

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PLE
MESTRADO E DOUTORADO

LUCAS SANTOS MACEDO

**PERSPECTIVAS NEOLIBERAIS SOBRE A LITERATURA NO NOVO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

Maringá
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PLE
MESTRADO E DOUTORADO

LUCAS SANTOS MACEDO

**PERSPECTIVAS NEOLIBERAIS SOBRE A LITERATURA NO NOVO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE
CURRICULAR PROJETO DE VIDA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras – Estudos Literários – pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Linha de Pesquisa: Campo literário e formação de leitores. Orientadora: Professora Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Maringá
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M141p

Macedo, Lucas Santos

Perspectivas neoliberais sobre a literatura no novo Ensino Médio : uma análise do componente curricular projeto de vida / Lucas Santos Macedo. -- Maringá, PR, 2024.
213 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Literatura brasileira - Ensino Médio. 2. Neoliberalismo. 3. Currículo escolar. 4. Política educacional. 5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Zappone, Mirian Hisae Yaegashi, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 379.81



Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado)

ANEXO DA ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

TÍTULO DA TESE: **PERSPECTIVAS NEOLIBERAIS SOBRE A LITERATURA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.**

PÓS-GRADUANDO: LUCAS SANTOS MACEDO

PARECER: (X) APROVAÇÃO () APROVAÇÃO COM CORREÇÕES () REPROVAÇÃO

JUSTIFICATIVA (obrigatória apenas para aprovação com correções ou reprovação):

O trabalho foi considerado aprovado pelas seguintes razões: 1) originalidade do objeto tratado; 2) caráter inovador ao abordar tema contemporâneo e de interesse público, a saber os livros didáticos Projeto de Vida; 3) impacto social ao discutir o novo ensino médio e um de seus componentes curriculares; 4) apresentação do trabalho pertinente e excelência na defesa da tese, frente à àrguição. A banca sugere a publicação do trabalho em forma de livro.

Maringá, 27 de março de 2024

Documento assinado digitalmente
gov.br MIRIAN HISAE YAEGASHI ZAPPONE
Data: 27/05/2024 16:54:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Presidente da Banca (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCELE AIRES FRANCESCHINI
Data: 28/05/2024 09:11:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marcele Aires Franceschini
Membro Titular (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSIMAYRE NOVELLI
Data: 28/05/2024 09:41:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Josimayre Novelli Coradim
Membro Titular (UEM)

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIO JOSE DE ALMEIDA MELLO
Data: 27/05/2024 17:28:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudio José de Almeida Mello Membro
Externo (UNICENTRO–Guarapuava/PR)

Documento assinado digitalmente
gov.br CELIA REGINA DELACIO FERNANDES
Data: 31/05/2024 00:26:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a Celia Regina Delácio Fernandes
Membro Externo (UFGD – Dourados/MS)

Dedico este trabalho a todas as trabalhadoras e trabalhadores; à minha família, em especial à minha companheira Dayane Santos Silva, meu filho João Lucas e minhas filhas Julia e Antônia; e a todas e todos os docentes que fizeram parte da minha formação e contribuíram para a construção desta tese.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a Literatura presente nos materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida, oriundo da mais recente reforma no Ensino Médio brasileiro. A problemática é: quais os modos e por que o texto literário está presente no material didático de Projeto de Vida, área que, *a priori*, não estabelece nenhuma relação direta com arte, Literatura ou linguagem? Para responder a esta questão, seguimos um caminho investigativo que atravessou os já percorridos trilhos do ensino de Leitura e Literatura, mas estendeu-se sobre a influência neoliberal na construção/manutenção de uma sociabilidade capitalista nas políticas educacionais brasileiras. Desta forma, foi possível posicionar o trabalho com a Literatura na escola dentro do quadro de tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que estão modificando o sistema escolar. Tomamos, como premissa, neste sentido, que a principal mudança que atinge o campo educacional nas últimas décadas é a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora da ideologia neoliberal (LAVAL, 2016; MÉSZÁROS, 2007; SAVIANI, 2013; TONET, 2005). Entendemos que as políticas educacionais vigentes e seus desdobramentos têm base ideológica neoliberal e atuam na construção/manutenção/adaptação de uma sociabilidade capitalista. Esta tese propôs-se, portanto, a analisar os modos da presença do texto literário em 12 exemplares de um material didático fruto de uma reforma educacional de caráter neoliberal. Partimos da hipótese de que estes livros replicam, no trato com a Literatura, um caráter neoliberal e utilitarista da educação presente no projeto da BNCC e do NEM. Outra hipótese foi a possibilidade de haver o patrocínio de práticas inovadoras e, de algum modo, relevantes. Nossos objetivos foram: 1) Relacionar um breve histórico da leitura nas políticas educacionais brasileiras, bem como a política de formação de leitores no país do final século XX e início do século XXI; 2) Compreender as raízes históricas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio e a forma como a Literatura é contemplada no novo currículo; 3) Apontar as bases que sustentam a proposta de utilização instrumental livro didático no Brasil, a partir de um viés histórico e problematizando seu papel como objeto da indústria cultural; 4) Explicitar quantitativa e qualitativamente a presença da Literatura no material didático adquirido e distribuído nas escolas pelo PNLD – Edital 03/2019 (Objeto 01 – Projeto de Vida), no ano de 2022; 5) Entender as bases ideológicas neoliberais que sustentam o componente curricular Projeto de Vida e suas implicações para o trabalho com a Literatura no Ensino Médio brasileiro. Como resultado, foi possível estabelecer algumas categorias de análise que definem o uso neoliberal do texto literário, no qual predomina a negação do potencial próprio do texto literário para formar leitores, emancipar e humanizar. O texto literário, inserido num contexto neoliberal de ensino, é apenas instrumento para motivação e inspiração para os estudantes.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Literatura; BNCC; Neoliberalismo; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The subject of this research is the Literature present in the teaching materials of the Life Project curriculum component, which came about as a result of the most recent reform in Brazilian secondary education. The problem is: in what ways and why is the literary text present in the Life Project teaching material, an area which, a priori, does not establish any direct relationship with art, literature or language? To answer this question, we followed an investigative path that crossed the already-traveled paths of the teaching of Reading and Literature, but extended to the neoliberal influence on the construction/maintenance of a capitalist sociability in Brazilian educational policies. In this way, it was possible to position the work with Literature at school within the framework of social, cultural, political and economic trends that are modifying the school system. In this sense, we take as a premise that the main change affecting the educational field in recent decades is the progressive monopolization of the discourse and reforming dynamics of neoliberal ideology (LAVAL, 2016; MÉSZÁROS, 2007; SAVIANI, 2013; TONET, 2005). We understand that current educational policies and their developments have a neoliberal ideological basis and act in the construction/maintenance/adaptation of a capitalist sociability. This thesis therefore set out to analyze the ways in which the literary text is present in 12 copies of a textbook that was the result of a neoliberal educational reform. We started from the hypothesis that these books replicate, in their treatment of literature, the neoliberal and utilitarian nature of education present in the BNCC and NEM projects. Another hypothesis was the possibility of sponsoring innovative and, in some way, relevant practices. Our objectives were: 1) To relate a brief history of reading in Brazilian educational policies, as well as the policy of training readers in the country at the end of the 20th century and the beginning of the 21st century; 2) To understand the historical roots of the BNCC and the Reform of Secondary Education and the way in which Literature is contemplated in the new curriculum; 3) To point out the bases that support the proposal of instrumental use of the textbook in Brazil, from a historical bias and problematizing its role as an object of the cultural industry; 4) Quantitatively and qualitatively explain the presence of Literature in the didactic material acquired and distributed to schools by the PNLD - Notice 03/2019 (Object 01 - Life Project), in the year 2022; 5) Understand the neoliberal ideological bases that underpin the curriculum component Life Project and its implications for working with Literature in Brazilian High School. As a result, it was possible to establish some categories of analysis that define the neoliberal use of the literary text, in which the denial of the literary text's own potential to form readers, emancipate and humanize predominates. The literary text, within a neoliberal teaching context, is merely an instrument for motivating and inspiring students.

