses elementos orientam a mobilização de noções para apreender os mecanismos de funcionamento discursivo e seus modos de significação a partir de formas materiais.

Descrevemos no item 4.2 o arquivo da nossa pesquisa, salientando que, se assumimos o discurso na qualidade de prática simbólica sempre em curso, ou seja, como uma dispersão e não um conjunto de textos, as prescrições e normas curriculares elencadas por nós "não são documentos que ilustram ideias preconcebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras" (ORLANDI, 2015, p. 62). Ao mesmo tempo, a atividade de leitura desenvolvida pelo pesquisador, para alcançar uma pluralidade de significados, os processos de significação e o funcionamento discursivo, deve considerar o caráter provisório dos textos no desenvolvimento da análise, isto é, é necessário construir um percurso em que "o texto ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem conhecemos – são parte" (ORLANDI, 2015, p. 70). Esse percurso é integrado pela construção do *corpus* discursivo em uma etapa inicial de tratamento do material coletado, a qual é denominada "de-superficialização" (ORLANDI, 2015) por permitir a passagem da superfície linguística para um objeto discursivo.

Assim, uma vez selecionado o arquivo da pesquisa, empreendemos um primeiro lance de leituras e releituras do material bruto, atentando para aspectos linguístico-enunciativos, bem como ativando outras possibilidades e formas de dizer vinculadas a diferentes condições de produção e memórias discursivas. De acordo com Orlandi (2015, p. 63), essa parte da atividade do analista consiste em um tratamento crítico da ilusão referencial e contribui para desnaturalizar a "impressão de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira".

Nesse movimento, o material coletado passou pela delimitação de fragmentos de variada extensão identificados como sequências discursivas (SD). Estas são recortes, relacionados entre si, feitos nos documentos que compõem o arquivo com a finalidade de evidenciar "os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação e não outro" (ETHUR, 2000, p. 38). Orlandi (2015) ressalta que lançar o olhar sobre o arquivo para a construção de montagens discursivas requer, além do foco na pergunta e nos objetivos da pesquisa, a observação de princípios teóricos da AD, fazendo com que decidir sobre o que pertence ao *corpus* já seja decidir acerca propriedades discursivas, caracterizando a configuração do *corpus* como o início do trabalho de análise.

No caso da nossa investigação, além de recorrermos a princípios da AD expostos por Orlandi (2015, 2017, 2020) para "explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeitos e sentido" (ORLANDI, 2015, p. 25), a seleção de sequências discursivas também foi conduzida por três amplos conceitos propostos por Ernst-Pereira (2009) a partir da sistematização de estratégias e elementos teórico-analíticos empregados pelo próprio Pêcheux e por Jacqueline Authier-Revuz, quais sejam: **falta, excesso e estranhamento**. Assumimos essas três noções como categorias macro de análise que permitiram tanto a constituição do *corpus* discursivo quanto a sua interpretação.

Salientando que o reconhecimento de aspectos linguístico-enunciativos para a organização do *corpus* e a opção por determinados procedimentos de descrição e interpretação se dão na dependência da natureza do material coletado e da dinâmica do discurso investigado, os quais colocam questões específicas para o analista, Ernst-Pereira (2009) propõe que esses conceitos-chave assumam um caráter operacional para conduzir a delimitação de sequências discursivas. Para ela,

> numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus* (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 2).

No processo metodológico, essas noções funcionam como princípios gerais a orientar a desautomatização da leitura do analista frente ao material bruto e não como dispositivos técnicos. A partir de Ernst-Pereira (2009), elas podem ser assim sinteticamente definidas: a) **falta** – abrange desde a omissão de unidades de diferentes níveis na cadeia significante até a não ocorrência de elementos interdiscursivos esperados em dada produção discursiva. Nos dois casos, essas ocultações, passíveis ou não de serem recuperadas pelo interlocutor, podem

criar zonas de obscuridade, incompletudes e vazios que se ligam às determinações históricas dos discursos e a disputas hegemônicas no campo ideológico; b) **excesso** – pode funcionar pelo uso de incisas, de intensificadores ou pela repetição de termos e orações, bem como pela "reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4). O que está em jogo é a estabilização de certos efeitos de sentido de modo a barrar outros possíveis e iminentes, ou seja, "trata-se, nos dois casos, de buscar estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4); c) **estranhamento** – consiste em ler o texto atentando para a exterioridade, entendida aqui como memória discursiva. Por meio dessa estratégia discursiva, dizeres de outras formações discursivas irrompem no dito, evidenciando conflitos entre as regionalizações do interdiscurso e gerando efeitos de ambiguidade, inadequação, ruptura de expectativas e imprevisibilidade.

Essas noções inscrevem-se na dimensão tanto do intradiscurso quanto do interdiscurso; além disso, indicam pontos a partir dos quais o analista do discurso pode desenvolver seu gesto interpretativo, abrigando "incontáveis modos do dizer e do não-dizer" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 2).

Buscamos articular os critérios discutidos acima com os propósitos de nossa investigação e com o referencial teórico mobilizado e discutido nos capítulos anteriores. Isso fez com que a operação de recorte do *corpus* discursivo ocorresse pelo entrecruzamento das macrocategorias de falta, excesso e estranhamento com os eixos que estruturam nosso problema de pesquisa. Assim, procuramos observar silenciamentos, apagamentos, ausências, repetições e retomadas exaustivas, além de rupturas na ordem discursiva e conflitos entre formações discursivas nos processos de produção de sentidos para o currículo, o ensino de literatura e a docência.

Selecionamos 112 sequências discursivas para a composição do *corpus* discursivo. Elas estão numeradas conforme a ordem de sua descrição/interpretação ao longo da análise e são apresentadas em três grandes grupos de quadros. Esses três conjuntos dizem respeito aos eixos temáticos da nossa pesquisa (currículo, ensino de literatura e concepção de docência). Já os quadros de cada grupo vinculam-se tanto ao referencial teórico acionado nos três primeiros capítulos da tese quanto a elementos que emergiram do material em estudo a partir de nossas leituras e releituras, evidenciando, a partir dos laços semânticos que apresentam entre si, um determinado domínio de significação.

Recortadas as sequências, construído o objeto discursivo, fomos realizando, em um *continuum* analítico que se move na direção de compreender o processo discursivo, a

descrição das estruturas das sequências recortadas. De acordo com Orlandi (2015), é nesse movimento que se vai delineando de modo mais evidente a formação discursiva dominante em determinada prática discursiva, a qual intervém na maneira como as palavras significam (ORLANDI, 2015). Acerca dessa dinâmica, Fernandes e Vinhas (2019, p. 148) expõem que a AD opera em uma dialética entre funcionamento linguístico e funcionamento discursivo, a qual se dá "através da descrição-interpretação dos elementos materiais observados: palavras, expressões, proposições que indicam a filiação a certa região de saberes, ou seja, a certa formação discursiva". Além disso, Ernst-Pereira (2009) destaca outro aspecto a ser considerado na análise: o movimento pendular que deve traçar um permanente trajeto entre a reflexão linguístico-enunciativa demandada e a mobilização dos elementos e princípios dos campos de conhecimentos acionados para a composição do quadro teórico atinente ao objeto de estudo.

Nesse exercício analítico, vão sendo percebidos espaços de regularidades (ao mesmo tempo também constitutivamente heterogêneos) pelos quais se encaminham determinados modos de produzir significados, como também vão sendo tecidas confrontações entre diferentes regiões de saberes para que possamos problematizar a obviedade das formulações. Essa dinâmica desenvolve-se com o intuito de verificarmos como o político se constitui discursivamente, compreendendo que as "formações discursivas estão engendradas em concepções hegemônicas" (BORGES, 2015, p. 33). Dito isso, no próximo capítulo, apresentamos a análise do discurso curricular da Base.

5 ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC

Toda leitura é contextual e situada e ter isso em mente no processo de pesquisar e ler as propostas curriculares – e mesmo este texto que aqui se apresenta – é também parte da interpretação.
(Alice Casimiro Lopes)

5.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Antes de iniciarmos a análise em si das SD que compõem a primeira parte de nosso *corpus* discursivo, abordaremos as condições de produção do discurso da BNCC do ensino médio, entendido aqui como discurso político-curricular. Como vimos, Orlandi (2015), ao tratar das condições de produção, refere-se a elas em sentido estrito e lato, porém, Silveira (2018, p. 24) observa que essa diferenciação proposta pela teórica brasileira possui finalidade didática, logo, "a complexidade dessas duas facetas faz com que ambas jamais se apresentem em separado uma da outra". Tendo esse pressuposto em mente, na retomada das condições de produção, consideramos, em uma dimensão local, a descontinuidade do governo de Dilma Rousseff no ano de 2016, pois esse importante acontecimento levou à reorientação dos projetos tanto da reforma do ensino médio quanto da Base. Nesse contexto, é possível notar uma alteração nas dinâmicas de participação e operação das comunidades disciplinares e epistêmicas nas políticas educacionais e curriculares: determinadas vozes passam a ser ignoradas e ganham força os interesses dos reformadores empresariais (FREITAS, 2012, 2014). Isso faz com que consideremos, nas condições amplas de produção de efeitos de sentido, as questões sócio-históricas imbricadas na redefinição dos rumos da política nacional. É preciso, portanto, indagar acerca das forças que se tornaram hegemônicas por meio desse processo e qual quadro político passou a se apresentar a partir do *impeachment* da presidenta Dilma.

Silveira (2018, p. 31), ao analisar o discurso de divulgação governamental sobre a reforma do ensino médio, situa o jogo político que levou ao impedimento da presidenta como um componente importante das condições de produção desse discurso, pois

> o processo ocorrido no Brasil não se tratou de mera substituição de uma governante por seu vice. Entendemos, sim, termos vivenciado a destituição de um projeto de governo de forma a dar espaço para a ascensão de outro projeto e outra visão de País, mais alinhado aos interesses das elites tradicionais brasileiras.

Aproveitamos o ensejo da fala de Silveira para reafirmar algo já pontuado no capítulo anterior: o fato de que o discurso da Base mantém uma relação de sustentação mútua com a reforma do ensino médio. O projeto da BNCC, cujos fundamentos já vinham recebendo críticas de entidades do campo educacional e do currículo, sofreu uma cisão após a publicação da Lei nº 13.415/2017. Essa divisão, apesar de romper com a concepção e a organicidade da educação básica (AGUIAR; DOURADO, 2019),[51] foi levada adiante com a BNCC-EM passando a ser (re)elaborada separadamente e a seguir as orientações da lei da reforma, sistematizando aquilo que nela é definido como formação geral básica. Assim, os contextos de produção desses discursos se intercalam, produzindo uma complexa rede de produção de sentidos na recente política educacional brasileira.

Recuperando a trajetória desses projetos, podemos afirmar que discussões e disputas mais nítidas em torno da BNCC e da reforma do ensino médio começaram a ser delineadas ainda durante o primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff. Os anos de 2012 e 2013 são significativos nesse sentido. Em 2012, por solicitação do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), foi criada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da qual resultou o Projeto de Lei nº 6.840/2013. No entanto, como observam Bezerra e Brito (2022), chama a atenção o fato de que a instalação da CEENSI tenha se dado pouco tempo depois da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

As DCNEM de 2012 traduzem uma década de debates em que as proposições no âmbito das políticas públicas educacionais passam a incorporar de forma mais efetiva uma visão de formação humana integral. Nessa ótica, a escola é concebida como espaço destinado a promover a superação da dualidade educacional (de um lado, uma escola de formação precária e que destina os pobres para postos de trabalho com baixa remuneração, e, de outro, uma escola de formação intelectual e de qualidade para as classes abastadas), ou seja, trata-se de uma formação assentada na visão de uma educação unitária, a qual "pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social" (RAMOS, 2008, p. 2).

Essas concepções, que estiveram presentes nos debates ocorridos durante a construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (RAMOS, 2008), continuaram a ser levantadas no campo de luta em defesa do ensino médio integrado por educadores filiados a uma abordagem crítica, tendo em vista a necessidade de anular os efeitos iníquos gerados pelo

[51] Com a modificação da LDB nº 9.394/96 via Lei 12.79/2013, a educação básica passou a ser caracterizada pela subdivisão nas seguintes etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Decreto 2.208/97,[52] e consolidaram-se como princípios orientadores para todo o ensino médio nas Diretrizes de 2012 (SILVA, 2018) e no programa de formação Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014-2015).

Já os argumentos apresentados pelo deputado Reginaldo Lopes na justificação do PL nº 6.840/2013, os quais desconsideraram a necessidade de levar a cabo a materialização das Diretrizes recém-aprovadas, são muito semelhantes aos que estariam presentes, alguns anos depois, na exposição de motivos redigida por Mendonça Filho para a MP nº 746/2016. No texto de Lopes, há a caracterização de um modelo de ensino médio desgastado (pelo seu currículo ultrapassado, pouco atraente e com excesso de disciplinas) e em crise, evidenciada no atraso e no abandono escolar, bem como nos baixos resultados nas avaliações em larga escala. Assim, o projeto de 2013 contém vários pontos que o aproximam da Lei nº 13.415/2017, dentre os quais é possível destacar: implantação da jornada de tempo integral; organização curricular por área de conhecimento (já constante nas DCNEM); configuração das áreas, juntamente com a formação profissional, como opções formativas para aprofundamento na última série do ensino médio; processo de ingresso no ensino superior com base na opção formativa escolhida pelo aluno; organização da formação docente também por área de conhecimento (BRASIL, 2013).

Bezerra e Brito (2022), ao analisarem, pela atuação de intelectuais orgânicos individuais ou coletivos, a correlação de forças em disputa nas audiências públicas realizadas pela CEENSI, identificaram uma representação heterogênea e equilibrada, além da atuação de diferentes setores: governamental, acadêmico, profissional, estudantil e privado/empresarial. Porém, confrontando os posicionamentos defendidos nas reuniões com o relatório apresentado pela comissão, os pesquisadores concluíram que "os expositores que pautaram o projeto da Ceensi se relacionavam, sobretudo, com o setor privado/empresarial (TPE, IAB e IETS[53])" (BEZERRA; BRITO, 2022, p. 6). As questões levantadas por esse segmento, com destaque para a fala de Priscila Cruz (TPE) no que diz respeito à necessidade de flexibilização curricular, aumento de carga horária e restrição para a oferta de ensino médio noturno, foram fortemente absorvidas pela comissão, demonstrando a capilaridade do empresariado na rede de relações da CEENSI, principalmente por conta de seu respaldo econômico.

Conforme relatam Aguiar e Dourado (2019), essa mesma influência, organizada na forma do Movimento Todos pela Base, fundado em 2013, mobiliza forças, juntamente com o

[52] O referido decreto limitava a oferta da educação profissional de nível técnico (no âmbito do ensino médio) às formas concomitante ou sequencial.
[53] Todos Pela Educação, Instituto Alfa e Beto e Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

Conselho Nacional de Educação, em torno da inclusão de estratégias atinentes à construção da BNCC na Lei do PNE 2014-2014[54] e da sua priorização nas políticas educacionais. Assim, a partir da gestão do Ministro da Educação Cid Gomes (2015), o cumprimento das estratégias 2.1, 2.2, 3.2, 3.3 e 7.1 (referentes à constituição e implementação de uma base nacional comum dos currículos) sobrepõe-se na agenda política da educação brasileira, em detrimento de metas garantidoras da universalização da educação básica. Cássio (2019) expõe que, com isso, ocorreu uma "guinada avaliacionista" no debate curricular no âmbito do MEC. Tal mudança de rumo é representativa da adesão aos interesses do empresariado e do abandono das discussões que vinham sendo empreendidas antes de 2015, as quais colocavam críticas às concepções de currículo mínimo e estandardizado,[55] críticas essas também levantadas pelas entidades científicas do campo educacional e curricular, tais como: ANFOPE, ANPAE, ANPEd e ABdC (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Apesar das questões apontadas acima, até o fim precipitado do segundo mandato de Dilma Rousseff, os projetos de ensino médio e de currículo continuaram a ser disputados em um terreno relativamente aberto à circulação de diferentes influências. Ao longo da análise do PL nº 6.840/2013 em nova Comissão Especial na Câmara dos Deputados,[56] por exemplo, Bezerra e Brito (2022) observaram um reordenamento da correlação de forças a partir da renovação de estratégias por parte do setor acadêmico, principal articulador do campo contra-hegemônico nas discussões realizadas na CEENSI. Foram feitos encaminhamentos que buscavam: desconstruir o cenário de crise de qualidade do ensino médio, supostamente causado por questões curriculares; e reforçar a necessidade de ações para a materialização das DCNEM aprovadas em 2012. Dentre essas estratégias, destaca-se a criação, em parceria com organizações sindicais, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2014), por meio do qual se organizou a pressão sobre os atores governamentais para a não aprovação do PL. O resultado dessa reconfiguração do campo de disputa foi a apresentação de um substitutivo pelo dep. Reginaldo Lopes em dezembro de 2014, descaracterizando vários pontos caros à concepção de ensino médio pautada pelo empresariado. Em seguida, o novo texto foi aprovado pela Comissão e encaminhado para votação no Plenário da Câmara.

A dinâmica descrita até o momento nos permite a visualização de traços do contexto de influência das recentes políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, afinal, "é nesse

[54] Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
[55] Cf. o documento *Por uma política curricular para a Educação Básica*, produzido pela Diretoria de Currículos e Educação Integral (MEC).
[56] A nova Comissão apresentava composição muito semelhante à CEENSI, contando novamente com a presidência do dep. Reginaldo Lopes e relatoria do dep. Wilson Filho (PTB) (BEZERRA; BRITO, 2022).

contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado" (MAINARDES, 2006, p. 51). No exame dos trabalhos das comissões e do processo legislativo, delineiam-se visões conflitantes acerca de qual deve ser a educação oferecida aos jovens, principalmente, aos jovens das escolas públicas. Determinados segmentos, definidos por Bezerra e Brito (2022) como contra-hegemônicos, assumem a radicalidade de conceber o ensino médio como parte da educação básica. Em tal etapa, portanto, todos devem ter acesso à cultura e aos fundamentos do mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia. Já outros grupos, ligados aos setores empresariais ou sofrendo a influência deles, propalam a diversificação curricular como solução para os desafios enfrentados pelo ensino médio, bem como a urgência de aproximar essa etapa escolar do mercado de trabalho, inclusive por meio de parcerias com o setor privado para a oferta de educação profissional. Concomitantemente, contrapõem-se visões de currículo que, de um lado, defendem sua construção contextualizada e integrada e, de outro, apontam para a padronização e conexão com processos avaliativos em larga escala.

Voltando ao PL nº 6.840/2013, sua tramitação foi atravessada, após o afastamento da presidenta Dilma, pela publicação, já no governo Michael Temer, da MP nº 746/2016. De acordo com Bezerra e Brito (2022, p. 13), a instituição da reforma do ensino médio por meio de uma Medida Provisória, em detrimento do PL nº 6.840/2013, atendeu a duas demandas do novo governo: "primeiramente, possibilitou a aceleração da reforma, considerando o prazo de 120 dias para a expiração de uma MP. Em segundo lugar, permitiu que a discussão partisse da concepção de educação hegemônica no MEC", uma vez que havia ocorrido o esvaziamento de sentidos alinhados aos interesses empresariais na segunda versão do projeto proposto pelo dep. Reginaldo Lopes.

Com relação à BNCC, apesar das críticas a ela dirigidas, quando o Ministério da Educação ainda estava sob o comando de Aloizio Mercadante (Governo Dilma), houve um esforço na direção de ampliar o diálogo acerca do documento com os atores do campo educacional. Assim, uma segunda versão do texto foi submetida, entre junho e agosto de 2016, a debates em 27 seminários estaduais,[57] que totalizaram um público de mais de 9 mil trabalhadores da educação. Mas, como analisa Cássio (2019), no contexto pós-golpe, as alterações promovidas na BNCC alicerçaram-se não nas sistematizações e sínteses dos comentários e sugestões oriundos dos seminários, mas em documento produzido pela União

[57] A primeira versão havia sido submetida à consulta pública *online* entre setembro de 2015 e março de 2016; no entanto, além de o próprio questionário apresentar padrões de resposta que comprometem sua confiabilidade, faltava transparência com relação ao modo como as contribuições foram consideradas para a composição do segundo texto da BNCC (CÁSSIO, 2019).

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), expressando seu posicionamento conjunto acerca da segunda versão. Além disso, como salienta o autor, a terceira versão do texto foi encaminhada ao CNE com a mediação de um estudo comparativo feito pela Fundação Vanzolini, a qual havia prestado serviços à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por ocasião da gestão de Maria Helena Guimarães de Castro. Figura atuante nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, Castro foi empossada por Michel Temer para assumir a Secretaria Executiva do MEC e ficou à frente das decisões acerca da BNCC, redefinindo seu processo de construção. Logo, "é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais em vão, de construção participativa do texto da BNCC" (CÁSSIO, 2019, p. 29).

De fato, Aguiar (2018), Conselheira da Câmara Educação Superior entre 2014 e 2018, relata a reconfiguração da correlação de forças dentro do CNE após o golpe jurídico-institucional de 2016, bem como a intensificação de um viés privatista no direcionamento das políticas educacionais e a verticalização da gestão no MEC. Diante disso, é importante compreender qual o movimento de forças hegemônicas, não apenas em uma esfera local, mas também global, que permeou o processo de derrubada do governo de Dilma Rousseff.

Assim, podemos dirigir nosso olhar para uma esfera mais ampla de influências, na qual concorrem principalmente três fatores elencados por Souza (2017): crise e reestruturação do modo de produção capitalista; redefinição da geopolítica global; e, por conseguinte, maior interferência de organismos internacionais e do mercado no modo de gestão dos Estados em escala regional. O autor analisa como, diante da permanência, durante as primeiras décadas do século XXI, de um cenário de crise econômica em países e comunidades do centro do capitalismo, como os EUA e a União Europeia, juntamente com renitentes taxas de desemprego e a intensificação dos fluxos migratórios oriundos de países do norte da África e do Oriente Médio, estabelece-se um movimento internacional de recrudescimento de iniciativas neoliberais para a minoração da ação do Estado, o que gera impactos significativos nas políticas sociais.

Além disso, em meio a rearranjos político-econômicos de escala global que colocam em posição de protagonismo outros atores, como por exemplo o bloco asiático, as grandes economias buscam consolidar e ampliar suas zonas de influência. No caso da América Latina, Souza (2017) aponta o interesse dos EUA em fortalecer ações imperialistas e desarticuladoras de políticas locais de resistência ou de programas de caráter mais progressista voltados para a inclusão e mobilidade social, cuja implementação pressupõe vultosos gastos públicos. O

pesquisador situa a manobra parlamentar que levou ao impedimento de Dilma Roussef nesse contexto, ou seja, como parte de uma estratégia que privilegia o capital internacional e o reordenamento dos fluxos de poder econômico no continente americano e em todo o globo. Faz parte dessa estratégia a sedimentação de discursos que passam a compor as políticas locais, os quais também temos visto circular na esfera governamental brasileira:

> a crise econômico-política leva à política de ajustes fiscais, com diminuição do Estado e ampliação do mercado; à flexibilização trabalhista, com retrocesso nos direitos democráticos dos trabalhadores, os quais passam pela questão previdenciária até as políticas sociais mais gerais, necessárias ao efetivo exercício de cidadania (SOUZA, 2017, p. 20).

O terreno mais adequado e aberto para a consolidação das demandas expressas acima passa a se constituir, na visão de Souza (2017), desde 2014, momento em que as políticas e estratégias com perfil de conciliação de classe adotadas pelo PT encerraram seu ciclo. Marcadamente nesse ano, o conjunto de forças de oposição, liderado naquele momento pelo PSDB e representando setores da burguesia nacional, passou a questionar o resultado do processo eleitoral e a atravancar política e institucionalmente o segundo governo da presidenta Dilma, o que, com o agravamento da crise econômica, resultou em seu *impeachment* no ano 2016.

Souza (2017, p. 27) enfatiza que esse processo, além de trazer como consequências o enfraquecimento da credibilidade dos grupos políticos de esquerda e um significativo recuo democrático, indicou uma "transição entre formas hegemônicas". Para ele, a nova hegemonia, a despeito de disputas internas, tem sua unidade pautada em quatro objetivos sintonizados com a agenda macroeconômica internacional: submissão à área de influência dos EUA; diminuição dos custos do trabalho e concomitante aumento de sua produtividade; fortalecimento de valores conservadores e reacionários; e readequação das políticas sociais ao novo programa do neoliberalismo, caracterizado, dentre outros elementos, pela acentuada austeridade fiscal. As políticas educacionais produzidas ou levadas a cabo no governo instaurado após o golpe vão ao encontro especialmente deste último objetivo. Assim, mostra-se um interesse para que haja nesse campo

> uma política com características comuns – como já ocorre com as políticas de avaliação em larga escala – de adequação instrumental dos sistemas escolares e das novas gerações à nova ordem hegemônica de reorganização e exploração capitalista, diante da qual o Brasil e os demais países latino-americanos têm um papel inferior, subalterno e periférico – mas não menos importante no cenário global – de fornecimento de matérias-primas às economias industrializadas, com amplo domínio

> e controle da produção científica e tecnológica, bem como de produção de patentes (SOUZA, 2017, p. 35).

Isso posto, é possível notar que vem se firmando o consenso, entre pesquisadores orientados por uma perspectiva crítica, de que o pacote constituído pela reforma do ensino médio, pela BNCC e pelas novas diretrizes e bases de formação docente é a coroação, no campo educacional, da hegemonia neoliberal. Uma quantidade considerável de análises[58] explicita os mecanismos pelos quais a nova versão da ordem burguesa tem se entranhado nas políticas educacionais brasileiras como parte de um projeto maior de reestruturação do papel do estado na normatização das relações de trabalho e na garantia de direitos sociais. Juntamente com a tríade PEC do teto de gastos/reforma da previdência/reforma trabalhista, os mecanismos acima formam o aparato legal que expressa a prevalência dos interesses do capital nacional e internacional na ordenação do setor público e da vida social como um todo (FERRETI, 2018; OLIVEIRA, 2020).

Nesse cenário, os defensores da reforma do ensino médio e da BNCC, principalmente nos moldes que esses projetos vieram a assumir após o golpe de 2016, fazem seus argumentos convergirem para ideias como flexibilização, mínimo curricular e aproximação entre escola e setor produtivo, o que implica excluir da problematização e da busca de alternativas para a educação aspectos infraestruturais e de valorização do professorado, bem como o contexto social amplo, diversificado e desigual que envolve as juventudes brasileiras, gerando causas diversas para o abandono ou a retenção escolar, como gravidez precoce e necessidade de sustento próprio e da família (IBGE, 2020).

Perante o exposto, cabe uma discussão mais aprofundada acerca dos setores da sociedade interessados na rápida aprovação e implementação dos dois projetos em tela. De acordo com Freitas (2012, 2014), estamos diante de grupos atuantes junto ao poder público (nas esferas federal, estadual e municipal) desde a década 1990 e que podem ser reunidos sob a denominação de “reformadores empresariais”. O autor incorpora aos seus estudos esse termo, cunhado pela pesquisadora norte-americana Diane Ravitch, para designar a rede constituída nos Estados Unidos com o intuito de fazer valer os interesses da agenda econômica dentro do campo educacional. Assim, expressão, a princípio,

---

[58] Conforme levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em junho de 2021, tal aspecto é apontado pelas seguintes dissertações e teses publicadas entre os anos de 2018 e 2020: Fonseca (2018), Silva (2018), Barbieri (2019), Gomes (2019), Paglia (2019), Farias (2020), Gonçalves (2020), Pires (2020), Roriz (2020) e Zank (2020).

> reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para 'consertar' a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012, p. 380).

Esse movimento começa a se delinear mais claramente nos EUA a partir dos anos 1980; dá-se, portanto, no contexto em que as ideias neoliberais passam a ser mais intensamente aplicadas pelo mercado. Na esteira das mudanças realizadas nas políticas educacionais estadunidenses, a elite econômica brasileira também tem buscado capilarizar-se nos sistemas públicos de ensino.

De acordo com Freitas (2014), a primeira onda neoliberal na educação brasileira (período em que se explicita a atuação dos reformadores empresariais) ocorre no decênio 1990, na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Essa etapa pode ser caracterizada pelo fortalecimento dos sistemas de avaliação em larga escala e pela construção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, referencial curricular pautado em um modelo de formação por competências. A segunda onda encontra-se agora em andamento, sendo marcada por dois pontos fortemente conectados: a internacionalização das políticas educacionais que, por meio de determinados órgãos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passa a exercer pressão nos contextos locais; e a profusão de instituições que atuam como braços educacionais do empresariado brasileiro em prol da chamada "responsabilidade social". Os dispositivos estabelecidos nesse novo cenário consistem: na definição de uma "base nacional comum", com metas de aprendizagem em torno das quais se organiza todo o sistema educacional; na reforma do ensino médio; e na reorientação dos processos de formação docente.

As agências multilaterais vinculadas ao pensamento neoliberal (Grupo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, OCDE) têm conduzido de forma cada vez mais evidente a estruturação dos sistemas de ensino e os rumos dos processos pedagógicos no Brasil (OLIVEIRA; GOMES, 2011) e em outros países em desenvolvimento. Na visão de Motta e Frigotto (2017), suas ações representam mecanismos da ordem burguesa para administrar a pobreza, o desemprego e a desigualdade social e educacional, ou seja, para gerenciar a "questão social" via oferta de mínimos de renda ou de aprendizagem à população.

Em decorrência desse processo, observou-se, nos últimos anos, a multiplicação de institutos e organizações sociais privadas que funcionam como "aparelhos de luta hegemônica da classe dominante" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 359). Estes podem ser facilmente identificados nos *sites* de dois grandes movimentos já aqui citados e por meio dos quais

congregam esforços para imbricarem-se cada vez mais nos órgãos públicos que definem as políticas educacionais brasileiras: o Todos pela Educação (2006) e o Movimento Todos pela Base (2013).[59]

Na ótica de Ferretti (2018), os grupos defensores de princípios educativos alinhados aos organismos multilaterais sofreram um duplo revés pela não observação do desenvolvimento de suas proposições nas escolas brasileiras após as reformas dos anos 1990 e pelo espaço que passa a ter nas políticas educacionais, a partir do governo do PT, um outro projeto formativo, cujas bases políticas, conceituais e metodológicas apontam para a formação humana integral e para a ideia de integração. Engendra-se, assim, um processo de rearticulação em que as instituições educacionais privadas desempenham um papel preponderante. O autor sintetiza o quadro da seguinte forma:

> A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio (FERRETTI, 2018, p. 34).

De certo, como explicitam o próprio Ferretti (2018) e também Cássio (2019), os interesses do empresariado sempre tiveram representação garantida na esfera educativa nos mandatos presidenciais do PT. Portanto, o que se pôde notar no contexto pós-golpe foi que o campo de disputa hegemônica em torno dos objetivos e finalidades da educação se mostrou ainda mais tensionado, com grupos mais explicitamente alinhados à política neoliberal ganhando nova força para fixar sentidos nas políticas públicas. Eles levam adiante a reforma do ensino médio e intensificam a prioridade na elaboração da BNCC, tomada na qualidade de "ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a

[59] No site do Todos pela Educação, é possível encontrar, no campo "mantenedores", os seguintes atores: Movimento Bemmaior, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, [B]^3 Social, ProFuturo, Fundação Vale, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Imaginable Futures, Fundação Bradesco, Gol, Família Kishimoto, Milú Vilela, Ifood, Instituto Península, Fundação Lucia e Perlerson Penido, Instituto Ambikira, Fundação Grupo Volkswagen, Adega Alentejana, Prisma Capital, Fundação Educar, Arredondar, Instituto Votorantim, Família Hallack, Orizon Instituto, Alvaro de Souza, Eduardo Vassimon, Luis Terepins, Roberto Bielawski, Parceiros da Educação e Suzano. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/. Acesso em 10 jul. 2023. No site do Todos pela Base, parte deles figura no Conselho Deliberativo (Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Itaú Educação e Trabalho e Fundação Telefônica Vivo) ou no grupo de doadores (Movimento Bemmaior, [B]^3 Social, Fundação Roberto Marinho). Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em 10 jul. 2023.

articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos" (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Por fim, ressaltamos que a observação dessas forças atuantes na disputa e negociação das políticas educacionais e curriculares reforça nossa aproximação do contexto de influência do ciclo de políticas. Vemos aqui que, nesse "contexto complexo de luta hegemônica" (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 256), as arenas privadas formam redes por meio das quais procuram articular sua influência sobre as esferas públicas de ação, movendo-se em torno de partidos políticos e capilarizando-se em diferentes esferas do governo e no âmbito legislativo.

No próximo tópico, daremos início à análise do discurso da Base, com o intuito de: *explicitar e analisar os processos de significação do currículo, da literatura e de seu ensino no discurso da BNCC do ensino médio*; e *explicitar e analisar que efeitos de sentido podem ser produzidos para a docência em literatura no discurso curricular da BNCC do ensino médio*. Partiremos da explicitação de elementos e gestos de interpretação constitutivos dos sentidos de **currículo** (item 5.2); já os processos de significação da escolarização da literatura e da docência no âmbito do discurso curricular da BNCC serão tematizados nos itens 5.3 e 5.4.

5.2 O DISCURSO CURRICULAR DA BNCC

Neste eixo de análise, as sequências discursivas estão subdivididas nos seguintes tópicos/quadros: **núcleo comum curricular obrigatório; "a BNCC não é o currículo"; sentidos para qualidade e equidade na educação; o currículo por competências; o discurso curricular da BNCC e o ensino médio**. Ao longo da discussão desses tópicos, os quais traduzem elementos que, inter-relacionados, configuram um determinado domínio de significados, iremos explicitando e interpretando o funcionamento das estratégias discursivas de falta, excesso e estranhamento, tomadas, como dito no capítulo anterior, como categorias macro para a problematização dos processos de significação e dos efeitos de sentido. Na apresentação das SD, fazemos ainda uso de destaques (em negrito) para demarcar termos, expressões ou orações que contribuem de forma mais enfática para a explicitação do funcionamento de mecanismos discursivos. Em algumas ocasiões, recorremos ao negrito e sublinhado para pontuar certos aspectos linguístico-enunciativos. Comecemos a nossa descrição/interpretação das SD pelo bloco **núcleo comum curricular obrigatório**:

Quadro 2 – *Corpus* discursivo (núcleo comum curricular obrigatório)

NÚCLEO COMUM CURRICULAR OBRIGATÓRIO
SD 01A – [...] já aí [na normatização da educação secundária] se fazia presente o conceito da **formação comum**, associada à noção de nacionalidade. Por exemplo, o **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**, a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, **previa, com detalhes, a forma de organização acadêmica desse nível de ensino**, dividido em curso ginasial, clássico e científico, **bem como a lista de disciplinas e respectiva seriação ao longo da duração dos cursos**. A **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também **dedicou atenção à organização de um núcleo central de estudos no âmbito do ensino médio** da agora denominada Educação Básica, dividido em ginasial e colegial, **em cujas séries determinado número de disciplinas deveria ser ministrado**. Competia ao então Conselho Federal de Educação (CFE) **definir até cinco disciplinas obrigatórias** e aos Conselhos Estaduais **completar a lista de disciplinas**. Tanto ao Conselho Federal como aos Conselhos Estaduais competia **definir a amplitude com que estas disciplinas seriam tratadas**. A **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, que trata das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, introduziu, pela primeira vez na legislação educacional, de modo explícito, o **conceito de núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, ao qual deveria ser agregada uma parte diversificada**, destinada a atender às peculiaridades locais, das escolas e às diferenças individuais dos alunos. **Ao CFE competia fixar, para cada grau, as matérias relativas ao núcleo comum, definindo seus objetivos e sua amplitude**. **A parte diversificada ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação e das escolas**, exceção feita às habilitações profissionais do 2º grau, detalhadas pelo colegiado federal. (BRASIL, 2017c, p. 1)
SD 02 – **Tanto a Lei nº 4.024/1961**, a primeira a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **quanto a Lei nº 5.692/1971**, responsável por uma de suas principais reformas, mais conhecida como Lei da Reforma das Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e de Segundo Graus, **dedicaram atenção especial à organização do Núcleo Central de Estudos no âmbito do Ensino Médio**. (BRASIL, 2018d, p. 3)
SD 03A – **O passo mais importante**, nesse sentido, foi o **Parecer CFE nº 853/71**, cuja ementa **estabelecia o núcleo comum para os currículos** do ensino de 1º e 2º graus. (BRASIL, 2017c, p. 1-2)
SD 04 – A concepção de que **a educação escolar deveria conter um conjunto nuclear de estudos** seguiu presente na discussão de propostas de normas legais. [...]. No documento conclusivo dessa reunião [XI Reunião da ANPEd], a ANPEd defendia: *[...]* ***uma base nacional comum para os conteúdos dos currículos do 1º Grau e da formação de professores no 2º Grau, respeitadas as condições regionais e locais****, com vistas a assegurar a* ***apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural,*** *entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica. (Boletim ANPEd. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2/3, abr/set 1988, p. 67)* (BRASIL, 2017c, p. 2)
SD 05 – A **Constituição Federal de 1988**, nessa trajetória, configura um marco especial e historicamente consequente. Foi constitucionalizado, no seu art. 210, o **conceito da formação básica comum**, associado à **fixação de conteúdos mínimos** para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017c, p. 2)
SD 06 – **Realmente**, de acordo com o Art. 210 da Constituição Federal, o conceito da **formação básica comum** está **intimamente** associado ao **estabelecimento de conteúdos mínimos** para o Ensino Fundamental [...]. O objetivo primordial dessa associação é "**assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais**". **Efetivamente**, esta é

uma das grandes mudanças normativas que **devem ser necessariamente** consideradas pelos Sistemas de Ensino, a partir da normatização definida pelo Conselho Nacional de Educação em regime de colaboração. (BRASIL, 2018d, p. 4)
SD 07 – O **conceito da formação básica comum**, presente no art. 210 da Constituição Federal de 1988, **é tratado em dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. O **art. 26** estabelece que os currículos da Educação Básica devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte, a educação física, o ensino da História do Brasil levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. **A este conjunto de conhecimentos a LDB chamou de base nacional comum**. **No entanto**, o art. 27 indica que no processo de ensino destes conteúdos curriculares deverá ser considerada "a difusão de **valores** fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática". Ou seja, a LDB mostra que a formação básica comum é constituída de conhecimentos, mas também de **atitudes e valores**, formulação que aparece em todas as normas posteriores. (BRASIL, 2017c, p. 2)

De início, pretendemos analisar nas SD acima o funcionamento do excesso, por isso, em um primeiro momento, é importante tomá-las em seu conjunto. Com base na pesquisa de Silveira (2018, p. 57), compreendemos que, diante do arquivo, o analista pode procurar explicitar como "um grupo de formulações, observadas em seu conjunto, pode ser representativo da repetibilidade enquanto regime" e como elas instauram efeitos de sentidos que constituem os discursos. No caso das materialidades aqui analisadas, é importante notar que há uma repetibilidade característica do discurso normativo, pois pareceres são documentos que embasam a produção de resoluções e também já trazem em si o projeto destas últimas, o que faz, por exemplo, com que trechos de pareceres sejam reproduzidos em artigos, parágrafos ou incisos das resoluções propostas. Não é essa repetição, portanto, que nos interessa, mas aquela pela qual se busca estabilizar "determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreporem" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4).

Interessam-nos os trechos em destaque nas SD na medida em que funcionam discursivamente de modo a instaurar um regime de repetibilidade. Este é descrito por Indursky (2015), que, ao abordar a produção das notícias pela grande mídia brasileira, tomando como material de análise diferentes telejornais da Rede Globo, expõe uma dinâmica discursiva em que a repetição exaustiva de argumentos atua na fixação de sentidos, promovendo um efeito-verdade. Trata-se de direcionar o processo de significação "de modo a ir configurando um sentido único para todos" (INDURSKY, 2015, p. 16), ou seja, o processo discursivo mobiliza-se para instaurar um efeito de consenso no corpo social. No caso do

discurso da Base, o efeito de sentido é a construção de uma trajetória histórica linear na legislação educacional e na política curricular brasileira, da qual decorre a necessidade de estabelecimento de um **núcleo comum curricular obrigatório** para a educação básica, expresso na forma de fixação de disciplinas obrigatórias e de objetivos mínimos de aprendizagem a serem alcançados em cada uma das séries dos níveis de ensino. Busca-se criar um consenso em torno da premência da construção e da obrigatoriedade desse referencial curricular por meio de uma recapitulação de fundamentos legais que iniciam sua trajetória com documentos anteriores à Constituição Federal (CF) de 1988 (Lei Orgânica do Ensino Secundário da Reforma Capanema, Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971), passam pelo próprio texto constitucional e pela LDB de 1996, e chegam, como discutiremos a seguir, aos PCN, às DCN e ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A construção de certas orações parafrásticas e o uso de expressões sinonímicas ("formação comum", "núcleo central de estudos", "núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional", "núcleo comum para os currículos", "conjunto nuclear de estudos", "formação básica comum", "conteúdos mínimos"), entre as SD 01 e 07, estabelecem um encadeamento entre os textos legais ao fim do qual a BNCC é apresentada como consequência lógica e irrefutável. Esse efeito de sentido é potencializado na SD 06 pela presença de modalizadores discursivos intensificadores ("intimamente") e de caráter tanto epistêmico asseverativo ("realmente", "efetivamente") quanto deôntico[60] ("devem ser necessariamente").

Outrossim, destacamos a SD 07, cujo conteúdo retoma os artigos 26 e 27 da Lei nº 9.394/1996. Além do funcionamento das estratégias acima descritas referentes à instauração do regime repetibilidade, é interessante notar o gesto de interpretação contido nesse recorte que opera um deslizamento de sentido para uma relação de oposição entre aquilo que está explicitado nos artigos 27 e 26 da LDB. Se consultarmos o enunciado original dessa lei, teremos o seguinte no *caput* do art. 27: "Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, **ainda**, as seguintes diretrizes [...]" (BRASIL, 1996).

A substituição de uma conjunção com valor aditivo ("ainda") por uma conjunção de valor adversativo ("no entanto") faz com que, no processo parafrástico, seja produzido um deslize, um deslocamento de significado importante na construção do discurso curricular da BNCC, pois, como será colocado no decorrer de nossa análise, é a partir da interpretação do

[60] Conforme agrupamento proposto por Castilho e Castilho (1996).

artigo 27 da LDB (em sua relação com o 26) que será reintroduzido o discurso das competências e habilidades nas políticas curriculares para a educação básica.

A interpretação dada ao repertório legal no discurso da Base é que deve existir um documento que elenque competências comuns e de desenvolvimento obrigatório em todas as escolas, sendo a partir desse texto que os sistemas de ensino poderão elaborar suas matrizes curriculares. Esses movimentos seguem na direção de sedimentar um sentido de currículo como articulação de um núcleo comum obrigatório definido previamente para o conjunto da educação básica brasileira, e de uma parte diversificada a ser definida por sistemas e redes de ensino a partir de seus contextos locais.

De acordo com Indursky (2015), o mecanismo que excessivamente reitera os mesmos saberes discursivos, funcionando de modo a instituir um efeito de verdade, também promove a exclusão/omissão de outras tomadas de posição, de outras versões, de outras vozes, enfim, de outros direcionamentos possíveis para os processos de produção de sentidos. Estamos diante do que a autora designa como "gestos de silenciamento", os quais silenciam "posições diferentes e/ou divergentes, recalcando-as em uma zona do interdiscurso"[61] (INDURSKY, 2015, p. 15). A autora diferencia esse procedimento dos modos de conceber o silêncio postulados por Orlandi (2007). Com o propósito de discutir esse ponto, retomamos aqui como essa segunda autora encaminha o debate acerca do silêncio e dos processos de silenciamento.

Orlandi (2007) estabelece uma distinção que toma o silêncio em seu caráter fundante e também político (silenciamento). Na primeira situação, define o silêncio não em contraposição ao aspecto sonoro da linguagem (como qualidade física), mas por uma relação inextrincável com a significação. Esse silêncio fundador se coloca como condição de possibilidade da interpretação, ou seja, é o espaço, a instância, o horizonte em aberto para que haja trabalho de interpretação, de produção de sentidos. Uma vez que, na perspectiva discursiva, não existe origem e possibilidade de plenitude para o sentido, mas apenas "estados contínuos de significação", o silêncio é o fundamento para continuarmos a produzir sentidos: "o antes, o estado anterior, não é o 'nada', mas ainda o silêncio enquanto horizonte de sentidos" (ORLANDI, 2007, p. 46). Sob tal ótica, o silêncio, na qualidade de ilimitada matéria significante, não é a inexistência de palavras, ele está entre elas e as atravessa, ensejando ininterruptamente a produção de sentidos múltiplos.