Keywords: Life Project; Literature; BNCC; Neoliberalism; Educational Policies.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Presença da Literatura de acordo com as dimensões do Projeto de Vida
Gráfico 2 – Textos ficcionais escritos por autor(a) nos livros de Projeto de Vida
Gráfico 3 – Textos ficcionais escritos por categoria de análise
Quadro 1: Livros de Projeto de Vida selecionados no PNLD 2021
Quadro 2: Atuação e formação dos autores dos LDs de Projeto de Vida
Quadro 3: Livros didáticos selecionados de Projeto de Vida
Quadro 4: Categorias de análise
Quadro 5: Textos ficcionais escritos no livro *Educação para vida*
Quadro 6: Textos ficcionais escritos no livro *GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI*.
Quadro 7: Textos ficcionais escritos no livro *Caminhar e Construir*.
Quadro 8: Textos ficcionais escritos no livro *#MeuFuturo*
Quadro 9: Textos ficcionais escritos no livro *Pensar, sentir e agir*
Quadro 10: Textos ficcionais escritos no livro *(Des)envolver e (Trans)formar*
Quadro 11: Textos ficcionais escritos no livro *Se liga na vida*
Quadro 12: Texto ficcionais escritos no livro *Ser em foco*
Quadro 13: Textos ficcionais escritos no livro *Projeto de vida – Construindo o futuro*.
Quadro 14: Textos ficcionais escritos no livro *Valor de uma voz*
Quadro 15: Textos ficcionais escritos no livro *Expedição Futuro*
Quadro 16: Textos ficcionais escritos no livro *Você no mundo*

LISTA DE SIGLAS

BM – BANCO MUNDIAL
BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CCR – CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN
CERLALC – CENTRO REGIONAL PARA O FOMENTO DO LIVRO NA AMÉRICA LATINA E CARIBA
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DCNEM – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
ECG – EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL
EDS – EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
EM – ENSINO MÉDIO
FBC – FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS
FBN – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL
FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FNDE – FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
FNLIJ – FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTO-JUVENIL
IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INL – INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NEM – NOVO ENSINO MÉDIO
OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OCNEM – ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES
PNBE – PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PNLE – POLÍTICA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA
PNLEM – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO
PNLL – PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA
PROLER – PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA
PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES
SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SNPB – SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS
TRI – TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM
TVET – TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION TRAINING
UNDIME – UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 LEITURA, LITERATURA E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO, APROPRIAÇÕES, OBSTÁCULOS E APAGAMENTOS.....	24
1.1 Panorama da leitura: história e resistências.....	26
1.2 O contexto de produção das políticas de leitura no Brasil: séculos XIX, XX e XXI.....	40
1.3 Leitura, formação de leitores e Literatura na LDB	50
1.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: aproximações com o Projeto de Vida	54
2. BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÕES E ALINHAMENTOS	59
2.1 Contexto e processo de construção da Base Nacional Comum Curricular	59
2.2 Presença da Literatura na BNCC: complexidades	81
3. OS LIVROS DIDÁTICOS E SUA PLURALIDADE	98
3.1. Aspectos gerais sobre o livro didático como objeto cultural.....	98
3.2. Consolidação do PNLD e seus atravessamentos.....	105
3.3. A Literatura em livros didáticos de Língua Portuguesa: breves considerações	123
4. PROJETO DE VIDA: UMA NOVA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA?.....	129
4.2. O Projeto de Vida como componente curricular central no Novo Ensino Médio	129
4.3. Levantamentos e análises: a Literatura nos livros didáticos de Projeto de Vida.....	136
Fonte: Elaborado pelo autor	152
4.3.1. Educação para a vida.....	152
4.3.2. GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI.....	158
4.3.3. Caminhar e Construir	161
4.3.4. #MEUFUTURO	164
4.3.5. Pensar, sentir, agir	166
4.3.6. (Des)envolver e (Trans)formar.....	170
4.3.7. Se liga na vida	174
4.3.8. Ser em foco	178
4.3.9. Projeto de vida: Construindo o futuro	180
4.3.10. Valor de uma voz	183
4.3.11. Expedição Futuro	186
4.3.12. Você no mundo	187
4.3.13. Síntese das análises	189
CONCLUSÃO	192
REFERÊNCIAS	199

INTRODUÇÃO

Há uma longa tradição de estudos com o foco na relação entre Literatura e escola. Esta é uma área que se divide em diferentes subáreas que delimitam, especificam e, dessa forma, tornam-se cirúrgicas naquilo que se propõem. Do macro ao micro, esta relação (Literatura e escola) configura-se como uma grande rede atravessada pela estética, didática, filosofia, história, psicologia, educação, política, economia, entre outros campos do saber. Esta tese se insere nesta tradição e, neste sentido, mergulha em um universo de reflexões sobre a escolarização da Literatura e a formação de leitores enfatizando seus recortes políticos e econômicos, dentro dos limites do Novo Ensino Médio brasileiro.

Este estudo faz uma análise da presença da Literatura na escola, mas fora de um contexto de ensino de Literatura. Explicamos: vamos analisar os modos como a Literatura aparece e é usada nos materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida, que passou a fazer parte das grades curriculares depois da mais recente Reforma do Ensino Médio e não está, fundamentalmente, comprometido com o ensino de Literatura, nem com a formação de leitores. Por isso, transpomos os contornos do ensino para pensar sobre um modo diferente de escolarização da Literatura, isto é, inserida nos materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida¹, o que, obviamente (mas nem tanto!) não pode ser entendido como ensino de Literatura. Neste sentido, este assunto chama-nos a atenção por ser uma forma da arte literária (ainda) se fazer presente, de maneira significativa, na educação básica.

A questão que move nosso interesse de pesquisa é: quais os modos e por que o texto literário está presente no material didático do componente curricular Projeto de Vida, o qual, *a priori*, não estabelece nenhuma relação direta com arte, Literatura ou linguagem? Esta questão de pesquisa demanda um caminho investigativo que atravessa os caminhos já percorridos do ensino de Leitura e Literatura, mas também a influência neoliberal na construção/manutenção de uma sociabilidade capitalista nas políticas educacionais brasileiras. Além disso, lança luz sobre a necessidade de se explorar o contexto de construção/implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a

¹ O componente curricular Projeto de Vida, por si só, configura-se como novidade nos currículos escolares do Novo Ensino Médio brasileiro, que iniciou em 2022. Além disso, a compra de materiais didáticos para este componente também tem caráter inovador. A compra e distribuição desse material foi por meio de uma edição renovada do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regida pelo edital 03/2019 do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

Reforma do Ensino Médio no Brasil e a construção do componente curricular (antigamente chamado de disciplina ou matéria) Projeto de Vida e seus materiais didáticos.

Antecedendo qualquer análise de uma ou outra política educacional específica e do material didático ao qual nos propomos estudar, cabe explicar, de modo sucinto, as bases político-econômicas do atual Ensino Médio e a criação do componente Projeto de Vida para, assim, demarcar alguns posicionamentos prévios e necessários para o estudo que segue. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, julgamos necessário fazer tais reflexões preliminares considerando que, dentro de grande parte dos Programas de Pós-graduação em Letras com ênfase nos Estudos Literários, mesmo em linhas de pesquisa onde se trabalha com o ensino de Literatura, práticas de leitura literária e a formação de leitores, o entendimento da construção de uma política educacional, sua base ideológica, e o modo como isto interfere ou se faz presente nos materiais didáticos e também nas práticas de ensino, numa perspectiva crítica, ainda é uma reflexão, majoritariamente, ausente. O processo de investigação dos itinerários da Literatura e da leitura literária nos materiais didáticos adquiridos e distribuídos pelas políticas governamentais necessita desse debate prévio de caráter mais amplo e profundo².

Além disso, é importante pontuar que esta pesquisa foi realizada por um indivíduo inserido e atuante na educação básica, sem intervalos, desde 2011, vivenciando na prática as heranças de políticas educacionais já consolidadas e as influências dos novos ditames. Nesta curta trajetória de 13 anos, nada se compara aos últimos 5 anos e a forma acelerada, radical e sutilmente planejada com que os princípios ideológicos da sociedade capitalista foram se inserindo na educação pública. Isto é, está cada vez mais evidente qual cidadão formar e para que sociedade formá-lo. Sem dúvidas, compõe os objetivos desse trabalho a possibilidade de desvelar isso tudo e, dessa forma, avaliar e reavaliar o compromisso e a atuação como educador. Parte desse processo, no qual a pesquisa e a prática docente se fundem, consiste no interesse pela área do ensino de Literatura, formação de leitores e políticas públicas educacionais, sempre atento aos produtos finais de longas construções. Neste momento, aprofundamos o olhar para o próprio processo de construção e suas bases. Por isso, por

² Este trabalho contribui para o projeto de pesquisa Itinerários da leitura literária em materiais didáticos aprovados pelo PNLD 2021 – Ensino Médio, sob coordenação da professora Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone, iniciado em 2022.

mais que haja a intenção de modalizar e ponderar o discurso, esta caminhada tem alguns posicionamentos bem definidos.

Ao rastrear o debate deste tema no meio acadêmico, chama a atenção a tese Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio, de Maria Amélia Dalvi, da Universidade Federal do Espírito Santo, defendida em 2010. O trabalho da pesquisadora se ocupa da invenção de Carlos Drummond de Andrade, a partir da veiculação reiterada de estereótipos poéticos e literários, pelo livro didático de ensino médio. Caracteriza-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, com orientação teórica da História Cultural de matriz francesa, dialogando especialmente com noções do pensamento de Roger Chartier. Toma como *corpus* de trabalho o livro didático *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, um dos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), para o ano letivo de 2009. Maria Amélia Dalvi conclui entende que a representação da sociedade (e, conseqüentemente, da Literatura, autores e obras nacionais) construída pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução, que tende mais a apresentar a Literatura, autores e obras mais do modo como que se gostaria que ela fossem do que do modo como são; defende, pois, que investigar o Drummond reconstruído pelos livros didáticos permite supor que Literatura, que autores, que obras e que leitores a sociedade e, assim, a escola gostariam de ter, a despeito daqueles que efetivamente têm.