Já o silenciamento consiste no apagamento, pelo dizer, de outros sentidos possíveis, porém indesejáveis em uma determinada situação discursiva. Também chamado de política do

[61] Tal zona recebe o nome de "dobradura da memória".

silêncio, esse fenômeno marca a relação entre o dito e o não dito, em função de dadas condições sócio-históricas constituídas pela dimensão do poder-dizer. Para Orlandi (2007, p. 48), "a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo". Esse recorte, no âmbito do silenciamento, pode remeter a sentidos a serem evitados, descartados, como forma de estabelecer os limites do dizer das formações discursivas. Trata-se, nesse caso, do silêncio constitutivo, o qual atrelado ao silêncio fundador e por ele determinado, atua na construção do dizer em qualquer produção de linguagem, de modo a excluir "sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' formação discursiva, uma 'outra' região de sentidos" (ORLANDI, 2007, p. 48). Quando o recorte assume a forma visível de interdição do dizer, estamos diante do silêncio local, cuja manifestação mais evidente é a censura, a qual proíbe algo de ser dito como parte de uma estratégia política em uma certa conjuntura. Veremos mais adiante, em nossa análise, essa categoria de política de silêncio operando na forma como o discurso da BNCC aborda a existência da diferença em sua relação com o currículo.

Indursky (2015, p. 14) ressalta que o gesto de silenciamento, "diferentemente do que Orlandi postula em suas *Formas do Silêncio* [...], se produz porque as práticas e os saberes excluídos remetem a um outro modo de se relacionar com a ideologia e divergem e/ou antagonizam com os saberes e interesses da Formação Discursiva Dominante". Assim, compreendemos que a tessitura discursiva de um processo histórico linear legitimador da BNCC é constantemente atravessada por tais gestos, consubstanciando a falta, em especial, no que diz respeito "à ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva que só poderão ser resgatados a partir do apelo aos exteriores da linguística" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4). Nesse caso, um processo de apagamento omite o contexto social, político e educacional no qual as normatizações citadas foram produzidas, bem como os debates em torno da construção de uma base nacional comum e o posicionamento das entidades científicas e associações do campo educacional acerca do tema. Assim, é promovido um efeito de continuidade em que rupturas e embates discursivos deixam de integrar o processo de produção das políticas educacionais e de currículo.

Apresentamos abaixo uma SD designada aqui como 01B pelo diálogo que mantém com a SD 01. Sua descrição e análise crítica tanto evidenciam o modo pelo qual o interdiscurso, pelo funcionamento da estratégia discursiva do excesso, pode assumir diferentes formas no intradiscurso – mantendo, contudo, um mesmo direcionamento para os

processos de significação –, quanto revelam um jogo em que determinados aspectos da nossa história educacional são retomados e outros apagados na construção do discurso da Base.

> SD 01B – [...] o conjunto das intituladas "Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro" começou a ser publicado em 1942, com o advento da **"Lei Orgânica do Ensino Secundário"**, que **se destinava às chamadas "Elites Condutoras do Brasil"**, tendo sido concluído esse processo apenas em 1946.
>
> Paralelamente a esse marco legal do Ensino Secundário, também foram aprovadas outras propostas educacionais, essas **destinadas aos filhos dos operários e aos órfãos, os denominados "deserdados da sorte"**. Para eles, foi definido um conjunto de **decretos-leis, voltados para a Educação Profissional**. [...]
>
> As Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, regulamentadas, como se disse acima, a partir de 1942 com a Reforma Capanema, contemplavam uma **visão dualista da educação, a qual foi rompida verdadeiramente apenas em 1961**, quando foi aprovada, em 20 de dezembro de 1961, a **Lei nº 4.024/1961**, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
>
> [...] **Lei nº 5.692/1971, que tornou obrigatório o Ensino Profissional e o integrou ao Ensino Secundário. Todo o ensino de segundo grau**, hoje ensino médio, **passou a ser orientado, desse modo, para alguma habilitação profissional técnica de nível médio**. Com essa medida, a **Educação Profissional** deixou de ser ofertada unicamente por instituições especializadas em educação profissional para ser **oferecida também por instituições de ensino públicas e privadas, que já estavam envolvidas em um clima de acelerada deterioração do então Ensino de Segundo Grau**. (BRASIL, 2018d, p. 2)

Enquanto a SD 01 (recortada do Parecer CNE/CP nº 15/2017) não faz nenhuma menção a fatores sociais e políticos ligados à legislação educacional que põe em tela para traçar o referencial histórico legitimador da BNCC, a SD 01B (recortada do Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado um ano após o texto atinente à educação infantil e ao ensino fundamental) traz duas temáticas específicas relacionadas aos marcos legais anteriores à Constituição de 1988: dualidade educacional e ensino profissional obrigatório.

O primeiro ponto consiste em explicitar a segmentação da educação brasileira: uma para os filhos da elite e outra para os filhos da classe trabalhadora, ou seja, havia "uma visão dualista da educação", respaldada pelo conjunto das Leis Orgânicas da ditadura varguista e encerrada, de acordo com o exposto na SD 01B, com a publicação da Lei nº 4.024/1961. O enunciado, todavia, silencia a respeito de qual(is) aspecto(s) da LDB de 1961 teria(m) contribuído para romper com uma perspectiva dual de educação. Em vez disso, utiliza novamente um modalizador epistêmico asseverativo ("verdadeiramente"), pelo qual busca enfatizar, sem margens para dúvidas, o valor de verdade da proposição (CASTILHO; CASTILHO, 1996). Porém, não são apresentados dados capazes de respaldar a afirmação feita.

De fato, referendando as leis de equivalência que vinham sendo aprovadas ao longo da década de 1950,[62] a LDB de 1961 estabeleceu a paridade, para fins de prosseguimento dos estudos em nível superior, entre os cursos de caráter propedêutico (o colegial) e os de ensino profissionalizante. Atuou assim, no plano legal, para desconstruir uma estrutura que caracterizava a forte dualidade da educação brasileira (CUNHA, 2014). No entanto, as diferentes condições de acesso ao conhecimento nos cursos da segunda etapa do secundário perpetuavam, na prática, as dificuldades de acesso ao ensino superior.[63] Vale lembrar ainda que a Lei nº 4.024/1961, conforme seu art. 36,[64] manteve os exames de admissão ao secundário, forte fator de exclusão das classes sociais menos favorecidas do sistema educacional. Esses dados histórico-sociais são apagados de modo a se fazer esquecer certos sentidos indesejados na cadeia de significação do discurso curricular da Base.

Com relação ao segundo ponto presente na SD 01B, podemos observar que, diferentemente do enunciado produzido em 2017, o documento de 2018 mobiliza um aspecto da Lei nº 5.692/1971 bastante criticado na literatura educacional: a educação profissional compulsória. No caso da forma material aqui em análise, a avaliação acerca do texto legal de 1971 é marcada no enunciado na forma de um pré-construído. Esse fenômeno integra o funcionamento da memória discursiva e é sintetizado por Silva e Araújo (2017, p. 23) como "as significações e efeitos de sentido anteriormente (re)produzidos em volta deste ou daquele discurso". Os pré-construídos associam-se a uma carga de evidência e podem nos reportar a saberes de formações discursivas diferentes das dominantes em determinado discurso. Eles remetem a algo anterior e exterior e, ao materializarem-se no intradiscurso, afetam o processo de significação (ERNST-PEREIRA; CAZARIN; QUEVEDO, 2013).

No recorte da SD 01B, o pré-construído retorna pela oração relativa "que já estavam envolvidas em um clima de acelerada deterioração do então Ensino de Segundo Grau", produzindo um efeito de sentido de situar o problema do estabelecimento da educação profissional compulsória no fato de que as escolas não dispunham de condições para essa oferta. Esse, decerto, é um aspecto relevante a ser considerado na avaliação da política determinada pela Lei nº 5.692/1971, contudo, o enunciado da SD 01B não questiona a obrigatoriedade em si da oferta dos cursos profissionais no então ensino secundário. De

[62] Lei nº 1.076/1950, Lei nº 1.821/1953 e Lei nº 3.552/1959.

[63] Cf. GUIMARÃES, Cátia. *Educação profissional nos anos de chumbo*. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-nos-anos-de-chumbo. Acesso em: 18 abr. 2023.

[64] "Art. 36. O ingresso na primeira série do 1° ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo" (BRASIL, 1961).

acordo com Cunha (2014), os posicionamentos dos educadores, no âmbito da Conferência Nacional de Educação de 1969 e do seminário preparatório realizado em 1970, iam além da crítica à ausência de infraestrutura e

> convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento positivo da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho. (CUNHA, 2014, p. 918).

Além disso, o contexto de produção da referida lei, de caráter autoritário, é apagado no discurso da BNCC. A Lei nº 5.692/1971 é apresentada como um texto legal de caráter neutro e não como produto das políticas educacionais da ditadura militar brasileira. A esse respeito, Cunha (2014, p. 918) também registra o seguinte: "para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma conferência nacional de educação".

Ocultam-se as raízes e os antecedentes históricos de uma forma de organização curricular que há muito vem se tentando efetivar na formação básica dos filhos da classe trabalhadora. Assim, ao mesmo tempo, essa forma de funcionamento do discurso também pode produzir um efeito de sentido de defesa da atual reforma do ensino médio, a qual, por meio dos itinerários formativos, recoloca o ensino técnico como parte integrante do ensino médio, porém sem considerar os pressupostos de uma educação integrada debatidos por educadores filiados a uma abordagem crítica. Pela retomada do pré-construído, a crítica a ser tecida sobre esse item da Lei nº 13.415/2017 restringe-se a fatores de ordem estrutural, não alcançando a especialização e a profissionalização precoces, tampouco a falta de vinculação direta entre a formação geral e os cinco itinerários formativos, o que faz com que a esfera da qualificação profissional seja a mais inconsistente no âmbito do "novo ensino médio" (OLIVEIRA, 2018, 2020).

Perante o exposto, entendemos que, com a ocultação de certos aspectos e das condições políticas de produção das Leis nº 4.024/1961 e 5.692/1971, o que se quer fazer esquecer são sentidos vinculados a posições autoritárias, além das diferenças sociais e educacionais não equacionadas pelos enunciados aos quais a BNCC se filia. A busca dos gestos de interpretação constituintes do discurso curricular da Base nos leva a perceber um jogo entre excesso e falta, produtor de efeitos de sentido legitimadores da BNCC em seu

caráter padronizador e obrigatório, ao mesmo tempo em que tenta se esquivar das críticas. Não se detalhando os aspectos da LDB de 1961, supostamente responsáveis por desconstruir a dualidade educacional, nega-se a problematização dessa mesma dualidade, perpetuada, inclusive, por determinadas disposições presentes em nossa primeira LDB. O efeito de sentido é o de que é fato incontestável que tal legislação rompeu com a "visão dualista da educação", ou seja, a perspectiva dual é coisa do passado. A BNCC, portanto, ao ser consequência de uma trajetória histórica que parte desse marco, não precisa se debruçar sobre esse fator, pois não se vincula a uma tradição dualista. De igual modo, não retomando o contexto de produção da Lei nº 5.692/1971, caracterizado pelas rupturas democráticas da ditadura militar, o processo discursivo empreende um movimento para afastar esses sentidos da Base.

Mas, como, pela lente teórica da AD, "a administração de sentidos não passa de uma ilusão" (SILVEIRA, 2018, p. 56), pois os significados estão sempre em deslocamento, estão sempre sujeitos a falhas, irrompem no discurso curricular da Base sentidos de dualidade educacional, centralização e autoritarismo. O interdiscurso irrompe na construção de uma trajetória histórica linear, revelando o compromisso desse discurso com uma determinada rede de significação, e, ao mesmo tempo, fazendo emergir vozes contrárias aos projetos da BNCC e da reforma do ensino médio. Identificamos, então, o funcionamento da categoria do estranhamento, em que algo da "ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, [...] incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 5). Nesse processo, revelam-se tensões entre formações discursivas, pois, ainda que as estratégias do excesso e da falta se combinem para apresentar a BNCC como consequência lógica inconteste do desenvolvimento de nossa legislação educacional, sentidos outros têm efeito sobre o processo de significação.

No que diz respeito aos debates atinentes à construção de uma base nacional comum e ao posicionamento das entidades científicas e associações do campo educacional diante desse tema, entendemos que o discurso da BNCC opera de forma a apagar os embates que permearam a construção de textos como a Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/96, e também de modo a silenciar a própria LDB enquanto enunciado aberto ao equívoco.

Com efeito, a presença de uma ideia de "base nacional comum" nos debates educacionais, se considerada a amplitude da expressão, pode remeter, como vimos em nosso terceiro capítulo a partir de Saviani (2016), aos anos 1970 e 1980. Todavia, o entendimento firmado em torno desse termo, por movimentos da área de formação de professores, remetia à definição de um conjunto de princípios e não à perspectiva de um núcleo comum curricular obrigatório. Cássio (2019), recuperando o posicionamento da ANPEd de fins da década de

1980, citado no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (SD 04), enfatiza que as discussões de tal período tocavam na ideia de base porque era preciso garantir que todas as camadas sociais pudessem se apropriar de saberes básicos, ou seja, havia uma preocupação com a grande desigualdade educacional do país e com a falta de acesso à escolarização por uma parcela considerável da população brasileira. Nessa conjuntura, era mister garantir acesso a direitos fundamentais, encaminhamento que orientou a construção do capítulo de Educação na CF de 1988. Para o autor, o resgate (SD 04) feito no discurso da BNCC "tem ares de provocação" (CÁSSIO, 2019, p. 19) e desconsidera o contexto original em que certas noções foram inicialmente levantadas, além da própria complexificação das discussões sobre igualdade no Brasil.

Com relação à LDB de 1996, Macedo (2014, p. 1532) expõe que, a rigor, essa norma legal "permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria"; contudo, o documento também apresenta trechos que podem apoiar o entendimento de formação básica comum como um núcleo curricular mínimo obrigatório a ser proposto pela União e complementado nas demais esferas administrativas (SAVIANI, 2016). O fato é que a LDB, como texto de política resultante de disputas entre diferentes articulações em busca de hegemonização, carrega consigo ambivalências e, nas palavras de Orlandi (2015, p. 83), "entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move".

Dessa forma, ainda de acordo com Macedo (2014), durante os anos seguintes à promulgação da LDB, a partir de atores políticos que operavam lógicas diversas, deu-se continuidade à produção de textos normativos e prescritivos que pudessem dar conta do encaminhamento de uma base. Assim tivemos: sob a coordenação do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (em 1997, para o ensino fundamental e, em 1999, para o ensino médio); e, no âmbito do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (as resoluções dos ensinos fundamental e médio foram homologadas em 1998). Os primeiros, pelo grau de detalhamento que apresentavam, tinham um caráter orientador não obrigatório; já as diretrizes, mais gerais, foram os dispositivos eleitos para equacionar a definição de uma base comum nacional curricular (MACEDO, 2014; SAVIANI, 2016).

No caso do discurso da BNCC, o gesto de interpretação pelo qual ocorre a apropriação do arquivo das normas legais e das políticas curriculares brasileiras direciona-se para significados que buscam, justamente, conciliar detalhamento e natureza impositiva em um único texto. Assim, tanto as DCN quanto os Parâmetros são destituídos do papel de documentos capazes de resolver a questão de uma base nacional comum. O discurso opera

com uma disputa entre o MEC e o CNE, e esse sentido de tensão contribui para a autoproclamação da BNCC como elemento capaz de dirimir tal impasse. É um enquadramento, que, por fim, busca respaldo no PNE 2014-2024, o qual, conforme já comentado, sob a influência dos interesses e dos recursos de poder dos reformadores empresariais (AGUIAR; DOURADO, 2019): "define um arcabouço mais rígido para a BNCC" (BRASIL, 2017c, p. 03); e "adotará determinações muito mais precisas quanto ao assunto" (BRASIL, 2017c, p. 06). O funcionamento discursivo caminha, então, na direção de limitar as possíveis leituras a um cenário de padronização curricular, o qual se vincula, como veremos mais adiante, a significados de equidade e qualidade educacional. A conciliação com esses elementos, atravessados também pelo discurso das avaliações em larga escala, configura redes de formulações e significação dentro de uma formação discursiva engendrada em jogos políticos de articulação em torno de demandas que configuram uma cadeia denominada por Macedo (2017) como "neoliberal por *accountability*".

Vamos acompanhar agora a análise do subtema "a BNCC não é o currículo" (quadro abaixo), o qual explicita, dentre outros aspectos, o funcionamento da estratégia discursiva da antecipação. Por meio desse mecanismo, expõe Orlandi (2015), interlocutores buscam antecipar-se com relação aos efeitos de sentido dos enunciados que produzem, o que dirige o modo de construção da argumentação no processo de formulação do dizer. No discurso da BNCC, os movimentos de previsão organizam-se em torno das críticas de que a Base estaria assentada em uma concepção restrita e minimalista de currículo.

Quadro 3 – *Corpus* discursivo ("a BNCC não é o currículo")

"A BNCC NÃO É O CURRÍCULO"
SD 08 – [...] o legislador introduziu, no **art. 210** [da Constituição Federal de 1988], o **conceito da formação básica comum** e determinou que **uma norma posterior, <u>que nunca foi promulgada</u>, especificasse os conteúdos desta formação**. O referido dispositivo centra-se na **formação básica comum,** mas deixa claro que a construção desta formação **exige a aquisição de "conteúdos mínimos"**. Importante observar que, nesse artigo, **não aparece o termo currículo, e muito menos o termo currículo mínimo**, e não esclarece, também, quais seriam estes conteúdos. Por outro lado, **relaciona a ideia de unidade ("formação básica comum") com diversidade ("respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais")** [...]. (BRASIL, 2017c, p. 03)
SD 09 – O art. 26 da referida lei [LDB 1996] introduz dois conceitos fundamentais: **base nacional comum** e **parte diversificada**: *Art. 26. Os **currículos** da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.*

Observe-se que, depois de afirmar que a **formação básica comum** é adquirida mediante o **currículo** [art. 9º], a lei introduz a ideia de que **os currículos de todas as escolas devem ter uma base nacional comum, a qual, portanto, precisa ser estabelecida**. **No entanto**, esta afirmativa vem juntamente com a especificação de que **cada currículo deverá ter uma parte diversificada**. **Servindo-se de termos distintos, a LDB reafirma uma concepção que já havia sido expressa na Lei nº 5.692/1971 e que, de modo genérico, está presente também no art. 210 da Constituição Federal**. (BRASIL, 2017c, p. 04)
SD 10 – [...] a estratégia 2.2 do **PNE** estabelece que a BNCC é um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem e **associa ao conceito de base nacional comum o adjetivo curricular**. **Embora esta associação entre base comum e currículo já tivesse figurado em outros momentos, é a partir da lei do PNE que o termo BNCC é explicitamente inscrito na legislação** e passa, portanto, a ser usado no debate [...] (BRASIL, 2017c, p. 07)
SD 11 – No entanto, a definição da BNCC deve se dar no sentido de que **não se trata de estabelecer um currículo único nacional, o que precisa ser sublinhado**. A estratégia 7.1 do PNE, por sinal, enfatiza este ponto, ao mencionar o respeito à diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2017c, p. 08)
SD 12 – **Quanto ao caráter da BNCC, é necessário enfatizar que ela não é um currículo** e, portanto, não é suficiente para abrigar e dar concretude às muitas dimensões nele envolvidas [...]. (BRASIL, 2017c, p. 26)
SD 13 – A Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, **indica claramente que a BNCC-EM não se configura como o currículo dessa etapa de conclusão da Educação Básica**, mas como **referência obrigatória para a sua construção**, objetivando a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018d, p. 09)

A regulação da argumentação, depreendida a partir das SD de 08 a 13, cobre a abordagem de como se dá a associação entre a BNCC e o conceito de currículo. Parte-se de um distanciamento semântico entre base nacional comum e currículo ("Importante observar que, nesse artigo, **não aparece o termo currículo, e muito menos o termo currículo mínimo**" – SD 08); progressivamente, esses dois termos são aproximados ("depois de afirmar que a **formação básica comum** é adquirida mediante o **currículo** [art. 9º], a lei introduz a ideia de que **os currículos de todas as escolas devem ter uma base nacional comum** – SD 09) e, finalmente, são vinculados na SD 10 que trata do PNE ("**associa ao conceito de base nacional comum o adjetivo curricular**"/" **é a partir da lei do PNE que o termo BNCC é explicitamente inscrito na legislação**"). Recuperando as condições de produção do discurso em tela, as quais abordamos no item anterior, compreendemos que essa paulatina junção traduz a disputa entre grupos com diferentes interesses e projetos educacionais, na qual articulações políticas ligadas aos reformadores empresariais, mais marcadamente no âmbito

do debate do PNE 2014-2024, conseguiram estabilizar sentidos referentes à necessidade de constituição e implementação de uma base nacional comum dos currículos.

Concretizada a associação, contudo, é necessário negar o efeito de sentido pelo qual se fundem as ideias de BNCC e currículo. Isso se dá pela construção de formulações parafrásticas de valor negativo nas SD 11, 12, 13. Trata-se de afastar sentidos de homogeneização e de mínimo curricular, indesejados no âmbito dessa produção discursiva, pois eles apontam para uma perspectiva curricular limitada. Mas, uma vez que "a paráfrase não é reprodução" (ORLANDI, 2017, p. 137), cabendo nela a falha, gera-se um espaço para que a pergunta feita por Macedo (2018) ecoe: se a BNCC não se confunde com o currículo, como podemos definir esse último, então? A autora busca apreender qual o significado de currículo que o discurso da BNCC produz, pois a repetibilidade do argumento da distinção não suprime o fato de que "a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo" (MACEDO, 2018, p. 29). Em sua análise, a autora percebe, primeiramente, a reiteração da ideia de que os currículos se distinguem da Base porque serão, segundo orientações do MEC, construídos pelas redes de ensino e escolas. Tal relação também é expressa na BNCC consolidada (em trecho reproduzido abaixo) pelo uso do conceito de currículo em ação ou vivido.

> Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018c, p. 16).

Conforme Macedo (2018), termos como currículo em ação (*lato sensu*) funcionam com um par, em uma relação de complementariedade (currículo prescrito ou formal), remetendo-se àquilo que, para além das prescrições, acontece nas escolas. Além disso, eles têm circulado no debate do campo curricular, com destaque para o movimento reconceptualista americano, dentro de uma tradição que abre a experiência escolar para o mundo da vida e para a consideração do imprevisível como parte dos processos pedagógicos. No entanto, para a autora, o sentido explorado pelo discurso da BNCC se vincula a outra perspectiva: "o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação" (MACEDO, 2018, p. 30). Aqui, a complementariedade tem um caráter de aplicação, ainda que se considere a incorporação desse conceito no discurso da Base pela chave da articulação entre o nacional e o local, o que agregaria o comum e o

diverso, portanto, as experiências dos sujeitos. Como salienta Macedo (2018, p. 30), a experiência contemplada por esse prisma é aquela "projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber".

A nosso ver, tais limitações na abordagem do conceito de currículo decorrem, entre outros fatores, do fato de o debate em torno dessa questão ainda ser pautado – não apenas no discurso da BNCC, mas também em parte de nossas políticas curriculares – nos termos da Lei nº 5.692/1971. É o que vemos explicitado em destaque da SD 09: "Servindo-se de termos distintos, a LDB reafirma uma concepção que já havia sido expressa na Lei nº 5.692/1971 e que, de modo genérico, está presente também no art. 210 da Constituição Federal". Diante disso, os gestos de interpretação continuam produzindo sentidos que segmentam o currículo em parte comum e parte diversificada, mesmo que, no caso da BNCC (com base, por exemplo, no Parecer CNE/CEB nº 6/2001), se enfatize a necessidade de uma "combinação harmônica" entre essas duas partes. Para criarmos outras possibilidades de leitura nesse debate, precisamos ancorar nossa argumentação no entendimento de que o currículo "precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas" (LOPES, 2019, p. 61). Com isso, as questões poderão ser deslocadas do como articular núcleo comum e parte diversificada na direção do como garantir condições, em termos de formação e valorização docente, de tempos e espaços escolares adequados, para que os atores das escolas produzam, a partir de seus contextos, significações para o currículo.

Aprofundando a análise dos recortes 11, 12 e 13, podemos, com base em Indursky (1990), explicitar como neles os enunciados negativos funcionam produzindo efeitos de sentido de denegação. Em diálogo com os estudos semântico-enunciativos de Oswald Ducrot sobre negação, e fazendo um paralelo com a teoria psicanalítica da denegação, na qual o sujeito manifesta o censurado e recalcado em enunciados de forma negativa, assim, verbalizando algo seu e expressando seu desejo de dizer, Indursky (1990, p. 120) propõe uma compreensão discursiva desse fenômeno que o considera como "aquela negação que incide sobre um elemento do saber próprio à FD que afeta o sujeito do discurso", e que se relaciona, portanto, à interioridade da formação discursiva.

No caso das sequências referidas acima, ao observarmos o que é nelas negado – *se trata de estabelecer um currículo único e nacional*, *ela [a BNCC] é um currículo*, *a BNCC-EM se configura como um currículo* –, podemos concluir que estamos diante de algo dizível em uma formação discursiva cujos elementos de saber, do ponto de vista do currículo, filiam-se a uma "tradição marcada pela racionalidade técnica, herdeira da administração científica,

que congrega um conjunto de modelos de elaboração curricular cujo núcleo central é a relação entre a definição de objetivos de aprendizagem (ou ensino) e a avaliação de sua consecução" (PINAR *et. al*., 1995 apud MACEDO, 2017, p. 513).

No entanto, por razões conjunturais (INDURSKY, 1990), que, no caso do discurso em tela, relacionam-se com as críticas à concepção reducionista de currículo circulantes no âmbito das lutas político-discursivas travadas em torno da construção da BNCC, as formulações que poderiam ser tomadas como legitimadas e ditas dentro de uma formação discursiva correspondente à articulação de demandas neoliberais por *accountability* (MACEDO, 2017), dentre elas a de que a BNCC quer ser o currículo, são recalcadas e manifestam-se somente por meio da denegação discursiva. Esse efeito é produzido pela "ocultação de um comportamento admitido pela FD a que o enunciado está vinculado" (INDURSKY, 1990).

Por fim, com relação às sequências do quadro 3, queremos observar que, ao mesmo tempo em que busca barrar significados indesejados, o discurso da Base continua, pelo funcionamento do efeito de pré-construído, a reafirmar a necessidade de sua definição. Vemos, assim, nas orações relativas "que nunca foi promulgada" (SD 08) e "a qual, portanto, precisa ser estabelecida" (SD 09), algo que é tomado como conhecimento consensual na formação discursiva dominante interferir no intradiscurso: a ideia de que a política curricular brasileira nunca concretizou o previsto em nossos marcos legais educacionais. Essa reiteração atua de modo a, mais uma vez, silenciar aquilo que está contido na própria LDB de 1996 e que poderia apontar, de acordo com Macedo (2014), para a significação dela mesma como base nacional comum. Além disso, oculta outras normas e textos curriculares (Parâmetros e Diretrizes) como políticas capazes de equacionar a demanda por uma base nacional comum.

O vazio criado, na política curricular brasileira, pelo encobrimento de outras perspectivas curriculares em debate e pela deslegitimação de normas e prescrições anteriores ao PNE 2014-2024, mostra-se, por meio do funcionamento do mecanismo do excesso, apenas passível de ser ocupado pela BNCC. Essa construção discursiva, como introduzimos algumas linhas acima, guarda vínculos com as significações de equidade e qualidade educacional. Significações essas atravessadas pelo discurso das avaliações externas, como veremos na análise do próximo quadro.

Quadro 4 – *Corpus* discursivo (sentidos para qualidade e equidade na educação)

SENTIDOS PARA QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO
SD 14 – [...] o esforço de efetivação do direito à Educação Básica necessariamente

há de considerar, pelo menos, duas outras vertentes que vão além do atendimento da demanda por vagas: as agendas da **qualidade** e da **equidade**.

Nesse sentido, os dados observados ao longo das últimas duas décadas deflagram um conjunto substancial de obstáculos. O diagnóstico de **baixa qualidade** – **no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros** – com **ampla desigualdade**[65] **(de diferentes ordens)** vem sendo continuamente evidenciado por diferentes **indicadores oficiais** divulgados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em especial por aqueles que aferem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio das **avaliações em larga escala** que fazem parte do **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), existente desde o final da década de 90. Ainda que tais informações tenham capacidade limitada no sentido de compreender as múltiplas facetas de um sistema educacional, são elas que nos permitem sustentar parte importante da necessidade de o país desenvolver uma Base Nacional Comum Curricular.** Assim, apresentamos, a seguir, uma análise longitudinal dos indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, também, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que, **mesmo contendo apenas duas edições divulgadas**, reforçam a magnitude do desafio de qualidade e equidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2017c, p. 12)

SD 15 – [...] **tais médias [do Ideb] escondem profundas desigualdades** que **só ficam evidentes ao observarmos** separadamente as duas dimensões que formam **o cálculo do Ideb**. (BRASIL, 2017c, p. 13)

SD 16 – Também é necessário buscar a **igualdade nos resultados educacionais entre os diferentes grupos sociais** [...]. (BRASIL, 2017c, p. 11)

SD 17 – Ainda que o enfrentamento do desafio de **elevar o resultado médio de aprendizagem dos alunos brasileiros** seja, por si só, tarefa de grande monta, tal esforço terá seu impacto de transformação individual e coletiva comprometido se não for realizado em consonância com o objetivo de **reduzir as substantivas desigualdades nos resultados educacionais** observados do ponto de vista regional, socioeconômico, racial, de diferenças de gênero e da relação urbano/rural. Em outras palavras, se não formos capazes **de unir qualidade com equidade** [...].(BRASIL, 2017c, p. 14)

SD 18 – Diante desse e dos demais cenários apresentados, se faz tão **urgente** uma agenda educacional que lance mão de **políticas públicas voltadas para o combate à baixa qualidade e ampla desigualdade nos resultados educacionais brasileiros**. E **é neste exato contexto que o esforço da Base Nacional Comum Curricular se apresenta**. (BRASIL, 2017c, p. 17)

SD 19 – [...] a BNCC contribui para:

- **Balizar a qualidade da educação**, isto é, da garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE);

[...]

- Fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo, **promovendo a elevação da qualidade da Educação Básica no país**, respeitada a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às instituições de ensino.

[65] As expressões "baixa qualidade" e "ampla desigualdade" já aparecem com destaque em negrito no texto original.

- Assegurar aos alunos o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, de **aprender e se desenvolver, independentemente de sua região ou da escola que frequentem**; (BRASIL, 2017c, p. 29)
SD 20 – A **aprendizagem de qualidade é uma meta** que o País deve perseguir incansavelmente, **e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes**. [...] Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, **as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras**. Somente aí teremos cumprido o **compromisso da equidade** que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, 2018c, p. 05, Apresentação assinada pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva)

Na SD 14, estabelece-se um efeito de sentido de oposição entre os pares "qualidade" / "equidade" e "baixa qualidade" / "ampla desigualdade". Na dinâmica do discurso em análise, o primeiro par é elencado como ponto-chave na agenda da política pública educacional brasileira, pois, mesmo que ainda não tenhamos atingido a universalização, as taxas de atendimento da população entre 4 e 17 anos vêm demonstrando crescimento desde os anos 1990, o que deve impulsionar esforços capazes de abranger outros fatores. Já as expressões do segundo par (originalmente grifadas com negrito, demonstrando sua relevância para a argumentação) são significadas em relação a resultados de testes estandardizados e a índices educacionais: a educação básica brasileira não possui qualidade, porque, principalmente no ensino médio, há alta taxa de retenção associada à baixa proficiência em língua portuguesa e matemática; a desigualdade é uma característica de nossa educação básica na medida em que alunos de diferentes níveis socioeconômicos ou regiões do país apresentam resultados distantes nas avaliações externas. Essa ideia é reiterada na SD 15, em que a compreensão das desigualdades aparece atrelada à decomposição do cálculo do Ideb.

Queremos destacar, ainda na SD 14, o uso da incisa "de diferentes ordens" e da oração concessiva "ainda que tais informações tenham capacidade limitada no sentido de compreender as múltiplas facetas de um sistema educacional". No funcionamento desses elementos linguísticos, há um "já vindo junto" (ORLANDI, 2017, p. 155), um pré-construído, que, materializando-se no intradiscurso, expõe um conflito entre formações discursivas. A ideia já elaborada é a de que a educação brasileira e os problemas que ela enfrenta configuram uma realidade complexa, portanto, a proposição de políticas públicas deve levar em conta diferentes fatores e as formas pelas quais eles se inter-relacionam. Esse, porém, é um efeito de sentido em circulação em outras formações discursivas (geralmente críticas à BNCC). Assim, a incisa e a oração em tela, ao darem vazão ao interdiscurso, são lidas em nossa análise a

partir da categoria do estranhamento, na qual significados podem se distanciar daquilo que é esperado (ERNST-PEREIRA, 2009), marcando uma heterogeneidade discursiva.

Diante desse conflito, o discurso busca legitimar os vetores pelos quais constrói a sua problematização da educação nacional. Vemos, então, o uso de mais uma incisa e de mais uma oração de valor concessivo: "existente desde o final da década de 90" e "mesmo contendo apenas duas edições divulgadas". A referência ao tempo de existência do Saeb produz um efeito de sentido de consolidação e respalda esse sistema de avaliação como dispositivo capaz de oferecer subsídios para a definição de políticas educacionais. Todavia, ao citar a ANA, que à época contava apenas com a apresentação de dois resultados, uma contradição se instala: o fator tempo, responsável por credenciar o Saeb, agora é relativizado. Por isso, a informação atinente ao período coberto pela ANA aparece na forma de uma concessiva, de modo a continuar validando os dados que fazem parte da construção da argumentação no discurso da BNCC. Ademais, nos dois casos de uso de concessivas aqui observados, elas desempenham um papel importante da defesa da BNCC, pois se relacionam com orações que: de um lado, operam no sentido de reforçar a busca por qualidade e equidade; e, de outro, sustentam a necessidade de desenvolvimento da BNCC.

Retomando a oposição estabelecida na SD 14 entre os pares "qualidade" / "equidade" e "baixa qualidade" / "ampla desigualdade", juntamente com a significação dessas duas últimas expressões na perspectiva do discurso da BNCC, podemos considerar uma ligação por contiguidade operando uma transferência de sentidos a partir da qual, então, qualidade e equidade educacionais passam também a ser definidas em termos de resultados e índices. Esse efeito de sentido é produzido também nas SD 16 e 17. No caso do primeiro recorte, romper com desigualdades significa levar "diferentes grupos sociais" a obterem resultados de aprendizagem aproximados, e não lidar, em uma perspectiva mais ampla, com fatores relativos ao funcionamento das escolas e com condicionantes do processo pedagógico e do trabalho docente. Esse processo de significação deixa escapar uma concepção minimalista de currículo, ou seja, o currículo é entendido "apenas como os conteúdos vivenciados pelos alunos em sala de aula" (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

Podemos depreender algo semelhante a partir da SD 17: "unir qualidade com equidade" significa "elevar o resultado médio de aprendizagem dos alunos brasileiros" e, ao mesmo tempo, "reduzir as substantivas desigualdades nos resultados educacionais". Embora o trecho mencione questões regionais, socioeconômicas, raciais, de gênero e ligadas aos espaços urbanos e rurais, ele não sinaliza a construção de políticas públicas educacionais capazes de considerar contextos, grupos e sujeitos em sua diferença. Apontando para outra

direção, produz um efeito de sentido de que é preciso fazê-los atingir os resultados esperados, apesar das diferenças. Tal aspecto também é discutido por Zapelini e Marques (2018). Ao realizarem a análise discursiva de uma peça publicitária divulgada pelo MEC sobre a BNCC,[66] as autoras demonstram, a partir de um jogo de espelhamento presente nas imagens e no texto da propaganda, que ocorre a eliminação das diferenças para criar o consenso de que, possibilitada a Base, todos terão as mesmas condições para aprender, terão as mesmas oportunidades.

Podemos, a partir disso, tecer o entendimento de que a política priorizada para o alcance da qualidade e da equidade (a BNCC) não se concilia com a existência da diferença como alteridade constituinte do processo educativo em sentido amplo (LOPES; BORGES, 2015). Um movimento discursivo a ser ressaltado nesse sentido é o silenciamento das temáticas gênero e sexualidade nas formas materiais analisadas. Essas questões foram deliberadamente interditadas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e nº 4/2018 e a produção do proibido aparece de forma explícita ao confrontarmos os documentos em tela com a manifestação de voto de Antonio Cesar Russi Callegari acerca do Parecer CNE/CP nº 15/2017. Na ocasião, o conselheiro registra que houve "a exclusão das referências a gênero e orientação sexual, sendo que o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC" (BRASIL, 2017c, p. 45). Compreendemos, então, que estamos diante da política do silêncio funcionando como censura (silêncio local), em que o dizível é "produzido pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação: não se pode dizer aquilo que (se poderia dizer mas) foi proibido" (ORLANDI, 2007, p. 69-70).

Os apagamentos compõem o quadro de um funcionamento discursivo que endereça um efeito de sentido de um encadeamento lógico: se os problemas apontados em nossa realidade educacional consistem em baixo desempenho ou em desempenho desigual nas avaliações em larga escala, a solução a ser formulada deve incidir sobre tais dados. Nesse cenário, a BNCC aparece como imperativo "urgente" (SD 18) e "peça central" (SD 20) da promoção da qualidade e da equidade. A ligação da Base com esses princípios, em termos daquilo que o documento deve proporcionar, é reiterada ao longo das SD 19 e 20. Vemos, dessa forma, algo "demasiadamente presente no discurso" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 04) dando suporte à defesa da BNCC.

---

[66] Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4. Acesso em: 12 jul. 2023.

O intenso atravessamento do debate sobre qualidade e equidade educacionais pelo discurso das avaliações em larga escala reintroduz, nas recentes políticas curriculares brasileiras, como muitos autores e entidades científicas criticaram, a perspectiva das competências na posição de elemento estruturante do currículo. Compreendendo que esse conceito tem sido continuamente recontextualizado nas propostas curriculares nacionais (DIAS, 2002), precisamos explicitar como ele funciona no discurso da Base em suas relações com outros aspectos discursivos já aqui abordados. Assim, passamos à análise das SD do quadro **o currículo por competências**. Subdividiremos as sequências deste tópico em duas partes para: a) observar o modo pelo qual as materialidades em análise promovem um funcionamento discursivo que tem o efeito de sentido de, ao mesmo tempo, reincorporar e legitimar o discurso das competências no debate das políticas curriculares; e b) explicitar, na dinâmica de recontextualização/hidridização, quais deslocamentos de sentidos podem ser observados, ou seja, como antigos e novos sentidos se entrecruzam compondo o processo de significação do paradigma das competências na atualidade.

Quadro 5 – *Corpus* discursivo (o currículo por competências – parte I)

O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS
SD 21 – Nos parágrafos e incisos do **art. 26**, a LDB especifica os **conteúdos** que, necessariamente, devem estar presentes nos currículos. **Em contraponto**, o **art. 27** estabelece que estes conteúdos curriculares devem ser escolhidos atendendo a **diretrizes gerais**, remetendo seu inciso I ao social e ao político como **valores**, e seu inciso II às condições dos estudantes, entre as quais pode-se mencionar as sociais, territoriais e culturais [...]. **Esta tensão entre o disciplinar,** referenciado em **conteúdos curriculares**, e **o geral**, consagrado nas finalidades gerais e nas diretrizes do art. 27 aparece em todas as manifestações posteriores sobre a base nacional comum. (BRASIL, 2017c, p. 04)
SD 22 – O art. 14 da mesma Resolução [CNE/CEB nº 4/2010] determina com clareza as **competências** a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica, ao estabelecer que: *A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais*. (BRASIL, 2017c, p. 23)
SD 23 – [...] lembrando-se que o conceito da formação básica comum foi consagrado na LDB, **nos arts. 26 e 27**. **O primeiro** destes artigos **especificou**, ainda com certo grau de generalidade, os ***conteúdos curriculares*** que deveriam fazer parte desta formação básica comum. **O segundo trata** de diretrizes para **a formação comum que não são associadas a conhecimentos disciplinares, mas às dimensões das *atitudes, valores* e *cultura*.**

É usual, embora não consensual, referir-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como *saberes* a serem adquiridos pelos estudantes da Educação Básica. A Lei do **PNE estabelece que esses saberes sejam explicitados e usa a expressão "*direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*" para se referir a seu conjunto, injunção legal que deve ser respeitada.** **Por outro lado, a recente mudança introduzida na LDB pela Lei nº 13.415/2017, consagra, no texto legal para a política educacional, a equivalência das expressões "*direitos e objetivos de aprendizagem*" e "*competências e habilidades*"**. Os artigos da LDB, em sua redação atual, **são claros**: o art. 35-A indica que a BNCC definirá ***direitos e objetivos de aprendizagem*** do ensino médio nas áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas); e o § 1º do art. 36 determina que a organização das referidas áreas e das respectivas ***competências e habilidades*** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017c, p. 25)
SD 24 – **O conceito de competência**, adotado pela BNCC-EM, **marca significativamente a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido do próprio texto da LDB**, especialmente quando são estabelecidas as finalidades gerais do Ensino Fundamental, presente no Art. 32 da LDB, e do Ensino Médio, que figura no Art. 35 da referida lei. (BRASIL, 2018d, p. 08)
SD 25A – A LDB, nos seus arts. 9º, 10 e 11, define as **responsabilidades** dos diferentes entes federados. De modo especial, a União deve liderar a fixação das **responsabilidades** dos entes federados e deve construir, com a colaboração destes, as **diretrizes curriculares nacionais**: *Art. 9º A União incumbir-se-á de:* *IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.* (BRASIL, 2017c, p. 03)
SD 25B – [...] a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes**[67] para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**[68]**.** O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que **os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências**, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, 2018c, p. 10-11)

[67] A expressão "competências e diretrizes" já aparece com destaque em negrito no texto original.
[68] O trecho "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" já aparece com destaque em negrito no texto original.

Nas SD de 21 a 25B, podemos analisar gestos de interpretação, entendidos como “atos no domínio do simbólico, pois eles intervêm no real dos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 24), pelos quais ocorre a apropriação do arquivo da política educacional brasileira e o direcionamento de significados para o currículo. De forma semelhante ao que foi apontado sobre a SD 07, na SD 21, há o funcionamento de uma relação de oposição, marcada pelo operador argumentativo “em contraponto” e pelo item lexical “tensão”, entre os art. 26 e 27 da LDB de 1996. Tal efeito de sentido é relevante na construção do discurso curricular da BNCC, pois, por meio dele, são contrapostos: “conteúdos” e “valores”, “o disciplinar” e “o geral”. Isso é reiterado no início da SD 23 pela inscrição do operador “mas” na superfície textual. Aqui os “conteúdos curriculares” são confrontados com as “dimensões **das *atitudes, valores* e *cultura***”.

Entendemos as tentativas de sedimentação de um sentido de dicotomia e a ênfase nos primeiros incisos do art. 27 da LDB como gestos de leitura que permitem a filiação do discurso da Base à memória discursiva da pedagogia das competências. Esses movimentos, simultaneamente, instauram uma crítica ao sentido academicista de currículo (ao currículo centrado em conteúdos) e evidenciam a ausência da exploração de outras dimensões curriculares em nossas políticas educacionais. O jogo antagônico promovido no funcionamento discursivo constrói uma problemática a ser equacionada pela perspectiva das competências. Diante disso, corroboramos a afirmação de Dias (2002) de que faz parte da trajetória desse conceito a sua apresentação como novo paradigma da educação.

Na SD 22, vemos a retomada da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Pela referência ao seu art. 14, o discurso da BNCC explora a produção do seguinte efeito de sentido: apesar de a perspectiva das competências ser uma novidade capaz de atender “as demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017c, p. 27), ela encontra respaldo em normas brasileiras anteriores.

Consultando, porém, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, notamos que os enunciados originais não se referem ao conteúdo do art. 14 pelo uso do termo competências. Podemos ampliar o entendimento desse aspecto pelo resgate do contexto de produção desses documentos, em que, nas disputas do campo curricular, passa a ser colocada uma forte contraposição a atos normativos e ações do governo federal estabelecidos nos mandatos de FHC, os quais propunham, de acordo com Silva (2018), uma perspectiva de currículo pautado em competências e habilidades para conformar a educação básica, em especial na sua última etapa, às demandas do setor produtivo referentes à mão de

obra. O quadro cronológico elaborado por Silva (2018) mostra como essa orientação atravessa as DCNEM de 1998 e o ENEM (cuja primeira edição ocorre em 1998), é reafirmada com a publicação dos PCNEM em 2000, mas apresenta sinais de enfraquecimento diante da enunciação de uma visão de currículo que toma o trabalho como princípio educativo e assenta-se no entrelaçamento dos eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Ao produzir uma paráfrase das Diretrizes de 2010, introduzindo o item lexical "competência", o discurso da Base, à medida que constrói para si um efeito de legitimação, provoca deslizamentos no sentido do currículo, vinculando-se a uma memória discursiva específica no campo pedagógico e curricular. Nesse movimento, como explica Lopes (2004), textos de políticas são fragmentados, refocalizados e ressignificados por novas articulações que passam a funcionar a partir do processo de recontextualização. Buscando construir consensos em torno de projetos específicos, as políticas de currículo "legitimam determinados discursos, mas igualmente constituem sua própria legitimidade pela bricolagem de discursos legitimados em outros contextos, que geram, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos" (LOPES, 2004, p. 52).

Nessa dinâmica de apropriações visando à legitimidade, é interessante notar, agora novamente na SD 23, que, chegando à expressão "***atitudes, valores* e *cultura***", a materialidade em análise continua produzindo deslizes em relações de paráfrase até atingir os significantes competências e habilidades. Assim: 1º) estabelece uma ligação sinonímica entre "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores" (expressão presente no art. 32 da LDB de 1996) e "saberes" – há aqui também um movimento de antecipação às críticas, pois se reconhece que tal forma é usual, mas não consensual; 2º) reporta-se ao PNE e às metas que fixam a necessidade de explicitação dos "***direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento***", expressão lida como designação de conjunto de "saberes"; e 3º) expõe que, conforme o apresentado nos artigos 35-A e 36 da LDB (após a Lei nº 13.415/2017), há equivalência entre as expressões "***direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento***" e "***competências e habilidades***". Irrompe, então, um efeito de sentido, reforçado pelo uso do operador argumentativo "por outro lado", de que aquilo que aparece no texto da Lei nº 13.415/2017 deve se sobrepor a todo o aparato normativo até então discutido. A partir disso, o discurso das competências passa a atravessar os textos que se seguem ao Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Trata-se, no entanto, de uma articulação discursiva frágil, que continua buscando reafirmar sua consistência, como pode ser observado na SD 24, pela referência à LDB (inferências realizadas a partir do texto legal) e pela exploração de uma elaboração discursiva

prévia, da ordem do interdiscurso, assumida como evidente (um pré-construído), qual seja: o paradigma das competências já está consolidado no campo pedagógico. Já as SD 25A e 25B explicitam o que entendemos aqui como diferentes associações pelas quais um mesmo fragmento de textos de políticas é refocalizado e ressignificado dentro de um discurso para intensificar efeitos de sentido de validação.

Na SD 25A, o comentário anterior à citação direta do art. 9º da LDB apresenta uma marca indicativa de um movimento de interpretação que significa o termo "competências" como "as responsabilidades", as atribuições dos diferentes entes federados com relação às três etapas da educação básica. Para estas, os entes também devem, em regime de colaboração, definir diretrizes curriculares nacionais. O recorte 25B faz uso da mesma citação direta, mas constrói para ela outra interpretação. Trabalhando com o "efeito de literalidade, a impressão do sentido-lá" (ORLANDI, 2015, p. 47), produzido pela ideia de conformidade com o aparato legal (LDB e CF), o gesto de interpretação do discurso dirige os sentidos do item lexical "competências" para o campo do currículo por competências. A nosso ver, o malabarismo semântico aqui empreendido impulsiona a reintrodução de um princípio que tem circulado em políticas pautadas por esse modelo: a compreensão de que os conteúdos são meios para a aquisição de competências e habilidades (DIAS, 2002). O funcionamento discursivo promovido pela materialidade em estudo atrela, como já viemos demonstrando em nossa análise, a noção de competências ao "comum", ao "geral" e, a partir da reinterpretação do excerto da LDB, conclui: se os "conteúdos mínimos" garantirão o desenvolvimento daquilo que é comum ("formação básica comum"), eles garantirão o desenvolvimento de competências.

A construção de um fio discursivo que justifica, a partir de um conjunto de textos normativos composto pela Constituição, pela Lei nº 9.394/1996 e pelas DCN de 2010, a presença da lógica das competências e habilidades na qualidade de aspecto fundante da BNCC atua de forma a barrar sentidos capazes de evidenciar o vínculo entre esse documento e as políticas curriculares dos anos 1990, amplamente criticadas por educadores e pesquisadores. Além disso, o funcionamento discursivo opera de forma a ocultar as próprias condições em que o paradigma das competências passou a estruturar o texto da Base em todas as etapas de escolarização. Conforme atestaram o Consed e a Undime (2016), esse ponto não foi levantado por nenhum dos participantes dos seminários estaduais realizados no ano de 2016, mas, desconsiderando esse fator, as duas entidades aconselharam essa forma de organização, a qual foi concretizada na terceira versão da BNCC como fruto, portanto, de uma leitura mediada "pelos secretários estaduais e municipais de educação, por seus apoiadores do

campo empresarial e também, a partir de 2017, pela Fundação Vanzolini a serviço do MEC" (CÁSSIO, 2019, p. 29). Passemos agora à análise da significação do conceito de competência no discurso curricular da Base.

Quadro 6 – *Corpus* discursivo (o currículo por competências – parte II)

O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS
SD 26 – A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, constituídas, como já mencionado, por ***conhecimentos*****,** ***habilidades*****,** ***atitudes*** **e** ***valores*****, expressáveis em** ***competências*** **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania.** (BRASIL, 2017c, p. 26)
SD 27 – Por meio da indicação clara do que os alunos **devem "saber"** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo**, do que devem **"saber fazer"** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018c, p. 13).
SD 28 – Neste novo cenário mundial, reconhecer-se como parte de um contexto histórico e cultural, **comunicar-se com desenvoltura, ser criativo e analítico-crítico, ao mesmo tempo que participativo e aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, entre outros tantos atributos exigidos para permanecer socialmente incluído neste mundo marcado pela complexidade crescente**, **requer muito mais do que o acúmulo de informações**. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, **para continuar aprendendo ao longo da vida**, bem como saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuando com **discernimento e responsabilidade** em contextos de culturas digitais, **aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções que são exigidas cada vez com mais rapidez**, conviver com o incerto e o inusitado, bem como aprender com as diferenças e com as diversidades. Tudo isso requer uma nova estratégia de ensino, que propicie a **obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem**, **para não ser atropelado pelo choque do futuro**. (BRASIL, 2018d, p. 08)
SD 29 – Em decorrência disso, pode-se conceituar a educação como um processo intencional e organizado de aquisição de *conhecimentos* e de *habilidades*, de desenvolvimento de *atitudes*, de incorporação de *valores* e da *cultura*, bem como de desenvolvimento da ***capacidade de mobilizar, articular e aplicar*** estes recursos e ***lidar com emoções*** **para encontrar a solução de problemas** da vida dos estudantes. (BRASIL, 2017c, p. 26)
SD 30 – Pode-se dizer que os saberes a serem adquiridos pelos estudantes durante a Educação Básica, embora nem sempre isso se dê na escola, englobam: *conhecimentos* (cognitivos, fatos, procedimentos e conceitos); ***habilidades*** **(práticas cognitivas e socioemocionais);** ***atitudes*** **(motivações e disposições pessoais)**; e *valores* (éticos, democráticos), bem como respeito aos valores religiosos e expressões culturais, como os costumes e artes. Expressão legal deste conjunto de saberes pode ser lida no **art. 27 da LDB** que faz jus ao preâmbulo da Constituição e aos seus artigos que tratam dos

fundamentos e das finalidades do Estado Democrático de Direito. (BRASIL, 2017c, p. 25-26)
SD 31 – A segunda categoria, referida no **art. 27 da LDB**, envolve as **atitudes, motivações e disposições pessoais que afetam a forma de realização de tarefas, tomada de decisão e escolha de uma maneira de agir**. (BRASIL, 2017c, p. 26)
SD 32 – [...] há desenvolvimento integral dos estudantes quando as seguintes dimensões estão devidamente consideradas: [...] - **Emocional ou afetiva**: **capacidade de se conhecer e agir com consciência e autonomia**, **ter autoconfiança**, **reconhecer e gerir suas emoções,** ser **sociável** e **flexível**, **relacionar-se com os demais com respeito e empatia**, **estabelecer e perseguir metas com determinação**, **entusiasmo e resiliência, superar limitações pessoais e continuar se desenvolvendo**; [...] (BRASIL, 2017c, p. 28)
SD 33 – A **temática "gênero"** foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, **o CNE**, mediante proposta de comissão específica, **elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero**, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência. **Por outro lado**, a organização da Educação Básica em etapas e modalidades diferenciadas, com **a indicação das competências gerais e habilidades especificas em cada área de conhecimento**, permitirá, de um lado, **o ajuste das matrizes das avaliações em larga escala** e, de outro, que **cada instituição ou rede de ensino possa elaborar suas próprias matrizes de avaliação processual formativa para apoiar o trabalho dos professores**. (BRASIL, 2017c, p. 30)
SD 34 – Compete ao Conselho Nacional de Educação, desse modo, na condição de órgão normativo criado pela Lei nº 9.131/1995, a quem o Art. 90 da LDB atribuiu a tarefa de "resolver as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei", cumprir sua função de zelar pela observância da legislação educacional brasileira, como definida nos termos do Inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal, que, entre outras funções, está a de definir as diretrizes e normas que **orientem a União no estabelecimento de "padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular".** (BRASIL, 2018d, p. 05)

Com relação à segunda parte do quadro **o currículo por competências**, podemos observar, nas SD de 26 a 29, a ocorrência de expressões e orações que remetem os leitores a sentidos já antes explorados em políticas curriculares orientadas pela perspectiva das competências e identificadas com a primeira onda de avanço de modelos neoliberais sobre a esfera da educação pública brasileira (FREITAS, 2014): "*competências* para resolver demandas'' (SD 26), "indicação clara, sobretudo, do que devem 'saber fazer', [...] para resolver demandas" (SD 27), "desenvolvimento de competências para aprender a aprender"

(SD 28), “aplicar conhecimentos para resolver problemas” (SD 28), “buscar soluções que são exigidas cada vez com mais rapidez” (SD 28), “*capacidade de mobilizar, articular e aplicar* estes recursos [...] para encontrar a solução de problemas” (SD 29). Dessa forma, o endereçamento de sentidos ao currículo aponta para uma formação de caráter instrumental. Esse efeito é promovido por meio da repetição e da ênfase dada à lógica do saber-fazer, marcada na superfície linguística pelo uso do advérbio “sobretudo” (SD 27). Podemos também resgatar, em tais SD, relações interdiscursivas com saberes circulantes no campo das políticas curriculares, desde os anos 1990, a partir da influência de organizações internacionais. O discurso da Base retoma os princípios pedagógicos que ficaram conhecidos como os pilares da educação do século XXI, presentes no relatório *Educação – um tesouro a descobrir* (DELORS, 1997): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser são dimensões ligadas a quatro tipos de competências (cognitivas, produtivas, relacionais e pessoais, respectivamente), às quais se associam atitudes a serem adotadas e habilidades a serem adquiridas pelos alunos.

Conforme observado em nosso terceiro capítulo, com base em Albino e Silva (2019), a compreensão de projetos de educação baseados no modelo de competências é polissêmica, uma vez que esse conceito apresenta matrizes diversas e vinculações com diferentes contextos. O problema, portanto, não reside no discurso das competências por si só. Lopes (2019) argumenta que o desenvolvimento de competências pode ser tomado como um aspecto plausível da formação educativa, mas ressalta o caráter problemático de uma organização curricular fundamentada unicamente nessa dimensão, pois, nesse tipo de proposta, sobressai um sentido instrumental de educação: a educação é reduzida ao ensino e este também é limitado à “obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem” (SD 28) e à resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania” (SD 26). A esse respeito a autora levanta dois importantes destaques: a) a vida cotidiana não é a mesma para todos, todas e, acrescentamos, para todes; e b) é imprescindível discutir, em uma política curricular com tais finalidades, a significação de trabalho e cidadania no processo de formação humana, algo que não acontece no discurso da BNCC. Operando com noções vagas, o discurso em tela “remete a uma ideia de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas” (LOPES, 2019, p. 69-70).

Voltando às SD do quadro acima, é possível notar que, ao lado de expressões indicativas da manutenção de velhos significados para o currículo por competências, passam a ser introduzidos significantes produtores de novos efeitos de sentido. Nas SD 28 e 32, em

especial, são listadas características (destaques em negrito) que, à maneira do que Craveiro (2014) observa com relação às políticas curriculares de formação de professores, endereçam sentidos (como tentativas de fixação) para a constituição de identidades juvenis. Se, por um lado, grande parte dos traços elencados já vinha circulando nas lutas por significação do currículo, a partir do espraiamento do aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser do relatório Jacques Delors, por outro, determinados itens lexicais promovem deslocamentos na rede de sentidos e orientam a significação do currículo para um gerenciamento comportamental e emocional, concentrando a formação na esfera individual. Assim, temos referência a atributos como: ser "resiliente" (SD 28), "capacidade de se conhecer" (SD 32), "ter autoconfiança, reconhecer e gerir suas emoções" (SD 32), capacidade de "estabelecer e perseguir metas com determinação, entusiasmo e resiliência, superar limitações pessoais e continuar se desenvolvendo" (SD 32).

A mobilização desse campo semântico no discurso da BNCC funciona, juntamente com a repetição, de forma a estabelecer a relevância do discurso das competências socioemocionais, modelo originado nos EUA e defendido pela OCDE, nas políticas educativas. Nessa direção, são recorrentes, nas materialidades analisadas, expressões e orações como: "lidar com emoções" (SD 29), "práticas [...] socioemocionais" (SD 30), "motivações e disposições pessoais" (SD 30), "atitudes, motivações e disposições pessoais que afetam a forma de realização de tarefas, tomada de decisão e escolha de uma maneira de agir" (SD 31), dimensão "emocional ou afetiva" (SD 32). Esses novos processos de significação do currículo, incorporados às políticas curriculares nacionais, demonstram que, na segunda onda de avanço de modelos neoliberais sobre a esfera educativa pública brasileira, a padronização e o controle não se restringem aos aspectos cognitivos da formação escolar, mas buscam alcançar também os valores compartilhados pelo alunado, bem como seu comportamento e desenvolvimento socioemocional, dimensões para as quais já se planejam avaliações em larga escala (FREITAS, 2014).

De acordo com o relatório da OCDE *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (2015), tais competências, em interação com as de caráter cognitivo, podem fazer com que as crianças trilhem um caminho de sucesso dentro e fora das escolas. Qualidades pessoais como responsabilidade, perseverança, autoeficiência, sociabilidade, adaptabilidade, reatividade, autoestima e respeito pelos outros estão envolvidas e desempenham funções importantes para que os indivíduos possam alcançar objetivos, trabalhar em grupo e ter controle emocional (OCDE, 2015). Elas permitem, por exemplo, que as pessoas "traduzam melhor as intenções em ações, estabeleçam relacionamentos positivos

com a família, os amigos e a comunidade e distanciem-se de estilos de vida insalubres e comportamentos de risco" (OCDE, 2015, p. 24). O impacto do desenvolvimento de competências socioemocionais sobre os resultados socioeconômicos é, inclusive, apontado como superior ao causado pelo desenvolvimento de competências cognitivas. As primeiras são consideradas pelo relatório da OCDE como "alguns dos mais importantes impulsionadores de sucesso durante toda a vida" (OCDE, 2015, p. 48).

A introjeção desse discurso no campo educacional vai produzindo efeitos de sentido de que a formação escolar deve atuar de modo a guiar o indivíduo para autogerir seu bem-estar individual e se adaptar às situações imprevisíveis que lhe serão impostas pela vida cotidiana e pela sua trajetória no campo profissional, tornando-se produtivo e eficiente. Outro efeito de sentido promovido (SD 28) é a ideia de que "permanecer socialmente incluído" ou "não ser atropelado pelo choque do futuro" é algo decorrente dos atributos do sujeito. Essa seria a justificativa para a necessidade urgente de superação de um currículo enciclopedista (em que há apenas o "acúmulo de informações" – SD 28) em prol do desenvolvimento de competências cognitivas e, agora, socioemocionais. Na ótica de Mueller e Cechinel (2020), a ideia de valorização do aprimoramento dos estudantes nesses campos está vinculada ao princípio da responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, uma vez que o sistema mercantil-empresarial busca se eximir de qualquer responsabilidade na produção de desigualdades sociais.

Chamamos atenção agora para a SD 33, a partir da qual podemos retomar um aspecto do funcionamento discursivo já aqui abordado (de forma mais ampla, o silenciamento das diferenças e, de forma mais específica, a política do silêncio como censura das temáticas de gênero e sexualidade) e tecer relações com o discurso das competências e habilidades. Na análise da SD, aquilo que faz a falha na construção discursiva se faz visível, "os sentidos se abrem para o inesperado" (ORLANDI, 2017, p. 137), revelando mais do que se queria/devia: há uma eleição de prioridades em que é preciso silenciar as diferenças para que sobre elas se coloque a subordinação das políticas curriculares da educação básica e do trabalho dos professores às matrizes dos exames externos. Essa sobreposição aparece marcada na superfície textual pelo uso do operador "por outro lado".

O atravessamento do discurso curricular pela lógica das avaliações em larga escala alinhadas a interesses de organismos internacionais é reiterado na SD 34. Interessante notar aqui os gestos de interpretação e a articulação feita entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 13.415/2017, a qual, contudo, não é referenciada. De fato, o inciso XXIV do art. 22 da CF afirma que é de competência da União legislar sobre "diretrizes e bases da educação

nacional" (BRASIL, 1988), o que pode ser compreendido em termos de normatizações gerais e princípios orientadores dos processos pedagógicos. A citação que é apresentada no trecho em análise, porém, trata de objetos com maior grau de especificidade e detalhamento ("padrões de desempenho" e a própria "Base Nacional Comum Curricular"). Como não se explicita que o excerto foi retirado da Lei nº 13.415/2017, o efeito de sentido é que o estabelecimento de padrões de desempenho para avaliações em larga escala tendo como lastro a BNCC é um preceito constitucional.

Entendemos o processo discursivo aqui abordado, no qual se entrecruzam o silenciamento das diferenças e efeitos de sentido de legitimação da pedagogia das competências e habilidades, não apenas pela via da padronização que se vincula a demandas do setor produtivo; com efeito, a formação discursiva da qual derivam os processos de significação em tela se relaciona com um projeto hegemônico decorrente do que Oliveira e Oliveira (2022) consideram uma articulação entre forças neoliberais e neoconservadoras na constituição social. Por esse prisma, a aliança entre discursos e agentes desses campos cria mecanismos para, simultaneamente, limitar avanços na esfera dos direitos sociais e proteger o desenvolvimento do modelo econômico neoliberal. Isso ocorre, dentre outros fatores, porque o conservadorismo e a moralidade, afirmam Oliveira e Oliveira (2022, p. 16), com base no pensamento de Wendy Brown, funcionam como barreiras para a "constituição de subjetividades políticas que ameacem questionar o imperativo da competição no livre mercado". Esses movimentos integram o cenário global na atualidade, configurando o que se tem "denominado como *crise da democracia* ou mesmo como perspectivas e regimes *pós-democráticos* ou *pós-políticos*" (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 16) e trazendo rebatimentos para as políticas educacionais e curriculares.

Dito isso, consideraremos agora como o discurso curricular da BNCC significa mais especificamente o projeto de educação dos alunos do ensino médio. Nesse caso, também adotaremos a subdivisão das sequências em duas partes. A partir do primeiro conjunto de SD, poderemos discutir as finalidades da formação no ensino médio e o contexto ao qual ela é remetida. No que respeita ao segundo grupo, abordaremos entrecruzamentos entre os discursos da Base e da reforma do ensino médio.

Quadro 7 – *Corpus* discursivo (discurso curricular da BNCC e ensino médio – parte I)

DISCURSO CURRICULAR DA BNCC E ENSINO MÉDIO
SD 35 – Considerar a plena existência dessa **juventude em sua pluralidade** implica organizar, desse modo, uma escola que acolha essa **diversidade** e que reconheça os

jovens como seus **interlocutores legítimos, no que diz respeito a currículos, estratégias e atividades de ensino**, bem como se comprometa com os **resultados de aprendizagem** e com o desenvolvimento de **um processo no qual os estudantes, ao aprender, também aprendam a aprender e desenvolvam sua capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida.** (BRASIL, 2018d, p. 11)
SD 36 – [...] instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio, em termos de **aprofundamento e consolidação das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental**, para que, **ao aprender**, os educandos **aprendam a aprender**, desenvolvendo sua **capacidade de aprendizagem**, para continuarem **aprendendo ao longo da vida**, em condições de responder positivamente às **complexas demandas da atualidade em transe**. (BRASIL, 2018d, p. 10)
SD 37 – [...] garantir a permanência dos estudantes do Ensino Médio em instituições e redes escolares, de modo que se promova, nesses espaços, não só o devido **desenvolvimento da sua capacidade de aprendizagem, mas também o seu contínuo aprendizado ao longo da vida**, fornecendo-lhes condições para que melhor possam responder às suas **aspirações presentes e futuras**. (BRASIL, 2018d, p. 10)
SD 38 – [...] considerar as **diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis, e o potencial desses segmentos de criar novas formas de existir e de atuar** neste **mundo cada vez mais globalizado e marcado indelevelmente pela crescente complexidade**. (BRASIL, 2018d, p. 09)
SD 39 – Trata-se, portanto, de adotar uma **noção mais ampliada e plural de juventude, que deve ser entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do seu processo formativo**. Este entendimento, desse modo, é essencial para garantir sua inserção autônoma e crítica no **mundo moderno, globalizado, competitivo e, infelizmente, excludente, no qual a complexidade é a sua maior marca**, devendo haver o esforço solidário de promoção do desenvolvimento sustentável e a inserção dessa juventude neste universo. (BRASIL, 2018d, p. 11)
SD 40 – [...] o **mundo produtivo** e o cotidiano estão sendo movidos por **tecnologias digitais**, situação que tende a se acentuar fortemente no **futuro**. Essa **constante transformação ocasionada pelas tecnologias**, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto**, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais** – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma **sociedade em constante mudança**, prepará-los para **profissões que ainda não existem**, para **usar tecnologias que ainda não foram inventadas** e para resolver **problemas que ainda não conhecemos**. Certamente, grande parte das **futuras profissões** envolverá, direta ou indiretamente, **computação e tecnologias digitais**. (BRASIL, 2018c, p. 473)
SD 41 – Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011): Com a perspectiva de um imenso contingente de **adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais**[69], é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não

[69] O trecho "adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais" já aparece com destaque em negrito no texto original.

possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o **acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho**[70] (Parecer CNE/ CEB nº 5/2011; ênfases adicionadas).

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as **rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico**, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse **cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio** para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018c, p. 462)

Notamos, primeiramente, que fazem parte das SD 35, 36 e 37 construções tautológicas, pelas quais podem ser produzidos significados para as finalidades educativas do ensino médio. Esses destaques constituem-se como paráfrases de um dos pilares do relatório Jacques Delors (o "aprender a conhecer") e do texto da LDB de 1996, que, nas alíneas I e II do art. 35, elenca, respectivamente, dentre as finalidades do ensino médio: "a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos"; e "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". A tautologia teria, assim, respaldo e justificativa, produzindo um efeito de sentido de que a BNCC é uma política curricular que zela e prioriza a aprendizagem dos alunos do ensino médio, algo que, a despeito do que consta em nossa Lei de Diretrizes e Bases, não vinha se concretizando na educação pública brasileira, tendo em vista os baixos padrões de desempenho alcançados pelas juventudes nos exames em larga escala.

Porém, ao continuarmos explorando as possibilidades de interpretação, algo começa a escapar e podemos lançar a seguinte pergunta: o que, afinal, os alunos do ensino médio poderão aprender? A confrontação desse questionamento com a organização curricular proposta pelo conjunto normativo composto pela Lei nº 13.415 e pela BNCC tem resultado, conforme a crítica de diversos autores, em processos de significação que endereçam sentidos de reducionismo, fragmentação (FERRETTI, 2018), sonegação, empobrecimento (OLIVEIRA, 2020) e restrição (SILVA, 2021) para a mediação dos saberes e as práticas formativas na última etapa da educação básica.

[70] O trecho "acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" já aparece com destaque em negrito no texto original.

De acordo com as mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, o tempo de estudo do aluno matriculado no nível médio passa a ser dividido entre uma formação geral básica e itinerários formativos. Para a primeira (à qual devem ser dedicadas no máximo 1.800 horas), são definidos, nos termos da BNCC, direitos e objetivos de aprendizagem por área de conhecimento, com apenas português, matemática e língua inglesa figurando como componentes obrigatórios – os dois primeiros durante todo o ensino médio e o segundo sem especificação de séries. A parte Base voltada para o ensino médio não apresenta competências e habilidades por componente curricular (isso só acontece em português e matemática), unidades temáticas e nem sequer objetos de conhecimento (esses dois últimos elementos são excluídos até dos únicos componentes obrigatórios ao longo de todas as séries).

Não queremos aqui construir um clamor a favor de uma proposta de Base pormenorizada para o ensino médio. Assumir tal posição seria ir de encontro às críticas que aqui estamos tecendo a um currículo compreendido pelo viés da padronização. Trata-se de reconhecer e problematizar como o processo de significação do currículo do ensino médio no discurso da BNCC promove um sentido de esvaziamento da fase final da educação básica, a qual deveria consolidar e aprofundar a formação dos educandos. Esse efeito é potencializado no estudo das materialidades em pauta, quando observamos que todos os elementos ausentes na proposta para o ensino médio integram a estrutura curricular prescrita para o ensino fundamental.

Com relação ao espaço das disciplinas na significação das políticas curriculares, trata-se de problematizar, conforme tem defendido Lopes (2019), como a integração tem sido pensada no discurso da BNCC e quais são, nesse contexto, as suas limitações. De acordo com a autora, a organização por áreas na produção discursiva em tela acaba por não atender aos interesses juvenis e por adquirir um viés instrumental, pelo fato de ser fundamentada em um modelo de competências e habilidades, cujas características foram expostas mais acima. Além disso, lembra a autora que

> propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (LOPES, 2019, p. 63).

Nessa perspectiva, é preciso considerar que o modo como as disciplinas são (res)significadas no contexto de negociação de uma política curricular guarda relações com os processos de formação de professores e com as condições de atuação dos docentes nas

escolas. Tentar promover a integração curricular elencando de forma impositiva competências e habilidades por área de conhecimento, sem dialogar com as práticas instituídas nas comunidades disciplinares, pode ter consequências negativas: o tratamento aligeirado dos conteúdos; a manutenção de práticas escolares cristalizadas dentro, justamente, da lógica disciplinar que se busca superar; e a possível instituição de uma atmosfera de fragilidade, impotência e hostilidade entre os membros do corpo docente. Por fim, tal proposta pode vir a transformar-se apenas em "uma organização artificial que visa 'resolver' a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio" (LOPES, 2019, p. 71).

O efeito de esvaziamento articula-se a outros mecanismos da ordem do discurso, compondo o quadro dos processos de significação do currículo do ensino médio. Exploraremos esses outros aspectos a partir dos destaques em negrito e sublinhado nas SD de 36 a 41. Esse grupo de formulações instaura um regime de repetibilidade pela reiteração de elementos da dêixis discursiva. De acordo com Orlandi (2020, p. 113), "a dêixis define as coordenadas espaço-temporais implicadas no ato da enunciação", assim, no caso do discurso curricular da Base do ensino médio, há o estabelecimento de uma cena que situa a formação do público dessa etapa com relação: a) a uma cronografia caracterizada ora por um presente em transformação, ora por um futuro incerto e ameaçador, apresentando-se, inclusive, pelas ideias de "choque" e "atropelamento" (como vimos na SD 28); e b) a uma topografia composta por um mundo e uma sociedade complexos, principalmente, no que diz respeito ao universo do trabalho em associação com o desenvolvimento tecnológico e a globalização. Perante tal cenário, a perspectiva do discurso em estudo é de que os jovens devem ter uma formação maleável que os habilite para gerir sua própria aprendizagem e vida futura.

Além disso, a dêixis construída nas formas materiais analisadas opera por referências vagas e imprecisas, evitando, dessa forma, a produção de efeitos de sentidos indesejados. O funcionamento discursivo reforça as incertezas e complexidades das relações sociais e do mundo produtivo, principalmente lançando-as em um tempo futuro, mas evita a problematização de como, no momento presente, estão se dando as relações entre o trabalho, as tecnologias digitais e a computação no âmbito do sistema capitalista em escala global.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2021), o que se tem observado é que o desenvolvimento tecnológico não propiciou a diminuição das atividades pesadas ou das horas de trabalho diárias; pelo contrário, a apropriação privada dos meios de produção converteu as novas tecnologias em fenômenos como o da uberização. No entanto, expressões como desemprego, informalidade, crise do trabalho, crise do emprego, crise do assalariamento, crise do trabalho assalariado não se fazem presentes na linearidade significante do discurso das

recentes políticas curriculares para o ensino médio. Opera-se, assim, um desvio dos problemas ligados ao mundo do trabalho na atualidade, os quais, à semelhança do que Orlandi (2017, p. 142) analisa acerca da abordagem da pobreza no discurso governamental, abririam espaço para "lugares de litígio, de mobilização social, do não estabilizado, daquilo que, sujeito a equívoco, seria uma possibilidade real de ruptura da estrutura, da divisão social". Pela operação da dêixis discursiva, apagam-se as condições das juventudes de uma nação situada na periferia do capitalismo e para as quais o trabalho, cada vez mais, apresenta-se de forma precarizada. Nessa formação discursiva, vinculada à ordem hegemônica globalizante e neoliberal, pelo modo de significar indeterminado, as relações de precarização não são questionadas, mas sim ocultadas. Portanto, os sentidos a serem encaminhados para o projeto educativo do ensino médio atuam pelo viés da conformação. É o que observamos, por exemplo, com a inserção do advérbio "infelizmente" antes do adjetivo "excludente", na SD 39, a qual promove um efeito de sentido de constatação, fatalidade e resignação.

Esses mecanismos de produção de sentidos insinuam-se contra a própria diversidade juvenil que se afirma querer acolher. No discurso da BNCC, a construção da argumentação em torno do ensino médio enfatiza o reconhecimento dos estudantes dessa etapa como grupo plural, ativo no que tange às decisões referentes à sua formação e interlocutor da produção curricular (SD 35, 38, 39 e 41). Contudo, esta última, a escola que a desenvolve e a autonomia dos alunos têm sua significação limitada pelo compromisso com "resultados de aprendizagem" (SD 35) e por efeitos de sentido de padronização e adaptação. De forma a promover significados capazes de superar os sentidos contraditórios, mais uma vez, o processo discursivo refocaliza e ressignifica fragmentos de diretrizes anteriores em novas articulações (SD 41), pois "precisa construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz especialmente pela apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais" (LOPES, 2004, p. 53). As DCNEM de 2011, as quais consolidam um entendimento de currículo que acolhe a multiplicidade de grupos que frequentam o ensino médio, bem como a noção de juventudes, são, portanto, recontextualizadas/hibridizadas, em um movimento contínuo de produção e deslizamentos de sentidos.

A caracterização das juventudes é um elemento importante da organização do domínio de significação aqui analisado, uma vez que ela sustenta uma rede de sentidos na qual se entrecruzam discursos de flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo. Assim, neste ponto, passamos a explorar, com base nas SD do quadro 8, o imbricamento de traços estruturantes do discurso da reforma do ensino médio no discurso da BNCC.

Quadro 8 – *Corpus* discursivo (discurso curricular da BNCC e ensino médio – parte II)

DISCURSO CURRICULAR DA BNCC E ENSINO MÉDIO
SD 42 – A **organização por áreas**, como bem aponta o **Parecer CNE/CP nº 11/2009**, "**não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos**, mas, sim, implica o **fortalecimento das relações**[71] entre elas e a sua **contextualização para apreensão e intervenção na realidade**[72], requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). **Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio**. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a **construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis** e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2018c, p. 32)
SD 43 – **Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa** –, prevê a **oferta de variados itinerários formativos**, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade como princípio de organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, **estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.** (BRASIL, 2018c, p. 468)
SD 44 – Na BNCC, o **protagonismo e a autoria** estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a **construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.** (BRASIL, 2018c, p. 472)
SD 45 – Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que **a flexibilidade**[73] **seja tomada como princípio obrigatório**. Independentemente da opção feita, **é preciso destacar a necessidade de "romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real" (Parecer CNE/CEB nº 5/2011)**. Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que **favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes** [...] (BRASIL, 2018c, p. 479)
SD 46 – • **garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem** e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua **autonomia** pessoal, profissional, intelectual e política;

[71] A expressão "fortalecimento das relações" já aparece com destaque em negrito no texto original.
[72] O trecho "contextualização para apreensão e intervenção na realidade" já aparece com destaque em negrito no texto original.
[73] A expressão "organização curricular" e o termo "flexibilidade" já aparecem com destaque em negrito no texto original.

> • valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de **construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida**;
>
> • assegurar tempos e espaços para que **os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais**, **de modo a** valorizarem o conhecimento, **confiarem em sua capacidade de aprender**, **e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado**;
>
> [...]
>
> • proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que **promovam o empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, **responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos**, **resiliência** e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
>
> • prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e **desenvolvam uma postura empreendedora**, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.
>
> [...]
>
> • **conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoai**s, fazendo-se respeitar e respeitando os demais; (BRASIL, 2018c, p. 465-466, finalidades do ensino médio)

Como é possível observar, a SD 42 retoma o Parecer CNE/CP nº 11/2009,[74] o qual não considera a perspectiva de integração e as disciplinas escolares como dimensões excludentes das políticas de currículo. A partir disso, o discurso da BNCC parece indicar que seguirá o caminho apontado no Parecer supracitado, mas, ao ser afetado pela reforma do ensino médio, como já comentamos, mantém contornos disciplinares na formação geral apenas para língua portuguesa e matemática. A contradição aparece de forma explícita na SD 43 ("Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa [...]") e, diante dela, o funcionamento discursivo busca amparo para construir consensos em torno de seu projeto educativo pela hibridização de discursos pedagógicos legitimados em outros contextos. É o caso da referência ao Parecer CNE/CP nº 11/2009 e da citação retirada do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (SD 45).

Esses traços do desenho curricular do ensino médio postos na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC – redução do espaço da formação geral e sua integração por meio de áreas do conhecimento – associam-se a dois argumentos elencados pelos reformadores empresariais: abrir espaço para uma parte diversificada e flexível, que estaria voltada para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e dos projetos de vida dos estudantes; e conseguir

[74] Este Parecer discute a proposta do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

combater aquilo que se caracteriza como a nocividade de um processo de ensino-aprendizagem centrado em disciplinas, responsável por uma formação extensa e, ao mesmo tempo, fragmentada, superficial e descontextualizada, tal como exposto por Mendonça Filho (BRASIL, 2016).

Ao acompanharmos, ao longo das SD de 42 a 46, os movimentos parafrásticos em que noções de flexibilização, protagonismo juvenil e projetos de vida se intercalam e se relacionam mutuamente, é possível perceber como os sentidos da formação dos estudantes do ensino médio deslizam para a ideia de empreendedorismo e para mesclas com o discurso das competências socioemocionais. Assim temos:

construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis (SD 42) / oferta de variados itinerários formativos (SD 43) / flexibilidade como princípio de organização curricular (SD 43) / estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (SD 43) / protagonismo e a autoria (SD 44) / construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (SD 44) / a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório (SD 45) / favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes (SD 45) / garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem (SD 46) / autonomia (SD 46) / construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida (SD 46) / os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a [...] confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado (SD 46)/ promovam o empreendedorismo [...] responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência (SD 46)/ desenvolvam uma postura empreendedora (SD 46)/ conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais (SD 46)

Colocando o mecanismo acima em relação com as condições amplas da produção que engendraram os efeitos de sentido em análise, podemos compreender que, no discurso da Base e da reforma do ensino médio, confluem demandas oriundas da reestruturação dos processos de produção por um novo perfil de trabalhador, cujo traço fundamental é a flexibilidade. É o que demonstra Ferretti (2018) ao analisar a versátil arquitetura do ensino médio à luz das flexibilizações quantitativa externa e qualitativa (ou funcional), características das transformações no mundo produtivo e dos serviços no contexto do neoliberalismo. Na primeira, as empresas procuram adequar o número de empregados às suas necessidades, já a

segunda volta-se para a busca de empregados com um perfil mais maleável. Nesse contexto, as novas características agora esperadas da força de trabalho modificam a própria lógica de formação: passa-se da ideia de "qualificação profissional" (lógica taylorista-fordista) para a de "competência" (lógica toyotista).

No entanto, vale enfatizar que:

> ser trabalhador flexível não se estrutura pela multiplicidade de conhecimentos ou pelo grau de escolarização e de domínio do saber científico. O trabalhador flexível é aquele que se apresenta capaz de exercer as atividades demandadas pelo processo de produção de serviços/mercadorias, independentemente de um maior nível de exigência intelectual ou formativo (OLIVEIRA, 2018, p. 93).

Nas práticas discursivas educacionais, a flexibilização assume a forma de uma política curricular que se orienta pelo princípio do respeito à autonomia e ao protagonismo dos jovens, possibilitando que eles moldem suas trajetórias de escolarização de acordo com seus projetos de vida. Mas, como temos observado, no processo de significação do currículo do ensino médio escapam, pelo contrário, sentidos de: esvaziamento, apagamento, padronização, controle e adaptação.

A repetição e os deslizes observados acima endereçam sentidos (LOPES; CRAVEIRO, 2015) às identidades juvenis que remetem à autoeficiência e à autogestão, não apenas de caráter cognitivo (como gestão da própria aprendizagem), mas também emocional e afetivo (como gestão da vida). Catini (2020), apoiada em estudo de Laval e outros pesquisadores,[75] ressalta que o protagonismo integrante do "novo" projeto educativo do ensino médio orienta-se para a moldagem de condutas, para a adaptação subjetiva a cenários de instabilidade nunca passíveis de serem superados, bem como para a necessidade de engajamento na "criação dos próprios empregos". Nesse cenário, "centrada nas atitudes e comportamentos, a formação dos jovens acaba perfazendo exercícios diários de treinamento de *performances*" (CATINI, 2020, p. 62).

Tendo em mente as significações do currículo e do projeto formativo do ensino médio no discurso da BNCC, bem como os endereçamentos de sentidos que buscam fixar identidades juvenis, realizaremos, no próximo tópico, a análise dos processos pelos quais se produzem significados para a escolarização da literatura no âmbito das recentes políticas curriculares nacionais.

5.3 O ENSINO DE LITERATURA NA BNCC

[75] *La nouvelle école capitaliste*, de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément e Guy Dreux.

Antes de apresentarmos as SD que compõem os quadros do eixo do ensino de literatura em nossa pesquisa, faz-se necessário tratar da localização conferida à leitura literária no discurso curricular oficial aqui em análise. Na organização curricular da Base, a literatura figura como conteúdo e elemento integrante da disciplina Língua Portuguesa, a qual, juntamente com os componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa (este a partir dos anos finais ensino fundamental), configura a área Linguagens e suas Tecnologias. Trata-se, portanto, de um desenho que remonta aos PCN. Mas, no cenário atual, diferentemente do texto dos anos 1990, o trabalho com o literário é contemplado por meio da ideia de "campos de atuação da vida social", forma pela qual o discurso da Base enfatiza a importância da contextualização para as aprendizagens escolares e as práticas de linguagens. A literatura, então, está presente em tal política curricular na forma do campo artístico-literário. Os demais campos são: da vida cotidiana (apenas nos anos iniciais do ensino fundamental); das práticas de estudo e pesquisa; e da vida pública, o qual se desdobra, a partir dos anos finais do ensino fundamental, em campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. No ensino médio, acrescenta-se o campo da vida pessoal.

Todas essas esferas de atuação são atravessadas por eixos de integração (leitura, produção escrita e multissemiótica, análise linguística e semiótica, e oralidade), isto é, por práticas de linguagem dentro das quais pretende-se levar o estudante a desenvolver competências e habilidades. O entrecruzamento das práticas de linguagens com os campos de atuação viabiliza, na perspectiva da BNCC, uma prática educativa contextualizada, apontando para o entendimento de que as práticas de linguagem "derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes" (BRASIL, 2018c, p. 84).

Deparando-nos com esse aparentemente novo enquadramento para o ensino de literatura no discurso da BNCC, debruçamo-nos sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias e, em especial, sobre o componente Língua Portuguesa para a apreensão do substrato teórico-conceitual e metodológico a orientar o trabalho com o literário na educação básica. Neste ponto, é importante considerar que a BNCC, seguindo o estabelecido no inciso I do art. 35 da Lei nº 9.394/1996, situa o ensino médio como etapa da escolarização básica voltada para a ampliação, aprofundamento e consolidação das práticas e conhecimentos linguísticos, bem como da capacidade crítico-reflexiva dos estudantes acerca das diferentes linguagens. Tendo isso em mente, nossas leituras e releituras levaram em conta os princípios e

fundamentos discutidos desde o nível fundamental, uma vez que eles deverão se estender ao ensino médio em uma dinâmica que prevê alargamento e complexificação.

Com relação à disciplina Língua Portuguesa, a Base mantém a perspectiva enunciativo-discursiva assumida pelos PCN. Adotando uma orientação no sentido de ampliar as possibilidades de participação significativa e crítica dos estudantes em práticas sociais de linguagem, a versão final da BNCC ancora-se na ótica dos letramentos e ratifica perspectivas e conceitos tomados como já consolidados entre pesquisadores em ensino e em orientações curriculares anteriores, e como amplamente difundidos nos espaços de formação docente: centralidade do texto, gêneros textuais, abordagem discursiva, relação texto/contexto de produção, variedade de semioses e mídias, variedade linguística, campos de circulação dos discursos, e práticas de linguagem. A partir disso, propõe-se a atualizar as prescrições curriculares nacionais enfatizando as pesquisas mais recentes do campo dos multiletramentos (letramentos multimodais) e dos novos letramentos, com foco nas transformações que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm gerado nas práticas de linguagem e nas práticas culturais e sociais de forma mais ampla.

De acordo com o documento, a relevância que as práticas contemporâneas de linguagem e a cultura digital passam a ter no currículo de língua portuguesa decorre não apenas do fato de elas apresentarem novos textos e gêneros, novas ferramentas (novas tecnologias), novas formas de interagir, novas ações e formas de produzir sentidos, as quais "convergem para um uso qualificado e ético das TDIC" (BRASIL, 2018c, p. 69); essas novas práticas e usos também engendram uma demanda social em torno da consideração crítica e da reflexão sobre fenômenos gerados ou, ao menos, redefinidos e intensificados com o desenvolvimento das TDIC e com a imersão dos indivíduos no contexto digital: viralização, *fakenews*, redefinição das fronteiras entre público e privado, relativização da liberdade de expressão, propagação de discursos de ódio, *cyberbullying*, efeito bolha e pós-verdade.

Ganham destaque na disciplina, desse modo, as seguintes finalidades: apropriação de formas de significação em diferentes semioses; formação para o exercício da "curadoria" dos conteúdos e das informações disponíveis na rede; inserção no debate público, considerando a diversidade e a diferença a partir de princípios democráticos; constituição do sujeito da educação básica como um "*designer*". Este, nos termos da BNCC, pode ser definido como

> alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) tem algum tipo de relação

> com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018c, p. 70).