Ensino de Literatura no Ensino Médio: a formação do leitor ideal a partir do real, publicada em 2021, de autoria de Samanta Barreto Matos de Souza, vinculada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. A pesquisa se delinea a partir de indagações feitas sobre o ensino literário no Ensino Médio. O objetivo geral foi perceber e analisar como este ensino tem se dado, desde a construção dos textos nos documentos oficiais selecionados (BNCC e PNLD) até a sala de aula. Apesar de mencionar documentos oficiais que são resultados da construção de políticas educacionais no Brasil, o trabalho delimita-se a investigar o viés historicista, predominantemente canônico e eurocêntrico dado ao trabalho com a Literatura na sala de aula. O aporte teórico é da crítica, dos estudos e do ensino literários, como Roland Barthes, Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Marisa Lajolo e Regina Zilberman. O trabalho está organizado trazendo a história da Literatura no Brasil; uma revisão dos documentos oficiais – BNCC e os PCN's, que são dois importantes documentos que regem desde a discussão sobre conceitos literários à seleção e distribuição de livros de

literatura para as escolas; aborda a trajetória pessoal da pesquisadora como professora no Ensino Médio e, por fim, analisa alguns trabalhos que compuseram as referências e as entrevistas realizadas com os indivíduos envolvidos no ambiente escolar. Como resultado, a tese aponta que é possível fazer um trabalho próximo da realidade dos(as) estudantes apesar do contexto e dos documentos ainda abordarem o texto literário e o trabalho com a Literatura na escola numa perspectiva tradicional.

Outra tese na área de Letras é de Raquel Monteiro da Silva Freitas, intitulada *Ensino de Literatura: velhas crises, novas demandas*, publicada em 2019, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba. Este trabalho tem como objeto de estudo o discurso sobre o ensino de Literatura e tem como objetivo investigar concepções de Literatura e de ensino do objeto literário no Ensino Médio, a partir da análise dos documentos oficiais e do discurso do professor. Os documentos estudados se assemelham ao que utilizamos em nossa pesquisa como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM, (2006), documentos que tratam do Novo Ensino Médio (2017), e também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Como aporte teórico, utiliza Bakhtin e seu Círculo. A conclusão é que os documentos que versam, dentro da esfera das políticas educacionais, sobre o ensino de Literatura, seguem transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Para a pesquisadora, a BNCC amplia o conceito de Literatura, tendo em vista que passa a considerar não apenas obras do cânone, mas também vê na arte popular e nas literaturas contemporâneas um caminho para o ensino de Literatura, mas na prática, professores e professoras enfrentam dificuldades para transpor os ideais propostos pelos documentos para a realidade. A pesquisa aponta ainda que, mesmo após 50 anos de discussão sobre o lugar da Literatura no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, algumas incertezas permanecem como, por exemplo, a dúvida basilar sobre o espaço que o texto literário deve ocupar no currículo escolar.

Esta pesquisa, ao se voltar para a prática e para o discurso de professores, estabelecendo os paralelos com os documentos restringe-se a pensar questões do universo da Linguagem, típicos do campo da Língua Portuguesa na escola, debruçando-se sobre as políticas, que moldam o ensino, como realidades estabelecidas, com avanços, mas ainda com problemas históricos. É comum aos dois trabalhos mencionados a ausência de reflexão sobre a relação das políticas educacionais neoliberais com o ensino de Literatura no Ensino Médio. É comum também a ausência

de reflexões sobre as especificidades do Ensino Médio e da mais recente Reforma que esta etapa educacional sofreu. Na verdade, não são volumosas as pesquisas que analisam políticas educacionais e seu processo de construção dentro da área de Letras, muito menos nos Estudos Literários. Isto não significa dizer que perspectivas críticas estão ausentes ou distantes, mas, num quadro geral, pesquisas na área de Letras que abordam políticas públicas educacionais delimitam-se a pensar “a partir” da política já implementada. Dentro de nosso panorama, nota-se que estas pesquisas analisam uma conjuntura posta, sem questionar as bases que a sustentam.

Se expandirmos nossos critérios, encontramos na área da Educação trabalhos que podem contribuir para a questão que move esta pesquisa, não mais atuando nos limites do ensino de Literatura, mas tomando como objeto a prática de Leitura, numa perspectiva ampla. A dissertação *O discurso da democratização do acesso à leitura nas políticas públicas do Estado brasileiro: condições de produção e efeitos de sentido da mercantilização*, escrita por Antoniêta Mírian de Oliveira Carneiro Silva, em 2014, vinculada a Universidade Federal de Alagoas, tem como propósito desvelar as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização da leitura a partir do discurso da democratização do acesso que atravessa as políticas públicas, fomentadas pelo Estado brasileiro. O trabalho partiu da hipótese de que existem mecanismos de silenciamentos quanto a questões de ordem econômica no modo de produção capitalista, considerando a importância atribuída à leitura. A pesquisa tomou como objeto sequências discursivas variadas, analisadas a partir de dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, na vertente francesa de Michel Pêcheux. Por se tratar da leitura na perspectiva mercadológica e do papel do Estado como provedor de acervos e responsável pelo fomento de políticas públicas, procurou-se estabelecer interlocuções com Marx, Engels, Mészáros, Tonet e autores que abordam a conjuntura neoliberal, as contradições da sociedade capitalista e a influência de organismos multinacionais na formulação das políticas públicas no país.

Os resultados dessa pesquisa apontam que as políticas públicas de leitura no Brasil não alteram as relações sociais e atendem, sobretudo, aos interesses do capital para a expansão do mercado do livro, para veiculação da ideologia dominante e para a formação de força de trabalho “qualificada”; as políticas públicas de leitura são estratégias do capital para fortalecer e ampliar o setor econômico e proteger e manter o *status quo* da classe dominante; e que a finalidade mercadológica da leitura está velada

no discurso da democratização do acesso que atravessa programas, propagandas e documentos que tratam da leitura como política pública.

Sobre as especificidades do Ensino Médio e a Reforma, citamos a dissertação *Reforma do Ensino Médio, Projeto Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a Crise do Mundo do Trabalho no Brasil: delineamentos para a formação dos estudantes da classe trabalhadora*, de Guilherme Antunes Leite, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, publicada em 2021. O objetivo principal desta dissertação foi compreender o projeto formativo da Reforma do Ensino Médio a partir das mediações do Estado brasileiro e a influência da Confederação Nacional da Indústria. Além disso, buscou entender as bases da sociabilidade capitalista no contexto econômico, social e político no qual se desenvolveu o processo de formulação da Reforma e compreender o fundamento das reformas educativas neoliberais e a relação com o projeto formativo burguês mediado pelo Estado brasileiro por meio das políticas educacionais. A partir desta pesquisa, entende-se que o Novo Ensino Médio, amplamente divulgado e já implementado, é um projeto neoliberal, isto é, um projeto pedagógico da burguesia tal qual os condicionantes da relação capital-trabalho no capitalismo exigem. Assim, o Ensino Médio brasileiro alinha-se às inconstâncias e instabilidades do mundo do trabalho em crise que requer uma formação de estudantes para um projeto de vida orientado pelo princípio da precarização da vida, definindo que a lei de 2017, que legitimou a Reforma no Ensino Médio, é a síntese da proposta de educação conduzida ao longo de três décadas pelo empresariado nacional.

Por fim, encontramos a dissertação *O mundo do trabalho em livros didáticos de Projeto de Vida para o Ensino Médio*, de Guilherme Baumann Achterberg, defendida em 2023, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A recente pesquisa, entende que um Projeto de Vida é um conjunto de metas, desejos e sonhos interligados, uma espécie de caminho prévio para os sujeitos e o Mundo do Trabalho é um conjunto de relações existentes entre seres humanos, instituições e a natureza. Adota uma concepção ontológica do trabalho, considerando-o produtor das relações culturais e sociais. O objeto desse estudo é o Mundo do Trabalho em obras didáticas de Projetos de Vida e o objetivo é caracterizar as formas pelas quais as obras didáticas de “Projeto de Vida”, recomendadas no âmbito do PNLD 2021, incorporam discussões sobre ele. O problema de pesquisa, em sua forma interrogativa, consiste em: quais relações costumam ser estabelecidas entre o Mundo do Trabalho e as

propostas de elaboração de Projetos de Vida de Estudantes de Ensino Médio em obras didáticas “Projeto de Vida” recomendadas pelo PNLD 2021? A dissertação destaca a diversidade de perspectivas existentes nos livros analisados e conclui que há um afastamento de temas problemáticos sobre o Mundo do Trabalho, como superexploração dos trabalhadores e ampliação das dificuldades de obtenção de trabalho digno.