Parte das justificativas para o grande espaço que esse grupo de objetivos adquire no discurso curricular da área de língua portuguesa na BNCC reside no próprio debate teórico do campo dos letramentos, da linguística aplicada e do ensino de língua materna, bem como na observação de fenômenos que tornam inadiável a mobilização da escola no sentido de discutir e apropriar-se da relação línguas/linguagens e TDIC. No entanto, em sua argumentação, o funcionamento discursivo também opera com o mesmo mecanismo pelo qual o discurso das recentes políticas curriculares para o ensino médio desvia-se dos problemas ligados ao mundo do trabalho na atualidade. Como vimos, no tópico anterior, a dêixis construída nas formas materiais analisadas configura-se por referências crono-topográficas vagas e imprecisas, pelas quais se evita a produção de efeitos de sentidos indesejados. Assim, as aprendizagens que os jovens devem construir, inclusive na área de linguagens, são aquelas capazes de prepará-los para "exercer profissões que ainda *nem* existem" (BRASIL, 2018c, p. 69, grifo nosso). Nesse movimento, vemos como aspectos teóricos e oriundos de pesquisas em ensino da disciplina escolar português são recontextualizados no processo de definição de textos políticos e hibridizam-se a elementos da ordem do discurso curricular mais amplo, produzindo significações para a abordagem da língua portuguesa na escola que precisam ser problematizadas.

Se, por um lado, o conjunto de fenômenos problemáticos ligados à sofisticação e ao espraiamento das TDIC, e a ênfase na necessidade de se "levar em conta as dimensões ética, estética e política" (BRASIL, 2018c, p. 68) do uso da linguagem digital parecem indicar um arrefecimento no deslumbre com o qual as mutações tecnológicas no campo da informação visual e da informática foram incorporadas pelos textos curriculares da década de 1990 (PERRONE-MOISÉS, 2006), por outro, as consequências para a abordagem da literatura nas políticas curriculares parecem ser semelhantes às apontadas no último tópico de nosso segundo capítulo. O espaço destinado à discussão de questões próprias da escolarização do texto literário é bastante limitado, apesar de muitas serem as contribuições que vêm sendo construídas no campo discursivo do ensino de literatura (capítulo dois). A exposição acerca dos novos letramentos e das práticas da cultura digital predomina no texto introdutório do componente Língua Portuguesa no ensino fundamental e na apresentação da área de Linguagens e da disciplina de português no ensino médio, sob o argumento "de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados" (BRASIL, 2018c, p. 69).

Na zona de efeitos da definição de tal prioridade, embora a versão final da BNCC enfatize que a exploração dos conhecimentos sobre o mundo digital e das novas/múltiplas práticas sociais de linguagem não deve se dar em prejuízo do letramento da letra e das práticas culturais locais, a discussão de um escopo teórico-metodológico consistente para fundamentar um trabalho com o literário capaz de superar o modelo das características de época no ensino de literatura não chega a compor o discurso curricular no âmbito da disciplina língua portuguesa. Assim, nos momentos em que a literatura é abordada, trata-se incipientemente da noção de **leitor-fruidor**; afirma-se a centralidade da **leitura do texto literário** tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio; no entanto, apesar de a noção de leitura literária apresentar-se como polissêmica no próprio campo do ensino de literatura, a Base consolidada não discorre sobre esse ponto. Além disso, como veremos, no trecho em que há uma conceituação mais explícita de literatura, esta remete a sentidos vinculados ao paradigma analítico-textual, os quais têm sido alvo de críticas por seu caráter restritivo.

Sem tratamento específico, o ensino de literatura aparece, nas discussões introdutórias da versão final da Base, articulado aos princípios mais amplos do componente Língua Portuguesa. Assim: no âmbito do princípio da diversidade, trata-se da diversidade de leituras e da importância do diálogo com as culturas infantis e juvenis; ao tratar dos direitos humanos, a BNCC incorpora a ideia do direito à literatura e à arte; ao defender que conhecimentos teóricos e metalinguísticos não devem se sobrepor às práticas de linguagem, o escopo metodológico considera também os conhecimentos literários; e, por fim, o literário é perpassado pelas TDIC e pela cultura digital, sendo a transversalidade dessa dimensão nos campos de atuação e nas práticas de linguagem um princípio curricular introduzido pela BNCC. Um exemplo dessa articulação pode ser visto no seguinte trecho, que trata das novas atividades comuns à interação com o literário na atualidade:

> Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018c, p. 68).

Diante desse quadro, Cosson (2020b) considera que, apesar da existência de um campo voltado para o estudo dos textos literários e artísticos, a ideia de que a literatura estaria ganhando mais espaço na política curricular da BNCC seria ilusória, pois o papel que lhe é conferido "é claramente ancilar ao ensino da língua, subordinando e limitando a sua posição na formação do aluno ao desenvolvimento de competências linguísticas" (COSSON, 2020b,

p. 196). Além disso, na visão do autor, certos saberes do campo dos estudos literários mobilizados pelo documento remontam a conceitos e pressupostos já problematizados e superados ou ampliados.

Nossa análise dos processos de significação da literatura e do seu ensino no discurso curricular da BNCC, a partir das categorias macro do excesso, da falta e do estranhamento (ERNST-PEREIRA, 2009), levou-nos a conclusões semelhantes. Outrossim, contribuiu para a explicitação de movimentos discursivos que direcionam os sentidos da escolarização da literatura para uma aproximação com o paradigma da formação do leitor, também denominado por Cosson (2020a) de paradigma da fruição. Notamos, contudo, como já introduzimos nas linhas acima, que as escolhas teórico-metodológicas não chegam a ser nitidamente explicitadas na linearidade significante do discurso, posto que há um apagamento do próprio debate sobre o literário e a sua presença na escola. No vazio instaurado pelo funcionamento discursivo, a abordagem da fruição hibridiza-se com discursos tradicionais do ensino de literatura e com traços de outras orientações conceituais e metodológicas, configurando um quadro complexo que nos leva a questionar em que medida os projetos de formação literária dos alunos da educação básica e, principalmente, do ensino médio vêm sendo criticamente ressignificados na negociação das políticas curriculares.

A organização das sequências discursivas deste bloco de análise segue alguns dos aspectos conceituais, metodológicos e pragmáticos mobilizados por Cosson (2020a, p. 15-16) para delimitar os cinco paradigmas comentados no segundo capítulo desta tese.[76] Operamos, em nossa sistematização, com os **objetivos do ensino de literatura** (para que se ensina literatura), os **conteúdos** (o que se ensina quando se ensina literatura) e os **textos** (quais devem ser e quais os critérios para a sua seleção). Não cobrimos, no delineamento dos quadros, todos os pontos pelos quais o pesquisador realiza uma leitura extensiva dos paradigmas, pois nosso objetivo não é apresentar comparativamente os modelos em tela, mas identificar as tendências que compõem a trama discursiva da BNCC no que diz respeito ao ensino de literatura, percebendo quais delas tornam-se hegemônicas.

Essas três categorias mostraram-se mais evidentes na análise de cunho documental dos gêneros normativos e prescritivos constituintes do arquivo da pesquisa, considerando que a investigação tem como recorte os contextos de influência e de produção de textos do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Ressaltamos, ainda, que os três elementos

[76] Cosson (2020a) caracteriza os paradigmas a partir dos seguintes elementos: concepção de literatura, valor da literatura, objetivo do ensino da literatura, conteúdo, metodologia, papel do professor, papel do aluno, papel da escola, lugar disciplinar da literatura, seleção de textos, material de ensino, atividades e avaliação.

emergentes do material em estudo possibilitaram a organização de montagens discursivas, mas, a partir de destaques que demarcam certos termos, expressões ou orações ao longo dos recortes, também desdobraremos a análise da significação de outros fatores relevantes para o nosso trabalho: a **concepção de literatura** (traço determinante para a compreensão de um paradigma) e o seu **valor** (qual a razão de se estudar literatura), além do **papel da escola** (como essa instituição assume um lugar pedagógico entre outros ambientes e meios educacionais) e **do aluno** (considerando as múltiplas adjetivações que podem acompanhar o significante aluno). Já o **papel do professor** será contemplado na discussão do próximo bloco de sequências, quando pretendemos *explicitar e analisar os efeitos de sentido que podem ser produzidos para a docência em literatura no discurso curricular da BNCC do ensino médio*.

A **escrita literária**, embora não conste entre os pontos elencados por Cosson (2020a), foi considerada como um tópico em torno do qual pudemos reunir uma constelação de enunciados. A partir de outro ângulo de análise, ela poderia figurar como um conteúdo do ensino de literatura, isto é, como algo que se ensina quando se ensina literatura, mas queremos aqui tomá-la como um subtema à parte, dada a ênfase com que tal aspecto é abordado no discurso curricular da BNCC, sugerindo deslocamentos na rede de significação do ensino de literatura.

A nossa descrição e interpretação das SD parte da observação da repetição de itens lexicais e de formulações parafrásticas que, no funcionamento discursivo, instauram um regime de repetibilidade responsável por estabilizar sentidos vinculados a um ensino de literatura com ênfase na fruição (paradigma da formação do leitor). Importante dizer que, em nosso gesto analítico, empreendemos recortes das materialidades em estudo considerando os itens referentes tanto ao ensino médio quanto ao ensino fundamental. Isso ocorreu em virtude de, nas leituras e releituras do material bruto, ter se tornado patente que as significações para a formação literária dos alunos do nível médio são produzidas num *continuum* entre essas duas etapas da escolarização básica. Assim, apresentamos, abaixo, o quadro que sintetiza as finalidades delineadas para o ensino de literatura no ensino fundamental.

Quadro 9 – *Corpus* discursivo (objetivos do ensino de literatura – ensino fundamental – parte I)

OS OBJETIVOS DO ENSINO
SD 47 – e. **Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como **participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural**, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; [...]

(BRASIL, 2017b, competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino fundamental)
SD 48 – 8. **Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais** (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. **Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais** como formas de acesso às **dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento**, **reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura**. (BRASIL, 2018c, p. 87, competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental)
SD 49 – O **Eixo Leitura**[77] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: **fruição estética de textos e obras literárias** [...]. (BRASIL, 2018c, p. 71)
SD 50 – **Fazer apreciações e valorações estéticas**, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BRASIL, 2018c, p. 72, habilidades relacionadas às práticas leitoras)
SD 51 – **Adesão às práticas de leitura**[78]: **Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura,** textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. **Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura** [...]. (BRASIL, 2018c, p. 74, habilidades relacionadas às práticas leitoras)
SD 52 – CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à **participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos**, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. (BRASIL, 2018c, p. 96, campo artístico-literário nos anos iniciais do ensino fundamental)
SD 53 – No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de **possibilitar o contato** com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, **com a arte literária** e de oferecer as condições para que se possa **reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações**. Está em jogo **a continuidade da formação do leitor literário**, com especial destaque para o **desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita**. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua **dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora**, é preciso supor – e, portanto, **garantir a formação de – um leitor-fruidor**, ou seja, de **um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura**. [...] A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas **práticas de compartilhamento** que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, **que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido**. Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o **exercício da empatia e do diálogo**, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui

[77] A expressão "Eixo Leitura" já aparece com destaque em negrito no texto original

[78] A expressão "adesão às práticas de leitura" já aparece com destaque em negrito no texto original.

para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018c, p. 138-139, campo artístico-literário nos anos finais do ensino fundamental)
SD 54 – O que está em jogo neste campo [artístico-literário] é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o **contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial**, e oferecer as condições para que eles possam **compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.** Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à **leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias**, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu **potencial transformador e humanizador**, é preciso promover **a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências** (por autores, estilos, gêneros) **e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores**. [...] Compete ainda a este campo o **desenvolvimento das práticas orais**, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à **apreciação e ao compartilhamento** e envolvam a **seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica**, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2018c, p. 156-157, campo artístico-literário nos anos finais do ensino fundamental)

Notamos aqui um excesso que opera pela presença recorrente de termos de um mesmo campo lexical (fruir, fruição, leitor-fruidor nas SD 47, 48, 49, 52, 53 e 54), situando o processo de fruir as obras literárias e a formação do leitor literário (SD 53) no centro da escolarização da literatura. Decerto, não são esses fatores, isoladamente, que geram uma possibilidade de estabilização de sentidos vinculados ao paradigma da formação do leitor; outros elementos em destaque nas SD, ao descreverem aquilo que se espera da formação literária escolar, consubstanciam essa filiação discursiva.

Dentre os traços explorados por Cosson (2020a) para delinear a perspectiva da formação do leitor, poderíamos destacar, primeiramente, a identificação da escola como instituição que possibilita o envolvimento e a participação dos alunos em situações e práticas variadas de leitura literária. Sob esse prisma, a escola garante o contato com as obras e o exercício da leitura de fruição (SD 48, 52, 53 e 54). Essa última, na verdade, pode ser considerada como um elemento catalisador das próprias finalidades previstas para o ensino de literatura no âmbito do modelo da formação do leitor, pois, por meio de uma leitura que se dá pelo prazer de ler, serão promovidos o **hábito** da leitura (a leitura é incorporada à vivência cotidiana) e o **gosto** pela leitura (o indivíduo engaja-se nas atividades de leitura pelo prazer

que estas proporcionam), bem como será desenvolvida "a formação de **um leitor crítico-criativo**" (COSSON, 2020a, p. 136).

Podemos perceber que essa forma de significar a escolarização da literatura faz parte do discurso da Base quando este ressalta: as "dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento" da literatura (SD 48); a necessidade de despertar o interesse e a receptividade dos alunos para a "leitura de livros de literatura", inclusive para obras que rompem com seus horizontes de expectativa (SD 51); a seleção de "textos e livros para leitura integral" de acordo com demandas pessoais (SD 48); e o compartilhamento das predileções e das leituras realizadas (SD 53 e 54). Em tal vertente, também concorre para a significação do ensino literário a previsão de uma progressão, na qual o aluno: faça "apreciações e valorações" (SD 50); desafie a si próprio no que diz respeito às suas possibilidades de leitura (SD 51); apresente "apreciações do que foi lido/ouvido/assistido" (SD 53); compartilhe "impressões e críticas com outros leitores-fruidores", sendo capaz de fazer indicações (SD 54); e não apenas expresse preferências, mas fundamente suas escolhas em critérios (SD 54), realizando uma atividade de fruição "significativa e, gradativamente, crítica" (SD 54). Esse segundo grupo de objetivos pode ser associado ao modo pelo qual o discurso em análise endereça sentidos para a formação do leitor crítico-criativo.

Aqui vale salientar que a figura do leitor a ser formado pela escola é dimensionada no paradigma da fruição, não somente em termos de depuração do gosto ou da capacidade de tecer e expor apreciações, mas também na forma de um "cidadão-leitor crítico e democrático" (COSSON, 2020a, p. 167). Tal faceta faz-se presente na forma material em análise pela referência ao "potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura" (SD 48 e 54) e à "dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora" da vivência literária (SD 53), o que converge para o "exercício da empatia e do diálogo" (SD 53). Porém, como desdobraremos mais adiante e como já apontaram análises desenvolvidas por Cechinel (2019) e Amorim e Souto (2020), uma dimensão crítica assim compreendida acaba sendo suplantada pela razão instrumental consubstanciada no discurso pedagógico das competências e habilidades. Para Amorim e Souto (2020), ainda que elementos indicativos de uma abordagem mais crítico-política do estudo da literatura se façam presentes no discurso da Base, eles são engessados pela ênfase em aspectos cognitivos e nas capacidades formativas gerais da leitura literária. Na ótica de Cechinel (2019), a própria potência formativa do literário é precarizada no discurso da BNCC. Além disso, o autor salienta, frente à vagueza conceitual da Base, que a noção de que a literatura "humaniza o ser humano é algo que carece e sempre carecerá de uma predicação específica ou pelo menos de um detalhamento que

esclareça o que isso quer dizer" (CECHINEL, 2019, p. 09). Para ele, debater e conceituar de forma consistente o que representa a criticidade vinculada à leitura literária pode promover deslocamentos em discursos que replicam e diluem a ideia de uma literatura como direito, dotada de expediente humanizador, sem, contudo, oferecer explicações acerca de tal perspectiva.

De acordo com Cosson (2020a, p. 136), podemos vislumbrar, no paradigma da fruição, duas etapas de um percurso formativo: "em um primeiro momento, o leitor é deixado livre para escolher ler aquilo de que gosta; posteriormente, esse gosto deve ser 'aprimorado' e direcionado para a formação da criticidade desejada, conjugando ou superpondo os interesses dos alunos aos da escola". Na análise que o pesquisador faz desse modelo, devido a certa resistência a um trabalho pedagógico para a formação do leitor literário, a criticidade e a criatividade são abordadas como elementos que advêm "naturalmente", por um mecanismo semelhante ao decalque, da interação com as diferentes concepções de mundo e com a linguagem estética que constituem os textos literários.

Assim, a razão para que a literatura permaneça no currículo da educação básica (o seu valor) reside justamente em seu caráter formativo, o qual é constituído por duas vertentes interligadas: ao atuar junto aos sujeitos leitores no entendimento do mundo e de si, no desenvolvimento da imaginação, na ampliação de modelos identitários e na reflexão sobre a sociedade, a experiência literária promove o crescimento dos alunos como indivíduos; junto a isso, a leitura literária atua para o estabelecimento do gosto e do hábito de ler. Sob esse segundo prisma, mais fortemente favorecido pelo discurso curricular da BNCC, "a formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que se acrescente ao substantivo leitor, no sentido de indicar uma competência superior, encontra no texto literário o caminho mais profícuo" (COSSON, 2020a, p. 133).

As SD abaixo, as quais consistem em recortes das habilidades apresentadas pela BNCC para o conjunto do ensino fundamental no que diz respeito ao campo artístico-literário, explicitam que a ideia da transição de um estágio de desenvolvimento do gosto e do hábito para um estágio de construção da criticidade do leitor é ratificada e consolidada na passagem entre os níveis da segunda etapa da educação básica. Posteriormente, no ensino médio, essa característica do leitor literário será retomada e reformulada, provocando deslizamentos de sentidos, bem como tensões na cadeia de significação do ensino de literatura.

Quadro 10 – *Corpus* discursivo (objetivos do ensino de literatura – ensino fundamental – parte II)

SD 55 – (EF02LP26) **Ler e compreender,** com certa autonomia, **textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.** (BRASIL, 2018c, p. 111, 1º e 2º anos, eixo da leitura e escuta)
SD 56 – (EF12LP18) **Apreciar poemas e outros textos versificados**, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, **reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.** (BRASIL, 2018c, p. 111, 1º e 2º anos, eixo da leitura e escuta)
SD 57 – (EF15LP15) Reconhecer que **os textos literários fazem parte do mundo do imaginário** e apresentam uma **dimensão lúdica, de encantamento**, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BRASIL, 2018c, p. 97, 1º ao 5º ano, eixo da leitura e escuta)
SD 58 – (EF35LP21) **Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões**, inclusive aqueles sem ilustrações, **estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores**. (BRASIL, 2018c, p. 133, 3º ao 5º ano, eixo da leitura e escuta)
SD 59 – (EF69LP45) **Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa** (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., **para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas** [...], diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como **gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso**. (BRASIL, 2018c, p. 157, 6º ao 9º ano, eixo da leitura)
SD 60 – (EF69LP46) **Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas**, [...] **tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações**, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts em fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2018c, p. 157, 6º ao 9º ano, eixo da leitura).
SD 61 – (EF69LP49) **Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas [...].** (BRASIL, 2018c, p. 159, 6º ao 9º ano, eixo da leitura)
SD 62 – (EF67LP28) **Ler, de forma autônoma, e compreender** – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, **expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.** (BRASIL, 2018c, p. 169, 6º e 7º anos, eixo da leitura)

Sinteticamente, podemos dizer que, pelo funcionamento discursivo do excesso, busca-se estabelecer a relevância de uma trajetória formativa na educação básica que parte da valorização do lúdico, das dimensões do encantamento e do imaginário como forma de fazer o aluno aproximar-se do universo literário, formar o hábito de ler e criar "gosto" pela leitura. A

partir disso, caminha-se na direção do estabelecimento de preferências, da seleção de obras para a composição de um acervo pessoal conforme predileções e da explicitação de valorações. O leitor aqui vislumbrado, muito mais "crítico" do que criativo, demonstra progressivamente interesse por obras com maior grau complexidade e sente-se confortável para tecer e compartilhar as avaliações que faz das leituras realizadas.

Nessa dinâmica, a ideia de fruição, acionada repetidas vezes na linearidade significante das formas materiais em análise, e aparentemente estruturante do projeto de formação de leitores da BNCC, não é, contudo, objeto de uma conceituação consistente. Amorim e Souto (2020, p. 111-112), ao realizarem uma análise dialógica da significação da leitura literária no discurso da BNCC, observam que o termo circula no discurso curricular da área de Linguagens com um significado vago, "por demais abstrato", "mal desenvolvido" e "vinculado a meros aspectos estéticos – não totalmente definidos", podendo, inclusive, "sugerir um historicismo que pode ser mal interpretado nas aulas de literatura". Os autores chegam a tais conclusões ao se debruçarem sobre a definição de fruição apresentada pelo texto consolidado da BNCC. O conceito faz parte do trecho introdutório do componente Arte no ensino fundamental e o reproduzimos abaixo:

> **Fruição**: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BRASIL, 2018c, p. 195).

Trata-se de uma explicação geral para uma dimensão, de acordo com a Base, delineadora da experiência artística[79] e que, portanto, deve compor a abordagem das linguagens na educação básica, costurando assim um sentido de integração de conhecimentos (BRASIL, 2018c). Na esteira de um enfoque genérico, no âmbito do componente Língua Portuguesa, não há o desdobramento de uma discussão que considere a abordagem desse aspecto no processo formativo do leitor de literatura. Diante de um termo cuja significação é de difícil circunscrição na própria área dos estudos literários, o discurso da BNCC isenta-se de desenvolvê-lo, não sendo possível perceber facilmente dentro de qual escopo teórico se dá o seu entendimento. A parte da Base que trata do componente Língua Portuguesa limita-se a apresentar a noção de **leitor-fruidor** (SD 53), que ainda aqui analisaremos.

Essa lacuna guarda relações com um vazio discursivo ainda mais amplo, pois, como já referenciamos, a falta opera no discurso curricular em tela de modo a ocultar saberes do

[79] As outras dimensões elencadas pela BNCC são: criação, crítica, estesia, expressão e reflexão.

campo literário e do campo da pesquisa em ensino de literatura. São saberes que, necessariamente, deveriam aparecer na cadeia de significação da escolarização do texto literário, porque, conforme enfatiza Marques (2023, p. 1706), "quando inserida em contexto escolar, a arte literária transforma-se inevitavelmente em objeto de ensino e aprendizagem", demandando, além de tempo e espaço para seu estudo, um embasamento teórico-metodológico específico.

Voltando ao termo **fruição**, ao silenciar a trama de significados que o atravessam, o funcionamento discursivo deixa espaços em aberto para que diferentes sentidos (que podem ou não ser recuperados pelo leitor do texto da política curricular) deslizem e retornem à cadeia de significação, uma vez que termos como "prazer", "deleite" e "estranhamento", integrantes do verbete apresentado na área de Artes, não são explicados (AMORIM; SOUTO, 2020) e associam-se a condicionantes vagos, como a "disponibilidade dos sujeitos" e a "abertura para se sensibilizar". Ademais, quando o conceito de leitor-fruidor remete a uma capacidade "de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura" (SD 53), ele indica vinculações com outros saberes interdiscursivos que intervêm no modo como compreendemos a experiência literária nas escolas.

No cenário aqui analisado, uma possibilidade seria considerar a ideia de fruição pela lente do paradigma da formação do leitor. Nesse caso, valoriza-se um tipo de leitura em que a relação entre texto e leitor é mediada pelo prazer, seja o "prazer de ler" (a leitura é tomada como uma atividade prazerosa), seja a "leitura do prazer" (ao objeto lido é atribuída a capacidade de proporcionar prazer) (COSSON, 2020a). Ainda que promovida pela escola e situada no ambiente escolar, a prática de leitura tem como elementos basilares a liberdade e a gratuidade, pois se dá sem imposições e sem as constrições dos processos didáticos tradicionais; ela se faz como leitura íntima e momento de deleite da própria experiência estética. O prazer, sob esse prisma, tende a ser vinculado às ideias de entretenimento, lazer e diversão, gerando uma aproximação com prática da leitura literária horizontal (COSSON, 2021a, 2021b) comentada em nosso segundo capítulo.

Essa forma de compreender a leitura literária na escola, na análise feita por Cosson (2020a), não estaria livre de problematizações. Os questionamentos em torno dessa perspectiva consideram: a própria possibilidade de se ensinar o prazer de ler; a função da escola em um projeto educativo que minimiza o ensinar; a localização da arte literária como fonte de diversão e prazer; e o pressuposto que aparta a fruição da dimensão do conhecimento e da análise literária. Nesse último caso, "é como se para se encontrar com o texto ou se

encontrar no texto literário, o leitor tivesse que renunciar a qualquer esforço e a qualquer mediação que o ajudassem a se apropriar com maior discernimento do texto" (COSSON, 2020a, p. 138).

Na direção de interrogar a cristalização de práticas em que há uma tendência a abordar a literatura a partir de uma visão "cosmética", Dalvi (2013), preocupada com a educação literária nos espaços e tempos escolares, ressalta a importância de mantermos um olhar vigilante diante de certas atividades de animação da leitura (encenações resultantes da má adaptação de textos narrativos, saraus, jograis, produção de livrinhos de poemas, etc.). Estas, juntamente com o moralismo que costuma atravessar o discurso pedagógico, principalmente quando se trata de literatura, podem resultar em um trabalho insuficiente ou precário em termos de formação do leitor literário. Ademais, para a autora, a estabilização do discurso do "ler por prazer", o qual vemos circular tanto no senso comum quanto na política educacional brasileira,[80] pode levar aos seguintes efeitos:

> a) o entendimento de que é "errado" que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado;
> b) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas (DALVI, 2013, p. 74).

Ao nos distanciarmos de tais aspectos, enfraquecemos os motivos pelos quais a vivência da leitura literária deve ser um elemento constitutivo incompressível da educação escolar. Ainda que, no contexto hodierno, seja quase incontestável a importância de situar a **leitura efetiva dos textos** como um dos elementos nucleares da escolarização do literário (traço que está presente na BNCC), Dalvi (2013) salienta que é igualmente relevante debater sobre aquilo que consideramos como literatura e leitura literária, perspectivando-as a partir das experiências e práticas sociais, culturais e históricas, da sua materialidade, e da sua relação com o "circuito-mercado-sistema literário" e com a ideia de valor.

Em um outro polo, caudatário de estudos de base formalista e estruturalista e oposto ao que pode ser identificado como uma atividade prazerosa nos termos de uma concepção horizontal de leitura literária, a **fruição** depende da capacidade analítica do leitor, a qual lhe possibilitará a penetração em uma linguagem hermética. Entre as influências dessa linha de entendimento, podemos observar a ampla circulação da distinção entre *plaisir* (prazer) e *jouissance* (fruição), proposta por Roland Barthes em seu livro *O prazer do texto* (1987

[80] Podemos relembrar aqui a propaganda governamental veiculada em TV nos anos 1990 e que tinha como slogan o enunciado "Ler é viver, ler é prazer, leia mais. Quem lê viaja". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OQsFQezxSyc. Acesso em: 29 ago. 2023.

[1973]). E aqui cabe considerar que a discussão desenvolvida pelo crítico francês a partir desse par de conceitos está situada em um dado contexto de práticas culturais e em um certo horizonte de leituras: o das obras modernas, notadamente as com maior grau de experimentação estética. É a partir do texto moderno, tomado como "texto-limite", que se desdobram, na visão de Barthes, dois regimes de leitura: um mais preocupado com os pontos de articulação da narrativa e com a revelação do enigma, do desfecho da trama; e outro que se imbrica no jogo de significação proposto pelo texto, na linguagem trabalhada em sua verticalidade. Assim, para o autor, o interstício da fruição é produzido no volume das linguagens e, sob esse prisma, dois tipos de texto podem ser definidos:

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática **confortável** da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1987, p. 21-22, grifo do autor).

Barthes trata de uma noção de texto literário produzido como espaço aberto ao jogo, um jogo que não entrega tudo ao leitor e opera também no plano da recriação da linguagem, porém sem tornar-se inacessível. Eis aqui o "prazer do texto". O crítico vincula, então, o prazer ao contentamento e a fruição ao desvanecimento. Gallop (2001), ao tratar das dificuldades de tradução que permeiam a palavra *jouissance*, julga que a apreensão da discussão proposta por Barthes tem como destino, de modo geral, a ideia de uma dicotomia, de uma oposição binária. De acordo com a autora, os leitores de *O prazer do texto* retêm "essa dicotomia como uma nova referência conceitual para a história e crítica culturais" (GALLOP, 2001, p. 272). Em outras palavras: a despeito da advertência feita pelo próprio Barthes de que a fronteira entre os termos prazer/fruição não é firme, mas sim precária e vacilante, o processo de pulverização desse binômio no discurso literário levou justamente à construção de uma base para a classificação e a hierarquização das obras.

Na esfera do ensino de literatura, o paradigma analítico-textual, "centrado na elaboração estética das obras" (COSSON, 2020a, p. 72), bebe em tais referências, propondo uma leitura intensiva por meio da qual o aluno poderá perscrutar os elementos linguístico-textuais responsáveis pela densidade estética dos textos literários. Em tal cenário, o trajeto formativo assenta-se em uma concepção imanentista de literatura (esta dirige para a linguagem literária características como originalidade, universalidade, atemporalidade e plurissignificação) e prevê que o aluno, de posse de um conjunto de conceitos e recursos

descritivos, seja conduzido a apreender os traços de literariedade da obra e a interpretá-los. A interpretação é aqui compreendida como o estágio em que os elementos decompostos e descritos durante a análise – para os quais vão sendo construídos sentidos separadamente – são reunidos em uma totalidade que simboliza a própria leitura da obra (COSSON, 2020a). Esse processo, tecendo uma aproximação sempre sujeita a riscos,[81] configura a leitura de fruição como aquela capaz de fazer o indivíduo alcançar "o prazer do texto" em termos barthesianos.

Tal perspectiva de ensino literário assume princípios que a tornam problemática desde os seus fundamentos, pois é restritiva quando se trata da concepção de literatura e limitante no que diz respeito à participação dos alunos e ao acolhimento de suas experiências e horizontes de leitura, levando as diferentes formas de interação com o literário a serem niveladas por um único padrão. Além disso, conforme ressalta Cosson (2020a), outros aspectos atinentes às práticas de ensino depõem contra o potencial formativo do paradigma analítico-textual. Para além dos pontos que tivemos a oportunidade de comentar em nosso segundo capítulo, são graves: a ênfase excessiva na etapa de descrição, a utilização dos textos como pretexto para o ensino de conceitos e categorias de análise, e a exposição desses elementos para a posterior memorização por parte dos alunos. Nesses três casos, a etapa da interpretação não chega a se efetivar, suprimindo, inclusive, o que poderia consistir em um entendimento mais aprofundado do texto.

Um entendimento comum pode ser inferido a partir das considerações feitas até aqui acerca da ideia de fruição em sua relação com o ensino de literatura: seja quando abordados pelo viés do "ler para viajar", seja quando "há certa sacralização da escritura" (ROCCO, 1986, p. 79), "os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural" (DALVI, 2013, p. 75). Essa desarticulação abrange também o polo dos leitores, os quais são percebidos como entidades modelares (fruto de uma abstração teórica e universalizante ou produto da formação escolar), e não a partir de múltiplos contextos e articulações capazes de constituir diferentes processos de identificação.

Diante do exposto nos parágrafos acima, nota-se que a discussão sobre o conceito de fruição literária, principalmente em sua relação com a ideia de prazer, constitui uma arena de processos de significação em que não é fácil encontrar apaziguamento. Esse debate, familiar

[81] O próprio Barthes fala sobre a flutuação da relação prazer/fruição, considerando as expressões "texto de prazer" e "prazer do texto" como ambíguas. Afirma o crítico em seu ensaio: "O 'prazer' é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto" (BARTHES, 1987, p. 27).

aos estudos críticos da literatura, também tem integrado o discurso curricular da educação básica desde os PCN e os PCN+, sendo alvo de um olhar mais detido nas OCEM. Nessa cadeia de produção de sentidos, compreendemos que a lacuna teórica e os significantes constituintes da definição de **fruição** na BNCC podem, conforme analisa Mendes (2020, p. 141), "gerar um perigoso ruído", o qual: ora coloca "o aluno na condição de um expectador que buscará, na obra, apenas deleite, prazer e conforto" (MENDES, 2020, p. 141), a exemplo de entendimentos subjacentes aos PCN+ e a uma perspectiva horizontal de leitura literária; ora aponta, pelo emprego do item lexical "estranhamento", para critérios formalistas que dizem respeito a uma organização especial da linguagem capaz de afastá-la do uso comum/cotidiano, provocando uma certa "desfamiliarização" (EAGLETON, 2006).

Outrossim, o conceito de **leitor-fruidor** pode promover efeitos de sentido indicadores de uma recontextualização das Orientações Curriculares de 2006, ainda que tal documento não seja referenciado no intradiscurso da Base (diferentemente dos PCN) e que, na materialidade em tela, na esteira do apagamento do debate teórico-metodológico atinente ao ensino de literatura, não haja uma discussão sobre letramento literário e os princípios das vertentes teóricas recepcionais, os quais embasam as OCEM. Em nosso entendimento, porém, a filiação discursiva irrompe no enunciado da Base ao considerarmos que existe entre a definição de fruição das OCEM e a noção de leitor-fruidor uma relação de paráfrase.

Retomando o documento de 2006 (abordado no item 2.3), vemos que este assume a fruição de um texto literário como "a apropriação que dele faz o leitor, concomitante à **participação do mesmo leitor na construção de significados desse mesmo texto**" e considera que "quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e **a ele se entregar**, mais rica será a experiência estética" (BRASIL, 2008, p. 59-60, grifos nossos). Já a BNCC postula que um leitor-fruidor é um sujeito "capaz de se **implicar** na leitura dos textos, de **'desvendar'** suas múltiplas **camadas de sentido**, de **responder às suas demandas** e de **firmar pactos de leitura**" (SD 53). As duas explicações têm como ponto de partida uma determinada atitude de engajamento do leitor perante o texto: seja porque firma com este um pacto, implica-se na leitura, seja porque entrega-se à obra lida. A partir disso, a leitura encaminha-se para a construção dos sentidos do texto pelo leitor, para um processo de desvelamento que atinge diferentes camadas semânticas. Nessa dinâmica, a participação do leitor, nos termos dos estudos recepcionais, pode ser traduzida como a construção de respostas para as demandas do texto.

Tal visão dota a experiência estética de uma "liberdade vigiada" (LANGLADE, 2013, p. 33) e não dimensiona o polo do leitor pela consideração dos sujeitos empíricos ocupantes

das salas de aula reais. Nesse caso, como tivemos a oportunidade de problematizar no capítulo dois, por mais que a realização estética esteja centrada na instância leitora, a relação texto literário/leitor situa esse último como uma projeção que gera uma compreensão coerente dos sentidos da obra ao preencher adequadamente os vazios textuais. Não à toa, essa ideia é mencionada três vezes na SD 54, sempre vinculada à fruição ("compreendê-las e fruí-las" / "práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição" / "compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los"). Assim, o próprio conceito de leitura como "interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos" (SD 49) perde força no discurso curricular da BNCC quando se trata de leitura literária, pois a interação passa a ser entendida como o exercício de trilhar um percurso previamente estabelecido pela construção/programação textual.

Diante disso, mostra-se relevante retomar um pressuposto acerca da leitura enfatizado por Marcuschi (2008, p. 230), o qual sinaliza que "compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade". A leitura e a compreensão podem ser assim dimensionadas no espaço escolar ao pensarmos políticas curriculares para a área de língua e literatura que tomem o aspecto da contextualização não apenas a partir da delimitação das práticas de linguagem em campos da vida social, mas a partir da perspectiva de um currículo construído contextualmente (LOPES, 2019).

Queremos observar ainda que, na paráfrase produzida pelo gesto de interpretação contido no discurso da Base, chama a atenção, como já citado, o abandono da discussão teórica fundamentada na estética da recepção e no letramento literário, bem como a supressão da "apropriação" como elemento constituinte da leitura literária. Este, ao indicar uma incorporação, uma construção de um universo literário próprio e, ao mesmo tempo, interligado à comunidade de leitores na qual o indivíduo se insere (COSSON; PAULINO, 2009), aponta para a possibilidade de que, no discurso das OCEM, sejam criadas zonas de escape capazes de favorecer a significação da leitura da literatura como experiência transacional (COSSON, 2020a). Todavia, o conceito de fruição, ao ser refocalizado em novas articulações que passam a funcionar no contexto discursivo da BNCC, diminui o espaço para que a experiência estética seja significada enquanto condicionamento recíproco entre leitor e texto.

Ao lado do mecanismo parafrástico, observamos, então, como é próprio dos processos de produção de sentidos, um efeito metafórico (ORLANDI, 2015). Os efeitos de sentido promovidos pelo material simbólico analisado em nossa pesquisa deslizam e instalam no

dizer, conforme destacam Amorim e Souto (2020), um tipo de sujeito-leitor altamente idealizado. As conclusões desses autores, as quais aqui ratificamos, apontam para a passividade do tipo de leitor ideal construído pelo discurso da BNCC e salientam que até mesmo os enunciados indicativos de posições mais agentivas, tal como o recorte da SD 59, conduzem o discurso para a produção de sentidos vinculados ao desenvolvimento de habilidades crítico-estéticas, pois têm como objetivo a composição de um conjunto de critérios para a seleção de produtos culturais. De forma condizente com tal endereçamento de sentidos à formação literária dos estudantes, os **conteúdos** depreendidos a partir do conjunto de habilidades do ensino fundamental, como ainda voltaremos a comentar, seguem uma perspectiva formal estruturalista.

Partindo para a análise das SD do quadro 11 (abaixo), o qual sintetiza as finalidades delineadas para o ensino literário na última etapa da educação básica, observaremos que, na BNCC, os trechos que tratam da escolarização da literatura no ensino médio podem ser considerados como formulações parafrásticas daquilo que é apresentado para o ensino fundamental. Em virtude de, no tocante aos objetivos dessas etapas, caber à segunda consolidação e aprofundamento das aprendizagens, o funcionamento discursivo indica permanências entre os seus respectivos textos curriculares, ou seja, em uma visão macro, existe também, no âmbito do nível médio, a repetição de recortes indicativos de uma tendência para a hegemonização da perspectiva da formação do leitor ou da fruição na atual discussão curricular do ensino de literatura. Ao mesmo tempo, como um postulado da AD nos lembra: nas relações de paráfrase, "dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente" (ORLANDI, 2015, p. 78). Logo, no funcionamento do discurso curricular do ensino médio, ocorrem deslizamentos e hibridizações pelos quais determinados significados, que já vinham se intercalando a elementos do paradigma da fruição no ensino fundamental, passam a se sobrepor no processo de constituição dos sentidos. Do mesmo modo, outros efeitos de sentidos passam a irromper na cadeia de significação da escolarização da literatura. Aliás, é quando o discurso em análise trata do ensino médio que percebemos mais nitidamente o funcionamento do estranhamento, revelando "um intricado nó de discursividade" (ORLANDI, 2015, p. 88).

Quadro 11 – *Corpus* discursivo (objetivos do ensino de literatura – ensino médio)

OS OBJETIVOS DO ENSINO
SD 63 – No **Ensino Médio**, o foco da área das Linguagens e suas Tecnologias está na **ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria** nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu

poder no estabelecimento de relações; **na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias**. (BRASIL, 2018d, p. 11-12)
SD 64 – O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a **construção da apreciação estética**, significativa para a **constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções**. Possibilita aos estudantes, portanto, **reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade**. (BRASIL, 2018c, p. 489, descrição do campo artístico-literário na área de Linguagens no ensino médio)
SD 65 – f) **Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais**, **considerando suas características locais, regionais, nacionais e globais**, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e **(re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas**. (BRASIL, 2018a, competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio)
SD 66 – Ao final do Ensino Médio, **os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais**, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e **apreciando-as com base em critérios estéticos**. É esperado, igualmente, que **percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes.** **A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos**, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos. [...] essa competência [competência específica seis da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio] prevê que os estudantes possam **entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos**, **sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos**, **inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações.** (BRASIL, 2018c, p. 496, detalhamento da competência específica seis da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio)
SD 67 – (EM13LGG602) **Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade**. (BRASIL, 2018c, p. 496, habilidade relacionada à competência específica seis da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio)
SD 68 – No campo artístico-literário, buscam-se a **ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição**.[...] **Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais** (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) **continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas**. (BRASIL, 2018c, p. 503)
SD 69 – Neste campo [artístico-literário], trata-se, principalmente, de **levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si,** conseguindo **apreender os níveis de leitura presentes nos textos** e os **discursos subjacentes de seus**

autores. Ao **engajar-se mais criticamente**, os jovens podem **atualizar os sentidos das obras**, possibilitando **compartilhá-las** em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, **além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras**, que ocorre com a ajuda de procedimentos de **análise linguística e semiótica.** [...] Espera-se que os **leitores/fruidores** possam também **reconhecer na arte formas de crítica cultural e política**, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2018c, p. 523)
SD 70 – (EM13LP46) **Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários**, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para **exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica**. (EM13LP51) **Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal** e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (EM13LP53) **Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos** sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, e-*zines* etc.). (BRASIL, 2018c, p. 525-526, habilidades do campo artístico-literário no Ensino Médio)

Vemos, novamente, a repetição de itens lexicais de uma mesma família (fruir, fruição e leitores/fruidores – SD 64, 66, 67, 68 e 69) se articular a sintagmas que, assim como os recortes dos quadros 9 e 10, configuram endereçamentos de sentidos por meio dos quais circulam significados referentes ao paradigma da formação do leitor. Os destaques do quadro acima reverberam a valorização do contato ampliado com manifestações artísticas diversas (SD 65, 66, 67 e 68) para dar continuidade à "formação do leitor literário" (SD 68). Tal processo formativo é constituído por três dimensões que podem ser delineadas a partir da totalidade das sequências até aqui apresentadas neste bloco de análise. Elas estão expressas nas SD 69 e 70 e dizem respeito: a) à composição e ampliação de um repertório de leituras e de "obras significativas para si"; b) ao compartilhamento (das escolhas pessoais, dos sentidos produzidos para os textos e de suas avaliações acerca das obras); e c) a um engajamento crítico. Para que cada um desses vetores da formação se desenvolva, o discurso curricular da BNCC destaca tanto a importância da leitura efetiva das obras, quanto o trabalho com "gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais" (SD 68), já explorados desde o ensino fundamental (como visto na SD 59).

O papel do aluno permanece caracterizado como o do leitor-fruidor que, engajado com as leituras que realiza (agora de forma mais crítica): apreende "os níveis de leitura presentes

nos textos", adicionando um foco nos aspectos discursivos; "atualiza os sentidos das obras", sendo capaz "de desfrutar também dos modos de execução das obras" por meio da "análise linguística e semiótica" (SD 69). Conforme vimos, embora um conceito de leitor-fruidor assim desenvolvido situe o aluno na qualidade de participante da construção dos sentidos dos textos literários e a leitura seja definida na versão final da Base como "interação ativa" (SD 49), a instância leitora permanece projetada enquanto uma virtualidade na significação da leitura literária pelo discurso do componente Língua Portuguesa. Sua abordagem, em um cenário de padronização curricular e de conexão com processos avaliativos em larga escala, não aponta para significados que privilegiem os diversos leitores e leitoras situados em múltiplos contextos.

É fato que o enunciado do ensino médio introduz na cadeia significante o termo "apropriação" (SD 69), no entanto, a materialidade em tela coloca um acento sobre a dimensão individual do contato com as obras e da experiência literária. Trata-se de uma "apropriação **para si**" (SD 69), de "selecionar obras significativas **para si**" (SD 69), "de constituir um acervo **pessoal** e dele se apropriar" (SD 70). Nota-se, portanto, em uma aproximação com o paradigma da formação do leitor, o endereçamento de sentidos que fazem a significação da escolarização da literatura recair na ênfase

> no individualismo e na interpretação literária como resultado do encontro pessoal entre leitor e obra, [...] na [tendência] para uma relutância do professor em intervir no modo de ler dos alunos, no acolhimento e na legitimação de suas preferências e na valorização mais ou menos explícita da leitura extensiva frente à leitura intensiva (COSSON, 2020a, p. 165).

Assentando-se apenas em valores individualistas, as aulas de literatura diminuem sua potência para se constituírem como espaços-tempos tanto de convivência intensa com e de reflexão sobre a linguagem (COSSON, 2011, 2014) quanto de problematização do literário em seus aspectos sociais, ideológicos, históricos, políticos e culturais (DALVI, 2013).

No tocante à passagem do ensino fundamental para o ensino médio, o discurso curricular da BNCC acerca da literatura mantém o foco nas três dimensões anteriormente citadas, prevendo que o aluno progrida em termos da "ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria" (SD 63), do exercício do "protagonismo de maneira crítica e criativa" (SD 65), e do aguçamento contínuo da sensibilidade, da imaginação e da criatividade (SD 67). Desse modo, a trajetória formativa modelar prevista pela Base tem, em seu ponto final, "a figura de um leitor/fruidor que precisa ser **competente** para **apreciar** o que está posto" (MENDES, 2020, p. 141, grifos do autor).

Nesse momento, despontam na linearidade significante expressões que intensificam o deslizamento de sentidos para a fixação de uma identidade leitora que apresenta como lastro a consolidação de habilidades crítico-estéticas, conforme destacado por Amorim e Souto (2020). Assim, a apreciação e a fruição das obras devem se dar "com base em critérios estéticos" (SD 64 e 66), "alimentada[s] por critérios estéticos" (SD 66), observando "os critérios e as escolhas que organizam seus estilos" (SD 66). Conclui-se, diante disso, que o aluno que desenvolve autonomia e protagonismo em seu processo de formação como leitor literário é aquele capaz de realizar uma "análise mais fundamentada" (SD 68) e de mobilizar "habilidades técnicas e estéticas mais refinadas" (SD 68) na interação com os textos.

Vale salientar, no entanto, que a BNCC não discorre sobre tais "critérios estéticos", reforçando a falta geradora de zonas de obscuridade e incompletude em vários pontos do funcionamento discursivo. Ao reiterar as expressões citadas acima, o discurso em tela opera com noções questionáveis, mutáveis e deveras problematizadas no campo dos estudos literários, porém, não se ocupa desse debate, evitando a irrupção de sentidos conflituosos e amenizando a contradição intradiscursiva do próprio enunciado, qual seja: de um lado, valorizam-se a liberdade de escolha, as culturas juvenis e a diversidade de manifestações culturais (SD 65, 66 e 67); e, de outro, enfatiza-se uma relação leitor/obra mediada por critérios estéticos. Dessa forma, o mecanismo pelo qual ocorre o apagamento do campo dos estudos literários e da pesquisa em ensino de literatura também oculta, como denuncia Cechinel (2019, p. 07), impasses centrais da área de Letras, produzindo um efeito de conciliação no qual paira uma suposta "generosidade teórica para com os diferentes objetos literários e culturais". Na visão do autor, a ausência de um debate capaz de encaminhar o ensino de literatura para um equacionamento fundamentado das disputas que o atravessam consuma, na materialidade em análise, uma "conduta pré-teórica", uma "indiferença conceitual" (CECHINEL, 2019, p. 08) que se espraia por formulações genéricas. Estas pouco podem contribuir para um diálogo profícuo acerca das práticas de escolarização do literário.

Podemos observar também que as SD incorporam outros aspectos do caráter formativo da literatura ao discurso da BNCC, considerando que uma experiência estética significativa se consubstancia pela "constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções" (SD 64), pela promoção de efeitos de "emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos" (SD 66), e pelo diálogo com manifestações artísticas que contemplem esferas "locais, regionais, nacionais e globais" (SD 65), "tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos" (SD 66), "das locais às mundiais" (SD 67),

“com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (SD 65). Sob tal prisma, na relação com os textos, espera-se que os estudantes apreendam “os discursos subjacentes de seus autores” (SD 69) e reconheçam “na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (SD 69).

Esses destaques, assim como outros presentes nas SD do ensino fundamental, projetam a criticidade do leitor literário por um viés crítico-democrático (COSSON, 2020a) ou político-crítico (AMORIM; SOUTO, 2020). Contudo, essa faceta da formação literária é enfraquecida quando atentamos para o fato de que as noções de “diálogo cultural” e “perspectiva crítica” vinculam-se, no discurso da BNCC, como está disposto na primeira habilidade da SD 70, à socialização/confrontação da forma como cada estudante realizou a leitura dos textos. Do mesmo modo, a atuação crítica e autônoma do aluno-leitor aparece em relação ao campo das predileções. Os traços elencados no parágrafo anterior e que estão ligados ao caráter formativo da literatura permanecem, dessa forma, em segundo plano, pois não são privilegiados nas nove habilidades apresentadas para o campo artístico-literário no ensino médio.

Decerto, não estamos tratando de elementos passíveis de serem traduzidos/reduzidos em termos de competências e habilidades. No caso da BNCC, contudo, parece que estamos diante de escolhas assumidas pelos autores dos textos da política, uma vez que parte dos descritores do campo artístico-literário reitera, como vimos na SD 70, as três dimensões (a, b e c) apreendidas a partir das sequências discursivas até aqui analisadas. Além disso, as habilidades elencadas para o nível médio tomam, juntamente com outros aspectos dos quais ainda trataremos, a produção e a escrita artístico-literárias dos estudantes (abordadas em duas habilidades) como importantes conteúdos do ensino de literatura.

Ademais, de acordo com Amorim e Souto (2020), a própria ideia de fruição, a qual no âmbito do ensino médio é fortemente vinculada à ênfase nos critérios estéticos, “pode ser vista em todo o documento, alijando boa parte da leitura literária de uma possibilidade de abordagem mais crítica” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 112). Traçando relações com os modelos de letramento categorizados por Brian Street, os pesquisadores identificam, sob o destaque conferido à ideia de leitor-fruidor, tal como se encontra na Base, uma visão passiva de aprendizagem, voltada para formar um aluno que seja capaz de realizar ações de perceber, analisar e interpretar. O que importa é o aprimoramento das capacidades cognitivas, caracterizando um modelo autônomo de letramento e a refração de um discurso mais liberal-conservador. Este, nas disputas hegemônicas, confronta e enfraquece uma abordagem mais

crítico-política, ligada a perspectivas mais ideológicas de letramento e também a vozes progressistas. Assim, vemos, no âmbito do discurso da Base, como "o embate de vozes no currículo pode afetar a percepção do que é educar literariamente" (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 108).

Lançando "nosso olhar ao que vem de fora, que nos estranha" (SILVEIRA, 2018, p. 68), queremos agora chamar atenção para três destaques sublinhados na SD 66: "baseados em contrastes culturais e históricos", "podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes" e "inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações". A primeira oração será considerada por sua função adjetiva com relação aos "critérios estéticos" de que trata a BNCC; já as duas últimas serão tomadas aqui como incisas discursivas. Nos três casos, encontramos estruturas responsáveis por inscreverem no intradiscurso um pré-construído que abre espaço para a circulação de sentidos vinculados ao paradigma histórico-nacional. Tanto a adjetivação quanto os acréscimos feitos após o uso de vírgulas (dois últimos destaques) modificam o processo de significação das finalidades do ensino de literatura e fazem retornar no discurso da Base, como conteúdo relevante do ensino de literatura, o reconhecimento e o acompanhamento das modificações dos estilos artístico-literários conforme um ordenamento histórico. Ao estar marcado na superfície linguística, esse elemento interdiscursivo promove um efeito de sentido de conciliação, semelhante ao que já comentamos a partir de Cechinel (2019), entre aquilo que a BNCC propõe em termos de formação do leitor e os conteúdos e práticas tradicionais do ensino de literatura. Nessa direção, o discurso funciona não pela ruptura com modelos tradicionais de escolarização do literário, mas por permanências que sugerem uma articulação entre o paradigma da fruição e o paradigma histórico-nacional.

Portanto, em nosso gesto de interpretação, vemos na SD 66 o funcionamento do mecanismo discursivo do estranhamento, pois a oração adjetiva e as incisas ativam sentidos de algo que "parece não caber ser dito" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 02) no discurso em tela, ou seja, algo que não parece caber em um discurso curricular cuja prioridade é a formação do leitor.

Ainda que o campo discursivo do ensino de literatura seja na contemporaneidade, como procuramos evidenciar no capítulo dois, multifacetado e marcado por disputas pela hegemonização de determinadas concepções, ele tem como ponto em comum as críticas às inadequações do paradigma historicista, as quais deveriam ser superadas para a construção de um projeto de escolarização preocupado com a formação de leitores literários. É o que fica patente nas palavras de Zilberman (2008a, p. 22) já por nós reproduzidas: "compete hoje ao

ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor". Apresentando, em um plano global, uma orientação que também caminha nesse sentido, o discurso da Base sobre o ensino de literatura é atravessado no nível médio por elementos da ordem do excêntrico, os quais marcam uma desordem no processo de significação (ERNST-PEREIRA, 2009).

Veremos a acentuação do estranhamento nos recortes dos quadros que tratam dos textos e dos conteúdos do ensino de literatura. Abaixo, apresentamos o quadro referente aos textos, dividido em duas partes (ensino fundamental e ensino médio), para que possamos visualizar mais facilmente a transição entre os dois níveis de ensino proposta pela BNCC. Essa mesma forma de organização será utilizada no quadro atinente aos conteúdos.

Quadro 12 – *Corpus* discursivo (os textos – ensinos fundamental e médio)

OS TEXTOS – ENSINO FUNDAMENTAL
SD 71 – Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural.** Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, **é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis**, de forma a garantir uma **ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente**. (BRASIL, 2018c, p. 70)
SD 72 – A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: [...] • da consideração da **diversidade cultural**, de maneira a **abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis** etc., de forma a garantir **ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente**. (BRASIL, 2018c, p. 75)
SD 73 – Aqui também a **diversidade** deve orientar a organização/progressão curricular: **diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países** – devem ser contemplados; **o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis**, dentre outras **diversidades**, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2018c, p. 157)
OS TEXTOS – ENSINO MÉDIO
SD 74 – • a **ampliação de repertório**, considerando a **diversidade cultural**, de maneira a abranger **produções e formas de expressão diversas** – **literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games*** etc.; • a inclusão de **obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais –**

em especial da literatura portuguesa –, assim como **obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana**. (BRASIL, 2018c, p. 500, critérios para a progressão das aprendizagens e habilidades do componente Língua Portuguesa no ensino médio)
SD 75 – A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, **com destaque para os clássicos**, intensifica-se no Ensino Médio. (BRASIL, 2018c, p. 503)
SD 76 – No Ensino Médio, devem ser introduzidas para **fruição e conhecimento**, ao lado da **literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea**, **obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais**. Essa **tradição**, em geral, é constituída por **textos clássicos**, que se perfilaram como **canônicos** – **obras** que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente **legitimadas como elemento expressivo de suas épocas**. (BRASIL, 2018c, p. 523)
SD 77 – • Diversificar, ao longo do Ensino Médio, **produções das culturas juvenis contemporâneas** (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), **minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular** (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, **contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas** etc.) **que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil**. • **Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas** que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos. [...] • Abordar **obras de diferentes períodos históricos**, que devem ser **apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas** para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. • Propor a leitura de **obras significativas da literatura brasileira**, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, **ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.** (BRASIL, 2018c, p. 524, parâmetros para a organização/progressão curricular)

Nas SD acima, excesso e estranhamento combinam-se no processo de significação da escolarização da literatura. Em um primeiro plano, observamos que, tanto nos recortes do ensino fundamental, quanto do ensino médio, repete-se a menção a um conjunto de classificações (SD 71, 72, 73 e 74) por meio das quais se busca traduzir a pluralidade das manifestações artístico-literárias. Essa pluralidade deve orientar a seleção dos textos a serem lidos pelos alunos a fim de: alargar as referências literárias dos estudantes e promover o diálogo com as diferenças e a exploração de aspectos identitários (SD 71, 72, 74 e 77). Mais nitidamente, no enunciado do ensino médio, vemos a repetição de expressões indicativas de uma ampliação de repertório que deve passar a incorporar as literaturas africana, afro-

brasileira, indígena e latino-americana (SD 74, 76 e 77). Instaura-se, assim, um regime de repetibilidade capaz de promover determinados efeitos de sentido: a) o de que faz parte do discurso curricular da Base um conceito amplo de literatura, que contempla e valoriza a diversidade cultural (a partir de aspectos étnicos, territoriais, etários, sociais) e as múltiplas formas de realização e de vivência do literário (considerando a oralidade, o ambiente digital, as diferentes mídias, além da multissemiose); b) sob tal prisma, a literatura trabalhada pela escola se coloca em diálogo com as culturas infantis e juvenis; e c) a BNCC procura promover o disposto na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, cujo conteúdo inclui no currículo escolar a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O efeito de sentido pelo qual se passa a considerar que a BNCC toma o universo literário a partir de uma perspectiva ampliada tanto ratifica a ligação desse discurso com o paradigma da formação do leitor, quanto, de modo geral, estabelece relações com as discussões mais recentes acerca da escolarização da literatura, as quais guardam esse ponto em comum. Contudo, em nosso processo de interpretação, queremos salientar que, embora se observe a recorrência de recortes que apontam para a abrangência das leituras literárias a serem promovidas pela escola, a literatura africana é mencionada somente uma vez no âmbito do ensino fundamental (SD 73). Já a produção indígena é citada apenas em uma habilidade do campo artístico-literário para os 6º e 7º anos. Ela prevê que o aluno possa ler de forma autônoma uma variedade de textos, dentre os quais figuram "lendas brasileiras, indígenas e africanas" (BRASIL, 2018c, p. 169).

Logo, analisando a transição entre os ensinos fundamental e médio, percebemos a dinâmica discursiva da política curricular empurrando o contato com essas literaturas para a última etapa da educação básica. Trata-se de uma segmentação que pode ser explicitada a partir das SD acima e também ao recuperarmos o seguinte movimento efetuado pelo discurso da Base: a referência direta à abordagem dos conteúdos da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena está presente no Parecer CNE/CP nº 15/2017, mas não foi incorporada à Resolução CNE/CP nº 2/2017, a qual dispõe, em termos mais genéricos, sobre o "tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira" (art. 8º, § 1º). Apesar de a Lei nº 11.645/2008 afirmar a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no ensino fundamental e no ensino médio, só na Resolução que institui a BNCC dessa última etapa é que há referência explícita (na forma de considerando) a essa determinação legal. Assim, o discurso da Base delineia uma fronteira para a abordagem

dessas manifestações no âmbito do ensino de literatura na educação básica, a qual, contudo, não é explicada ou justificada.

Frente ao exposto, cabe levantarmos questões relativas à formação docente diante das temáticas previstas na Lei nº 11.645 e ao tempo tendencialmente cada vez mais exíguo para o trabalho com o literário no ensino médio – em decorrência da redução do número de aulas de língua portuguesa, do destaque que se pretende continuar a dar ao estudo dos clássicos (SD 75) e do espaço que uma certa noção escrita literária passa a ocupar na formação dos jovens. Assim, podemos nos perguntar, com base em Cechinel (2019, p. 07): "o que está sendo indicado ou o que exatamente fica excluído" em recomendações tão supostamente abrangentes como as que encontramos na BNCC? A problematização se faz necessária, pois, como o próprio autor expõe, as políticas curriculares tendem a focalizar operações de recorte, seleção e escolha em detrimento da dimensão do tempo, condição essencial e determinante para a experiência literária.

Além disso, é preciso retomar algo observado na análise da significação do currículo desenvolvida no tópico anterior: o modo como a ordem discursiva em tela produz sentidos assenta-se, em última instância, em apagamentos das diferenças. Vemos que a linearidade significante reconhece a diversidade de matrizes culturais e étnicas na composição da sociedade brasileira, reconhece, como disposto nas SD do quadro 12, essa diversidade na composição do literário, porém, ao mesmo tempo, as aprendizagens, principalmente em língua portuguesa e matemática, são submetidas a uma "linguagem internacional para a comparação de resultados educacionais" (MACEDO, 2019, p. 48), cujo alcance, a partir da influência global da OCDE sobre as políticas nacionais, atinge tanto a dimensão cognitiva, quanto aspectos socioemocionais. Assim, o funcionamento discursivo suplanta as diferenças pela forma como o discurso padronizador das avaliações em larga escala intervém nos sentidos do currículo.

Na visão de Silva (2018, p. 11), as diferenças são abordadas em prescrições curriculares como a BNCC ou aquelas da década de 1990 apenas em seu aspecto formal, pois o que se busca, ao fim dos processos formativos projetados por essas políticas, é "padronização e integração". Dessa forma, não por acaso

> a BNCC parece pouco inclinada a debater a temporalidade específica que a leitura literária demanda, mergulhando o leitor numa profusão ininterrupta de textos, gêneros, produções, repertórios, formas, temas, lugares, imagens, tradições, práticas etc. que contrastam vivamente com o pouco tempo hoje disponível para a área (CECHINEL, 2019, p. 10).

Contrastantes também são algumas formulações acerca de determinados gêneros. Tomemos aqui o caso das HQs. No contexto discursivo da Base, elas ora figuram, ao lado de "minisséries, filmes, videominutos, *games*" (SD 74), como produtos culturais multissemióticos que permitem uma aproximação do horizonte cultural de crianças e jovens, ora são mencionadas não como um gênero literário em si mesmo, mas somente pelo viés da adaptação. Nas palavras da BNCC, juntamente com filmes, as HQs configuram "gêneros artísticos substitutivos" (BRASIL, 2018c, p. 499), aos quais, segundo nota presente no documento, pode ser feita uma concessão no âmbito do ensino de literatura: "É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções" (BRASIL, 2018c, p. 499). Podemos concluir, a partir disso, que o discurso curricular enfatiza a pluralidade de leituras pelo excesso de termos relativos a um agrupamento de objetos culturais em categorias que "dizem mais sobre os valores estéticos e sociais dos textos do que sobre os modos como serão lidos" (COSSON, 2020a, p. 131); assim, os impasses permanecem em suspenso, pois não há inclinação para discuti-los ou equacioná-los (CECHINEL, 2019).

Posições como a descrita acima a respeito das HQs causam estranhamento no funcionamento discursivo, tendo em vista que indicam "uma visão redutiva sobre a presença de produções audiovisuais e de histórias em quadrinhos nas escolas" (AMORIM *et al*., 2022, p. 18). Também no campo do estranhamento, nas SD referentes ao ensino médio, as repetições passam a se intercalar com termos, expressões e orações (destacadas em sublinhado) que remetem o discurso a uma perspectiva tradicional de ensino. As produções integrantes do repertório de leituras a ser explorado na última etapa da educação básica são referidas como: "obras da tradição literária brasileira" (SD 74), "os clássicos" (SD 75), "obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa", "textos clássicos", "canônicos", "obras [...] legitimadas como elemento expressivo de suas épocas" (SD 76), "clássicos brasileiros", "obras de diferentes períodos históricos" e "obras significativas da literatura brasileira" (SD 77).

Ainda que a menção aos clássicos "estrangeiros" e a proposta de que as obras sejam exploradas "tanto no eixo sincrônico quanto diacrônico" (SD 77) indiquem uma relativa abertura na seleção dos textos e no modo como poderão ser trabalhados pelo professor, esses aspectos são tensionados diante da presença de incisas (nas SD 74, 76 e 77) que ratificam o ensino médio como espaço de leitura do cânone formativo e de estudo uma historiografia literária que "começa com as origens da literatura portuguesa, em uma mistura nem sempre

muito clara entre história da língua, da escrita e das manifestações culturais, até o classicismo" (COSSON, 2020a, p. 49). Observando o funcionamento das incisas, temos o seguinte: com relação às referências ocidentais da literatura brasileira, acrescenta-se que elas são "em especial da literatura portuguesa" (SD 74); no que diz respeito à fruição e ao conhecimento das "obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa", salienta-se que esse processo se dê "de um modo mais sistemático", com aprofundamento das "relações com os períodos históricos, artísticos e culturais" (SD 76); e, por fim, na SD 77, insere-se a perspectiva de que ficará "a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada".

O estranhamento tem sua operação a partir de expressões e construções que ativam sentidos de um nacionalismo literário, os quais não são esperados em um contexto discursivo que reitera a formação do leitor por meio de um conceito plural e aberto de literatura. A partir disso, outros sentidos de literatura e do papel da escola e do aluno passam a incidir na cadeia de significação. Emerge um sentido de literatura como patrimônio, depreendido também pelo uso recorrente dos verbos "reconhecer", "valorizar" e "respeitar" (SD 47, 48, 53, 57 e 64), os quais, juntamente com os verbos "apreciar" e "fruir", espraiam-se pela superfície linguística, indicando as finalidades da formação literária. Nesse cenário, o papel da escola passa a ser o de dar acesso a um patrimônio literário legitimado, cabendo ao aluno apreender, valorizar e respeitar tais manifestações. O processo discursivo segue revelando tensões e demonstrando que "as políticas curriculares se expressam por discursos ambivalentes, dissonantes, embora possam pretender se constituir num todo coerente e não contraditório" (BORGES; LOPES, 2019, p. 30).

Ao produzir um efeito de que no ensino médio se dê uma conciliação entre a leitura de obras canônicas e o lugar de outros objetos culturais (CECHINEL, 2019), entre modelos tradicionais e os novos horizontes da leitura literária na escola, apenas elencando lado a lado elementos de disputas recorrentes, ou seja, sem debater a própria realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras, a abordagem da escolarização do literário no discurso da BNCC, analogamente ao que Lopes (2019, p. 69) expõe a respeito da organização por áreas, tem grande probabilidade de ser lida "de forma conservadora, mantendo as atividades das escolas exatamente como são hoje, nada se fazendo para combater o que se julga merecedor de crítica no currículo do nível médio". Não à toa, lança-se para os contextos locais a possibilidade de se trabalhar ou não com a sequenciação dos movimentos estéticos.

Abaixo, analisaremos as sequências referentes aos conteúdos, observando como concepções não esperadas em uma perspectiva de formação do leitor literário continuam a atravessar o processo de significação do ensino de literatura na BNCC.

Quadro 13 – *Corpus* discursivo (os conteúdos – ensinos fundamental e médio)

OS CONTEÚDOS – ENSINO FUNDAMENTAL
SD 78 – Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que **estudos de natureza teórica e metalinguística** – sobre a língua, **sobre a literatura**, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – **não devem** nesse nível de ensino **ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.** (BRASIL, 2018c, p. 71)
SD 79 – [...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem **conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos** que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da **intertextualidade temática e da polifonia** resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. [...] (BRASIL, 2018c, p. 138)
SD 80 – compreensão das **finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária**, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; (BRASIL, 2018c, p. 156)
SD 81 – A formação desse **leitor-fruidor** exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a **compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção** e, por outro lado, garantam a análise dos **recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida**. (BRASIL, 2018c, p. 157, campo artístico-literário nos anos finais do ensino fundamental)
OS CONTEÚDOS – ENSINO MÉDIO
SD 82 – Em relação à literatura, **a leitura do texto literário**, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, **deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino**. Assim, é importante não só **(re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.** Como **linguagem artisticamente organizada**, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. **Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo**

que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018c, p. 499)
SD 83 – A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar **a historicidade dos textos**: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um **entrecruzamento de diálogos** (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus **movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.** (BRASIL, 2018c, p. 523)
SD 84 – (EM13LP48) Identificar **assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa**, para perceber a **historicidade de matrizes e procedimentos estéticos**. (EM13LP49) Perceber as **peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários** (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (EM13LP50) Analisar **relações intertextuais e interdiscursivas** entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. [...] (EM13LP52) **Analisar** obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, **com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais**, considerando o **contexto de produção** (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e **o modo como dialogam com o presente**. (BRASIL, 2018c, p. 525-526, habilidades do campo artístico-literário no Ensino Médio)

Depreende-se da SD 78 a crítica a um aspecto considerado inadequado na escolarização do literário, qual seja: a diluição e cristalização de certas categorias teóricas – no geral a partir de livros didáticos e manuais de professores – e a sua assimilação como o conteúdo central das aulas de literatura. O entendimento que vem se firmando é de que os conhecimentos provenientes da crítica e da teoria não contribuem para a formação de leitores de textos literários ao serem apresentados de forma fragmentada e estanque por meio de uma transposição didática em que "anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes" (LAJOLO, 2008, p. 15-16). No primeiro parágrafo da SD 82, uma posição semelhante é exposta com relação aos conhecimentos da historiografia literária de feitio tradicional. Assim, indo de encontro a esses modelos de ensino de literatura, o discurso da BNCC aparentemente assume os conhecimentos literários pela possibilidade que apresentam de ensejarem movimentos de reflexão acerca de "práticas situadas de

linguagem", aproximando-se, inclusive, da perspectiva da "ferramenta invisível" defendida por Todorov (2010).

O conteúdo prioritário do ensino de literatura, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, seria, então, a própria prática da leitura literária, a leitura de fruição, o que mantém o discurso curricular filiado ao paradigma da formação do leitor. Juntamente com a centralidade da leitura literária, outros elementos presentes nas SD 79, 80, 81 e 84 indicam a abordagem da literatura a partir de uma perspectiva dialógica/discursiva pela menção a fenômenos como a intertextualidade, a polifonia e a interdiscursividade, além da ênfase no trabalho com as condições de produção, com as "finalidades", as "práticas", os "interesses" e os "conflitos" "que movem a esfera artística e literária" (SD 80 e 81). Os conteúdos também contemplam o conhecimento "das linguagens e mídias que dão forma e sustentação" às manifestações da esfera literária (SD 80) e a análise de "recursos linguísticos e semióticos" (SD 81) constituintes das experiências estéticas, bem como, em uma perspectiva próxima às fórmulas escolares mais correntes de tratamento do texto literário, consideram os "conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos" (SD 79), de "peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários" (SD 84) e a habilidade de realizar análises "com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais" (SD 84).

No entanto, como analisa Cosson (2021d, p. 46), o conhecimento literário do qual trata a BNCC, "aparentemente, implica na localização do texto tanto em termos similares ao de uma história da leitura [...] quanto da história tradicional da literatura". É o que podemos observar nas SD 81, 83 e 84. Nessas duas últimas, vemos novamente o funcionamento do estranhamento fazer incidir, no processo de significação da escolarização da literatura no ensino médio, um sentido de literatura como repertório tradutor de nossa identidade enquanto nação, diante do qual se elencam os conteúdos curriculares, pois "nada mais natural que se busque acompanhar essa trajetória de acumulação de capital literário nacional pela inserção e contraste com percursos similares na matriz portuguesa e na cultura ocidental" (COSSON, 2021d, p. 44). Nesse ponto, o discurso da Base, apesar de afirmar que o domínio de informações e de características estilísticas ligadas às escolas literárias não pode ocupar o centro do ensino de literatura, funciona de forma semelhante aos PCN e PCN+, cujos encaminhamentos não conseguiram contribuir para dessedimentar sentidos vinculados ao paradigma histórico-nacional.

Mas essa não é a única concepção a afetar o sentido de literatura no discurso da BNCC. Na SD 82, é explicitada a noção de "linguagem artisticamente organizada". Por esse

prisma, “mediante arranjos especiais das palavras, ela [a literatura] cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir”. Trata-se de uma definição vinculada a estudos de viés formalista, os quais, objetivando investigar a “literariedade”, encaram esse objeto pelo emprego da linguagem “de forma peculiar”, privilegiando, então, “artifícios” promotores de um efeito de “desfamiliarização”. Desse modo, aquilo que poderia ser tomado como um conceito já superado no âmbito dos estudos literários, tendo em vista os entraves para a sua sustentação – a dificuldade de se definir uma linguagem cotidiana homogênea da qual a literária se diferenciaria e o fato de que nem toda a literatura recorre a recursos linguísticos geradores de estranhamento (EAGLETON, 2006) –, retorna ao discurso curricular como um elemento da ordem do inesperado acentuando a desordem intradiscursiva.

Em sintonia com essa forma de conceber a literatura, no ensino fundamental, para além dos recortes apresentados no quadro 10 desta tese, prevalecem habilidades que direcionam o trato do literário para a observação, o reconhecimento e a identificação de elementos de cunho formal e estrutural e, progressivamente, para a apreciação, compreensão, análise e produção de objetos artísticos a partir da mobilização e do uso dos recursos previamente aprendidos. Ao longo das tabelas do campo artístico-literário (BRASIL, 2018c), são vinte os descritores que retomam o detalhamento dos “conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos” apresentado na SD 79. Tal projeto formativo, caudatário de princípios problemáticos do paradigma analítico-textual, instaura uma contradição com as críticas depreendidas a partir das SD 78 e 82, a qual não é superada pelo funcionamento discursivo devido à “conduta pré-teórica” da BNCC (CECHINEL, 2019, p. 08).

Assim, ao percorrermos as materialidades aqui investigadas, observamos que o aluno crítico e autônomo projetado pela BNCC como aquele que chega ao ensino médio desenvolvendo uma “análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (SD 68) e dispondo de “habilidades técnicas e estéticas mais refinadas” (SD 68) pode ser traduzido como um indivíduo que se apropria, no decorrer do ensino fundamental, de recursos e “técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária” (LAJOLO, 2008, p. 15-16) para poder, na última etapa da educação básica, realizar a leitura de textos mais complexos, identificados majoritariamente como canônicos.

Retomamos aqui o substrato teórico desta tese, pelo qual compreendemos que

> a incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares é resultado de um complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, proposições com diferentes sentidos, resultando em documentos

> curriculares híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida (DIAS, 2009, p. 13).

Dito isso, o discurso da BNCC, no âmbito do ensino de literatura, pode ser caracterizado como uma composição curricular de acentuado caráter híbrido, afetado por sentidos que o aproximam de diferentes filiações teórico-metodológicas, cujos princípios e práticas, inclusive, divergem: paradigmas da fruição, histórico-nacional e analítico-textual. Ao mesmo tempo, o processo de significação da escolarização da literatura também incorpora pontos em comum ao cenário multifacetado dos novos horizontes da leitura literária na escola, dentre os quais destacamos: a conceituação ampla de literatura, o contato efetivo dos alunos com o texto literário, os alunos como atores principais das práticas escolares de leitura literária e a compreensão da literatura como elemento que contribui singularmente para a formação da pessoa humana. Contudo, esses aspectos não têm sustentado a legitimidade da Base perante a comunidade disciplinar de ensino de literatura. É o que têm demonstrado as análises sobre a abordagem da esfera literária na BNCC desenvolvidas por pesquisadores da área e com algumas das quais buscamos dialogar no decorrer deste tópico.

Notamos que, embora o funcionamento discursivo, em um plano global, aponte para a finalidade de formar o leitor literário, os sentidos que compõem a complexa teia de significação do ensino de literatura no discurso da BNCC em quase nada diferem, principalmente no ensino médio, das práticas que há muito têm sido conduzidas nas escolas brasileiras. Tais práticas, conforme sintetizam Amorim *et al*. (2022, p. 19), estão alicerçadas no "estudo da historiografia literária aliada a conhecimentos sobre a estrutura dos gêneros literários [...]".

Por fim, trataremos de um elemento reiteradamente citado no discurso da Base e que parece sugerir deslocamentos na rede de significação do ensino de literatura: a produção/a escrita artístico-literária.

Quadro 14 – *Corpus* discursivo (a produção/a escrita artístico-literária)

A PRODUÇÃO/A ESCRITA ARTÍSTICO-LITERÁRIA
SD 85 – [...] desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, **a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística**. (BRASIL, 2018c, p. 156, campo artístico-literário ensino fundamental, anos finais)
SD 86 – a) **Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias**, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. c) **Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com**

autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional, nacional e global. (BRASIL, 2018a, competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio)
SD 87 – (EM13LGG603) **Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro)** e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, 2018c, p. 496, habilidade relacionada à competência específica seis da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio)
SD 88 – A **escrita literária**, por sua vez, **ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas**. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. **O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se.** Sendo assim, ele é uma função importante em termos de **elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais**. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a **exploração de emoções, sentimentos e ideias** que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados).” (BRASIL, 2018c, p. 503-504)
SD 89 – Para **encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão.** Desse modo, eles podem **expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte**. Está em jogo, também, nesta etapa [ensino médio], **um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético**, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de **autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções.** (BRASIL, 2018c, p. 523-524)
SD 90 – Parâmetros para a organização/progressão curricular **Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária**, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como **processo de autoconhecimento**, no ir e vir da busca das palavras certas para **revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção**, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico (BRASIL, 2018c, p. 524)
SD 91 – (EM13LP47) **Participar de eventos** (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), **inclusive para socializar obras da própria autoria** (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) **e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo**. [...]

(EM13LP54) **Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias** – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, **e/ou produções derivadas** (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2018c, p. 525-526, habilidade do campo artístico-literário no Ensino Médio)

Considerando que a referência à participação dos alunos em práticas de produção artístico-literária figura não apenas nas SD acima, mas também em recortes situados em outros quadros da nossa sistematização (ver SD 47, 52, 54, 63, 64, 65 e 67), entendemos que o funcionamento do excesso promove no discurso em tela o efeito de dimensionar a produção/escrita literária como conteúdo importante do ensino de literatura na educação básica. Ademais, na SD 88, orienta-se que as atividades envolvendo a escrita literária sejam ampliadas e aprofundadas no ensino médio. Tais fatores, além de nos levarem a refletir sobre qual pode ser o papel formativo da produção de objetos literários no âmbito da escolarização básica e sobre quais poderiam ser os fundamentos a subsidiar o exercício literário escolar, encaminham nosso gesto de análise para a explicitação dos elementos constituintes do processo de produção de sentidos dessa prática, perspectivando-a em suas relações com o modo como o discurso curricular da Base produz significados para o projeto formativo do ensino médio.

Podemos discutir o primeiro ponto (a função formativa da escrita literária na esfera escolar) a partir de uma experiência relatada por Andrade (2013), a qual consistiu na vivência, junto a licenciandos em Letras, de uma oficina de criação poética a partir do diálogo com a obra de poetas brasileiros contemporâneos. Ainda que tal prática didática tenha sido planejada e desenvolvida no nível superior, as conclusões do professor universitário e pesquisador enfatizam que levar os alunos a experienciarem o fazer artístico, por um lado, "estimula a relação afetiva com o texto poético, na medida em que os coloca como agentes do processo, como 'pais' criativos do objeto poema; e, por outro lado, aguça a criticidade deles em relação à natureza da literatura enquanto arte" (ANDRADE, 2013, p. 57). Entendemos que essa relação afetiva e esse posicionamento crítico perante o literário podem ser também estimulados na educação básica.

Outrossim, o trabalho de Andrade (2013) traz contribuições atinentes a fundamentos para orientar a aproximação dos alunos da escrita criativa. Em primeiro lugar, o autor toma como suporte uma concepção moderna de criação literária, a qual, ainda em voga na contemporaneidade, distancia-se da noção de inspiração, ressaltando o processo de construção e o trabalho envolvido na produção artístico-literária. Esse pressuposto, longe de assumir a

ideia de que apenas um alto grau de hermetismo atesta a qualidade estética das obras, permite a dessacralização da escrita literária como privilégio de indivíduos tocados por algo da ordem do transcendental. Alia-se a isso o caráter intertextual da escrita literária. Ao respaldar as práticas de produção no ambiente escolar, essa noção pode oferecer aos alunos um espaço de diálogo que se constitui como base para as suas próprias criações. O acolhimento desse princípio também pode desvelar: novas possibilidades de leitura, "a íntima dependência do binômio criativo: leitura-produção'' (ANDRADE, 2013, p. 49) e a própria sociabilidade do fazer literário (GUILLÉN *apud* ANDRADE, 2013). O último princípio é o da revisão e reescritura. Por meio dele, são valorizadas as práticas que levam os alunos a relerem e compartilharem seus textos com o professor e com seus pares, e a reelaborar as primeiras versões produzidas.

Por outro ângulo, se assumimos a escrita criativa como parte relevante do currículo da formação literária escolar, uma vez que atua no desenvolvimento da criatividade e na reelaboração do nosso corpo simbólico, é mister trazer para o debate dois aspectos problematizados por Geraldi (2015) desde a primeira versão da BNCC: a) o tempo (cuja escassez mencionamos antes) – pois "o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero" (GERALDI, 2015, p. 389); b) e o caráter obrigatório das atividades – porque "ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que necessariamente todos devam produzir poesias. Obviamente, alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos" (GERALDI, 2015, p. 390). Compreende-se, assim, que enfatizar processos autorais significa criar condições para cada aluno "dizer sua palavra" (GERALDI, 2015, p. 392) em práticas de linguagem que não podem ser confundidas com simulações, com um "faz de conta que". Isso demanda tempo, planejamento, a revisitação das produções mediada por docentes engajados com o propósito de formar seus alunos como autores de textos desde o princípio da trajetória escolarização e o esforço de levar a público o produto do trabalho realizado.

A despeito de o discurso da Base demonstrar uma breve conexão com os aspectos explorados acima, prevalece como concepção de escrita literária justamente o ponto de vista, conforme expõe Andrade (2013), já problematizado e desconstruído no âmbito da poética de diversos autores modernos e contemporâneos e também no campo da crítica e da teoria, qual seja: a ideia de "emanação do eu", de "mera expressão de um estado e espírito", de "sinônimo de sentimento, emoção". Vemos, nas SD acima, dois momentos em que o fazer literário é definido como "uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de

recursos linguísticos variados" (SD 89 e 90), impulsionando, com isso, a organização curricular a "encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária" (SD 90). Essa busca ancora-se no uso de "ferramentas e ambientes digitais" (SD 90) e na exploração das "diferentes mídias" (SD 85, 86 e 91). No entanto, o funcionamento discursivo em tela, ao partir de uma vinculação do campo artístico-literário com a "expressão de sentimentos e emoções" (SD 64), caracteriza o espaço dedicado a atividades de escrita criativa como aquele no qual o aluno poderá "descobrir-se", elaborar sua "subjetividade" e "inter-relações pessoais", explorar "emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados)" (SD 88), "expor suas preferências ideológicas e estéticas" (SD 89), além de desenvolver um processo de "autoconhecimento, ao mobilizar [e "revelar"] ideias, sentimentos e emoções" (SD 89 e 90).

O funcionamento discursivo promovido pelas materialidades em estudo endereça sentidos à escrita criativa que a restringem a uma dimensão individual, permeada, de acordo com Cechinel (2019), com um tom confessional e terapêutico, através do qual se enfatiza a expressão e a revelação de si. Como citado no parágrafo anterior, o direcionamento da abordagem da produção artístico-literária no discurso da BNCC se dá em comunhão com a apropriação dos recursos oferecidos pelas mídias digitais, assim, para os adolescentes, a experiência literária

> potencialmente se equivale a formas espetaculares e imagéticas de exposição e circulação de si que se inserem *nas diferentes práticas culturais de seu tempo*, impedindo que os sujeitos desnaturalizem ou problematizem essas mesmas **práticas** *culturais*. Em vez de uma leitura negativa do seu tempo, a literatura na escola acaba oferecendo uma extensão consensual da sociedade da transparência que força os indivíduos a um constante revelar-se para si e para os demais (CECHINEL, 2019, p. 06, grifos do autor).

Esse movimento suplanta o significado da literatura enquanto diálogo com a comunidade, a sociedade e o tempo histórico em que se vive, ou seja, como espaço de (re)elaboração de sentidos compartilhados.

Dirigindo nossa análise para as articulações da escrita literária com o modo como o discurso da Base produz significados para o currículo e o projeto formativo do ensino médio, é possível observar como os constrangimentos discursivos e as determinações de políticas contemporâneas globais que circulam na esfera de influência são recontextualizados e hibridizados nos contextos locais e disciplinares no processo de definição dos textos das políticas. Em vista disso, a apresentação da área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio especifica que a BNCC dessa etapa

> prevê que os estudantes desenvolvam *competências e habilidades* que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes [Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa] simultaneamente a *dimensões socioemocionais*, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.
>
> [...]
>
> No Ensino Médio, *os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos*, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. *Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida*, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.
>
> Por ser um período de vida caracterizado por mais *autonomia* e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da *autoria* de diversas produções que constituem as culturas juvenis [...] (BRASIL, 2018c, p. 481, grifos nossos).

No trecho acima, conceitos centrais da recente política curricular para o ensino médio (competências e habilidades, competências socioemocionais, projeto de vida e autonomia) articulam-se com a noção de autoria. Além disso, é possível notar que a caracterização do ensino médio como um momento no qual "os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos" e "encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios" aproxima-se dos sentidos endereçados para a escrita literária.

Cabe destacar ainda a presença do "campo da vida pessoal" na configuração curricular do componente língua portuguesa no ensino médio. Por meio desse mecanismo, garante-se que o princípio do "projeto de vida" seja explorado em todas as séries da última etapa da educação básica. De acordo com a BNCC, o escopo dessa esfera de atuação contempla debates sobre a "condição juvenil no Brasil e no mundo" (BRASIL, 2018c, p. 488), os quais

> podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de *projetos de vida*, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, *interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores* etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do *conhecimento sobre si* (BRASIL, 2018c, p. 488, grifos nossos).

Na mesma direção, afirma-se que esse campo irá privilegiar práticas de linguagem relacionadas "com a ampliação do *saber sobre si*" (BRASIL, 2018c, p. 502, grifo nosso).

Apesar de o documento citar uma articulação mais direta do "campo da vida pessoal" apenas com os campos "de atuação na vida pública" e "das práticas de estudo e pesquisa", é interessante notar as inter-relações estabelecidas com o campo artístico-literário, seja pelos gêneros textuais sugeridos, seja pelas vivências previstas e, em especial, como podemos

depreender a partir dos grifos feitos acima, pelo processo de significação da escrita literária, o qual precisa, portanto, ser interpelado desde os seus fundamentos.

Logo, o que queremos colocar em suspeição aqui não é a promoção da escola como espaço-tempo em que os alunos podem e devem desenvolver e explorar seu potencial criativo, tendo suas produções incentivadas e acolhidas, mas as significações promovidas para a escrita literária a partir da relação dessa prática com outros elementos do discurso da BNCC: competências socioemocionais, projeto de vida, protagonismo, autonomia e empreendedorismo. A esse respeito, Dalvi (2019, p. 292) considera que a própria noção de criatividade figura, no contexto discursivo da Base, afinada "à lógica de formação de subjetividades que se adaptem e que sejam flexíveis". Em tal cenário, o trabalho com a literatura no ensino médio converge para a gestão comportamental operacionalizada na política curricular pelos conceitos acima, pois o falar de si e das suas emoções configura-se como parte do processo de aprender a geri-las.

Dito isso e observadas as relações explicitadas acima, no próximo tópico, dedicamo-nos à apreensão dos *sentidos que podem ser produzidos para a docência em literatura no discurso curricular da BNCC do ensino médio*.

5.4 A DOCÊNCIA NO DISCURSO CURRICULAR DA BNCC

Para o desenvolvimento deste bloco de análise, partimos de duas asserções teóricas. A primeira delas decorre das reflexões de Imbernón (2013) sobre o processo de formação continuada. De acordo o autor, o modo de entender o currículo traz consequências para a formação de professores, ou seja, diferentes concepções de currículo implicam diferentes enfoques de formação. Aliado a isso, temos assumido que as políticas curriculares de formação de professores endereçam sentidos à identidade docente (LOPES; CRAVEIRO, 2015), a partir delas, portanto, podemos compreender quais concepções de docência têm sido colocadas em disputa nas lutas pela significação do currículo. A segunda asserção, enunciada em outros momentos do nosso trabalho, considera as implicações das formas de conceber a língua/linguagem e das práticas de letramento legitimadas presentes em documentos curriculares como a BNCC para a formação de professores e para as políticas curriculares nesse campo (SZUNDY, 2017). Assim, pretendemos caminhar de uma discussão de caráter mais geral dos sentidos de docência para as significações produzidas para a docência em literatura.

Retomando a teoria curricular desenvolvida por Ralph Tyler, a qual, na primeira metade do século XX, havia trazido para o campo educacional formas de organização e funcionamento do mundo industrial, caracterizando-se por uma abordagem tecnicista e eficientista, em que a definição dos objetivos educativos figura como parte fundamental do currículo, Imbernón (2013) mostra como a formação de professores decorrente de tal enfoque fica reduzida, no caso de sua etapa inicial, à aprendizagem superficial e fragmentada de um conjunto de conhecimentos relacionados aos elementos curriculares; e, no caso da formação permanente, "a certas especificações técnicas que não oferecem elementos de reflexão nem de mudança, mas de assimilação e repetição" (IMBERNÓN, 2013, p. 495).

A finalidade da formação em tal momento consistia na descoberta de soluções instrumentais alicerçadas em um aparato científico considerado atualizado para resolver certos problemas das instituições educativas, principalmente aqueles relacionados ao planejamento e acompanhamento dos objetivos. Como situações complexas que envolvem aspectos do social, da cultura e do processo de ensino-aprendizagem eram desconsiderados, o autor pôde afirmar o seguinte: "era uma formação inútil para a melhoria da ação de ensinar ou era uma formação útil para a reprodução do ensino elaborado por agente externos" (IMBERNÓN, 2013, p. 496).