Este estado da arte plural, com pesquisas na área de Letras e Educação (inquietações e provocativas), mostra que há uma lacuna que pode ser preenchida com a articulação e aproximação de universos discursivos e teóricos. Isto é, para se entender a presença significativa de textos literários no Ensino Médio pós-Reforma, dentro de um componente curricular criado a partir da Reforma, é necessário percorrer um caminho no qual, por vezes, tem-se a sensação de estar se desviando do rumo. Mas não! São apenas olhadelas por cima dos muros que a ciência impôs ao longo dos anos sobre os Estudos Literários. A sobrevivência da Literatura na escola depende desse olhar crítico e plural para se entender como a situação chegou onde chegou, sob quais justificativas, que caminhos podemos enxergar para desenvolver sentido à leitura do texto literário e quais são as intenções do sistema político-econômico-educacional vigente.

Há interesse em produzir condições de novas formas para leitura do texto literário na barbárie neoliberal? Este questionamento, levantado pelo crítico João Adolfo Hansen (2005, p. 09), é antecedido por uma constatação sobre possíveis estratégias ou caminhos de análises conjecturais, pois o crítico afirma que “mais tático é determinar porque a função crítica suposta na leitura de ficção não funciona mais ou funciona mal”. Há, portanto, uma estrutura social neoliberal, de uma racionalidade irracional, que produz efeitos sobre a escolarização da Literatura e das práticas de ensino e de leitura do texto literário, pois a função crítica da leitura do texto literário, dentro do contexto neoliberal, não funciona mais ou funciona com debilidades.

Por isso, não há como pensar a Literatura na escola de modo descolado de sua base pedagógica/ideológica. Antes de qualquer análise pormenorizada, faz-se necessário entender o que é a educação hoje no mundo e, conseqüentemente, quais os objetivos de se ensinar o que se ensina nas escolas. É necessário posicionar o trabalho com a Literatura na escola dentro do quadro de tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que estão modificando o sistema escolar.

Tomamos, como premissa, neste sentido, que uma das principais transformações que atingiram o campo educacional nas últimas décadas foi a monopolização

progressiva do discurso e da dinâmica reformadora da ideologia neoliberal (LAVAL, 2016; MÉSZÁROS, 2007; SAVIANI, 2013; TONET, 2005). Neste sentido, entendemos, notadamente, que as políticas educacionais vigentes e seus desdobramentos, como documentos oficiais federais e estaduais, políticas de compra e distribuição de livros e materiais didáticos, como o PNLD, os próprios materiais didáticos, as organizações das escolas, os sistemas de avaliação e muitas práticas docentes, têm base ideológica neoliberal e atuam na construção/manutenção/adaptação de uma sociabilidade capitalista. Isto é, todos os processos formativos, ligados aos sistemas educacionais oficiais, formam pessoas para viverem, adaptarem-se, fazer a devida manutenção e reproduzir uma sociedade capitalista.

O neoliberalismo tem suas primeiras manifestações ligados à crise do liberalismo clássico como princípio organizador do mercado, no início do século XX. Em resposta a essa crise foram elaboradas duas tentativas, dentre outras secundárias, de se redesenhar a racionalidade liberal: um “novo liberalismo”, que aceita a restrição das liberdades individuais com o intuito de proteger a coletividade e, assim, garantir as condições reais para a realização de interesses individuais; e o “neoliberalismo”, que defendia que a ação do Estado deve apenas estabelecer um quadro jurídico-legal para assegurar o desenvolvimento e oxigenação do mercado. O mais interessante de se observar nestas duas situações é o reconhecimento de que “a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história e de uma construção política” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.70). Isto é, o projeto neoliberal foi/é forjado histórica e socialmente para atender os interesses privados da classe dominante, que não se restringem aos meios de produção, mas se expandem simbolicamente por meio dos aparelhos ideológicos, como a escola, currículo, material didático, etc.

O Estado brasileiro assumiu um papel de núcleo organizador da sociedade desde os anos 1930 e, dessa forma, foi um agente central no desenvolvimento da economia e da indústria. Com a transnacionalização/mundialização do capital e as demais transformações no capitalismo global, esse modelo de Estado desenvolvimentista começou a se desgastar próximo ao final da década de 1970. Mas foi em 1983 que esse modelo começou, efetivamente, a ruir no Brasil, pois neste período deflagrou-se uma crise fiscal decorrente do crescimento da dívida externa que resultou em instabilidade econômica e crise política. Além disso, a partir da segunda metade da década de 1980 acentuaram-se as pressões pela liberalização da economia por parte do governo dos EUA, do Banco Mundial e do FMI (FILGUEIRAS, 2006).

Entretanto, apesar de uma forte mobilização de movimentos sociais (FARIA, 2021) e diante do fracasso de iniciativas reformistas, multiplicaram-se as análises que indicavam a exaustão do Estado desenvolvimentista, apontando como obstáculos para o crescimento da economia: a ineficiência do mercado financeiro do país, o acesso insuficiente a investimentos e tecnologias estrangeiros, o protecionismo, os déficits fiscais crônicos, entre outros fatores. Assim, formou-se a percepção de que a crise tinha um caráter estrutural e o projeto desenvolvimentista estatal não era capaz de responder aos problemas colocados, o que abriu espaço para se desenhar um projeto neoliberal no Brasil (FILGUEIRAS, 2006).

Dessa maneira, a classe empresarial começou a se organizar de forma autônoma com o intuito de influenciar as estruturas e ações estatais, expandindo sua atuação na esfera pública. Essa elite, dentro de um contexto de influências internacionais, passou a defender uma orientação “desestatizante” e internacionalizante, com a desregulamentação dos mercados, a abertura ao capital estrangeiro e privatizações. Entretanto, houve resistência por parte dos trabalhadores assalariados e dos partidos alinhados à esquerda. Por isso, a Constituição de 1988 assegurou, dentro de alguns limites, a preservação de determinadas articulações do Estado, com a multiplicação de mecanismos de proteção social, limitação do capital estrangeiro e aumento do controle estatal sobre o mercado em um momento em que a transnacionalização do capitalismo e a doutrina neoliberal ganhavam força em dimensões globais (SALLUM JR., 1999).

Sabe-se, pelo correr da história, que a Constituição de 1988 foi apenas uma pisada no freio do neoliberalismo. Nos anos 1990, este regime político-econômico já havia se disseminado por toda a América Latina e começou a ganhar força na política brasileira com as eleições presidenciais de 1989³. Estavam em disputa, por um lado, o discurso neoliberal que se apoiava na abertura e desestatização da economia; de outro lado, estava o discurso expresso na Constituição de 1988, que rompia com o período anterior de ditadura militar e que buscou consolidar garantias democráticas e populares. O discurso neoliberal foi vencedor, por isso

[...] passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar as empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia, etc. Os ganhos prometidos iam do lugar ao sol no mercado global ao desenvolvimento sustentado, da manutenção

³ Há também, de maneira marcante, a influência de organismos internacionais neste contexto, principalmente nos redirecionamentos dados ao Programa Nacional do Livro Didático, fundado em 1985. Esta análise será realizada no 3º capítulo desta tese.

da estabilidade à distribuição de renda, da evolução tecnológica à modernização do país (PAULANI, 2008, p. 134).

Foi um período de redirecionamento tanto no plano das regras de Estado como na difusão ideológica do neoliberalismo e abertura comercial. Além disso, o sucesso do Plano Real no controle da inflação, juntamente com articulações políticas entre partidos de centro e direita em torno da continuidade das reformas liberais, fez com que o então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), fosse vitorioso nas eleições presidenciais seguintes de 1994, com o projeto declarado de “modernizar” o país, quando ganhou corpo um ambicioso plano de privatizações e abertura da economia (PAULANI, 2008).

As reformas educativas desenham-se ao longo de toda a formação histórica do país, porém, no período de neoliberalização do Estado brasileiro há o início de um projeto formativo burguês que passa a ter novo formato a partir da década de 1990, o qual torna-se central nas discussões da educação brasileira mesmo no século XXI, isto é, a Reforma do Ensino Médio, de 2017, sobre a qual discorreremos abaixo, é caracterizada pelo resgate de um empoeirado discurso que tem nas reformas educativas do final do século XX o início de seu fundamento político e econômico (SILVA, 2018).

Um neoliberalismo, mais doutrinário e fundamentalista, foi predominante no Governo FHC, estabelecendo como prioridade a estabilização dos preços por meio de medidas de abertura comercial, juros altos, ajuste fiscal progressivo, políticas de câmbio e estímulo à concorrência. Algumas medidas compensatórias vinculadas a um desenvolvimentismo limitado também foram adotadas diante de consequências potencialmente negativas do fundamentalismo liberal, mas ele continuou sendo o eixo da política econômica (SALLUM JR., 1999).

Como consequência do predomínio neoliberal, a economia nacional buscou integrar-se aos movimentos dos mercados financeiros internacionais e se fragilizou, tornando-se cada vez mais submetida ao sistema financeiro mundial. A instabilidade da dinâmica macroeconômica, em decorrência da vulnerabilidade externa da economia brasileira e da fragilidade financeira do Estado, associadas à dependência tecnológica e financeira do país, restringiu muito a autonomia da política econômica nacional (FILGUEIRAS, 2006).