Ainda de acordo com o estudioso, a segunda metade do século XX será marcada por mudanças no pensamento do campo curricular. Com a consideração dos vários elementos que intervêm na ação de ensinar e na aprendizagem (aspectos subjetivos, contextuais, sociais, culturais, comunicacionais, avaliativos e também técnicos, entre outros), ampliam-se as abordagens e a teoria curricular passa a constituir uma "teoria do processo de ensino-aprendizagem" (IMBERNÓN, 2013, p. 496), redimensionando o próprio lugar dos objetivos. Eles não são mais tomados como centrais na discussão curricular nem como indicadores de padrão de qualidade em que se deve basear a atividade educacional, pois pensar um planejamento curricular significa levar em consideração as realidades concretas nas quais os sujeitos do processo educativo se encontram. Isso introduz a questão da diversidade e do contexto e inviabiliza uma formação que se pretende mera atualização científica ou didático-pedagógica dos profissionais do magistério.

Em consonância com essa nova conjuntura do pensamento curricular, na formação de professores, configura-se um enfoque globalizante, no qual "as situações problemáticas do ensinar, tanto as teóricas como as práticas, são entendidas como específicas, múltiplas e inter-relacionadas" (IMBERNÓN, 2013, p. 496). As questões curriculares não mais ficam restritas às instâncias burocráticas da educação, pois, a partir de agora, começa a se construir uma

compreensão de que “o currículo deve estar nas mãos dos professores para ser moldado” (IMBERNÓN, 2013, p. 496), explicitando-se, assim, a íntima relação entre o fazer docente e o desenvolvimento curricular. É atribuído um novo papel ao professor: ele constrói de forma individual e coletiva o conhecimento pedagógico. Em tal cenário, a formação figura como instância facilitadora de elementos para essa construção e como espaço-tempo de reflexão acerca da prática e do currículo.

Entram em cena o protagonismo do professor (o que não se confunde com um modelo individual e solitário, pois o professor agora é considerado sujeito ativo em seu processo formativo e não apenas aquele que recebe instruções de como deve proceder), os saberes e as experiências da docência e a busca de um equilíbrio entre as questões teóricas e práticas. Dentro desse novo contexto, Imbernón (2013, p. 497) distingue dois caminhos: a) os processos “centrados no desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino” e b) o “modelo indagador ou pesquisador”. Sinteticamente, essas novas perspectivas conectam-se com linhas de pensamento em que figuram autores como Donald Schön e Lawrence Stenhouse, respectivamente. Ademais, diante das lacunas dessas vertentes, o debate acerca da formação dos professores também se encaminhou para a incorporação de uma compreensão ampla e contextualizada do processo educativo e da necessidade de se pensar o compromisso político, social e ético dos profissionais da educação, bem como para a definição de um escopo mais amplo para a compreensão do par pesquisa/docência (CONTRERAS, 2002).

A discussão realizada no capítulo três sobre as disputas em torno da profissão docente a partir dos Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e nº 14/2020 e suas respectivas Resoluções, em confronto com o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem como a análise das sequências discursivas apresentadas neste tópico indicam que, na contramão das vertentes citadas no parágrafo acima, o discurso da BNCC, ao situar este documento enquanto ponto fulcral para a garantia das aprendizagens dos estudantes brasileiros, vincula-se, na atualidade, a vestígios do paradigma tecnicista e eficientista da formação docente. Dentre tais vestígios, de acordo com Imbernón (2013), podemos encontrar o modelo da formação individual, no qual cabe aos próprios professores definir e responsabilizar-se pelo seu percurso formativo, e o do treinamento, em que os sujeitos formadores e as instâncias administrativas da educação definem técnicas e comportamentos a serem repassados para os professores para que se possa alcançar as metas preestabelecidas. Passaremos agora a observar o desdobramento de tais aspectos nos quadros sistematizadores das SD. Neste eixo de análise, elas foram divididas nos seguintes tópicos: **formação e fazer docente**; **o professor e a produção do currículo**; **o**

professor e a produção do currículo: sentidos silenciados; **os organismos internacionais, o empresariado e o currículo**.

Quadro 15 – *Corpus* discursivo (formação e fazer docente)

FORMAÇÃO E FAZER DOCENTE
SD 92 – **A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial** para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, **influenciará a formação inicial e continuada dos educadores**, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais **que serão revistos à luz do texto homologado da Base**. (BRASIL, 2018c, p. 05, Apresentação pelo Ministro da Educação)
SD 93 – A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será **a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. **Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos**, essa é uma **ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC**. (BRASIL, 2018c, p. 21)
SD 94 – Art. 17. **Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC**, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. § 1º **A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC**. § 2º Para **a adequação da ação docente à BNCC**, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2017b)
SD 95 – Ao indicar as competências que os alunos devem desenvolver e os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento, a **BNCC contribui para**: [...] - Superar a fragmentação das políticas educacionais, uma vez que as matrizes de avaliação externa, **a formação do professor** e a aquisição de materiais didáticos **serão por ela orientadas**; [...] **- Garantir que os professores possam organizar seu plano de trabalho**; **- Propiciar aos professores elementos que orientem o planejamento de atividades pedagógicas**, ajustadas ao nível e às possibilidades de cada etapa/ano de escolaridade; **- Permitir que os professores possam ter uma visão longitudinal das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade**, nos diferentes componentes curriculares; **- Permitir que os professores façam balanços periódicos das competências desenvolvidas por seus alunos**. (BRASIL, 2017c, p. 29)
SD 96 – Neste momento, está ocorrendo no Brasil, um **processo de apropriação da BNCC** [refere-se à BNCC da educação infantil e do ensino fundamental] pelas redes e escolas. Isso implica em um extenso e longo **trabalho de formação docente** que, se **bem feito**, será uma estratégia importante para a **melhoria da qualidade da educação básica brasileira**. (BRASIL, 2018d, p. 15, manifestação do Conselheiro José Francisco Soares).

SD 97 – Por outro lado, a organização da Educação Básica em etapas e modalidades diferenciadas, com **a indicação das competências gerais e habilidades específicas em cada área de conhecimento**, permitirá, de um lado, **o ajuste das matrizes das avaliações em larga escala** e, de outro, que **cada instituição ou rede de ensino possa elaborar suas próprias matrizes de avaliação processual formativa para apoiar o trabalho dos professores[82].**
Na implementação da BNCC, a avaliação processual e formativa ganha destaque nos processos de construção e aplicação dos currículos, tornando-se sua aliada. **Apoiados na mesma referência comum, a BNCC e as referências curriculares dos dois sistemas de avaliação, larga escala e processual formativa**, devem estar articulados em suas bases conceituais, embora cumprindo objetivos e funções diferentes no processo educacional, e apoiando a garantia dos direitos de aprendizagem, na medida em que **oferecem subsídios para atuação de dois importantes atores da cena educacional: os gestores e os professores**.
As avaliações educacionais apoiadas nas referências da BNCC produzem resultados acadêmicos e contextuais que permitirão aos gestores **o monitoramento da qualidade da oferta educacional das instituições ou redes de ensino**. Já **as avaliações processuais formativas, a serem desenvolvidas por professores** em cada área do conhecimento, **permitirão monitorar a progressão do desenvolvimento de aprendizagens tal como prevista na BNCC e na LDB**.
As condições que uma escola deve ter para desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: **infraestrutura, pessoal e pedagógica**. **A BNCC trata apenas da última condição** e, portanto, **as estratégias para implementação devem considerar as dificuldades geradas pelas outras duas dimensões**.
As **dificuldades relativas aos professores**, seja pela carência de profissionais, seja pela insatisfação gerada pelos salários praticados e desprestígio social da carreira, seja **pela formação inadequada são muito conhecidas e debatidas.** [...]
Por isso, a **implementação da BNCC** deve ser planejada dentro do arcabouço estabelecido pela Lei do PNE, que definiu suas metas relativas à **valorização dos docentes** e aos recursos necessários para o oferecimento de uma **educação de qualidade para todos**.
Os órgãos normativos e gestores dos sistemas de ensino devem dar especial atenção às normas reguladoras e aos **currículos dos cursos e programas de formação inicial e continuada destinados aos professores, para que se adequem à implementação da BNCC**.
Esta atenção é devida, não só pelo prescrito no §8º do art. 61 da LDB, que dá prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com art. 11 da Lei nº 13.415/2017, como, **sobretudo, por se constituir em fator de valorização desses profissionais**. **Sem sua devida formação e valorização, dificilmente se obterá sucesso no escopo de uma educação de qualidade**. (BRASIL, 2017c, p. 30-31)

Na primeira SD, vemos o funcionamento discursivo atuando para superar os sentidos contraditórios do discurso da Base, o qual nega uma perspectiva restrita de educação e de currículo, mas prioriza a formulação e a imposição de um documento curricular como política pública educacional, em detrimento dos demais fatores e elementos que constituem a

[82] Esse trecho também constitui a SD 33 (eixo 01). Ele está sendo aqui retomado, integrado à continuidade da sequência textual, tendo em vista sua pertinência para apreendermos os processos de significação da docência.

complexidade do processo educativo. No cenário aqui construído e continuamente reiterado para dirimir a contradição intradiscursiva, a BNCC não é capaz de atuar sozinha para a diminuição da "desigualdade educacional" (cuja significação analisamos no item 5.2), mas torna-se "essencial", pois será capaz de conferir ordenamento a uma cadeia (formação de professores/material didático/matrizes de avaliação/exames em larga escala), esta, sim, com capacidade de engendrar mudanças no quadro dos resultados da educação básica. Dessa forma, ainda que a BNCC diga respeito apenas ao aspecto pedagógico do funcionamento das escolas (SD 97), ela se sobrepõe às outras dimensões que interferem no processo educativo. Estas passam a ser pensadas em função da "implementação da BNCC" (SD 97).

Tendo em vista essa propalada condição de pilar estruturante do conjunto das políticas educacionais (presente inclusive no jogo metonímico do *slogan* reproduzido na capa da versão consolidada da BNCC – "Educação é a Base"), e considerando os destaques feitos nos recortes do quadro acima, observamos como o mecanismo do **excesso** produz efeitos de sentido de padronização, subordinação e responsabilização atrelados à formação inicial e continuada dos professores (todas as SD) e às ações de planejamento e avaliação que fazem parte do trabalho docente (SD 94, 95 e 97). Estamos diante de um regime da ordem da repetição pelo qual se instaura um efeito-verdade (INDURSKY, 2015) de que a única política necessária nesse momento no âmbito da formação de professores é aquela que alinha os projetos dos cursos de licenciatura e os programas de formação continuada à BNCC.

Em um movimento de retomada e exacerbação do princípio da simetria invertida, o qual é recontextualizado e figura na materialidade das Diretrizes de 2019-2020 sob a forma de "homologia de processos" e "coerência sistêmica", o discurso em tela restringe a formação para o magistério à BNCC e às concepções nela presentes (o que deve definir suas finalidades, seu conteúdo, além do trabalho pedagógico a ser realizado pelos formadores de professores). Partindo da premissa de que, ao longo da sua formação, o licenciando deve praticar (repetir) aquilo que dele se espera como professor, o discurso da Base retrocede e empobrece os sentidos atribuídos ao conhecimento profissional e aos modos de ser docente, pois passa a circular o entendimento de que formar professores significa levá-los a se apropriar da BNCC (SD 96).

Tanto a formação inicial e continuada quanto a atuação docente ficam limitadas pela perspectiva das competências. Por esse prisma, os professores serão "beneficiados", "impactados" pela BNCC, na medida em que, a partir da apreensão das novas diretrizes curriculares, estarão aptos para organizar planos de trabalho e realizar planejamentos didáticos por meio dos quais possam levar os alunos a desenvolverem as competências

previstas para as diferentes etapas e séries da escolarização básica (a BNCC oferece “uma visão longitudinal das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade” – SD 95).

A avaliação do processo pedagógico realizada pelos docentes também é significada em função desses mesmos laços semânticos: as “avaliações processuais formativas” (SD 97), cujas matrizes se alinham à “indicação das competências gerais e habilidades específicas em cada área de conhecimento” (SD 97), ou seja, à BNCC, permitem que os professores monitorem “a progressão do desenvolvimento de aprendizagens tal como prevista na BNCC e na LDB” (SD 97) e “façam balanços periódicos das competências desenvolvidas por seus alunos” (SD 95), competências essas que serão aferidas pelos exames em larga escala a partir de matrizes também revistas “à luz do texto homologado da Base” (SD 92). Não à toa, além de a “revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” ser tomada como uma “ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (SD 93), “na implementação da BNCC, a avaliação processual e formativa ganha destaque nos processos de construção e aplicação dos currículos, tornando-se sua aliada” (SD 97). Consolidam-se, dessa forma, mecanismos de controle do trabalho docente. Destacamos, ainda, a repetição do vocábulo “implementação” e o uso do termo “aplicação”; eles promovem a estabilização de efeitos de sentido de execução para a função docente, ou seja, o professor executa o previsto na BNCC, monitora o desenvolvimento das competências e, assim, prepara/treina os alunos para os testes estandardizados.

Retomando Freitas (2014), podemos dizer que estamos diante de um contexto de intensificação das tentativas de controle da escola pública, no qual os reformadores empresariais, ao fazerem o processo educativo gravitar em torno das avaliações em larga escala, com a garantia de aplicação censitária das provas em território nacional, e ao atuarem em prol da elaboração de um documento que não só apresenta concepções e orientações para os professores, mas se coaduna com os exames externos, interferem no primeiro par dialético constituinte de um dos eixos fundantes do processo pedagógico (objetivos/avaliação). Dessa forma, induzem-se as atividades educativas a uma padronização e atua-se para travar o debate acerca da preocupação em repensar a organização pedagógica e as práticas formativas vigentes. Por meio de tais mecanismos, esses atores pretendem manter o controle sobre o outro par dialético estruturante dos processos didáticos: os conteúdos e os métodos.

O que se vê com o forte retorno das competências e habilidades (se é que algum dia, após a primeira onda neoliberal, elas deixaram de rondar a educação brasileira) é a busca de orientar todo o ensino por aquilo que caracteriza a avaliação da aprendizagem nos exames de

larga escala: esses testes descolam-se "de um determinado conteúdo específico medindo competências e habilidades latentes no desenvolvimento da aprendizagem" (FREITAS, 2014, p. 1095).

Outro elemento integrante desse discurso é a desqualificação da prática dos professores e da formação a eles ofertada. No que diz respeito à primeira, o efeito de sentido produzido é que os professores não produzem planejamentos e práticas avaliativas com base em parâmetros predefinidos que lhes possibilitem o acompanhamento das aprendizagens dos alunos (SD 95 e 97). Se o fazem, tais atividades são realizadas de maneira inadequada, gerando baixa aprendizagem e baixos índices educacionais. Nesse raciocínio, vale o princípio explicitado por Albino e Silva (2019, p. 143): "o princípio da objetividade parece ter força para a redução das desigualdades educacionais, ou seja, éramos atrasados porque não tínhamos uma descrição de competências a serem alcançadas pelos alunos".

Juntamente a outros fatores relacionados ao exercício da docência (escassez de profissionais em determinadas áreas, baixos salários, desprestígio da carreira), a formação é caracterizada como "inadequada" (SD 97), afirmação assumida como consenso ("são muito conhecidas e debatidas" – SD 97), mecanismo pelo qual o discurso da Base furta-se de apresentar e discutir "as dificuldades relativas aos professores" (SD 97) para o desenvolvimento de um determinado projeto educativo. A ausência de uma discussão consistente acerca de tais aspectos gera grandes complicações, principalmente, no âmbito do ensino médio, tendo em vista que, além da proposta de organização por área de conhecimentos, colocou-se para essa etapa a existência de trajetórias de aprofundamento a partir dos itinerários formativos.

Diante disso, conforme narra Cássio (2019, p. 31), o próprio Conselheiro José Francisco Soares, relator do projeto da BNCC na Comissão Bicameral desde a instituição da parte referente à educação infantil e ao ensino fundamental, quando da apreciação do Parecer CNE/CP n° 15/2018, "deixou a relatoria da matéria no dia anterior à votação, proferindo, ele próprio, voto de abstenção por conta das graves lacunas e fragilidades do texto". Em sua manifestação, o relator questionou a ausência de orientações no que diz respeito à abordagem das disciplinas na proposta da BNCC do ensino médio e levantou argumentos que se colocam frente a tal problemática, dentre os quais: a) "[...] há as limitações da **formação dos atuais professores**, que os gestores apontaram; há, de igual maneira, os argumentos sindicais e jurídicos sobre os **contratos de trabalho dos professores** [...]" (BRASIL, 2018d, p. 17, grifos nossos); b) "a proposta [...] não apresenta uma teoria de mudança da situação atual, em que **as escolas, os professores e todo o sistema está organizado por disciplinas e deve**

mudar para uma nova situação, na qual os objetivos de aprendizagem são mais amplos" (BRASIL, 2018d, p. 19, grifo nosso).

Os pontos levantados nas citações acima evidenciam que não se trata apenas de classificar a formação em boa ou má, mas de compreender as condições objetivas da profissionalização docente, de dialogar com as práticas instituídas nas comunidades disciplinares (LOPES, 2019) e de debater a própria base epistemológica dos processos formativos para a docência com o objetivo de propor currículos com maiores possibilidades de integração do conhecimento.

No discurso da Base, no entanto, a má formação, assumida como ponto pacífico no debate educacional, é responsável pela falta de qualidade na oferta da educação básica. Além disso, os professores mal formados, ao consubstanciarem o quadro de "pessoal" das escolas brasileiras, geram "dificuldades" para a "implementação" (SD 97) da BNCC. Portanto, vincular processos formativos docentes à apropriação da BNCC figura como solução racional para a "melhoria da qualidade da educação básica brasileira" (SD 96), pois, sem uma formação realizada nesses moldes, "dificilmente se obterá sucesso no escopo de uma educação de qualidade" (SD 97).

Não apenas os sentidos da atuação e da formação docente restringem-se à pedagogia das competências e à BNCC. O modo como a valorização dos profissionais docentes é apresentada na materialidade em análise enfraquece os laços entre as diferentes dimensões que a constituem, pois, ainda que seja feita referência às metas do PNE relacionadas à valorização do magistério e dos profissionais da educação, prioriza-se uma articulação entre valorização e oferta de cursos de licenciatura e de programas de formação cujos currículos e normas estejam adequados à BNCC (SD 94 e 97).

Conforme assinalam Aguiar e Scheibe (2010), tanto movimentos docentes (Anfope, Anpae, ANPEd, Forumdir, Cedes, entre outros) quanto deliberações resultantes de importantes eventos do campo educacional (Coneb e Conae) têm situado a formação de qualidade – a se dar preferencialmente nos centros e faculdades de educação das universidades, assentada em princípios formativos comuns de modo a desenvolver a autonomia intelectual do professor –, ao lado da carreira e do estabelecimento de jornada, condições de trabalho e remuneração justas, como fator indispensável à valorização profissional, fazendo com que as duas sejam tomadas na qualidade de "facetas indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores, indispensáveis para a melhoria da escolarização no país" (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 78). Contudo, o discurso da Base, ao projetar uma formação para o magistério que se centra no domínio das competências da

BNCC e na apreensão de formas de desenvolver tais competências nos alunos da educação básica, esvazia a complexidade implicada na relação formação-valorização. Além disso, subverte a própria lógica das reivindicações dos movimentos dos educadores ao atrelar, como vimos na discussão das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, as possibilidades de progressão na carreira ao desenvolvimento dos "referenciais esperados", os quais devem especificar o que "o professor precisa saber e ser capaz de fazer em cada estágio de sua carreira" (BRASIL, 2020a, p. 10). Os sentidos da valorização são, assim, direcionados para a lógica da bonificação/punição, da competitividade e da responsabilização.

Para desconstruir tais sentidos, é necessário retomar uma visão orgânica e integrada dos processos ligados à profissionalização dos educadores. Por meio desta, compreende-se que

> as proposições de melhoria da formação, embora fundamentais para a valorização dos profissionais da educação, pouco significado terão se não vierem acompanhadas de uma política mais ampla de valorização e desenvolvimento profissional. É necessário indicar a permanência e dedicação integral dos profissionais na instituição em que atuam; implementar jornada de trabalho em uma única escola; implantar efetivamente o piso salarial profissional nacional para todos os profissionais, permitindo tempo para o estudo e para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que está inserida (AGUIAR; SCHEIBE, 2010, p. 86-87).

As demandas acima, em torno das quais ainda persistem disputas e processos de resistência, principalmente nas esferas estaduais e municipais, são relegadas a segundo plano pelos efeitos de sentidos promovidos pela materialidade em tela. Estes, ao atuarem de modo a estabilizar os discursos curriculares da educação básica e do campo da formação de professores em torno da BNCC, fazendo-a sobressair no âmbito das políticas públicas, contribuem para a formação dos profissionais do magistério ser entendida apenas na dimensão da competência técnica (sob um olhar tecnicista), distanciando sua compreensão de uma perspectiva social e política (AGUIAR; SCHEIBE, 2010).

Em tal contexto discursivo, pesa sobre os professores e sobre a sua formação (vista como condição *sine qua non* para o desenvolvimento das finalidades definidas para a escolarização básica) a responsabilidade de alavancar a qualidade da educação brasileira, como já visto nas SD 96 e 97, e de levar adiante um projeto formativo cujos objetivos são significados em termos de sucesso ou insucesso do alunado ("diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos" – SD 93). Por tais vias, os professores são caracterizados como relevantes e adquirem

protagonismo no cenário das políticas curriculares. É preciso, então, problematizar como uma identidade docente constituída a partir de tais sentidos se relaciona com a produção curricular. Faremos isso na análise dos recortes do próximo quadro.

Quadro 16 – *Corpus* discursivo (o professor e a produção do currículo)

O PROFESSOR E A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO
SD 98 – **Elaborada por especialistas** de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às **demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro**. **Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil**, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao **trabalho de <u>adequação</u>** dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. [...] Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser **acompanhado pela sociedade** para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC **passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores.** Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo [...]. (BRASIL, 2018c, p. 05, Apresentação pelo Ministro da Educação)
SD 99A – Art. 8º **Os currículos**, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, **devem <u>adequar</u> as proposições da BNCC à sua realidade**, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo: [...] V. **Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado**, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, **tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho** da instituição escolar, **dos professores** e dos alunos; [...] VII. **Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores**, bem como **manter processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem**, em consonância com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino; VIII. **Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores** [...]. (BRASIL, 2017b)
SD 99B – Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de **decisões que caracterizam o currículo em ação**. São essas **decisões que vão <u>adequar</u> as proposições da BNCC à realidade local**, considerando a **autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares**, como também **o contexto e as características dos alunos**. Essas decisões, que resultam de um processo de **envolvimento e participação das famílias e da comunidade**, referem-se, entre outras ações, a: [...]. (BRASIL, 2018c, p. 16)[83]
SD 100 – É também da alçada dos entes federados responsáveis pela **<u>implementação</u> da BNCC** o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, **mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm**

[83] Esse trecho foi comentado em nosso 1º bloco de análise. Retomamo-lo aqui, na qualidade de sequência discursiva, tendo em vista sua pertinência para apreendermos os processos de significação da docência.

elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. **Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo**, assim como **instituições de ensino superior** construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2018c, p. 18)
SD 101 – Quanto ao caráter da BNCC, é necessário enfatizar que ela não é um currículo e, portanto, não é suficiente para abrigar e dar concretude às muitas dimensões nele envolvidas, indicando-se, entre outras[84]: [...] - a da **formação dos professores para a gestão da sala de aula** e das **demais lideranças para a gestão curricular** [...]. (BRASIL, 2017c, p. 26)
SD 102 – [...] as habilidades **não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias.**[85]. Essas **escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos**, que, como já mencionado, devem ser **adequados** à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2018c, p. 30)
SD 103 – [...] **a organização dos objetivos e habilidades nele** [no documento técnico da BNCC] indicada não deve ser tomada como modelo obrigatório, garantindo-se, assim, **a autonomia das escolas e seus professores e sua condição de construir os seus currículos a partir de uma leitura crítica e criativa da Base** [...]. [...] **São os educadores que haverão de tomar a BNCC como uma referência para a elaboração crítica, criativa e participativa de seus currículos e propostas pedagógicas**. **É com eles e por eles que a BNCC ganhará significado e concretude**. É nesse processo, **no chão da escola e na consciência dos professores**, que ela irá adquirir a sua identidade na história da educação brasileira. (BRASIL, 2017c, p. 45, Declaração de voto do Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari)
SD 104 – Nessas unidades, **as habilidades** são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e **as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas** com a devida **adequação** aos seus contextos. (BRASIL, 2018c, p. 197, Linguagens – Arte – Ensino Fundamental)
SD 105 – Art. 6º **As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos**, devem ser **elaboradas e executadas** com **efetiva participação de seus docentes**, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB. (BRASIL, 2017b)

No conjunto das sequências discursivas acima, pudemos reunir pontos identificados principalmente pela estratégia discursiva da falta, a qual funciona de modo a distanciar os sentidos atribuídos ao fazer docente da produção curricular.

[84] Esse trecho também constitui a SD 12 (eixo 01). Sua retomada segue a mesma justificativa apresentada nas notas 94 e 95.

[85] O trecho "não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias" já aparece com destaque em negrito no texto original.

Observando a SD 98 a partir da ótica de Sacristán (2017), podemos afirmar que ela elenca diferentes agentes sociais e instâncias múltiplas de produção e condicionamento responsáveis por caracterizar o currículo como uma prática complexa, atravessada por pressupostos, valores, crenças e formas de racionalidade nem sempre convergentes. São os subsistemas constituintes da realidade curricular, ou seja, contextos concretos nos quais se encontram "comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc." (SACRISTÁN, 2017, p. 13) que, em uma dinâmica de determinações recíprocas, vão modelando o currículo em seus conteúdos e formas, conferindo-lhe significado, pois em todos eles se expressam práticas relacionadas com o currículo. Contudo, o jogo de interações descrito na primeira SD do quadro situa, desde a produção da Base, os profissionais docentes em uma posição subalterna no âmbito de tal sistema, seja porque a BNCC foi "elaborada por especialistas" (com vistas a atender estudantes cujas demandas são definidas em função de uma dêixis discursiva vaga e imprecisa), seja porque os educadores figuram como último elo de uma cadeia cuja finalidade é continuar empreendendo um "trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras" à BNCC.

Ao mesmo tempo, o funcionamento discursivo também atua de modo a refutar sentidos que vinculam a Base a práticas verticalizadas de produção de políticas; afirma-se que o documento foi concluído "após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil", em uma referência à consulta pública *online*, aos seminários estaduais e às audiências públicas realizados entre 2015 e 2018. Porém, como podemos acompanhar a partir dos relatos de Cássio (2017, 2019), são diversos os problemas e muitas as lacunas envolvendo a formulação dos instrumentos de coleta e os processos de sistematização, análise e mediação das contribuições. Para o autor, por meio dos mecanismos utilizados, é possível notar a busca pela construção de um suposto acordo firmado no conjunto do corpo da sociedade, no qual "a consulta cumpre um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais sobre 'participação' — um participacionismo — do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular" (CÁSSIO, 2017, n. p.).

Seguindo na mesma direção, a retrospectiva de construção da BNCC apresentada nas materialidades em análise promove apagamentos responsáveis por reforçar o efeito de consenso. Esses apagamentos dizem respeito: ao abandono das discussões curriculares desenvolvidas no âmbito do MEC antes de 2015 e sintetizadas no documento *Por uma política curricular para a Educação Básica*, fundamentado em uma concepção de currículo divergente da que subjaz à versão final da BNCC; à mediação da Fundação Carlos Alberto

Vanzolini na produção da terceira versão da Base – a instituição é apenas citada ao final do texto consolidado da BNCC como responsável pela "produção editorial"; ao escasso tempo concedido aos Conselheiros do CNE para a análise das contribuições provenientes das audiências públicas realizadas em 2017 acerca da terceira versão da Base (educação infantil e ensino fundamental); e às manifestações contra o texto da etapa do ensino médio organizadas por movimentos docentes e estudantis durante as audiências do CNE em 2018.

Com relação ao processo vivenciado em 2017, o Parecer CNE/CP n° 15/2017 expõe, de forma genérica, que "as propostas apresentadas nas cinco Audiências Públicas, tanto oralmente, quanto por meio de documentos entregues aos organizadores, foram atentamente analisadas no âmbito do CNE" (BRASIL, 2017c, p. 10). Já no que diz respeito aos fatos de 2018, o texto do Parecer CNE/CP n° 15/2018 se limita a apontar que as objeções levantadas nas audiências públicas encontram sua solução no que está previsto no parágrafo único do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2/2017. Este estabelece que, uma vez "atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias" (BRASIL, 2017b).

Diante disso, as Conselheiras Aurina Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar protocolaram pedido de vista referente à minuta do Parecer CNE/CP n° 15/2017 e da sua respectiva Resolução, bem como declararam votos contrários a tais documentos. Na ocasião, elas expuseram aspectos prejudiciais ao desenvolvimento de um processo democrático,

> presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que *privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões*, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (BRASIL, 2017c, p. 36, grifo nosso).

Para prosseguirmos com a descrição/interpretação dos recortes do quadro 16, queremos retomar o fato de que o discurso aqui investigado, ao se referir ao currículo (elemento, como já problematizamos no item 5.2, reiteradamente diferenciado da BNCC), vincula a sua construção às esferas dos estados e municípios, dos sistemas e redes de ensino, das instituições escolares públicas e privadas. Contudo, na análise da articulação entre docência e produção curricular, ou percebemos que esse mesmo currículo aparece como um objeto autônomo (SD 99A) ou observamos que, ao serem citados os agentes sociais

integrantes do sistema curricular (SACRISTÁN, 2017), faltam termos que façam referência direta aos profissionais do magistério (SD 99B). Desdobramos a sequência 99 em 99A e 99B, pois, na Resolução CNE/CP nº 2/2017 e na versão consolidada da BNCC, respectivamente, elas constituem os enunciados que antecedem os itens V, VII e VIII.

No *caput* do art. 8º da referida Resolução, a expressão "os currículos" aparece como sujeito da oração, o que estabelece um efeito de sentido de autonomia desse objeto com relação aos sujeitos da comunidade escolar, em especial, os professores. Esse efeito de sentido é reforçado pelos incisos do artigo, para os quais o sujeito permanece sendo a expressão "os currículos". Destacamos, em nosso recorte, os incisos V, VII e VIII, pois, embora estes descrevam atividades que configuram o fazer docente, a categoria dos profissionais do magistério é citada apenas como afetada pelo currículo, mas não como produtora e condutora do seu desenvolvimento. Dessa forma, os termos "professores" e "docente" figuram na cadeia significante em uma relação passiva perante "os currículos", principalmente, com o objetivo de que o desempenho docente seja continuamente melhorado e aperfeiçoado. Nesse cenário, o currículo fornece mecanismos e materiais para que isso ocorra. Os professores, portanto, não agem sobre o currículo. Chamamos atenção também para o fato de que o inciso VIII, ao citar "processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular", marca que estes devem ser dirigidos aos "demais educadores", isto é, ao conjunto dos outros profissionais da educação atuantes nas escolas, do qual se excluem os professores, contemplados nos incisos anteriores.

Na SD 99B, os profissionais do magistério passam a integrar a cadeia de significação por uma relação de contiguidade, em um processo metonímico, com o significante "comunidade", da qual se compreende que os professores fazem parte. Porém, evita-se a sua explicitação, a sua inscrição na cadeia significante, quando se trata de elencar os agentes sociais e as instâncias envolvidas nas tomadas de decisão que caracterizam o currículo em ação. De modo geral, podemos afirmar que, quando aborda a construção do currículo, o funcionamento discursivo prioriza os vínculos semânticos entre "currículo" e "estados e municípios", "sistemas e redes de ensino/escolares", "escolas/instituições escolares", evitando os laços com "professores", "docentes", "educadores", "profissionais do magistério" ou com outros termos pelos quais se poderia fazer referência direta a esses atores sociais. Depreende-se desse processo um apagamento da figura docente no que diz respeito à produção do currículo da educação básica.

De acordo com Orlandi (2020, p. 145-146), "face à imprevisibilidade do sujeito com o sentido, toda formação social tem meios de gerir esta relação através de um trabalho social da

leitura: quem tem e quem não tem direito à interpretação, que textos são interpretáveis e quais não são, etc.". No contexto das políticas curriculares, a BNCC é produzida na qualidade de documento de caráter centralizador e padronizador das experiências educacionais, bem como tem seu funcionamento vinculado a uma rede composta por formação de professores, produção de materiais didáticos e mecanismos de avaliação, de modo a atuar na estabilização dos sentidos do currículo. Assim, busca restringir o espaço de interpretação dos profissionais da educação, pois o que se pretende alcançar é aquilo que está posto de forma explícita no § 2º, art. 17, da Resolução CNE/CP nº 2/2017: "a adequação da ação docente à BNCC".

A falta permanece operando nas SD 100 e 101. Primeiramente, podemos observar a materialidade significante, na SD 100, fazendo coincidir os documentos curriculares produzidos em âmbito estadual e municipal com a própria ideia de "currículo". Diante disso, ao se remeter à "experiência curricular" dos contextos locais, novamente os professores não são citados de forma direta entre os agentes participantes da rede complexa constituinte do fenômeno curricular. Expõe-se que "muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo" e, a partir disso, pode-se gerar o efeito de sentido de que nem todas as escolas são produtoras de experiências curriculares, logo, nem todos os professores são curriculistas. Já a SD 101, com uma estrutura semelhante à do inciso VIII (SD 99A), restringe os sentidos da docência à dinâmica da sala de aula e delega às "demais lideranças" "a gestão curricular". Nossa compreensão é de que o mecanismo da falta também produz "*gestos de silenciamento* em torno de outros possíveis sentidos" (INDURSKY, 2015, p. 14, grifo da autora). No caso das recentes políticas curriculares brasileiras, esses sentidos silenciados são aqueles que assumem o papel significativo do professor na produção curricular, tendo em vista sua posição enquanto "agente mais próximo do currículo" (IMBERNÓN, 2013, p. 499), isto é, sua identidade de curriculista (PACHECO, 2017).

Diante de tais constrangimentos, "parece vir de *fora* desse discurso" (SILVEIRA, 2018, p. 41, grifo da autora) o uso do conceito de "currículo em ação" (SD 99B), por isso, nesse ponto, também identificamos o funcionamento do estranhamento como categoria a partir da qual podemos desenvolver nosso processo de interpretação. Ao considerarmos os sentidos da expressão apresentados por Macedo (2018) e sobre os quais tivemos a oportunidade de discorrer em nosso item 5.2, concluímos que a incidência do sintagma "currículo em ação" na cadeia significante marca a desordem enunciativa, da qual trata Ernst-Pereira (2009). Reforçamos aqui, fundamentadas em outro texto de Macedo (2006), que, historicamente, os debates que cercam o surgimento e o espraiamento dessa noção

configuram, desde fins da década de 1960, uma reconceptualização no campo das teorias curriculares, no âmbito de vertentes tanto fenomenológicas quanto críticas; elas contrapõem-se às abordagens cujo foco recaía nas normatizações e prescrições formuladas por instâncias externas aos ambientes em que se desenvolvem as práticas de ensino. Porém, mais do que lançar um olhar crítico à dicotomia traçada entre produção e implementação, "a discussão da reconceptualização implicava tentar trazer para dentro do que se concebia como currículo a cultura produzida na escola" (MACEDO, 2006, p. 100-101).

Por outro lado, no discurso da Base, vemos que, nos poucos momentos em que se aproxima o fazer docente das ideias de autonomia e de produção curricular (SD 102, 103, 104 e 105), a esse sentido se sobrepõe a reiteração da perspectiva da implementação (SD 100) e da adequação (SD 98, 99A, 99B, 102, 104), seja "adequação dos currículos regionais" (SD 98) ao documento nacional, seja adequação "das proposições da BNCC à realidade local" (SD 99A e B). O "currículo em ação" é, assim, mobilizado em uma referência restrita às formas didático-metodológicas escolhidas pelas escolas e professores para desenvolver aquilo que está previsto na Base (SD 102). A resposta apresentada no *site* da BNCC, no campo "Perguntas frequentes", para o questionamento "Qual a diferença entre BNCC e currículo?" contribui para estabilizar tais significados:

> A BNCC é uma **referência obrigatória**, mas não é o currículo. **A Base estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da Educação Básica e o currículo define o conjunto de decisões que possibilitam materializar tais aprendizagens**, tais como a contextualização dos conteúdos, as estratégias educacionais, a forma de organização dos componentes curriculares, as metodologias a ser empregadas, entre outras. **Os sistemas e as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base** – assim como **as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos**.[86]

O enunciado ratifica um sentido de currículo como as diretrizes a serem produzidas em âmbito estadual e/ou municipal conforme referência obrigatória, cabendo às escolas implementá-lo. Por isso, no discurso em tela, embora se faça referência à ideia de que o fenômeno curricular é produzido "no chão da escola" (SD 103), os profissionais docentes são situados como aqueles que "concretizarão" a BNCC. É "com eles e por eles", "na consciência" (SD 103) deles que se efetuará esse processo. Além disso, há um direcionamento que se impõe como normatização diante da construção "crítica, criativa e participativa" (SD

[86] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/#:~:text=A%20Base%20estabelece%20as%20aprendizagens,forma%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20componentes. Acesso em: 23 nov. 2023. Grifos nossos.

103) dos currículos nos ambientes escolares. Ao produzirem esse currículo, os educadores terão que operar a partir de sentidos padronizadores projetados para esse objeto, conforme analisamos em nosso tópico 5.2. Para atuar dentro desses limites, eles precisam ser instrumentalizados, daí a necessidade de uma formação que orbite em torno da BNCC. Por isso, Macedo (2018, p. 30) conclui: "para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação".

Outros possíveis sentidos para a relação entre docência e currículo, como observaremos nas SD do quadro abaixo, podem ser percebidos no pedido de vista realizado pelas Conselheiras Aurina Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar em 2017. São sentidos que, no contexto mais amplo de redefinição dos rumos da política nacional e no movimento de alteração da correlação de forças no âmbito do CNE, não dispuseram de recursos de poder para influenciar a definição das políticas curriculares então em debate.

Quadro 17 – *Corpus* discursivo (o professor e a produção do currículo: sentidos silenciados)

O PROFESSOR E A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO: SENTIDOS SILENCIADOS
SD 106 – Temos a convicção de que **currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano**. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. **Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo**. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. (BRASIL, 2017c, p. 39, pedido de vistas das Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar)
SD 107 – [...] teriam por centralidade a discussão e retomada dos referenciais das atuais Diretrizes Curriculares, emanadas do CNE, em um desenho pedagógico que permita uma unidade nacional sem prescindir da diversidade, possibilitando que articule direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, **reforce o protagonismo dos profissionais da educação na elaboração de propostas curriculares das instituições e escolas**. (BRASIL, 2017c, p. 40, pedido de vistas das Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar)
SD 108 – É preciso **valorizar concretamente o professor, com planos de cargos e salários dignos**, ao mesmo tempo em que se busca **uma formação inicial e continuada compatível com o projeto claro de sociedade desejado, como já previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Afinal, **quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação**. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. **É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais**. (BRASIL, 2017c, p. 41-42, pedido de vistas das Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar)

A posição das Conselheiras reverbera proposições que vêm sendo defendidas no campo da formação de professores, as quais ressaltam, a partir de diferentes aspectos, o vínculo inextrincável entre currículo e formação/ação docente. Trata-se de uma relação incapaz de ser traduzida pela perspectiva disposta no discurso da BNCC, a qual se ampara na ideia de que a formação inicial deve ser um espelho da atuação esperada dos profissionais do magistério na educação básica, tendo como conteúdo o próprio núcleo curricular previsto para essa etapa.

Conforme Imbernón (2013, p. 494), o currículo diz respeito ao ensino e à aprendizagem nas instituições educacionais, cabendo ao professor um significativo papel na construção e desenvolvimento desse elemento, pois ele "se relaciona mais com as decisões amparadas no juízo dos professores (e, portanto, em sua formação) do que nas decisões administrativas". Além disso, pelo desenvolvimento do currículo, os professores (re)elaboram e adquirem conhecimentos e estratégias em seu fazer profissional. Por isso, afastando-se da lógica de apenas seguir/reproduzir um documento oficial, os processos formativos da docência devem se basear no "desenvolvimento do currículo, ou, em outras palavras, na capacidade dos professores em adaptar, moldar, investigar o currículo e refletir sobre ele" (IMBERNÓN, 2013, p. 495), enfim, na capacidade dos professores de produzirem o currículo.

Esse significado do fazer docente é afirmado na fala das Conselheiras: "quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação" (SD 108). Nesse cenário, "os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo" (SD 106) e "o protagonismo dos profissionais da educação na elaboração de propostas curriculares das instituições e escolas" deve ser reforçado (SD 107). Trata-se de um protagonismo assente na valorização séria e concreta dos profissionais da educação e do magistério "com planos de cargos e salários dignos" (SD 108 e 109), bem como em uma formação orientada pelas DCN para a formação inicial e continuada de 2015.

Nas SD acima também é possível identificar o endereçamento de outros sentidos para o currículo. Este, "a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano" (SD 106). Indo ao encontro dessa concepção de currículo, as Conselheiras defenderam que o aprofundamento das discussões empreendidas no âmbito do CNE tomasse como caminho a retomada das DCN para a educação básica de 2010 (SD 106 e 107). Não se trata, portanto, de organizar competências e habilidades para apresentá-las na qualidade de "referência obrigatória" de sucessivas adequações, mas de contemplar as experiências

curriculares construídas nos cotidianos das escolas por atores situados em diferentes realidades institucionais e constituídos por bagagens e trajetórias diversas, por professores nas vivências com seus estudantes e em diálogo com diretrizes nacionais propositoras de princípios articuladores de um projeto educacional mais amplo. Interpretando esse processo pela via analítica formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) podemos compreender que a prática curricular se desenvolve em um ciclo composto por contextos que estão continuamente envolvidos nos processos políticos. Tais contextos e as arenas de ação que os configuram apresentam interações dinâmicas e se afetam de forma recíproca sem que haja linearidade no fluxo das informações e da produção dos discursos.

No entanto, como viemos analisando, vozes que promovem a circulação de sentidos em que se imbricam docência e produção curricular são excluídas (INDURSKY, 2015) do discurso da Base, fazendo prevalecer o currículo concebido a partir de determinações de organizações internacionais e empresariais.