Para os defensores do neoliberalismo e descrentes (ou desconfiados) no poder de gestão do Estado, esta narrativa, até aqui, deve despertar certa inquietude, comum a

quem não está vendo um problema. Ou, a esta altura, questionamentos sobre a relação deste assunto com as políticas educacionais ou com a leitura de Literatura na escola possivelmente podem ser gerados. Mas, para compreender os efeitos deste projeto neoliberal, é preciso considerar a inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho na condição de país periférico, para, a partir de então, entender os processos de formação humana (capital humano) e políticas educacionais que coadunam com a identidade/posicionamento/função do Brasil em relação a um contexto global. Em um contexto neoliberal, as reformas educativas, que afetam todas as práticas de ensino, estão intimamente relacionadas com os objetivos econômicos do país (LAVAL, 2016).

A transnacionalização do capital faz com que os grandes grupos econômicos possam considerar o mundo todo como espaços relevantes para suas decisões de produção e investimento. No entanto, as etapas da produção que se deslocam para os países da periferia do capitalismo são aquelas mais simples, como as de montagem, enquanto as mais complexas como pesquisa, desenvolvimento de tecnologias e design permanecem concentradas nos países do centro (FARIA, 2021). Isto é, a atratividade dos países periféricos está mais nas suas condições de ofertar mão de obra barata do que na potencialidade de seu mercado e de sua produção local. A educação, nestes países periféricos, segue um modelo

[...] que se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2016, p.36)

Na prática, desde os anos 1980, o Brasil firma sua identidade no mundo como grande produtor de *commodities* (produção intensiva em bens naturais e em mão de obra, com simplificação tecnológica, alta escala e baixo custo unitário) e o setor industrial reduz sua importância na economia. E mais além, interessa ao sistema capitalista global o capital humano que países periféricos podem produzir para manter as engrenagens do sistema capitalista em pleno funcionamento, a fim de garantir a sua manutenção e reprodução em escala planetária.

A abertura comercial e financeira da economia, juntamente à reestruturação produtiva das empresas, tanto públicas como privadas, por meio da introdução dos

novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias, teve consequências marcantes para o mercado de trabalho para além do crescimento do desemprego (FILGUEIRAS, 2006).

No final dos anos 1990, ocorreu a crise monetária brasileira, que resultou em uma acelerada desvalorização do real. Em resposta, o Governo FHC introduziu a diretriz do “tripé macroeconômico”, que reforçava medidas tipicamente neoliberais: 1. controle da inflação e autonomia do Banco Central, 2. política de câmbio flutuante com desregulamentação dos fluxos de capitais e 3. disciplina monetária e fiscal (SAAD-FILHO, 2020).

Paulani (2008) afirma que, a partir do Plano Real, há um sentimento difuso de “emergência econômica”, que justifica quaisquer medidas em nome da necessidade de salvar o país. No entanto, esse estado de exceção econômica se estendeu e adquiriu a característica de normalidade, justificando estratégias neoliberais para proteger a sociedade do constante perigo da inflação e da perda de credibilidade diante do mercado financeiro internacional. E mesmo com a eleição de Lula em 2002, um candidato com um discurso progressista e de esquerda, seu *modus operandi* adotou uma política econômica neoliberal com o “argumento (falacioso) de que essas medidas eram necessárias para retirar a economia brasileira da beira do abismo em que se encontrava” (PAULANI, 2008, p. 137).

Os governos do PT (Lula e, posteriormente, Dilma) aceitaram o tripé macroeconômico, de forma que suas políticas industrial, financeira, trabalhista e social estavam vinculadas à reprodução do neoliberalismo e tiveram seu alcance limitado em termos de redistribuição, produção e emprego. A especificidade do neoliberalismo nos governos do PT se deveria ao tênue comprometimento do partido com a inclusão social e o desenvolvimento do país (SAAD-FILHO, 2020).

A análise de Saad-Filho (2020) aponta que o primeiro governo Lula expandiu programas sociais de saúde e educação, promoveu aumentos reais no salário mínimo e expandiu o acesso a crédito pessoal, o que foi possibilitado por uma prosperidade econômica global, com a entrada de grandes volumes de investimento estrangeiro e valorização dos *commodities*, resultando em elevada demanda agregada e emprego, induzindo uma dinâmica de crescimento. Depois da reeleição em 2006, a administração introduziu políticas com uma postura liberal-desenvolvimentista, centradas em um programa de aceleração do desenvolvimento por meio de investimento público em

infraestrutura, energia e transportes e de expansão do consumo por meio de programas de transferência de renda, crédito pessoal e aumento do salário mínimo.

O Governo Dilma manteve a orientação liberal-desenvolvimentista até 2013. Mas a conjuntura econômica e o setor fiscal no país se debilitaram, iniciando um período de recessão, no qual capitais estrangeiros e a elite econômica brasileira assumiram a postura de oposição ao governo, acusando-o de ser populista, intervencionista e pouco amigável às empresas, uma visão que se disseminou pela população brasileira e foi sustentada pela mídia (SAAD-FILHO, 2020). Assim, uma possível solução adotada pelo governo foi voltar-se para o neoliberalismo, o que, naquele contexto, foi insuficiente. Essa conjuntura evidenciou os limites do liberal-desenvolvimentismo e as contradições do projeto político do PT.

O governo Michel Temer adotou uma estratégia de acumulação baseada em uma versão do neoliberalismo autoritária, excludente e internacionalizante. Foram aprovadas uma série de medidas que sinalizaram uma reorganização do projeto neoliberal no Brasil. Ao final de 2016, sob o argumento da necessidade de equilíbrio das contas públicas, foi aprovada uma emenda constitucional que ficou conhecida como a PEC do “Teto de Gastos”, que congelou as despesas primárias do Estado, mas deixou fora desse congelamento os pagamentos de juros da dívida pública, de forma que essa foi uma medida que atendeu aos interesses do mercado financeiro em detrimento das demandas por políticas sociais (SAAD-FILHO, 2020).

Há muitas movimentações políticas entre os anos 1930 e a atualidade no Brasil. Mas o que se observa, com este breve histórico, é que as tendências político-econômicas globais afetaram e afetam a organização nacional. A educação no Brasil, desde as décadas de 1960 e 1970, e com as ofensivas neoliberais mais intensas a partir de 1988, que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção de capital humano (FRIGOTO, 2010).

Logo em 2017, sob a alegação de “modernização”, o governo conseguiu aprovar um projeto de lei que autorizou terceirização em todas as atividades das empresas, inclusive aquelas consideradas “atividades-fim”, incluindo educação e saúde. Ainda, promoveu uma reforma trabalhista que desregulamentou o mercado de trabalho ao introduzir a modalidade de trabalho intermitente; ao privilegiar as negociações entre empresas e sindicatos em detrimento da legislação; e ao acabar com o imposto sindical,

entre outras medidas que reduzem as barreiras para a expansão de capitais. Muitos dos avanços sociais em renda e emprego foram desfeitos, o déficit fiscal permaneceu elevado e a dívida pública continuou a aumentar.

É neste contexto que se apresenta a Reforma do Ensino Médio, a qual, como afirmamos, advém de um longo processo de consolidação do projeto neoliberal burguês de educação e tem a participação de muitos empresários e grupos empresariais. Num plano descritivo, a Reforma promove uma reestruturação do Ensino Médio com mudanças de organização curricular, carga horária, entre outras. Mas desde que foi proposta, a Reforma foi cercada por polêmicas e discussões quanto aos atores envolvidos na sua construção, aos procedimentos pelos quais foi apresentada e aprovada, aos motivos e interesses que a perpassam e, finalmente, ao seu conteúdo (ZANATTA et al., 2019; FERRETI; SILVA, 2017).

A Reforma do Ensino Médio se configura e se desenvolve no mesmo contexto da reforma trabalhista e previdenciária, também sob o forte interesse dos empregadores. Ora, o projeto formativo do empresariado brasileiro visa propor a adaptação à sua lógica de trabalho. Neste sentido, a Reforma do Ensino Médio configura-se como marco da reforma educativa do novo milênio e a materialização da consolidação do projeto formativo burguês do Estado brasileiro. Meszáros (2008), ao tratar da educação institucionalizada como modo de produção capitalista, confirma que todo o movimento de articulação do empresariado no pleito pelo projeto formativo dos estudantes da classe trabalhadora é um dos mecanismos de formação da força de trabalho e de capital humano.

No capitalismo, a educação formal cumpre a função social de forjar a formação ideal para a materialidade do mundo do trabalho, que é carregada de contradições e crises. Por isso, o movimento da Reforma do Ensino Médio deve ser entendido a partir da totalidade da realidade social do capitalismo, no qual os reformadores empresariais da educação objetivam promover reformas educacionais de acordo com princípios mercadológicos.

Os reformadores empresariais justificam sua intervenção pelo pressuposto da existência de uma crise de qualidade da educação pública e, consequentemente, do próprio Estado no oferecimento dos serviços públicos, que devem ser ajustados aos moldes da gestão empresarial para serem mais produtivos e eficientes. Segundo Freitas (2014), a criação de um clima de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para efetivar as reformas, sendo as avaliações de larga escala utilizadas

como instrumento político para enfatizar a crise e as deficiências da educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários.

Como solução para os problemas, a proposta dos reformadores empresariais, a partir da comparação com os currículos de outros países, caracteriza-se por três pontos principais: flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao Ensino Médio e expansão do ensino em tempo integral. São três pontos fundamentais de interesses da Reforma que se aproximam muito dos interesses empresariais.

Por outro lado, os reformadores empresariais também dão ênfase à “[...] pouca atratividade do ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 79), devido ao excesso de disciplinas, sugerindo o trabalho na perspectiva do *projeto de vida* do aluno – termo repetido intensamente no contexto de publicação da MP nº 746/2016 e incorporado no art. 35-A, § 7º da Lei nº 13.415/17.

Diante do exposto, é evidente que o teor da Reforma do Ensino Médio já estava sendo sinalizado pelo empresariado nacional, estando claras as convergências entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais no que tange à flexibilização curricular; instituição de percursos escolares e diminuição no número de disciplinas; formação técnica integrada ao Ensino Médio; expansão dos canais para parcerias com o setor privado; expansão da carga horária e das escolas de ensino integral; ênfase em Português e Matemática e o discurso de valorização do *projeto de vida* dos alunos.

Por isso, esta tese busca fundamentar-se em todo este histórico de construção destas mudanças nas políticas educacionais, já implementadas na realidade das escolas, entendendo que suas raízes políticas e econômicas determinam os objetivos educacionais. E o componente curricular Projeto de Vida torna-se um dos protagonistas do Novo Ensino Médio brasileiro.

De acordo com documentos oficiais, a organização do Novo Ensino Médio, em seu componente curricular Projeto de Vida, apresenta uma base segundo a qual os estudantes terão a possibilidade de desenvolver seus próprios planos de estudos. Entende-se, pois, que, com essa base, eles terão condições de optar pelos itinerários formativos e integrados, conforme suas expectativas para o futuro de maneira mais objetiva e assertiva.

Os artigos n. 205 da Constituição Federal e n. 2 da Lei n. 9.394/1996 (LDB) preveem a promoção e o incentivo ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, o componente Projeto de Vida possui diálogo direto com a habilidade de reflexão do

estudante, sua atuação cidadã e seus projetos existenciais como um todo. Somados aos princípios gerais da Educação Básica, os princípios orientadores específicos que são tratados pelo artigo 5. das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também assinalam a importância do Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória pessoal, cidadã e profissional dos estudantes.

A característica preponderante do Projeto de Vida no Ensino Médio é a formação integral dos jovens, pois: os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento pleno dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Porém, outro aspecto importante do Projeto de Vida na formação integral dos estudantes é a sua relação com o mundo do trabalho e a inserção de reflexões e atividades direcionadas às diversas carreiras profissionais que estão no horizonte dos estudantes. O trabalho é uma dimensão inerente aos seres humanos. E o mundo do trabalho está, dinamicamente, passando por transformações. Algumas profissões desaparecem enquanto outras surgem. E os estudantes que possuem, na escola, uma das formas de se inserir no mundo trabalho, precisam de orientação e apoio no sentido dessa inserção. Dessa forma, o Projeto de Vida se configura como uma estratégia de aprendizagem que visa levar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras, em um futuro de incertezas.

Isto posto, esta tese tem um caráter peculiar ao se propor a analisar os modos da presença do texto literário em um material didático fruto de uma reforma educacional de caráter neoliberal. Os volumes selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentro do edital 03/2019 – PNLD 2021 – Objeto 01, constam no Quadro 1:

Quadro 1: Livros de Projeto de Vida selecionados no PNLD 2021

Título do Livro Didático	Editora
PLANEJANDO A JORNADA: UM GUIA PARA SEU PROJETO DE VIDA	FBF CULTURAL LTDA
PROJETO DE VIDA: HISTÓRIAS QUE INSPIRAM	EDITORA DA PONTE SOLUÇÕES EM EDUCAÇÃO - EIRELI
JOVEM PROTAGONISTA PROJETO DE VIDA	EDIÇÕES SM LTDA.
SER PROTAGONISTA PROJETO DE VIDA	EDICOES SM LTDA.
PROJETO DE VIDA: VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES	JOANINHA EDIÇÕES LTDA
PROJETO DE VIDA: UM PROJETO VITAL	HEDRA EDUCAÇÃO LTDA
JUVENTUDE PLURAL: PROJETO DE VIDA: VOLUME ÚNICO	DSOP EDUCAÇÃO FINANCEIRA LTDA
EU POSSO	MICHELLE CANDIDO DA SILVA
MEU PROJETO DE VIDA: UMA AVENTURA ENTRE SONHOS E DESAFIOS	TULIPA EDITORA EIRELI
#VIVENCIAS - PROJETO DE VIDA	EDITORA SCIPIONE S.A.
TECER O FUTURO - VOCE, OS OUTROS, O MUNDO AO REDOR - PROJETO DE VIDA	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.
CAMINHAR E CONSTRUIR - PROJETO DE VIDA	SARAIVA EDUCAÇÃO S.A.
SER EM FOCO	EDITORA DO BRASIL SA
PROJETO DE VIDA: MEU PLANO EM AÇÃO	KIT'S EDITORA COMÉRCIO E INDÚSTRIA LTDA
#MEUFUTURO	EDITORA FTD S A
PENSAR, SENTIR E AGIR	EDITORA FTD S A
(DES)ENVOLVER E (TRANS)FORMAR - PROJETO DE VIDA	EDITORA ÁTICA S.A.
PROJETO DE VIDA: CONSTRUINDO O FUTURO	EDITORA ÁTICA S.A.
EDUCAÇÃO PARA A VIDA	EDITORA MODERNA LTDA
EXPEDIÇÃO FUTURO	EDITORA MODERNA LTDA
GPS - GUIA DE PROTAGONISMO NO SÉCULO XXI	EDITORA MODERNA LTDA
SE LIGA NA VIDA	EDITORA MODERNA LTDA
VALOR DE UMA VOZ	EDITORA MODERNA LTDA
VOCÊ NO MUNDO	EDITORA MODERNA LTDA

Fonte: Elaborado pelo autor

Nosso *corpus* é formado por uma amostra de 12 exemplares dos 24 selecionados. Ao nos debruçar sobre este material, partimos da hipótese de que todos esses livros, no trato com a Literatura, replicam um caráter neoliberal e utilitarista da educação presente no projeto da BNCC e do NEM. Outra hipótese, no entanto, apesar do viés crítico, é a possibilidade de haver o patrocínio de práticas inovadoras e, de algum modo, relevantes, uma vez que os textos literários podem, por meio de sua plurivocidade, também propor leituras que se desapegam do objetivo pelo qual tenham sido selecionados para os livros de Projeto de Vida

Com a análise dos modos em que são trabalhados os textos literários neste material, nosso objetivo geral foi: Explicitar os modos da presença da Literatura nos

materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Relacionar um breve histórico da leitura nas políticas educacionais brasileiras, bem como a política de formação de leitores no país do final século XX e início do século XXI; 2) Compreender as raízes históricas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio e a forma como a Literatura é contemplada no novo currículo; 3) Apontar as bases que sustentam a proposta de utilização instrumental livro didático no Brasil, a partir de um viés histórico e problematizando seu papel como objeto da indústria cultural; 4) Explicitar quantitativa e qualitativamente a presença da Literatura no material didático adquirido e distribuído nas escolas pelo PNLD – Edital 03/2019 (Objeto 01 – Projeto de Vida), no ano de 2022; 5) Entender as bases ideológicas neoliberais que sustentam o componente curricular Projeto de Vida e suas implicações para o trabalho com a Literatura no Ensino Médio brasileiro.

Para tanto, a tese está organizada trazendo no Capítulo 1 um panorama histórico e reflexivo sobre as práticas de leitura a fim de mostrar que a relação que a sociedade estabeleceu ao longo do tempo com esta prática social se reflete na maneira como as políticas educacionais investem no trabalho pedagógico com a Literatura. Em seguida, iniciamos uma trajetória pelas políticas públicas de educação no Brasil, abordando a Lei de Diretrizes e Bases e sua relação com a leitura e a Literatura.

No Capítulo 2, tratamos da BNCC. Julgamos necessário posicioná-la no contexto da política educacional brasileira como projeto que tem raízes históricas e também como projeto ideológico que define concepções para educação a respeito do currículo e da formação humana almejada. Neste mesmo capítulo abordamos o Novo Ensino Médio como fruto da BNCC e o espaço da Literatura neste documento e nesta etapa de ensino.