Quadro 18 – *Corpus* discursivo (os organismos internacionais, o empresariado e o currículo)

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, O EMPRESARIADO E O CURRÍCULO
SD 109 – [...] há um grande número de propostas na literatura, tanto acadêmica − livros e artigos − quanto em **documentos de orientação ou reflexão sobre políticas públicas de vários órgãos internacionais**. **Depois da publicação do relatório Delors da UNESCO, ficou amplamente aceito que, ao lado de conhecimentos disciplinares básicos, que até então dominavam os currículos, era necessária dar aos estudantes a oportunidade de desenvolver outras capacidades**, embora não haja uma concordância completa sobre quais seriam os conhecimentos básicos: se o ensino da língua materna, se o ensino de uma língua estrangeira, história, geografia, artes, ciências da natureza, matemática e estrutura dos governos, que aparecem na grande maioria das especificações. As novas capacidades são referidas na literatura com um leque ainda maior de nomenclaturas. Adoto o termo de **competências do século 21**. A especificação destas competências é também muito variada. No entanto, **a maioria das especificações indica que todos os estudantes deveriam terminar a educação básica com capacidade de pensar criticamente, de resolver os problemas que a vida lhes colocará, de pensar criativamente, propondo ideias e soluções, de colaborar com outras pessoas, considerando as críticas formuladas, de comunicar e de aprender a aprender**. Nos últimos anos, um número cada vez maior de atores do debate educacional inclui a formação de valores como um objetivo da educação básica. Esta discussão está especialmente bem colocada nos documentos que subsidiam a discussão da **agenda 2030 das Nações Unidas**. (BRASIL, 2018d, p. 15-16, manifestação do Conselheiro José Francisco Soares)
SD 110 – Ao definir essas **competências**, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), **mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das**

Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018c, p. 08)
SD 111 – Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, **o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos**. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, que coordena o **Programa Internacional de Avaliação de Alunos** (Pisa, na sigla em inglês), e da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês)**, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018c, p. 13)
SD 112 – Um aspecto desta reforma [do ensino médio] que celebro, especialmente, foi a decisão da nova Diretriz do Ensino Médio de **tornar o ensino técnico como sua parte integrante**. [...] Esta modificação exige recursos e não será implementada imediatamente em todo o país, mas é uma inovação socialmente muito importante. Neste sentido, saúdo **o empenho do Conselheiro Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti**. (BRASIL, 2018d, p. 15, manifestação do conselheiro José Francisco Soares)

A partir dos recortes acima, depreendemos as vozes que têm prevalecido nas disputas contemporâneas por hegemonia em torno dos propósitos sociais da educação. Por meio delas, diferentes elementos de discursos de organismos internacionais e de organizações atuantes como braços educacionais do setor empresarial são recontextualizados/hibridizados e compõem as políticas curriculares nacionais. Nas SD do quadro 18, observamos influxos sobre os quais, em grande parte, já nos debruçamos nos tópicos anteriores; assim, sinteticamente, podemos aqui explicitar que eles são oriundos: a) da UNESCO, pela retomada das competências para o século XXI, com destaque para o "aprender a aprender" (SD 109 e 111); b) da agenda 2030 das Nações Unidas (SD 109 e 110), cujo conceito de qualidade da educação reafirma valores ligados ao utilitarismo e ao empreendedorismo (SOUSA; SCHMIDT, 2023); c) da OCDE, pela concepção de um currículo para a educação básica alinhado a testes estandardizados, como o Pisa (SD 111), e pela incorporação do discurso das competências socioemocionais, as quais passam a ser tomadas como referência para o desempenho dos estudantes; d) e da STEM Brasil,[87] que oferece formação de professores em quatro áreas (física, química, biologia e matemática) baseada nas "habilidades do século XXI necessárias ao mundo do trabalho: resolução de problemas, trabalho em equipe, pensamento crítico e comunicação", conforme o portal da instituição.[88] Essas mesmas habilidades são citadas na declaração de voto de abstenção do Conselheiro José Francisco Soares (SD 109). Além disso, coincidem com as capacidades elencadas no quadro de competências proposto

[87] A STEM Brasil é uma organização que tem os seguintes grupos como parceiros: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Shell, Boeing, Arconic Foundation, SC Johnson, A. Lopes Muniz Advogados Associados, Baxter, GOL, Google e Bentley Advancing Infrastructure.
[88] Disponível em: https://stembrasil.org/. Acesso em 20 dez. 2023.

pela UNESCO e pela OCDE, demonstrando um forte movimento em circulação na esfera global para a fixação dos sentidos do currículo.

A voz do empresariado pode ser encontrada na superfície dos enunciados pela referência direta ao empenho do Conselheiro Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti no que se refere à transformação do ensino técnico como parte integrante do ensino médio (SD 112). Ramacciotti é diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI) desde 2011 e atuou como relator das DCN para o ensino médio aprovadas em 2018. Outrossim, é preciso acrescentar que, no Parecer CNE/CP nº 15/2017, o Todos pela Educação é citado como produtor da metodologia de cálculo pela qual se identificam as dificuldades da educação brasileira. Dificuldades para as quais a BNCC aparece como solução inconteste.

Perante a influência dos interesses de tais atores e a estabilização de seus discursos pedagógicos na construção das políticas locais, a categoria profissional do magistério é apagada quando se considera o processo de produção curricular. Diante da repetição exaustiva do argumento que liga a BNCC e os projetos formativos dos profissionais docentes, promovendo a apresentação dessa "posição como se fosse a única posição" (INDURSKY, 2015, p. 15), não há também espaço para problematizar as políticas e o currículo de formação de professores. Talvez, justamente por isso, estudiosas como Barbieri (2019) e Szundy (2017) apontem que a política de formação docente é invisibilizada no texto da BNCC desde as versões preliminares, sendo "um lócus ideológico bastante incipiente no documento" (SZUNDY, 2017, p. 87).

Em sua tese, Barbieri (2019), ao buscar, primeiramente, investigar explicitações de processos de formação docente na BNCC, identificou uma exclusão intencional de tal aspecto desse texto prescritivo. A autora, então, na ótica da biopolítica, dedicou-se a analisar as intencionalidades imbricadas na ausência de referências a políticas de formação docente no texto da Base e concluiu: tal alijamento diminui a relevância dos professores e de suas possibilidades de ação política, e fortalece visões que tomam os processos educacionais pela lógica da verticalização e do empresariamento.

Szundy (2017, p. 97) faz a ressalva de que tal ocultamento ocorre "provavelmente devido à natureza do gênero referenciais curriculares em que esse documento se inscreve e a seu propósito de estabelecer parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem". No entanto, a autora também salienta: embora a questão da política de formação de professores não possua traços bem delineados no texto da BNCC, estudos sobre esse documento com foco em suas reverberações ligadas à formação docente são imprescindíveis, pois a BNCC tem uma "explícita intenção de desencadear políticas de formação de professores/as" (SZUNDY,

2017, p. 93). Tal dinâmica interessa à nossa pesquisa, pois contribui para fixar identidades profissionais específicas nas lutas político-discursivas em torno da estabilização de sentidos para a docência. Tendo isso em mente, queremos compreender, no âmbito do discurso da Base, quais as possíveis implicações relativas aos processos de formação docente para o trabalho com o texto literário e ao modo de conceber a docência em literatura.

5.4.1 A docência em literatura no discurso curricular da BNCC

Como já afirmamos em outros momentos, também a partir de Szundy (2017), as reverberações das quais tratamos acima partem das diferentes práticas de letramento (des)legitimadas pelas políticas curriculares. Em análise do componente Língua Portuguesa, na segunda versão da Base, a autora identifica a circulação de certas ideologias linguísticas, isto é, de certas "concepções e crenças que construímos sobre o que conta como língua(gem)" (SZUNDY, 2017, p. 80) e a elas vincula possíveis desafios para a formação e a prática docente. Em síntese, na visão da pesquisadora, o documento em tela concebe as línguas(gens) como recursos multissemióticos, pelos quais produzimos, em nossas inter(ações) sociais, processos de significação sempre complexos, situados e contingentes, atravessados por embates ideológicos e relações de poder. Dentre os desafios a serem potencialmente colocados para a formação e a prática docente, temos: formação e atuação que considerem uma ampla rede de conhecimentos, operando entre fronteiras e abrangendo o caráter híbrido e digital das linguagens, além da pluralidade da população que ocupa os bancos escolares. Nesse cenário, Szundy (2017) ressalta a necessidade de uma postura sempre ideológica diante dos recursos semióticos e dos processos de produção de sentido, bem como, a partir de uma expressão tomada de empréstimo de Branca Fabrício, a urgência de (re)posicionar "docentes e formadores/as em regimes de 'não verdades'" (SZUNDY, 2017, p. 94).

Consideramos que parte dessa abordagem ampla das línguas(gens) permanece na terceira versão da BNCC, dada a tendência dos textos curriculares produzidos desde a década de 1990 de reforçar uma abordagem sócio-histórica no ensino-aprendizagem de línguas (SZUNDY, 2017). Como observado em nosso item 5.3, no documento consolidado da Base, a ênfase das finalidades da disciplina Língua Portuguesa recai sobre as práticas contemporâneas de linguagem e a cultura digital (novos letramentos), com foco nas transformações geradas pelas TDIC e no domínio de gêneros produzidos na esfera virtual. O texto também prevê o enfrentamento crítico e reflexivo de fenômenos preocupantes engendrados e/ou potencializados nas/pelas práticas de linguagem digital. No entanto, nessa conjuntura, a

própria forma curricular da BNCC passa a produzir entraves para a consolidação de novas perspectivas relacionadas à formação e ao desenvolvimento do conhecimento e do fazer docente, principalmente, pelo fato de passar a assumir como fundamento pedagógico o modelo das competências, enfraquecendo a abordagem daquilo que é da ordem do discurso nas aprendizagens da área de linguagens.

Com relação à literatura, os sentidos promovidos pela materialidade em estudo também parecem encaminhar desafios importantes, capazes de contribuir para ressignificar a docência na área e os processos formativos dos licenciandos/licenciados em Letras. Conforme vimos na análise do eixo anterior, despontam e se repetem no discurso da Base elementos que remetem ao paradigma da formação do leitor, uma das abordagens contemporâneas do ensino de literatura identificadas por Cosson (2020a). Resumidamente, pudemos observar os seguintes significados para escolarização da literatura que aproximam a proposta curricular da BNCC do modelo da fruição: promoção, por parte da escola, do contato com diferentes obras e práticas de leitura, nas quais sejam contempladas as culturas infantis, juvenis e digital, bem como seja valorizada a diversidade de manifestações artístico-culturais e a liberdade de escolha dos leitores; assunção, portanto, de um conceito amplo de literatura; centralidade do sujeito leitor e da leitura efetiva e integral do texto literário nas atividades escolares, com a leitura literária passando a figurar como o próprio conteúdo do ensino; promoção da leitura de fruição, com o objetivo de incentivar e consolidar o gosto pela e o hábito da leitura, encaminhando, por fim, a formação de um leitor crítico.

Sintonizando-se com os debates mais recentes do campo do ensino de literatura, certos enunciados da prescrição curricular ponderam que os conhecimentos literários (de cunho teórico-crítico ou historiográfico) não devem se sobrepor à prática efetiva da leitura literária. Ademais, para além das finalidades previstas na perspectiva da formação do leitor, o funcionamento discursivo dimensiona as práticas de produção artístico-literária como conteúdo importante da formação literária na educação básica.

Acompanhando os aspectos descritos por Cosson (2020a), compreendemos que os sentidos passíveis de serem depreendidos para a docência em literatura, a partir de traços do paradigma da formação do leitor e que são revozeados no discurso da Base, direcionam o papel do professor para o lugar de um apaixonado pela experiência da leitura literária, ligando-se a ela por meio de uma atitude entusiasmada e de um compromisso íntimo e pessoal. Essa maneira de o próprio mestre se relacionar com a literatura será modelar para os sujeitos em formação na educação básica. Da mesma forma, a sua atuação enquanto **mediador**, o que necessariamente não requer a mobilização de conhecimentos especializados

do campo literário, será fundamental para os alunos adquirirem o hábito da leitura. De acordo com Cosson (2020a), esse termo pode se conectar com diferentes significados, contemplando desde a ideia de motivação até a ação de perscrutar os possíveis leitores, seus momentos de vida e suas questões existenciais, para daí indicar livros capazes de atender às suas demandas ("biblioterapeuta"). A acepção mais comum, porém, seria a de um "animador que introduz o texto; prepara e motiva a leitura; orienta a seleção de textos; coordena debates sobre os textos; e colabora na criação de sentidos do texto, entre tantos outros afazeres de quem se coloca como elo vivo entre o texto e o leitor" (COSSON, 2020a, p. 141).

Tal forma de conceber a função do professor na escolarização da literatura pode fortalecer "sua condição de leitor literário" (COSSON, 2020a, p. 141). Projeta-se um profissional do magistério com amplo repertório de leituras e vivências literárias, que não opera apenas com aquilo que é previamente legitimado pelas instâncias acadêmicas, mas que também mobiliza suas turmas na construção de um ambiente democrático de socialização de diferentes textos e interpretações, privilegiando a autonomia dos discentes nos processos de produção de sentidos. O discurso da Base também indica a necessidade de um professor de literatura que vê a escrita literária não como uma instância inalcançável, mas como uma forma de proporcionar aos alunos espaços de diálogo consigo, com os outros e com as obras.

Porém, alguns traços dessa perspectiva precisam ser problematizados. Dentre eles está o risco de sedimentar um equívoco acerca da docência na área, qual seja: a ideia de que, ao constituir sua identidade docente em torno da prática de mediação, o professor pode abrir mão de sua formação específica do campo literário, tendo em vista que, no prisma do paradigma em tela, sobressai a valorização de uma vasta bagagem de leituras. Decerto, nas últimas décadas, temos observado a demanda por formar docentes que sejam eles mesmos leitores de literatura como um dos aspectos enfatizados nos trabalhos voltados para a formação do professor na área de Letras (ANTUNES, 2015a; ALMEIDA, 2016; JUNQUEIRA, 2017; SOARES; MACHADO, 2022). O suposto grau de obviedade dessa assertiva confronta-se justamente com o fato de que muitos futuros professores ingressam nos cursos de graduação (e deles talvez também saiam) sem terem sido formados como leitores de obras literárias. Assim, coloca-se como ponto inconteste a necessidade das licenciaturas e dos programas de formação continuada investirem na formação de um "professor-leitor-de-literatura" (COSSON, 2013, p. 21). Contudo, outras dimensões precisam ser contempladas nesse processo. Segabinazi (2021, p. 164) ressalta:

> é preciso, para além de um repertório de leitura de obras literárias, conhecimentos que permitam um trabalho docente de seleção de obras significativas para a experiência com a literatura em sala de aula e formação leitora de seus alunos, seleção esta que atende critérios de qualidade textual e visual, variedade de estilos literários entre produções contemporâneas e da tradição, diversidade de gêneros literários, dos mais clássicos aos mais transgressores, entre outros.

Dito isso, outro aspecto demandante de cautela no desenvolvimento dos fundamentos pedagógicos dessa matriz é a ideia de que se pode formar o leitor independentemente do tipo de texto lido; esta postura leva à "minimização da importância do texto no processo" (COSSON, 2020a, p. 166). Vista dessa forma, a leitura do texto literário, apesar de valorizada como princípio estruturante do paradigma, pode acabar por ficar isolada perante as demais práticas escolares, sendo "associada à leitura sem objetivo escolar, como mera fruição e entretenimento" (COSSON, 2020a, p. 166). Consequentemente, deixa de ser uma questão relevante na formação e na atuação do docente em literatura a seleção de textos significativos para a vivência de experiências literárias no espaço-tempo escolar.

Além das limitações oriundas de certos princípios do paradigma da fruição, as quais podem se interpor à possibilidade de agregar novos sentidos à concepção de docência no campo literário, o próprio discurso da Base reúne pontos capazes de gerar entraves à ressignificação do ensino de literatura em direção à ideia de formação do leitor. Alguns deles, recuperados da análise desenvolvida no bloco anterior (5.3), podem ser assim sintetizados: delineamento de uma trajetória formativa modelar para a educação básica, com a caracterização de um tipo de leitor idealizado e projetado enquanto virtualidade, o qual deve, no ensino médio, apresentar o domínio de recursos e técnicas de análise, bem como realizar a leitura de textos considerados complexos (textos, em grande parte, canônicos); destaque para um caráter individualista da relação com a literatura; ênfase em uma relação leitor/obra mediada por critérios estéticos; e enfraquecimento, no que diz respeito ao caráter formativo da literatura, de um viés crítico-democrático (COSSON, 2020a) ou político-crítico, fazendo prevalecer um modelo autônomo de letramento em que circulam elementos de um discurso neoliberal-conservador (AMORIM; SOUTO, 2020).

A hibridização de traços desse discurso no campo educacional com o discurso curricular acerca da literatura atravessa também a significação da escrita literária. Trata-se de uma inovação que poderia se configurar pela abertura de espaços para diferentes formas de expressão, diálogo e exploração da criatividade nos ambientes escolares, mas cuja abordagem se articula ao modo como o discurso da Base produz significados para o currículo e o projeto formativo do ensino médio. Nesse movimento, estabelecem-se laços semânticos entre a

participação dos alunos na produção artístico-literária e a exploração do projeto de vida, do protagonismo, das competências socioemocionais, da autonomia e do empreendedorismo. Em decorrência disso, com relação à prática da escrita criativa, são ativados sentidos de "emanação do eu", de "mera expressão de um estado e espírito", de "sinônimo de sentimento, emoção" (ANDRADE, 2013). Estes colocam a justificativa para a presença da escrita literária na educação básica na dimensão da revelação de si (CECHINEL, 2019) e de preferências pessoais. Portanto, não é de estranhar que a BNCC não discuta a escassez de tempo no ensino médio para o trabalho com processos criativos de escrita, apontando apenas a necessidade de que a organização curricular encontre "outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária" (SD 90), por meio da mobilização de diferentes mídias, ferramentas e ambientes digitais.

A convergência do trabalho com o literário, no contexto discursivo da Base, para a gestão comportamental endereça sentidos à docência em literatura que precisam ser urgentemente interpelados. O projeto educativo para o ensino médio observado em nosso primeiro bloco de análise está centrado nos âmbitos atitudinal e comportamental. A partir disso, situa o professor como peça importante desse processo: ao transformar o eixo do projeto de vida em ponto fulcral do currículo, o discurso pedagógico do empresariado, em uma

> orientação "para a vida" cindida da formação teórica[,] vai convidando o docente a assumir o papel de *coach*, pois a tarefa de identificar, avaliar e preencher os *déficits* de habilidades torna-se missão motivacional para amoldamento a atributos genéricos e formas de reação às instabilidades previstas pelos mercados e investimentos (CATINI, 2020, p. 58).

Logo, o professor de língua portuguesa/literatura, por estar à frente de uma disciplina que tem entre seus campos o "da vida pessoal", esfera na qual devem ser desenvolvidas atividades relacionadas aos projetos de vida dos alunos concomitantemente à gestão socioemocional, passa a ter sua identidade docente constituída por sentidos próximos ao da imagem exposta por Catini, novamente em diálogo com Laval *et al*., na citação acima. Ademais, o tom confessional e terapêutico (CECHINEL, 2019) que orbita em torno da escrita literária no discurso da BNCC reitera tal compreensão acerca do que é "ser professor" de literatura.

Conforme os efeitos de sentido depreendidos a partir dos recortes analisados neste bloco, há prevalência do discurso das competências e habilidades na significação da formação e da atuação docentes. No primeiro caso, limita-se o conteúdo da preparação para o

magistério ao núcleo de conhecimentos e competências e habilidades constitutivo da BNCC, e ao "conhecimento pedagógico do conteúdo"; no segundo, busca-se interferir no planejamento, nas atividades pedagógicas, bem como na avaliação da aprendizagem, estabilizando, em torno da função docente, sentidos de execução, monitoramento, além de preparo/treino dos alunos para a realização de testes estandardizados. O desenvolvimento do currículo de literatura nesse cenário pode convergir, então, unicamente para a promoção de competências gerais de leitura, processo para o qual, inclusive, os textos literários não seriam condição imprescindível, tampouco a leitura destes em sua integralidade, indo de encontro à proposta do paradigma da formação do leitor e de outras matrizes integrantes dos novos horizontes de abordagem da leitura literária na escola. Esse aspecto é observado por Soares e Machado (2022, p. 335) ao tratarem do Enem, exame também orientado pela perspectiva das competências: "apesar dos consideráveis avanços sociais trazidos pelo Enem, a literatura perdeu a sua força no processo seletivo, dando lugar a questões sobre fragmentos de textos literários que não exigem a leitura dos livros".

A aderência do próprio corpo docente a esses discursos pode apresentar diferentes facetas, pois, se, de um lado, é destacado o seu protagonismo no cenário das transformações educacionais, de outro, os professores são continuamente responsabilizados, desqualificados e culpabilizados (principalmente, os professores de língua portuguesa/literatura e matemática, disciplinas que compõem as avaliações em larga escala). Além disso, são impelidos a se moverem em uma lógica de competitividade, sendo o alcance do sucesso traduzido em cumprimento de metas e bonificação salarial.

Prosseguindo com a investigação sobre os significados promovidos pelo discurso da BNCC para a docência na área literária, é preciso retomar outras concepções legitimadas no documento. Na rede de sentidos deslindada até aqui, imbricam-se diferentes concepções relacionadas às práticas de leitura literária no ambiente escolar, diante das quais nos questionamos sobre os projetos endereçados ao magistério em literatura. Em termos de finalidades, conteúdos e materiais de leitura, vimos o discurso curricular em análise espraiar-se em hibridizações que incorporam tanto traços de abordagens mais recentes quanto elementos das matrizes histórico-nacional e analítico-textual. O mesmo pode ser dito com relação às noções de leitor literário e de literatura.

Assim, certos sentidos que a comunidade disciplinar do ensino de literatura vem buscando dessedimentar são promovidos pelas materialidades discursivas investigadas, o que faz com que eles continuem a circular nos processos de constituição de identidades docentes. É o caso do espaço aberto, no funcionamento discursivo, para a circulação de sentidos

vinculados ao paradigma histórico-nacional, a saber: a escolarização da literatura no ensino médio se dá pela abordagem sequencial dos estilos de época; logo, a última etapa da educação básica é consolidada como estágio da formação destinado à leitura do cânone nacional e ao estudo da historiografia literária, tendo como substrato uma literatura definida enquanto repertório legitimado e vinculado à constituição de nossa identidade nacional; nesse sentido, o papel da escola é dar acesso a tal patrimônio, cabendo ao aluno apreendê-lo e valorizá-lo.

A presença desses elementos no contexto discursivo da Base aponta para um domínio de significação em que ser professor de literatura vincula-se estreitamente ao conhecimento da historiografia literária e do cânone brasileiro, traduzindo-se, de modo geral, em termos de listas de obras, informações de época e dados relativos às biografias dos autores. Trata-se de uma concepção de docência há muito arraigada no currículo da área, tanto na educação básica quanto em nível superior. Ela remonta à consolidação do português e da literatura nacional no currículo de língua das instituições de ensino secundário, a qual seguiu um viés historicista e nacionalista, englobando a trajetória literária luso-brasileira, consoante detalhamento realizado em nosso segundo capítulo. De acordo com Oliveira (2008, p. 36), com o desenrolar desse processo, entre fins do século XIX e início do XX, dá-se a "construção de uma história literária específica, a fim de estabelecer, sobretudo, um caráter nacional de nossa literatura com base na definição dos clássicos brasileiros", ou seja, do cânone nacional.

Com efeito, nesse período, conforme relato de Cosson (2020a), os próprios professores de literatura serão os autores dos primeiros manuais de história literária. Direcionando nosso olhar para o papel desempenhado por esses docentes no paradigma histórico-nacional, podemos compreender que, a princípio, cabia a eles "informar o aluno sobre a história da literatura" (COSSON, 2020a, p. 51). A partir disso, apresentavam uma atuação muito próxima à do "erudito" do modelo moral-gramatical. No entanto, a partir de mudanças relativas à organização e ao funcionamento das escolas, à composição do conjunto dos profissionais docentes, e à presença e aos usos dos livros didáticos no cotidiano escolar, o professor de literatura passou a assumir cada vez mais a função de "instrutor, que faz o aluno acompanhar as leituras e os exercícios presentes no manual" (COSSON, 2020a, p. 52).

O acompanhamento da trajetória da organização curricular dos cursos de Letras indica como estes operaram e ainda operam de modo a cristalizar tal via de significação das identidades docentes no campo literário. Segundo Oliveira (2008), com a instituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos 1930, o ensino superior legitima a (re)edição de obras cujo fio condutor é a periodização estilística. Posteriormente, apoia-se em uma produção bibliográfica mais especializada e destinada ao público universitário, no

entanto, ainda orientada por esse mesmo viés. Desse modo, o estudo da literatura brasileira nos cursos de graduação em Letras é condicionado por esse padrão e segue o "modelo franco-brasileiro, fortemente influenciado pelo positivismo" (OLIVEIRA, 2008, p. 34).

Outrossim, estudos das primeiras décadas do século XXI demonstram que, a despeito dos debates mais recentes constituintes do campo discursivo do ensino de literatura (os quais conferem centralidade às práticas de leitura literária nos processos de escolarização), o desenvolvimento dos currículos dos cursos de Letras ainda se dá, em grande parte dos casos, orientado por padrões da historiografia nacional tradicional (OLIVEIRA, 2007; STEPHANI, 2009; SEGABINAZI, 2011; LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011), deixando de promover o contato efetivo dos graduandos com uma diversidade de produtos culturais e "uma interação dialógica com o texto literário" (STEPHANI, 2009, p. 87). Face ao exposto, Lopes, Costa e Sampaio (2011, p. 63) chegam à seguinte conclusão: "as disciplinas obrigatórias para a formação do discente que será licenciado em letras não trabalham com letramento, mas, em sua maioria, com periodização literária, o que pode refletir na prática docente dos alunos quando estiverem atuando como professores de língua e literatura". Concebida sob esse prisma, a formação nos cursos de Letras vai de encontro a princípios gerais caracterizadores do atual cenário de reflexões acerca da leitura literária na escola.

Na análise do bloco anterior, vimos também que, ao lado uma definição imanentista do literário, vinculada à ótica formal estruturalista, há uma ênfase no domínio conceitual e taxonômico no estabelecimento dos conteúdos do ensino de literatura. Isso acaba por afetar os sentidos da escolarização desse objeto no discurso da BNCC. Autores que têm tratado da diluição das teorias literárias no processo de escolarização da literatura – nos livros didáticos, nos manuais do professor ou nos documentos curriculares oficiais – alertam justamente que, quando a abordagem das obras ancora-se em conhecimentos provenientes das disciplinas da área de referência, estes aparecem de forma fragmentada e estanque, pois, geralmente, como afirma Cosson (2009, p. 21), são apresentados através de "rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional", sem que, na maioria das vezes, o próprio texto literário seja colocado em evidência. Portanto, ao fazer com que prevaleçam, no ensino fundamental, habilidades cujos núcleos são compostos por categorizações narrativas e poéticas, projetando a mobilização e o uso desses recursos pelos alunos do ensino médio em "análises fundamentadas" e orientadas por "critérios estéticos", o discurso da Base se aproxima de sentidos constituintes da problemática realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras. Nessa realidade, a atuação docente tende a limitar-se à

exposição e aplicação de categorias analíticas, sem atingir momentos mais amplos de interpretação e de diálogo com as obras que contem com a efetiva participação dos estudantes.

Tal quadro aponta para outro impasse concernente aos currículos das licenciaturas em Letras. Trata-se da abordagem do pensamento teórico-crítico do campo literário nos cursos de formação de professores, os quais devem ter como foco a preparação para o trabalho com a leitura literária na educação básica. Retomamos a esse respeito nossa pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2011 e 2013, na qual investigamos, em cursos de licenciatura em Letras de IES particulares, os direcionamentos do ensino de teoria da literatura e suas relações com a formação de profissionais do magistério. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos revelou que tais documentos coadunavam-se com o previsto nas Diretrizes Nacionais para a formação de professores e do profissional de Letras então vigentes, pois se assentavam na concepção do professor como um profissional prático-reflexivo, capaz de integrar-se em atividades de pesquisa e de colocar-se autonomamente diante da construção do conhecimento, articulando teoria e prática.

Contudo, nos programas das disciplinas, notamos forte filiação ao pensamento formal estruturalista. Concluímos, assim, que a diluição e a cristalização de elementos dessas correntes nos cursos de licenciatura em Letras levam à exploração de uma gama de categorizações, classificações e tipologias que pouco dizem sobre a criatividade, a sensibilidade, a subjetividade e os aspectos culturais e identitários envolvidos na produção e recepção do texto literário. Ademais, a exploração isolada de tais tipologias não contribui para a constituição da autonomia docente e para o desenvolvimento de uma capacidade teórica, prática e reflexiva, tampouco auxilia na real formação de leitores de literatura (PINHEIRO, 2006).

É preciso observar ainda a tendência ao isolamento que envolve os saberes específicos do campo literário no processo de formação inicial de professores, pois a falta de interação entre o pensamento teórico-crítico, o campo metodológico e as práticas pedagógicas nos percursos formativos em nível superior configura-se como um dos entraves para a ressignificação do ensino de literatura em nossas escolas. Para Cosson (2013), embora a legislação educacional tenha abandonado o modelo 3 + 1, com a proposição de uma formação prática e didático-pedagógica que se dê ao longo do curso, permanece a falta de diálogo entre a área disciplinar (vista como teoria) e a área de educação (vista como prática). Além disso, apesar de poder ser observada a existência de disciplinas de metodologia do ensino de literatura, ainda são necessárias discussões sistemáticas sobre os objetivos do ensino desse objeto na educação básica e sobre suas metodologias.

Em estudo realizado sobre a reforma curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, empreendida em 2010 a partir do que prescreviam as DCN definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, Silva (2015) demonstrou a permanência, nos discursos dos professores formadores, de uma forte dicotomia e disputa entre as áreas de formação pedagógica e disciplinar. Ademais, mesmo diante do redimensionamento de conteúdos e da reestruturação da carga horária, os docentes universitários declararam pouco terem alterado suas práticas após a reforma curricular do curso. Alguns anos depois, Silva (2021, p. 97) confirma a renitência desse cenário: "as disciplinas de teoria literária e, sobretudo, as de literatura brasileira e de literaturas de línguas estrangeiras ainda não dialogam com a docência, embora, desde 2010, venham ocorrendo mudanças sistemáticas no currículo do curso de Letras da UFPE".

Os sentidos endereçados à docência em literatura pelo discurso da BNCC, por meio do funcionamento da categoria do estranhamento, filiam-se às tradições e às problemáticas descritas acima. Essas possibilidades de significação, aliadas às noções de currículo e de docência de modo geral operantes nas materialidades investigadas, colocam em evidência aspectos a serem criticamente considerados e interpelados nos processos de constituição de identidades docentes no campo literário, pois o discurso da BNCC, embora reitere a necessidade de "uma base robusta de conhecimento profissional" (BRASIL, 2019a, p. 13), apresenta fortes retrocessos nos significados atribuídos às funções e aos saberes profissionais do magistério. A eles são sobrepostos sentidos de padronização e subordinação, em um apagamento dos vínculos entre fazer docente e produção curricular, configurando um cenário no qual os laços entre esses dois elementos se dá pelas ideias de implementação e adequação. O empobrecimento do que significa "ser professor" ganha corpo nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, as quais, como visto em nosso terceiro capítulo, reduzem o entendimento acerca da dimensão investigativa do trabalho docente à prática de sala de aula e à busca pela majoração de índices educacionais, ao mesmo tempo em que retomam e acentuam o princípio da simetria invertida, de uma formação docente significada como treinamento.

No contexto discursivo sobre o qual nos debruçamos, a partir da interdependência dos eixos que compõem a competência profissional docente (conhecimento, prática e engajamento), prevalece entre os sentidos projetados para o magistério na educação básica uma concepção de apreensão de conteúdos e de técnicas de ensino. Esse entendimento, juntamente com a postura de indiferença perante os impasses que permeiam a área de Letras (CECHINEL, 2019), dirige a relação do professor com o cânone e com a historiografia para "o formato de informação quantitativa" (LEAHY-DIOS, 2004, p. 04), perdendo de vista a

necessidade de ressignificação dessa forma de abordagem da literatura dentro dos processos de formação docente em nível superior e distanciando da própria história literária "seu elemento dialógico e artístico de reflexão, expressão e comunicação relevantes" (LEAHY-DIOS, 2004, p. 04).

Já no caso dos saberes teórico-críticos do campo literário, os significados que o discurso da BNCC dirige para a atuação do professor de literatura apontam para um domínio passivo e acrítico de conceitos e classificações. O engessamento do conhecimento profissional docente, fruto da retomada de traços do paradigma tecnicista e eficientista de formação de professores, interpõe-se às amplas possibilidades de reflexão acerca do literário e das experiências de leitura oferecidas por diferentes correntes teóricas e estudos críticos, uma vez que, no cenário de formação docente previsto no discurso da Base, o contato com essas instâncias dificilmente contemplará um exercício em que o professor se coloca como sujeito do conhecimento.

Vai ficando evidente, portanto, que os sentidos endereçados à identidade dos profissionais do magistério no discurso da BNCC não dialogam com a significação que o próprio campo discursivo do ensino em literatura vem construindo para a docência nessa área a partir dos impasses observados na formação inicial e continuada e da persistência de modelos redutores de ensino na escola básica. Diante dos princípios que permeiam os paradigmas contemporâneos do ensino de literatura, "o objetivo deve ser formar um professor leitor que realize leituras críticas e que, na formação inicial, compreenda os conhecimentos específicos/disciplinares integrados aos conhecimentos práticos e aos saberes provenientes da experiência, com uma postura investigativa e reflexiva" (SEGABINAZI, 2021, p. 164-165). Trata-se de organizar os processos formativos para a docência em torno de um conhecimento crítico e integrado, o qual acompanhe as transformações do literário e repense constantemente sua circulação no ambiente escolar.

5.5 CURRÍCULO, ESCOLARIZAÇÃO DO LITERÁRIO E DOCÊNCIA: QUE LITERATURA E QUE PROFESSOR PARA O ENSINO MÉDIO?

O problema de pesquisa sobre o qual aqui nos debruçamos delineou-se a partir do entrecruzamento de temas por nós investigados desde o período do mestrado (a escolarização da literatura e os processos formativos do professor responsável pelo trabalho com o literário) com a intensificação de mudanças no contexto das políticas curriculares nacionais. Estas têm incido sobre a educação básica, com ênfase no ensino médio, e sobre a formação inicial e

continuada dos profissionais do magistério, tendo em vista não apenas o fato de que políticas curriculares para educação básica fazem reverberar entendimentos ligados à formação de professores, mas também a obrigatoriedade, instituída pela Resolução CNE/CP n° 2/2017, de que os currículos dos cursos de formação de docentes alinhem-se à BNCC.

A problematização da rede composta por tais elementos, fez-nos levantar indagações sobre como são produzidos sentidos acerca do ensino literário e de concepções de docência nessa área no discurso curricular da BNCC do nível médio. Assim, a construção desta tese norteou-se pelo seguinte objetivo específico: *investigar como, no contexto das reformas político-curriculares do ensino médio levadas a cabo na última década, o discurso curricular da BNCC funciona de modo a produzir efeitos de sentido sobre a escolarização da literatura e sobre a docência nessa área.* Ao termos definido como enunciado central de nossa pesquisa a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, os objetivos específicos buscaram *explicitar e analisar, no discurso curricular da BNCC do ensino médio, os processos de significação: a) do currículo; b) da literatura e de seu ensino; e c) da docência.* Além disso, intentamos *explicitar e analisar que os efeitos de sentido podem ser produzidos para a docência em literatura no discurso curricular da BNCC do ensino médio*.

Adotamos como lente teórica o entendimento do currículo enquanto prática discursiva, juntamente com a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Diante disso, em nossas estratégias metodológicas, trabalhamos com o diálogo entre este último e a perspectiva discursiva de linha francesa pecheutiana. A concentração de nossa tarefa investigativa no contexto de definição de textos políticos orientou a configuração do arquivo da pesquisa para um conjunto de documentos produzidos a nível nacional tendo como lastro a BNCC do ensino médio. A partir dos fundamentos teórico-analíticos da AD trabalhados por Orlandi (2007, 2015, 2017, 2020) e dos conceitos de **falta, excesso e estranhamento** propostos por Ernst-Pereira (2009), compusemos nosso dispositivo analítico e construímos o *corpus* discursivo por meio de sucessivas leituras e releituras do material bruto e de operações de delimitação de sequências discursivas, totalizando 112 SD. As três noções sistematizadas por Ernst-Pereira (2009) foram assumidas como categorias macro de análise, as quais permitiram tanto a constituição de recortes como a descrição e interpretação de gestos de leitura e de propriedades discursivas visando à apreensão dos processos de produção de sentidos.

A mobilização dessas noções para a composição de montagens discursivas se deu em associação com nossos objetivos de pesquisa, o que direcionou o desenho metodológico da investigação para a combinação da falta, do excesso e do estranhamento com os eixos do currículo, do ensino de literatura e da docência. Ao operarmos dentro da trama formada pela

articulação dos critérios discutidos por Ernst-Pereira (2009) com os núcleos estruturantes de nosso problema, chegamos também à separação das SD por quadros que traduzem os elementos do discurso em análise, bem como retomam aspectos relevantes do nosso referencial teórico.

A descrição-interpretação de traços linguístico-enunciativos e de mecanismos discursivos nas sequências recortadas, conforme a sua organização em três grandes blocos e diferentes tópicos, possibilitou-nos a explicitação de certos laços semânticos, de regularidades, de gestos de interpretação e de efeitos de sentido constituintes do discurso curricular da BNCC. Ademais, com a observação do funcionamento discursivo, em um movimento sempre pendular entre ele e os conhecimentos das áreas que consubstanciam nosso trabalho (ERNST-PEREIRA, 2009), pudemos perceber os modos pelos quais o discurso da BNCC do ensino médio produz significados para a escolarização da literatura e para a docência no campo literário.

Nosso intuito nesta síntese final, porém não definitiva, é retomar os regimes de repetibilidade, os vazios, as rupturas e os conflitos discursivos com os quais nos deparamos em nosso percurso analítico para novamente confrontarmos nossa pergunta de pesquisa e refletirmos criticamente acerca da literatura e do professor de literatura que podem ser visionados a partir dos efeitos de sentido promovidos pelo discurso curricular da BNCC. Reafirmamos, portanto, mais uma vez, a necessidade de questionar qual o projeto de formação literária colocado para os estudantes do ensino médio e, de forma ampliada, de pensar como esse projeto se relaciona com os sentidos de educação produzidos no contexto de redefinição das políticas curriculares nacionais. É mister que problematizemos como se dão os diálogos entre o projeto de formação literária e os sentidos endereçados para o que é educar e para qual é o papel das instituições escolares e dos professores nesse processo, pois, conforme salienta André (2009), a formação do professor de literatura "necessita estar vinculada com a finalidade da educação" (ANDRÉ, 2009, p. 36).

Comecemos pelo eixo do currículo. Conforme disposto no quadro-síntese abaixo, pudemos observar uma dinâmica em que excesso e falta se intercalam de modo a estabelecer e legitimar o lugar necessário, urgente e central a ser ocupado pela BNCC nas políticas educacionais e curriculares brasileiras.

Quadro 19 – Síntese: o discurso curricular da BNCC

Excesso	Falta	Estranhamento
• transparência e	• condições de produção e	• posições autoritárias e

linearidade na trajetória histórica da legislação educacional e da política curricular (núcleo comum curricular obrigatório) • Base = currículo • equidade e qualidade (discurso das avaliações em larga escala) • pedagogia das competências • BNCC-EM – aprendizagem • dêixis discursiva vaga (juventudes)	traços das normas legais e das políticas curriculares brasileiras • embates presentes na história educacional do Brasil • outros sentidos possíveis (base nacional comum) • diferenças • o que alunos do EM devem "aprender a aprender" • condições precarizadas de vida e trabalho das juventudes	centralizadoras • tradição dualista • educação brasileira como uma realidade complexa • concepção minimalista de currículo

Fonte: A autora

O regime da repetibilidade promove sentidos de transparência e linearidade na trajetória histórica de nossa legislação educacional e política curricular, os quais respaldam a necessidade do estabelecimento de um núcleo comum curricular obrigatório, previamente definido para cada uma das séries da educação básica e lido na qualidade de fixação de disciplinas e objetivos mínimos de aprendizagem. Sedimenta-se um sentido de currículo como articulação de um referencial curricular centralizador, em que se combinam detalhamento e natureza impositiva, com uma parte diversificada a ser definida por sistemas e redes de ensino a partir de seus contextos locais.

Dentro de tal perspectiva, consoante o que defendem os reformadores empresariais, as proposições da Base seriam capazes de contemplar uma noção democrática e contextualizada de currículo. Filiando-se, ao mesmo tempo, à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, à LDBEN nº 9.394/96 e ao Parecer CNE/CEB nº 6/2001, o texto da BNCC compreende que cabe à parte diversificada do currículo "atender às peculiaridades locais, das escolas e às diferenças individuais dos alunos", bem como contemplar "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos", aliando-se de forma "harmônica" com a base nacional comum. No entanto, conforme analisamos, o modo como o currículo segue sendo significado no discurso da BNCC evidencia a existência de fortes limitações para o efetivo acolhimento das diferentes realidades educacionais e das vivências da ordem do imprevisível (MACEDO, 2018) constitutivas da ação de educar, pois, pelo efeito da denegação discursiva, ao negarem reiteradamente que a Base seja o currículo, as materialidades investigadas deixam escapar o sentido de que ela pretende sê-lo.

O funcionamento discursivo promove a instauração de um consenso em torno da Base, o qual é fortalecido pela ocorrência de pré-construídos cujos efeitos de sentido apontam para a

ideia de que a política curricular nacional foi incapaz de concretizar algo previsto em marcos legais anteriores e há muito demandado em nosso cenário educacional: a produção de um documento que elenque competências comuns e de desenvolvimento obrigatório em todas as escolas.

Passamos a perceber, então, como o mecanismo da falta funciona no discurso da BNCC. Os vazios, em um primeiro momento, são atinentes: a certos traços e às condições de produção de textos normativos e prescritivos mobilizados na composição da tessitura discursiva lógica e inconteste da qual decorre a BNCC; e aos embates que marcaram nossa história educacional e atravessaram a construção da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/96, com os quais são silenciados outros sentidos possíveis referentes à significação de uma base nacional comum.

Assim como acontece com a própria LDB de 1996, as DCN e os PCN são descartados enquanto dispositivos capazes de equacionar a demanda por uma base nacional comum. As primeiras pela ausência de detalhamento e os Parâmetros por não serem obrigatórios. Os gestos de interpretação contidos no discurso da BNCC acionam esse arquivo para a produção de um efeito de sentido de tensionamento a ser apaziguado pela produção da Base. Porém, justamente por situá-la como documento capaz de responder àquilo considerado como falta em textos anteriores ao PNE 2014-2024, o funcionamento discursivo caminha na direção de significar o currículo pelo viés da padronização. De modo semelhante, ainda que se busque limitar a produção de sentidos na leitura dos textos políticos pelo apagamento de certos aspectos político-sociais de nossa história educacional para a promoção de um efeito de continuidade, o interdiscurso irrompe na cadeia de significação, evidenciando laços do discurso da Base com posições autoritárias e centralizadoras, bem como com uma tradição dualista. Vemos, assim, pelo mecanismo do estranhamento, as próprias vozes e críticas contrárias à definição da BNCC, das quais a produção discursiva busca se esquivar, emergirem e exporem uma desordem na rede de sentidos.

A repetibilidade volta a atuar na linearidade significante para afastar do projeto de construção da Base associações com perspectivas limitadas de currículo, tendo em vista as acusações de propensão para a homogeneização e de valorização do estabelecimento de um mínimo curricular para a educação brasileira. Mas, como o discurso em tela busca se desvencilhar dos sentidos indesejados pela negação de que BNCC e currículo se confundem, ou seja, por algo que está dentro da rede discursiva em que o próprio enunciado negativo está inserido, o desejo de dizer que a Base seja o currículo emerge através da denegação discursiva.

Soma-se a isso a forte ligação construída entre a Base e os princípios da equidade e da qualidade educacionais. Estes têm seu processo de significação demasiadamente atravessado pelo discurso das avaliações em larga escala. São exatamente os laços semânticos entre currículo, qualidade e equidade e o modo pelo qual esses elementos são significados que consubstanciam um domínio de sentidos capaz de reintroduzir a pedagogia das competências como peça estruturante do currículo. Tendo em vista que não existem justificativas oriundas de um debate amplo e democrático para a reincorporação desse conceito nas políticas curriculares nacionais, o funcionamento discursivo passa a operar com gestos de interpretação controversos, com malabarismos semânticos e com apagamentos (dos vínculos com as políticas curriculares dos anos 1990 e da inserção arbitrária da lógica das competências na organização da terceira versão da Base) para mais uma vez validar o paradigma educacional das competências e habilidades.

Tratando da recontextualização de tal modelo, percebemos que há, via estratégia do excesso, um endereçamento de sentidos apontando para uma formação de caráter instrumental. Ao mesmo tempo, ao lado de significados já sedimentados no debate educacional, nota-se a produção de deslocamentos na rede de significação do currículo por competências que o orientam para um gerenciamento comportamental de caráter individual. Isso se dá pela incorporação do discurso das competências socioemocionais nos debates mais recentes do campo das políticas curriculares, cuja difusão tem sido globalmente e localmente promovida por agentes como a OCDE e o Instituto Ayrton Senna.

Ao priorizarem uma concepção de currículo como conjunto de competências cognitivas e socioemocionais a serem aferidas em testes estandardizados, os efeitos de sentido promovidos pela materialidade em estudo atuam para manter fora da ordem do discurso aquilo que não cabe em um modelo educacional cuja finalidade consiste na perseguição de padrões de desempenho. Nesse cenário, as diferenças são tanto silenciadas, uma vez que os índices devem ser alcançados apesar delas, quanto sobre elas incide a interdição do dizer na forma de silêncio local (caso das temáticas de gênero e sexualidade). Além disso, aspectos relacionados ao funcionamento das escolas e às condições de trabalho docente não são ressaltados como fatores integrantes da problemática educacional. No entanto, o funcionamento do pré-construído permite trazer à superfície do enunciado a significação da educação brasileira como uma realidade complexa não absolutamente traduzível e solucionável por meio de majoração de índices educacionais. O que também escapa aqui, portanto, é concepção minimalista de currículo (OLIVEIRA, 2020) subjacente às recentes

reformas educacionais, demonstrando mais uma vez a operacionalidade do mecanismo do estranhamento.

No modo como o discurso curricular da Base produz significados para o ensino médio, notamos o funcionamento do excesso atuando por meio de uma tautologia responsável por encaminhar sentidos de esvaziamento para a formação dos jovens e adultos das escolas públicas. O discurso não firma comprometimentos com relação àquilo que os alunos devem "aprender a aprender", pois um de seus pilares – as competências e habilidades socioemocionais – pode ser definido como "comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares" (RODRIGUES, 2015, p. 04). A lacuna aqui instalada articula-se a um regime de repetibilidade, o qual advém da reiteração de elementos constituintes de uma dêixis discursiva vaga e imprecisa, consolidando o vazio que atravessa os processos de significação do currículo do nível médio e barrando sentidos passíveis de emergirem em uma efetiva problematização das relações entre o mundo do trabalho e o avanço tecnológico no capitalismo contemporâneo. Como vimos, tal imbricamento, para as parcelas mais pobres da população, têm resultado em fenômenos como uberização, desregulamentação, precarização e informalidade. Há, assim, no discurso em estudo, um modo de significar indeterminado, ocultando as já hoje precárias condições de vida e trabalho daqueles que frequentam ou deveriam frequentar o ensino médio.

Outrossim, as finalidades da última etapa da educação básica desveladas a partir da análise do modo como o discurso curricular da BNCC é afetado pelo discurso da reforma do ensino médio distanciam-se de pontos importantes presentes no artigo 35 da LDB de 1996, quais sejam: a perspectiva de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; a promoção do pensamento crítico e da autonomia intelectual, além da valorização da dimensão ética na formação do educando; e o desenvolvimento da práxis educativa para a apropriação dos "fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos". Em detrimentos destes, o discurso em tela passa a se concentrar na alínea II ("a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores"), a qual passa a ser lida, como podemos compreender com base em Lemos e Macedo (2019), a partir de certos deslocamentos na rede de sentidos vinculada à linguagem das competências. Estes redirecionam o curso dos processos de significação do par competências/qualificação profissional para uma ideia de cidadania global (por meio da qual são projetadas mentalidades

resilientes, flexíveis e adaptáveis), deixando de lado a promessa de inserção na cadeia produtiva perante a crise de empregabilidade.

A trajetória formativa do ensino médio, ao se estruturar em torno da flexibilização e das competências cognitivas e socioemocionais de modo a favorecer o protagonismo juvenil e o delineamento dos projetos de vida dos estudantes, vai adquirindo o sentido de proporcionar aos sujeitos concluintes da educação básica uma formação maleável e atravessada pelo prisma da conformação. O objetivo é capacitar o jovem para: autogerir sua aprendizagem e seu bem-estar individual; adaptar-se às situações imprevisíveis que lhe serão impostas pela vida cotidiana e pela sua trajetória no campo profissional; e tornar-se e manter-se produtivo e eficiente, identificando-se seja como trabalhador flexível (OLIVEIRA, 2018), seja como empreendedor de si (DARDOT; LAVAL, 2016). A flexibilização, no modo como significa a produção curricular, atua no esvaziamento do ensino médio para que nele sobrevenha a gestão comportamental. Dialogando novamente com a análise de Lemos e Macedo (2019, p. 64-65), concluímos que se trata de transformar, por meio de investimentos educativos traduzíveis não mais em instrução escolar ou profissionalização, mas em habilidades socioemocionais, o trabalhador em uma auto-empresa "capaz de produzir rendimentos" mesmo diante do "choque do futuro".

Passemos agora aos significados produzidos para a escolarização da literatura e para a docência de modo geral. Como estes já foram em grande parte resumidos no subtópico anterior, de forma a apreender os sentidos produzidos para a docência em literatura no contexto discursivo da BNCC, buscaremos aqui, também com o auxílio de quadros-síntese (ver quadros 20 e 21), retomar aspectos gerais evidenciados pela operacionalização das macrocategorias da falta, do excesso e do estranhamento no eixo do ensino de literatura e no endereçamento de sentidos à identidade dos profissionais do magistério. Uma reaproximação desses pontos, colocando-os em perspectiva com o modo como o discurso da Base significa o currículo, será relevante para compreendermos com maior acuidade que literatura e que professor de literatura estão sendo colocados em jogo para pensar a formação literária no ensino médio.

Quadro 20 – Síntese: o ensino de literatura

Excesso	Falta	Estranhamento
• paradigma da formação do leitor/fruição • conceito amplo de literatura • individualismo • instância leitora -	• questões teórico-metodológicas próprias da escolarização do texto literário • saberes do campo literário e do campo da	• sentidos vinculados ao paradigma histórico-nacional • efeito de sentido de conciliação: a formação do leitor e os conteúdos e

virtualidade • trajetória formativa modelar • produção/escrita literária (competências socioemocionais)	pesquisa em ensino de literatura • abordagem consistente da leitura literária, da fruição e da noção de "critérios estéticos"	práticas tradicionais do ensino de literatura • definição de literatura vinculada a estudos de viés formalista • observação, reconhecimento e identificação de elementos de cunho formal e estrutural

Fonte: A autora

Quadro 21 – Síntese: a docência

Excesso	Falta	Estranhamento
• padronização e subordinação • restrição da formação para o magistério e da atuação docente à BNCC • conhecimento profissional e modos de ser docente (retrocesso e empobrecimento) • FI espelhamento da EB • FIC – perspectiva das competências • mecanismos de controle do trabalho docente • execução (monitoramento e preparo) • desqualificação e responsabilização	• distanciamento dos sentidos atribuídos ao fazer docente da produção curricular • gestos de silenciamento em torno dos sentidos do professor como curriculista • sobreposição da implementação e da adequação à ideia de autonomia docente	• conceito de currículo em ação

Fonte: A autora

Analisando o funcionamento do excesso no eixo do ensino de literatura, identificamos uma tendência global (envolvendo ensinos fundamental e médio) de aproximação com o paradigma da formação do leitor. A partir disso, a leitura literária, a formação do leitor literário, a fruição e uma perspectiva ampla e plural de literatura são colocadas no centro da vivência da literatura no âmbito escolar, sem que, contudo, tais elementos sejam consistentemente definidos ou problematizados. Instalam-se profundas lacunas no processo de significação, tendo em vista o caráter polissêmico das três primeiras expressões e a complexidade imbricada na seleção dos materiais de leitura e nas disputas em torno da abordagem de obras canônicas e do universo amplo de produtos culturais que compõem o

literário na contemporaneidade. Ademais, em um cenário configurado por uma perspectiva de currículo homogeneizante, projeta-se uma trajetória formativa modelar em que a relação leitor/obra surge mediada por critérios estéticos, os quais o texto da base também se furta de discutir.

Dessa forma, podemos ver o excesso funcionando como um embuste semântico-discursivo (ORLANDI, 2017), uma vez que, ao lado da promoção do regime de repetibilidade, os debates e impasses latentes referentes à escolarização do literário são silenciados, marcando um apagamento do próprio campo discursivo do ensino de literatura. A formação esvaziada do ensino médio se traduz no esvaziamento das discussões teórico-metodológicas que dizem respeito à presença do literário nos espaços-tempos escolares e, por fim, no esvaziamento da formação do professor atuante na área. Além disso, à medida que excesso e falta se entrecruzam na construção do projeto de formação literária dos estudantes do nível médio, outros efeitos de sentido incidem no processo de significação do ensino literário. Estes são oriundos do paradigma histórico-nacional e de aspectos problemáticos do paradigma analítico-textual.

Explicitamos ainda a escrita literária como algo "que é dito demais" (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 2). O modo pelo qual a ordem discursiva produz sentidos para essa dimensão da formação dos alunos do ensino médio torna mais nítido como as determinações de políticas educacionais de espectro global ligadas ao interesse do mercado são recontextualizadas/hibridizadas nos contextos locais e disciplinares. Os sentidos mobilizados para a produção do currículo de língua/literatura e, dentro deste, para a escrita criativa decorrem da articulação da noção de autoria com os discursos que fazem parte da significação do ensino médio: protagonismo, autonomia, empreendedorismo, projeto de vida e competências socioemocionais. No caso destas últimas, Lemos e Macedo (2019, p. 60) esclarecem que "essa proposta emerge como saída para a calibragem dos comportamentos, tanto dos professores como dos alunos, para atingirem maiores níveis nas avaliações institucionais", pois, segundo os estudos pautados por tal ótica, a adequada "moldagem da mentalidade" dos estudantes pode fazer com que indivíduos com baixas condições socioeconômicas alcancem altos resultados escolares. A presença do "campo da vida pessoal" no componente língua portuguesa do ensino médio e a aproximação dos sentidos dele com a abordagem proposta na Base para produção artístico-literária endereçam sentidos ao trabalho com o literário que convergem para a finalidade de "calibragem socioemocional" (LEMOS; MACEDO, 2019).

Quanto à docência, vimos que o funcionamento do excesso restringe a formação (inicial e continuada) e a atuação (desde o planejamento até às práticas avaliativas) docente à BNCC, endereçando efeitos de sentido de subordinação e responsabilização à identidade dos profissionais do magistério. Trata-se de um discurso que empobrece a dimensão do conhecimento profissional e a significação do ser professor, restringindo-as pela perspectiva das competências e por uma tríplice função: executar o previsto na BNCC, monitorar o desenvolvimento de competências e habilidades e preparar os alunos para os testes estandardizados. Para que tais sentidos se tornem hegemônicos, faz parte do silogismo construído a ineficácia da formação e da prática dos professores brasileiros, os quais seguem sendo responsabilizados, culpabilizados ou bonificados dentro de uma lógica de eficácia e sucesso. Ratifica-se, assim, a afirmação feita por Borges (2015, p. 148) de que o currículo e avaliação são duas áreas educativas "incessantemente convocadas a responder [...] [à] demanda por controle da formação docente".

Consoante a isso, identificamos o mecanismo da falta fazendo gestos de silenciamento incidirem a sobre ideia de uma identidade docente imbricada na produção curricular. Em tal cenário, a relação do professor com o currículo passa a ser mediada por sentidos de implementação, adequação e padronização. Outros sentidos possíveis, no entanto, pelo funcionamento da memória discursiva vinculada ao sintagma "currículo em ação" passam a irromper na cadeia de significação, marcando uma desordem enunciativa (ERNST-PEREIRA, 2009). As possibilidades outras de significar o envolvimento dos professores na produção do currículo são decorrentes das discussões que incorporam à própria noção de currículo as experiências vivenciadas nas escolas.

Assim, defendemos a tese de que o discurso curricular da BNCC funciona como um discurso autoritário (ORLANDI, 2015) pela forte injunção à paráfrase, isto é, pela tendência a conter a polissemia, e pelo apagamento da relação dos professores com o currículo, ao mesmo tempo em que legitima os reformadores empresariais e os organismos internacionais na posição de agentes da construção das políticas curriculares. Os textos das recentes políticas curriculares nacionais apresentam-se, dessa forma, como *readerly texts* (textos prescritivos), buscando limitar o envolvimento e as possibilidades de cocriação dos leitores-professores diante do desenvolvimento das políticas curriculares. Nesse contexto, o processo de significação do ensino literário no nível médio é atravessado por uma hibridização de tendências para a qual confluem elementos de perspectivas contemporâneas e tradicionais de ensino de literatura. Dessa forma, o discurso acaba por pouco dizer sobre o projeto de formação literária que está sendo colocado em jogo para os alunos do ensino médio, o que é

corroborado pela operação de apagamento dos saberes do campo literário e do campo da pesquisa em ensino de literatura, reafirmando o sentido de esvaziamento da formação ofertada na última etapa da educação básica. Quanto aos sentidos endereçados à concepção de docência em literatura, consideramos que a composição curricular de acentuado caráter híbrido na esfera literária não contribui para dirimir impasses atinentes à formação inicial e continuada dos professores, tampouco para dessedimentar sentidos de identidades docentes vinculadas a práticas cristalizadas. Do discurso em tela, depreende-se a necessidade de formar um professor que atue, dentro do projeto educativo do ensino médio, para: a execução da BNCC, a promoção de competências gerais de leitura e o amoldamento socioemocional.

Há um afastamento, portanto, de uma concepção de currículo produzido contextualmente pela integração das diferenças nas lutas político-discursivas de significação da escola, dos propósitos da escolarização e da educação. De forma semelhante, os sentidos promovidos pelo discurso investigado nesta tese negam a posição de curriculista dos profissionais do magistério da escola básica, bem como interpõem-se às possibilidades de ressignificação da escolarização da literatura e da docência na área, pois não apontam caminhos para que o professor possa se colocar na posição de continuamente construir e reconstruir sua trajetória como leitor literário, de investigar e problematizar as possibilidades de realização da leitura literária e de considerar a experiência com a literatura em sua multiplicidade, mutabilidade e imprevisibilidade, características que também dizem respeito aos espaços-tempos escolares e aos sujeitos que os constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de construção da pesquisa aqui apresentada teve início em 2018, quando, cinco anos após a conclusão do curso de mestrado, passamos a nos questionar sobre como os professores de língua portuguesa/literatura interagem com os conhecimentos do campo literário nos processos de formação continuada e em suas práticas de ensino. Voltavam a nos atravessar, então, as temáticas da formação e do conhecimento docente e dos processos de escolarização da literatura. Estas orientaram, a partir de novas indagações, a formulação de um projeto de pesquisa-ação acerca da escolarização do gênero romance em articulação com processos de formação continuada de professores. Foi com esse projeto que ingressamos no curso de doutorado em Educação no ano de 2019.

No entanto, a pandemia de Covid-19, que, no início do ano de 2020, interpôs-se a todos os fluxos da vida humana na terra, colocou diante de nós a necessidade de redirecionar os rumos do projeto de investigação. Ao mesmo tempo, a apropriação que fomos fazendo das reformas ocorridas no âmbito das políticas curriculares para a educação básica, para o ensino médio e para a formação de professores, contribuiu para que redefiníssemos nosso objeto de pesquisa, levando-nos a investigar os sentidos da escolarização da literatura e da docência nessa área produzidos no discurso curricular da BNCC.

Refletir sobre esse trajeto é também recuperar e pensar nossa própria formação como docente, os conhecimentos que a constituíram e a constituem, sua relação com o currículo, com o ensino literário, com a nossa prática educativa. Seguimos cientes de que estar mais apto para receber e assimilar conhecimentos teóricos não garante melhores práticas (CHARTIER, 2007), pois os saberes inscritos na rede da nossa profissionalidade situam-se e refazem-se nas incessantes disputas político-discursivas que tecem o currículo, bem como nos contextos plurais e multifacetados nos quais construímos nossa atuação como profissionais do magistério.

Diante da diversidade de diretrizes e prescrições curriculares que hoje se apresentam no cenário nacional e que buscam incidir sobre o que se entende por educação, sobre os significados da escola básica, sobre o trabalho dos/das professores e professoras e, especificamente, sobre os projetos de formação literária, reiteramos a necessidade de nos questionarmos sobre os sentidos endereçados a esses projetos e ao nosso papel como docentes pelos discursos produzidos no campo da pesquisa em ensino de literatura, bem como nos campos das políticas de currículo e de formação de professores. Em todas essas esferas, ocorrem embates acerca daquilo que deve constituir o saber/fazer docente.

Quanto à formação dos professores de literatura, é possível perceber movimentos, no campo acadêmico, que apontam para a consideração da trajetória leitora dos alunos dos cursos de licenciatura em Letras, situando também a formação inicial como instância que deve colaborar para a formação dos futuros professores de literatura da educação básica como leitores literários. Na esteira de tais reposicionamentos, os repertórios são problematizados e ampliados, tendo em vista a demanda por "romper com a visão canônica fechada" (OLIVEIRA, 2008, p. 42) e desestabilizar sentidos atinentes aos modos de ler legitimados nos espaços escolares. Destaca-se ainda a necessidade de que a dimensão da leitura literária seja integrada à dos estudos literários especializados e de que estes, por sua vez, possam dialogar com conhecimentos pedagógicos, teórico-práticos e metodológicos.

Fazemos ecoar aqui, portanto, o questionamento feito por Soares e Machado (2022, p. 335), o qual pode nos provocar e mobilizar para o desenvolvimento de investigações futuras: como as licenciaturas em Letras "têm integrado as discussões curriculares e metodológicas do ensino de literatura no ensino médio em seus projetos de formação de professores?". A pergunta mostra-se pertinente no cenário atual, em que, como vimos, as políticas curriculares para a educação básica continuam reverberando sentidos de docência em literatura vinculados ao paradigma histórico-nacional.

Queremos acrescentar que o período final de produção desta tese é marcado pela reconstrução de um cenário político no qual diferentes vozes têm espaço de circulação no debate público atinente à produção de políticas educacionais. No entanto, os embates que têm sido travados após a divulgação, pelo Ministério da Educação (MEC), dos resultados da "consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio" (BRASIL, 2023) evidenciam a permanência de forte tensionamento discursivo no campo educacional brasileiro, com o setor privado/empresarial buscando pautar não apenas o projeto de ensino médio, mas o próprio currículo da educação básica e do ensino superior (cursos de formação de professores).

Um fato que evidencia a persistência da capilaridade dessas influências é que, a despeito dos aspectos problemáticos da reforma e das reivindicações por mudanças apresentadas no Seminário Executivo do MEC, o CNE, o Consed e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) mantiveram um posicionamento favorável ao teor da Lei n° 13.415, principalmente em relação a pontos polêmicos sobre os quais incide parte significativa das demandas de estudantes, educadores e pesquisadores da área: carga horária, educação a distância, oferta de itinerários formativos e de formação técnica e profissional (CNE; CONSED; FONCEDE, 2023). Dessa forma, tais entidades

caminham de encontro ao Parecer emitido pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), do qual fazem parte (ABAIf *et al*., 2023). O documento do FNE destaca a revogação da Lei nº 13.415 como ponto de partida para a construção de uma Política Nacional para o Ensino Médio, "objetivando maior organicidade às políticas numa perspectiva histórico-crítica e emancipatória" (FNE, 2023).

Essa também foi a estratégia defendida no âmbito das políticas de formação docente pela Frente Revoga BNC-Formação, criada em 30 de março de 2023 e cujo manifesto fundador reivindicou a derrubada das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 01/2020, bem como a retomada da Resolução CNE/CP n° 02/2015 enquanto documento orientador dos processos de formação dos profissionais do magistério. O texto, que, além de ser assinado pelas diversas entidades nacionais integrantes da Frente, recebeu a adesão de instituições de ensino superior, cursos, grupos de pesquisa, revistas especializadas e diferentes organizações do campo educacional, foi encaminhado ao MEC e ao CNE em maio de 2023, firmando a necessidade de que a reconstrução das políticas de formação docente parta de diretrizes construídas de forma coletiva e democrática.

A partir dos posicionamentos do FNE e da Frente Revoga BNC-Formação, depreende-se que a dinâmica de (re)construção de políticas por meio de "reformas das reformas" leva o debate educacional a se desenvolver em um terreno marcado por uma concepção de qualidade da educação baseada em índices e resultados de avaliações em larga escala alicerçadas na perspectiva das competências e alinhadas às proposições de organismos internacionais. É seguir "sobralizando"[89] a educação pública brasileira, como afirma Freitas (2023) a respeito do grupo que assumiu o MEC após o início do terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (PT) como chefe do Poder Executivo.

Não à toa, no desdobramento da luta pela redefinição do projeto formativo para o ensino médio, o Projeto de Lei n° 5.230/2023, encaminhado pelo MEC à Câmara dos Deputados, apresenta, de acordo com Nota Técnica produzida por Corti *et al*. (2023), como único avanço substancial o aumento de carga horária da Formação Geral Básica (que passa a ser de 2.400 letivas totais). Conforme já dito em nota, a retomada das 2.400 para alunos matriculados no ensino médio sem formação técnica/profissional foi aprovada em votação na Câmara dos Deputados no dia 20 de março de 2024. Trata-se de um avanço diante de uma

[89] O termo utilizado por Freitas (2023) faz referência às políticas educacionais desenvolvidas no estado do Ceará, as quais orientam-se pelo Ideb e têm Sobral como modelo a ser reproduzido, uma vez que o município vem apresentando as maiores pontuações do Brasil para o ensino fundamental desde 2015. Também faz parte desse cenário a atuação de agências ligadas ao setor empresarial, como o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, com sede em Sobral.

reforma que acentuou desigualdades e “se mostrou administrativamente inviável, com escolas e redes de ensino tendo que planejar a oferta e a alocação de professores em dezenas (e até centenas) de disciplinas com pouco conteúdo científico” (CÁSSIO; CARA, 2023, n. p.). Porém, o “novo novo ensino médio” continua a trazer implicações negativas para a formação dos estudantes concluintes da educação básica, dentre as quais o professor Daniel Cara tem apontado o reforço da dualidade entre ensino propedêutico e educação profissional, além da possibilidade de “desescolarização do ensino médio”, no caso das matrículas em tempo integral.

Faz-se mister, portanto, discutir os fundamentos das reformas levadas a cabo após a descontinuidade do governo de Dilma Rousseff e o fortalecimento da articulação neoliberal-neoconservador-autoritária no cenário da política nacional (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022). É preciso questionar a concepção de currículo que orienta a BNCC, seu caráter obrigatório e centralizador, bem como as políticas curriculares para a formação de professores produzidas na sua esteira, as quais, visando a um alinhamento entre formação inicial e continuada e núcleo curricular comum da educação básica, sedimentam sentidos restritivos para a docência. Somam-se a esses os esforços a serem feitos na direção de problematizar o Parecer e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, cuja minuta foi levada à consulta pública de maneira sorrateira pelo MEC e cuja versão final foi homologada como mais um golpe à construção do debate democrático (CUNHA, FELDMANN, OLIVEIRA, 2024).

Outrossim, perante a avalanche de referenciais curriculares produzidos em esferas locais como forma de adesão à Base e à reforma do ensino médio, destacamos a necessidade de estudos voltados para a apreensão de dinâmicas de recontextualização/hibridização de tais discursos nas políticas educacionais estaduais e municipais, considerando também as experiências pedagógicas e de gestão em andamento em tais contextos. Apontando para outros elementos a ensejar o desenvolvimento de novas investigações, salientamos, a partir de um olhar mais detido no contexto da prática e de um aprofundamento na teoria da atuação, a reflexão sobre “como nossas instituições e seus docentes produzem sua existência atravessados por toda essa teia de políticas” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 16). De forma mais específica, podemos nos debruçar sobre como o currículo de literatura tem sido construído por educadores e alunos no cotidiano do ensino médio.

Ao concluirmos esta tese, queremos marcar uma posição contundente com relação ao desenho e ao significado das políticas curriculares aqui investigadas e que se reflete em uma das epígrafes do nosso trabalho: “não é possível interlocução com quem quer nos aniquilar (ALMEIDA NETO, 2020, n. p.). Com isso, queremos apontar que não é possível interlocução

com aqueles que querem afastar de nós, professores e professoras em formação e atuantes na educação básica, a capacidade de pensar, investigar e produzir o currículo. Não é possível interlocução com aqueles que querem limitar nosso fazer e nosso conhecimento às ideias de execução e de domínio de conteúdo. Por fim, não é possível interlocução com aqueles que querem reduzir a formação de nossos alunos e de nossas alunas ao amoldamento de subjetividades a um mundo "infelizmente, excludente".

A vivência do literário, pela imprevisibilidade daquilo que "está nas entrelinhas e nos ecos que as linhas deixam nos leitores" (LAJOLO, 2016, p. 04), não se presta a tal papel. Logo, é mister pensarmos em um ensino de literatura para a educação básica capaz de contemplar a vivência literária como experiência transcultural que se manifesta em sua unicidade e que, portanto, não busca o comum, o básico, aquilo que deve ser igual para todos. Nela, a diferença emerge como exercício da alteridade, ratificando a centralidade do literário no currículo.

REFERÊNCIAS

ABAIf *et al*. **Nota Pública em defesa de uma Política Nacional para o Ensino Médio respeitando os resultados da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: https://www.anfope.org.br/em-defesa-de-uma-politica-nacional-para-o-ensino-medio-respeitando-os-resultados-da-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio/. Acesso em: 07 dez. 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

AGUIAR, Marta da Silva. **Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares**. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AHR, Sylviane; MOINARD, Pierre. Théories de la réception, horizon d'attente. *In*: **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. RANNOU, Nathalie B.; LE GOFF, François; FOURTANIER, Marie-José; MASSOL, Jean-François. (org). Paris: Honoré Champion, 2020, p. 112-114.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALMEIDA, Ana Caroline; DEZOTTI, Magda; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização e educação literária: contrastando duas formas de mediação de livros literários na escola. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 4, p. 574-581, 2021.

ALMEIDA, Sherry Morgana Justino de. Problematizações sobre pesquisa e ensino de teoria literária no Brasil. **Revista Gelne**, Natal, n. 2, v. 18, p. 168-183, 2016.

ALMEIDA, Silvana Aparecida Batista e. **A resenha literária audiovisual no booktube**: análise de uma experiência com o Ensino Fundamental - anos finais. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Geral, 1985.

ALVES, Andréa Cavalcante Monteiro. **Práticas de letramento literário no Ensino Fundamental**: leitura e interpretação de O Santo e a Porca de Ariano Suassuna. 2019. lDissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

AMARO, Amanda *et al*. Resistir e esperançar à luz do legado de Paulo Freire: Em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**, v. 4, i. 1, n. 8, p. 24-48, 2022.

AMORIM, Marcel Álvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, out./dez. 2020.

AMORIM, Marcel Álvaro de *et al*. **Literatura na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

ANDES. 2020. **Portaria da Capes corta bolsas de diversos programas de pós-graduação**. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1. Acesso em: 14 jul. 2021.

ANDRADE, Fábio. Oficina de criação poética: uma prática pedagógica para o ensino de literatura. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 11, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2013.

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. **A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002-2008)**. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998**. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: editora DP&A, 2000.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. 2013. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graducao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file. Acesso em: 16 set. 2021.

ANDRÉ, Rhina Landos Martínez. A formação do professor de literatura. **Polifonia**, Cuiabá, n. 18, p. 27-39, 2009.

ANPED. **Uma formação formatada** – posição da ANPEd sobre o "Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica". 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de. Acesso em: 19 jan. 2021.

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 14, p. 03-17, jul. 2015a.

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? **Miscelânea**, Assis, v. 18, p. 217-230, jul./dez. 2015b.

ANTUNES, Benedito. Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil. **Revista de Letras Norte@mentos/Dossiê temático *Temas, tendências e perspectivas da literatura no século XXI***. Sinop, v. 13, n. 34, p. 13-26, dez. 2020.

ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos; FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 16-31, maio 2020.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017.

BALL, Stephen. **Educational reform***:* a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BALL, Stephen. Diretrizes curriculares globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. (org.). **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Base nacional comum para formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, set./dez. 2021.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**: theory, research, critique. Londres: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; BRITO, Silvia Helena de Andrade de. Ensino médio em disputa: correlação de forças na conjuntura do projeto de Lei nº 6.840/2013 e da Medida Provisória nº 746/2016. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-26, 2022.

BORGES, Veronica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores**: um self para o futuro professor. 2015. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BORGES, Veronica; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a "racionalidade" tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: implicações para a formação docente. *In*: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (org.). **Currículo, política e cultura**: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019. pp. 21-40.

BORGES, Veronica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas estão sendo representadas? *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. p. 293-313.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Helena Negamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. V. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. V. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2005, de 2 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces001505.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. V. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação. 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 04/2018, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Versão final consolidada. Brasília: Ministério da Educação, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 04 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação. 2018d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2019, de 2 de julho de 2019**. Altera o Artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto Referência – Formação de Professores – 3ª versão do Parecer, de 18 de setembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 14/2020, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771. Acesso em: 01 ago. 2023.

BUZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Reinaldo Ramos de; GONÇALVES, Thiago Signorini. **A nova política de distribuição de bolsas da CAPES**: onde estamos e o que esperamos do novo plano. São Paulo: SBPC, 2020. Disponível em: https://www.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2020/06/GT-SBPC-bolsas-CAPES-2.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, dez. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular. Acesso em: 16 nov. 2020.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSSIO, Fernando; CARA, Daniel. A quem interessa reduzir a formação básica dos jovens do ensino médio. **Folha de São Paulo**, 10 dez. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/12/a-quem-interessa-reduzir-a-formacao-basica-dos-jovens-no-ensino-medio.shtml. Acesso em: 15 abr. 2024.

CASTILHO, Ataliba de; CASTILHO, Célia Maria. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, Rodolfo. (org.). **Gramática do Português Falado**, vol. 2. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 213-260.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./nov./dez. 2020.

CECHINEL, André. Teoria literária e o ensino da literatura: impasses. **Revista Educação**, Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 107-114, jan./abr. 2013.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 01-13, 2019.

CHARTIER, Anne-Marie. Ação Docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. (1998). *In*: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007. p. 185-207.

CNE; CONSED; FONCEDE. **Posicionamento conjunto do CNE, Consed e Foncede sobre a proposta do MEC em relação aos resultados da consulta pública estabelecida pela Portaria n° 339/2023**. 2023. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/consed-cne-e-foncede-apresentam-posicionamento-conjunto-sobre-o-novo-ensino-medio.Acesso em: 07 dez. 2023.

CONSED; UNDIME. **Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTI, Ana Paula *et al*. **Nota Técnica sobre o PL 5.230/2023**. Disponível em: https://fosperj.com.br/nota-tecnica-sobre-o-pl-5-230-2023/#:~:text=5.230%2F23%20prev%C3%AA%20a%20possibilidade,parcerias%20com%20o%20setor%20privado. Acesso em: 14 abr. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A prática do letramento literário na sala de aula. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 281-297.

COSSON, Rildo. Prefácio A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p. 11-26.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. Letramento literário no contexto curricular brasileiro: entrevista com Rildo Cosson. [Entrevista cedida a] Geam Karlo-Gomes e Peterson Martins Alves Araújo. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 194-200, jan./maio 2020b.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 35, p. 73-92, jan./jun. 2021a.

COSSON, Rildo. **Com quais leituras se forma um leitor literário?** YouTube, 01 de dezembro de 2021b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=74LsgSlhNjU. Acesso em 23 ago. 2022.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. *In*: Pinto *et al*. (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado das Letras, 2021c. p. 35-52.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Entrelaces**, v. 12, n. 24, p. 34-52, 2021d.

COSSON, Rildo. Entrevista - Com a palavra... Rildon Cosson. [Entrevista cedida a] Eider Ferreira, Nazarete Andrade Mariano e Wellington Neves Vieira. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 10, n. 2, p. 247- 271, 2022.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas Curriculares Nacionais para a Formação da Identidade Docente. *In*: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rosana Gomes de. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 185-204.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para a formação de professores**: processos de identificação docente (1995-2010). 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUNHA, Érika Virgílio; FELDMANN; Marina; OLIVEIRA, Meyre Ester. A BNC-Formação no cenário de reabertura do debate político no Brasil: apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. *In*: DALVI, Maria Amélia. *et al*. **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 14-24.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? **Revista DLCV – Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 37-58, jul./dez. 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação – um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1997.

DEZOTTI, Magda; ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Educação literária na sala de leitura: mediação e prática pedagógica. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, p. 1-17, 2020.

DEZOTTI, Magda; PEDROSA, Janaina; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Leitura literária na escola: compreendendo um evento pelas lentes da pesquisa etnográfica. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**: a experiência do GPEALE. (org.). Curitiba: CRV, 2021. p. 75-90.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil**. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. A docência como fator de qualidade para a educação. *In*: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (org.). **Currículo, política e cultura**: conversas entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019. p. 75-93.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, n. 65, p.1-24, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação - Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de Licenciatura no brasil: a BNC-FORMAÇÃO. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, jul./set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FLORES, Maria José Batista Pinto; FERNANDES, Filipe Santos. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 589-614, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e educação**, ano XXI, n. 1, jan./jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Apresentação do dossiê "Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução 2/2015". **Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2019.

DUFAYS, Jean-Louis; DAUNAY, Bertrand. Lecture littéraire. *In*: RANNOU, Nathalie B.; LE GOFF, François; FOURTANIER, Marie-José; MASSOL, Jean-François. (org**.). Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Paris: Honoré Champion, 2020.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ERNST-PEREIRA, Aracy. **A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo**. Anais do IV SEAD. 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf. Acesso em: 20 abril 2023.

ERNST-PEREIRA, Aracy; CAZARIN, Ercilia Ana; QUEVEDO, Marchiori. Para além do efeito de circularidade: interpretando as noções de pré-construído e articulação a partir de enunciados *idem per idem*. **Gragoatá**, Niterói, n. 34, p. 131-143, 1º. sem. 2013.

ETHUR, Lucy Maria Batista. *Corpus*: resultado de uma busca. **Letras**, Santa Maria, n. 21, p. 37-40.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da análise do discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

FERNANDES, Gildene Lima de Souza. **Aprendizes de ficção**: a construção de histórias por crianças do ensino fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FNE. **Apontamento sobre o Projeto de Lei (PL) enviado pelo Ministério da Educação (MEC) para alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que estabelece pressupostos para a política nacional de ensino médio e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e dá outras providências**. 2023. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas/apontamentos_projeto_lei_mec_novembro2023.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo; BARBOSA, Socorro Pacífico. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 28, p. 169-177, dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educa Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: "sobralizando" a educação brasileira. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 4 abr., 2023. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/. Acesso em: 07 dez. 2023.

GALLOP, Jane. Além do falo. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 267-287, 2001.

GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernardete. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base nacional comum curricular do ensino médio**: currículo, poder e resistência. 2019. Tese (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

GOMES, Mariele Furtado de Barros. **Letramento literário e ampliação de repertório**: a ambiguidade na construção das personagens machadianas em textos originais e adaptações. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 677-705, dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.380. Acesso em: 16 jun. 2023.

IBGE. **Informativo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Educação 2019**. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso-SEAD**, 2, p. 1-11, 2005. Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

INDURSKY, Freda. Políticas do esquecimento x políticas de resgate da memória. *In*: FLORES, Giovanna; NECKEL, Nádia; GALLO, Solange. (orgs). **Análise de discurso em rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2015. v. 1, p. 11-28

JUNQUEIRA, Renata. Literatura e ensino: do colo às licenciaturas. *In*: CARDOSO, Elizabeth; NAVAS, Diana; BASTAZIN, Vera. (orgs). **Leitura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC: Capes, 2017. p. 193-207.

KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo. O ensino da literatura como leitura literária. *In*: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo. (org.). **A leitura literária na escola e na universidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 15-29.

KUBOTA, Luis Claudio. **A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de Covid-19**. Brasília: Livraria Ipea, 2020. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200715_nt_diset_n_70_web.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Teoria Literária Moderna e Ensino da Literatura no Segundo Grau do Curso Secundário Brasileiro**. Dissertação – Universidade de São Paulo, 1975.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. Prefácio "Nas teias da linguagem". In: MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 3-9. E-Book.

LANGLADE, Gérard. Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. **Figura**, Montréal, v. 20, p. 45-65, 2008.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**, Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 361-373, jul./dez. 2014.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Marins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia C. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25 - *Ahead of print*, p. 57-73, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus Editora, 2004. Edição do Kindle. eISBN 978-85-449-0065-9. p. 49-84.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; Rosanne Evangelista Dias; Rosana Gomes de Abreu. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 03, p. 452 – 474, jul./set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil in the 1990s. *In*: PINAR, William. (ed.). **International Handbook of Curriculum Research**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 185-203.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO; Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 248-282.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil since the 1990s. *In*: PINAR, William. (ed.). **International Handbook of Curriculum Research**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2014, p. 86-100.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Prefácio "Em defesa das escolas como produtoras de currículo". In: BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. (org.). **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021, p. 7-18.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. **Entreletras**, n. 3, p. 63-80, jul./dez. 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é?. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**: a experiência do GPEALE. (org.). Curitiba: CRV, 2021a.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. (org.). São Paulo: Parábola, 2021b. p. 45-57.

MAIA, Cláudia Fernanda Freitas. **O conto em livros didáticos do ensino médio**: para uma perspectiva do letramento literário. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MARANGONI, Júlio César. **O papel do youtuber como incentivador de novos modelos de leitura e produções audiovisuais na escola**. 2020. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Helton. BNCC, literatura e letramento... literário? Uma análise da proposta de ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular. *In*: **Open Science Research X**. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2023. p. 1704-1718.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. BNC-FORMAÇÃO: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022.

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 341-359, jun. 2013.

MEIRA, Rosana. Pesquisa sobre Letramento Literário: decisões metodológicas e mapeamento do campo de estudo. **Revista Vozes dos Vales**, n. 15, ano VIII, maio 2019.

MEIRA, Rosana. **Educação literária no ensino médio**: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica uma: (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, out./dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de; OLIVEIRA, Suzana Marques Dantas de. Teoria social e epistemologia feminista: desestabilizações das categorias sexo, gênero e sexualidade. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 18, p. 01-14, 2012.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul.-dez. 2012.

MOTA, Maria Renata Alonso; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O processo de implementação da resolução CNE/CP Nº 02/2015 nas universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 573-586, jul./dez. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 1-22, 2020.

NARZETTI, Claudiana. Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 647-663, set.-dez. 2018.

OCDE. **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santilha, 2015. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4. Acesso em: 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, Ana de. **Políticas de currículo**: lutas pela significação no campo da disciplina História. 2012. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Elida. 2021. Cortes no orçamento de universidades federais poderão afetar mais de 70 mil pesquisas. **Portal G1**, 31 de maio de 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna Luiza. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-25, 2022.

OLIVEIRA, Lisiane Inchauspe de. **A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o multiculturalismo na sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. *In*: OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). **Educação literária em foco**: entre teorias e práticas. Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná. p. 33-50.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **História Literária nos cursos de Letras**: cânones e tradições. Londrina, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. Doi: 10.7476/9788526814707.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo. **Base Nacional Comum Curricular**: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PACHECO, Emanuele de Souza. **A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano:** um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2017.

PARASKEVA, João M. Teoria curricular itinerante: desafiando a involução curricular. *In*: **Currículo e diferença**: afetações em movimento. TOMÉ, Claudia; MACEDO, Elizabeth. (org.). Curitiba: CRV, 2018. p. 41-76.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, n. 05, p. 117-125, 2001.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. (org). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014. p. 55-68.

PÊCHEUX, Michel. As massas populares são um objeto inanimado? *In*: ORLANDI, Eni. (org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2012. p. 251-273.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, n. 9, p. 17-29, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da Literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. E-Book. ISBN 978-85-438-0686-0.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da Literatura, Crítica Literária e Ensino. *In*: NÓBREGA, Marta; PINHEIRO, Hélder. (orgs.). **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A influência empresarial na política curricular brasileira**: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrad**o. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

RAZZINI, Maria de Paula Gregório. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Prazer e coerção no ensino de literatura. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 77-84, jan./dez. 1986.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4316.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** p. 1-39, 2020

RODRIGUES, Lucas Rocha de Brito; GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Sarau voz poética: reflexões sobre experiências de educação literária fora da sala de aula... *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**: a experiência do GPEALE. (org.). Curitiba: CRV, 2021. p. 121-140.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

ROSSI, Marina. 2019. Corte ou contingenciamento, quem está certo na guerra de narrativas da educação? **El País – Brasil**, 02 de junho de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/31/politica/1559334689_188552.html. Acesso em: 14 jul. 2021.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Tradução de Rosiane Xypas. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. v. 20, n. 35, p. 1-8, 2018.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Aline Renata dos. **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos**: disputas entre visualidades colonial e transgressor. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Claudete Daflon dos; JORGE, Silvio Renato. Literatura e ensino: um tema e seus problemas. **Gragoatá**, Niterói, n. 37, p. 177-200, 2014.

SANTOS, Geniana dos. **"O meu aluno não lê"**: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Magnolia Rejane Andrade dos. **Leitura e criação: um cruzamento de semioses**. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 21, 1998, Recife. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/c7799cab9b42ffe2b3dd29af0a726c73.PDF. Acesso em: 28 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARCZ, Lilia. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação Literária e a Formação Docente**: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI. Tese – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes/Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPB, 2011.

SEGABINAZI, Daniela. Literatura no curso de Letras: é preciso formar professores leitores. *In*: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo. (orgs.). **A leitura literária na escola e na universidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 157-168.

SEGABINAZI, Daniela; BARBOSA, Socorro Pacífico. Situando o leitor e a educação literária na área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. **Contexto**, Vitória, n. 27, p. 26-52, 2015.

SEGABINAZI, Daniela; SILVA, Raquel. O ensino de literatura continua em perigo... **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 30, p. 63-78, dez. 2015.

SEIDE, Márcia Sipavicius; VESCOVI, Jéssica Paula; COTTICA, Angela Maria. A Base Nacional Comum Curricular e o estudo do léxico nos cursos de Licenciatura em Letras. **Revista GTLex**, Uberlândia, v.1, n. 2, p. 237-256, jan./jun. 2016.

SILVA, Douglas Vinicius Souza. **Literatura e identidades nacionais em didáticas escolares e digitais do YouTube**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SILVA, Gilmara Chaves Valentim. **Práticas de leituras literárias e produção textual**: contos de Clarice Lispector no 9º ano. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 17–31, 2017. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3492. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Marcela Thaís Monteiro da. **Reforma Curricular**: representações sociais de professoras do curso de Letras da UFPE. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Nathaly Cristhine Ramos da. O livro literário na escola: a mediação da leitura de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**: a experiência do GPEALE. (org.). Curitiba: CRV, 2021. p. 91-104.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVEIRA, Aline Reinhardt. **O discurso sobre a reforma do ensino médio**: uma análise da divulgação governamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SOARES, Ivanete Bernardino; MACHADO, Maria Zélia Versiani. O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor. *In*: CARVALHO, Carla Maria Nogueira de; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Mara Lúcia Rodrigues. (orgs.). **Veredas e (re)configurações da formação docente**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. p. 322-352.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar?. *In*: SOARES, Maria Elias. (org.). **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Fortaleza, v. 25, p. 211-218, 2000. Disponível em: https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2020/02/Boletim-Abralin-N%C2%BA-25.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. (org). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014. p. 29-34.

SOUSA, Marcelo Manoel de; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Agenda 2030-ONU como ato de linguagem neoliberal: educação de qualidade e desigualdades sociais. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 54, p. 326-348, 2023.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa. **Formação inicial de professores de língua portuguesa**: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Escola da Indústria Criativa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Campus São Leopoldo, São Leopoldo, 2020.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. *In*: FRANÇA, Magna; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. (org.). **Políticas e *práxis* educativas**. Natal: Caule de Papiro, 2017. p. 16-49.

SOUZA. Raquel Cristina de Souza e. O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola. **Revista ENTRELETRAS**, Araguaína, v. 10, n. 2, p. 494-512, jul./dez. 2019.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación del curriculum y el arte del profesor. **Investigación em la escuela**, Sevilha, n. 15, p. 09-15, 1991.

STEPHANI, Adriana Demite. **Vício Circuloso**: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2009.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

SUASSUNA, Lívia; NÓBREGA, Jailton. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 1, p. 20-41, jan./jun. 2013.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12.ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. [Entrevista cedida a] Samuel de Souza Neto e Eliana Ayoub. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021.

TEIXEIRA, Lucas Leal. **Letramento literário e documentos oficiais**: um estudo das concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

THEWES, Jéssica Daiane Levandovski. **"A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas"**: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Escola da Indústria Criativa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Campus São Leopoldo, São Leopoldo, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VERDIERI, Geisiane Gregório. **Literatura à deriva**: a crise da bildung e a instrumentalização literária nos processos formativos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In*: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016, p. 1505-1520.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda: Nova Presença, 2018a.

XYPAS, Rosiane. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários: a função das marcas da subjetividade do leitor. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, p. 164-179, jul./set. 2018b.

XYPAS, Rosiane. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador**. Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 1, p. 1-27, 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, Michael. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". [Entrevista cedida a] Cláudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ZAPELINI, Clésia da Silva Mendes; MARQUES, Juliene da Silva. Espelhamento (in)comum: um olhar discursivo sobre a propaganda da Base Nacional Comum Curricular. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 117-133, jul./dez. 2018.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; Ezequiel Theodoro da Silva. (org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. 2 ed. São Paulo: Global, 2008a.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **ALEA: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008b.

ZILBERMAN, Regina. Letras: uma área em busca de justificativa. *In*: Pinto *et al*. (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 17-34.