No Capítulo 3 discorremos sobre políticas de leitura e sua relação com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, problematizamos o livro didático como objeto de grande interesse mercadológico e os impactos disso na sua relação com a educação. Neste capítulo também apresentamos um panorama do PNLD, mostrando que esta política pública, para além de sua finalidade primeira, que é (talvez) a distribuição de livros didáticos de qualidade no país, é também responsável por movimentar o mercado editorial brasileiro e, desse modo, atuar no fortalecimento do sistema capitalista vigente. Finalizamos este capítulo explorando, a partir de breves considerações, a problemática da relação entre a Literatura e os livros didáticos de

Língua Portuguesa. Julgamos necessário falar sobre os livros de Língua Portuguesa por ser a área que, convencionalmente, escolariza o texto literário.

No Capítulo 4, aprofundamos o estudo sobre a criação do componente curricular Projeto de Vida a partir de sua definição como campo do conhecimento que visa promover no estudante preocupação e projeções para o seu futuro pessoal e profissional, como ser humano que precisa encontrar seu espaço para viver em sociedade. Nesta etapa da pesquisa, nos debruçamos sobre os volumes selecionados e distribuídos nas escolas como material didático do Projeto de Vida para analisar a presença da Literatura neste componente curricular definindo contornos específicos para um modo especial de escolarização da Literatura.

1 LEITURA, LITERATURA E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DEMOCRATIZAÇÃO, APROPRIAÇÕES, OBSTÁCULOS E APAGAMENTOS

Este capítulo discorre sobre a leitura e a literatura no contexto brasileiro, apontando as contradições inerentes a essa prática social, constituídas de maneira sistêmica ao longo de sua história. Sustentamos que as mudanças, sobre as quais discorreremos neste capítulo e, por essência, ao longo de toda a tese, são mudanças que projetam atender às demandas produzidas pelo modo de produção capitalista ao visar a formação para a cidadania, ou melhor, para o desenvolvimento de um modelo específico de cidadania.

Este propósito se liga ao objetivo maior desta tese, pois o componente curricular objeto desta pesquisa atende a um compromisso da Base Nacional Comum Curricular de tornar o Ensino Médio uma etapa que forma indivíduos imbuídos de sua responsabilidade cidadã para consigo e para com a sociedade. A análise da presença da Literatura nos materiais didáticos do componente curricular *Projeto de Vida* no Novo Ensino Médio brasileiro não pode desconsiderar a trajetória do tratamento dado à leitura como prática cultural e objeto de políticas educacionais no mundo e no Brasil. A leitura sempre foi meio, numa perspectiva instrumental, e nunca o fim das políticas educacionais no Brasil. Até dentro dos limites das políticas que se propõem específicas para a leitura, nota-se que o foco está no livro, como objeto de consumo, de distribuição e de mercantilização. Nosso enfoque, evidentemente, está numa abordagem crítica dessa trajetória, assim como da presença atual da Literatura e da prática de leitura na educação brasileira. As palavras *controle*, *transgressão* e *resistência* não estão mais presentes em estudos sobre a leitura e formação de leitores literários, isso porque o cenário mudou, vivemos um universo de elogio à prática, à formação de leitores e do incentivo à leitura do texto literário. Existem esforços globais articulados entre Estados, Organizações Internacionais, Mercados que conspiram a favor de uma cultura leitora. E é nesse ponto que reside nossa interrogação. Questionamos a unanimidade.

A história da leitura e do ensino de Literatura no Brasil tem uma natureza dialética, pois ambiciona narrar progressos, mas se depara com entraves e retardamentos (ZILBERMAN, s/d). Tais obstáculos já foram, num passado não tão distante, como veremos, explícitos. Por isso, defendemos a existência de um processo de transformação das formas de interdição da democratização da leitura no Brasil. Formas que se tornaram tão sutis que estão contraditoriamente presentes num contexto no qual sobre a

leitura predomina o discurso do incentivo. Lançamos luz sobre a possibilidade de se pensar esta trajetória a partir de problematizações na relação de uma conjuntura ampla envolvendo o objeto livro, materiais didáticos, o mercado editorial, as políticas educacionais e, conseqüentemente, as práticas de leitura e a formação de novos leitores de Literatura. É importante apontar a existência de um universo de disputa, historicamente construído, entre o medo e o incentivo às práticas e à formação de leitores. É importante adentrar este universo e problematizar a atual hegemonia do incentivo. Isto é, faz-se necessário discorrer sobre quais são as bases históricas que sustentam o atual universo de elogio à leitura e que, de modo sutil, continuam silenciando suas contradições.

O viés hegemônico da história da leitura valoriza, de maneira evidente, a existência e os modos como as práticas se desenvolveram ao longo do tempo. Entretanto, a ausência da leitura também a constitui como objeto histórico. Se não a ausência por completo, a inserção dessa prática numa arena de disputas entre o repúdio e o estímulo pode e deve ser examinada. Isto é, para além dos objetos que se tomam para ler, as questões políticas que atravessam esse campo, em diferentes tempos, também constituem sua história. A leitura nunca foi uma prática neutra, e sim um campo de disputa e um espaço de poder (ABREU, 1999).

Ao pesquisar sobre a história da leitura no Brasil não há como não buscar o correspondente direto de cada acontecimento ou mobilização no presente, mesmo que o presente seja também uma ideia ampla e diversa. Ler sobre a formação da leitura no Brasil é uma atividade acompanhada por questionamentos, tais como “por que a questão da leitura parece estar longe de ser algo resolvido na esfera das políticas públicas/educacionais?”. Ou: “há ou houve interesse em se transformar efetivamente a realidade da leitura em nosso país?”. “Há espaço para leitura de ficção na escola brasileira?”. “Quais os modos de promover a leitura literária na escola hoje?”

Em 1977, Ezequiel Theodoro da Silva e James P. Maher apontavam para a morte do leitor crítico no Brasil, uma morte que se dava em câmera lenta em todo o processo educacional. No mesmo breve ensaio em que discorrem sobre o tema, a leitura é tratada, a partir da realidade brasileira, como um enigma a ser desvendado (SILVA; MAHER, 1977). Portanto, questionamos: como falar sobre a morte de um leitor que possivelmente nunca esteve vivo para o Estado brasileiro? Qual é o medo ou resistência *em soltar o freio de mão* das políticas públicas e educacionais e se efetivar uma cultura de leitura literária no Brasil? Quais efeitos a presença da Literatura no material didático

do componente curricular Projeto de Vida pode surtir nas práticas de formação de leitores?

Na primeira seção do capítulo apresentaremos um panorama sobre a leitura que abrange sua história no mundo ocidental e também alguns pontos de tensão que circunscrevem gestos no passado e no presente ligados à resistência em se democratizar esta prática. A escrita dessa primeira seção adquire em alguns momentos um tom ensaístico, pois incorporamos em nossas reflexões a atmosfera de *enigma* sobre a prática cultural da leitura. Denominamos panorama, pois ele é amplo e genérico, e tem o objetivo central de mostrar o caminho que trilhamos e as múltiplas possibilidades de reflexão quando o tema é a leitura. Em síntese, esta seção trará as perspectivas históricas de leitura da *nova história*, com contribuições de Chartier, Ginzburg, Darnton sobre a leitura no contexto europeu. Entretanto, atravessamos a narrativa histórica com reflexões sobre as resistências à leitura (quase que enigmaticamente) com contribuições de Michele Petit, Fernando Báez e o olhar antropológico de Luis Rodolfo Vilhena.

Na segunda seção, adentraremos em solo brasileiro e buscamos entender o pano de fundo para promoção de políticas voltadas para a área da leitura. Nosso recorte abrange mobilizações espaçadas entre os séculos XIX e XX para chegar à década de 1990, período de consolidação da política educacional brasileira materializada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Na terceira e última sessão deste capítulo, ao analisar a LDB e seu caráter legislativo, também procuramos entender o processo de construção da política curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O que nos inquieta é entender toda a relação entre a história, a legislação e o currículo referentes à leitura (e a Literatura) e o modo como esse conjunto de leis se relaciona com o objeto de estudo desta tese – o *Projeto de Vida*.

1.1 Panorama da leitura: história e resistências

É importante discutir, ainda que de maneira breve, a história da leitura proposta por historiadores como Roger Chartier (2002, 2009), Robert Darnton (1990) e Carlo Ginzburg (2006). Tais autores compõem um campo de estudos que, apesar da nomenclatura que o concebe como uma *nova* maneira de se fazer história, consideramos um modo que se consolidou como tradicional e hegemônico no método de se escrever a

história da leitura. Mas que, ainda assim, pode nos ajudar a compreender as diferentes formas de práticas leitoras e suas influências na vida cultural em diversos contextos históricos. O tema das leituras feitas por pessoas comuns, dos mecanismos de resistência à democratização da prática da leitura ou da ausência de práticas de leitura por completo trazem muita dificuldade para os historiadores da leitura, mas também proporciona grandes descobertas sobre as ligações que o ato da leitura tinha e tem com a vida cotidiana e sobre as mudanças que as práticas leitoras sofreram no decorrer do tempo.

Através de registros encontrados nos papéis da inquisição no século XVI, Carlo Ginzburg conseguiu informações sobre as leituras de Menocchio, um moleiro da cidade de Friuli, acusado de heresia e, por isso, interrogado sobre seus hábitos de leitura. Menocchio respondeu apresentando uma série de livros e suas interpretações sobre os mesmos. Ginzburg, ao comparar os textos lidos com as ideias de Menocchio, conclui que ele tinha lido muitas obras que só eram encontradas nas bibliotecas da aristocracia. E, além disso, Menocchio transgrediu as mensagens transmitidas conforme a ordem social ao desenvolver uma maneira singular de ler os conteúdos de diferentes obras e ao construir uma visão completamente não-cristã do mundo, o que o levou à inquisição.

Robert Darnton (1990), em suas pesquisas sobre a França do século XVIII, descobriu registros das leituras de Jean Ranson, um francês da classe média provinciana e leitor apaixonado das obras de Rousseau, que escreveu uma série de cartas para o autor entre 1774 e 1785. Nas cartas, é claramente demonstrado como o rousseauísmo foi absorvido no modo de vida daquele leitor. Rousseau recebeu um fluxo de cartas de muitos leitores como Jean Ranson, principalmente após a publicação de *La nouvelle Héloïse*. Esta foi, segundo Darnton, a primeira onda de correspondência de admiradores da história da literatura. Essas correspondências revelam que muitos leitores tinham reações muito parecidas com as de Jean Ranson em todas as partes da França. Porém, essas reações eram compatíveis com aquela que o próprio Rousseau apresentou no prefácio de *La nouvelle Héloïse*. O autor passou instruções de como se ler a novela, dando aos leitores papéis e estratégias para a compreensão da obra. Essa nova maneira de ler tornou o livro o mais vendido do século XVIII e a maior fonte da sensibilidade romântica.

Os dois casos apresentados nos mostram como, no período moderno, o ato da leitura de pessoas comuns está profundamente relacionado com suas vidas cotidianas e com a elaboração de visões de mundo originais e muitas vezes contrárias às

interpretações defendidas pelas estruturas de poder, materializadas na Igreja Católica, como no caso de Menocchio, ou pelo Antigo Regime, como nas ideias de Rousseau lidas por Jean Ranson. Ou seja, o que caracterizava essas leituras, feitas por pessoas comuns, das quais não se esperava tamanha ousadia, era a diversidade do uso dos textos e não apenas os livros que esses leitores não aristocratas possuíam. Além disso, eram leituras que transgrediam uma ordem imposta. Isto é, a história da leitura é uma história de resistência.

A pesquisa sobre os diferentes usos e leituras dos mesmos textos por diferentes leitores, e principalmente por leitores de origem popular, é um importante tema dentro dos estudos de Roger Chartier. Ele constata, assim como Carlo Ginzburg, que muitas vezes os leitores populares são possuidores de livros destinados às altas classes. Dessa maneira, Chartier (2002) analisa o caso de um grupo de sete trabalhadores, seis comerciantes e um artesão, que foram interrogados sobre as suas leituras e mencionaram títulos que leitores da aristocracia também liam: livros de devoção, vidas de santos e romances de cavalaria. A descoberta dos romances de cavalaria nos 3 depoimentos destes leitores populares nos permite, segundo Chartier, reavaliar o tradicional diagnóstico feito sobre o público deste tipo de literatura, centrado fundamentalmente na nobreza. Mais uma vez, populares lendo romances de cavalaria configurava outra transgressão.

Além do aspecto não limitado das leituras, Chartier nos chama atenção para os gêneros editoriais, as comunidades de leitores e as modalidades da interpretação, elementos fundamentais para caracterizar a diversidade do universo das leituras populares. Entretanto, dentro desse campo de estudos do pesquisador francês, cabe o destaque da questão do papel social de duas modalidades de leitura: a silenciosa e a que é feita em voz alta. O estudo dessa mudança tem impactos sociais gigantescos para a atividade da leitura como prática social sensível às transformações sociais.

Entre os séculos XVI e XVIII, por ser mais difundido o ato da leitura, houve o surgimento e desenvolvimento de novas práticas leitoras e, sem dúvida, a que mais se destacou foi a capacidade de ler silenciosamente. Essa forma de ler é considerada por historiadores da idade moderna um dos principais elementos da evolução cultural e política da Idade Moderna. Isso está relacionado com todo o processo de individualização que marca as transformações da vida moderna em direção a um modo de vida cada vez mais antropocêntrico e laico. Pois o ato de ler em silêncio protege o

leitor dos controles de sua comunidade e dos controles de instituições, principalmente da Igreja.

Antes de se transformar em hábito cada vez mais comum, na Idade Moderna, o ato de ler silenciosamente era reservado aos monges copistas da idade média e a partir dos meados do século XII se transformou em prática corrente nos meios universitários, em pouco mais de duzentos anos, já atingia as aristocracias leigas. Entretanto, a leitura silenciosa tornou-se mais usual, quase exclusivamente, para os leitores já familiarizados com a cultura escrita e alfabetizados há bom tempo. Esses leitores, pertencentes à aristocracia, conseguiam adquirir livros facilmente a ponto de construírem bibliotecas privadas.

Muito diversa era a situação dos leitores das classes baixas que adquiriram mais lentamente o domínio da leitura e viam o livro como um objeto incomum e até inédito. Para esse segundo grupo de leitores, a leitura oralizada permaneceu viva por necessidade. Todavia, mesmo entre a elite, as práticas antigas de leitura não foram completamente anuladas. A leitura em voz alta entre um grupo de amigos, vizinhos ou até de companhias casuais foram importantes formas de sociabilidade entre os XV e XVIII.

No século XIX, após a Revolução Francesa, o espaço público começa a ser considerado como nocivo à ordem da nova sociedade liberal burguesa que cria lógicas controladoras e excludentes, principalmente, para dominar as camadas populares que auxiliaram a derrubada do Antigo Regime. Na nova lógica, a intimidade da vida doméstica torna-se uma espécie de tirania, prevalecendo sobre as formas públicas e coletivas de convivência. Isso atingiu as práticas leitoras que passaram a ser objeto de vigilância e de expressão na vida burguesa. Ou seja, a leitura individual no espaço privado, por leitores de textos que difundiam a moral burguesa foi incentivada e valorizada, em detrimento dos hábitos populares de se reunir para ler ou contar histórias.

Esse vínculo entre a decadência da vida pública e a forma de leitura (individual, silenciosa) predominante nas cidades modernas explica porque, nos grandes centros urbanos da Europa, os grupos sociais, controlados ou excluídos pela nova lógica da vida moderna, passaram a buscar formas de resistência através do ato da leitura coletiva e em voz alta, na contramão da ideologia individualista. Dessa forma, operários e mulheres formavam grupos de leitura, trocavam cartas, liam e procuravam textos de todos os tipos que denunciassem a face controladora e excludente das grandes cidades burguesas,

ao mesmo tempo, que rejeitavam publicações de caráter moralista. O crescimento da alfabetização em massa e o grande desenvolvimento da indústria editorial, na Europa, possibilitaram o surgimento desse novo público leitor, composto de mulheres, crianças e operários. Apesar dos lucros que se conseguiam com esse novo tipo de leitor, a elite sociocultural considerou perigosa a disseminação da leitura nas camadas marginais e criou mecanismos para disciplinar e desvalorizar as práticas leitoras populares, femininas e operárias. A formação de conceitos, imagens e discursos do que é a leitura e o leitor e, a acima de tudo, a imposição do que as pessoas deveriam ler ou não ler, conforme o grupo social ou o gênero, foram algumas das estratégias usadas pelos grupos dominantes.

Este breve panorama a partir de um recorte histórico nos mostra alguns pontos importantes do passado da leitura, os quais, para se empreender uma pesquisa que abordará esse tema no século XXI, não podem ser ignorados. Como já afirmamos, a história da leitura é uma história de resistência, controle, transgressão, domínio. Ao olhar para a contemporaneidade, soa anacrônico aplicar tais termos quando o assunto é leitura. Mas será mesmo? É possível pensar em versões atualizadas, reconfiguradas, *softs* de alguns mecanismos de controles em relação à democratização da leitura? É nesta seara que esta tese visa adentrar.

Nota-se, portanto, que há uma perspectiva hegemônica para se abordar a história da leitura. Estas narrativas estão teoricamente ancoradas em algumas premissas. São elas: que o traço escrito é fixo e durável, enquanto a leitura é sempre da ordem do efêmero; que a leitura não está inscrita no texto, isto é, há uma considerável distância entre o sentido atribuído ao texto por seu autor e o sentido construído pelos leitores; que um texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhe significação; que a tarefa do historiador é reconstruir as diversas maneiras de ler que caracterizam as sociedades; que a atenção deve estar voltada para a maneira pela qual se dá o encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor; que reconstruir as dimensões históricas da leitura implica considerar que as significações dependem das formas e circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados; que toda história da leitura é uma história dos objetos escritos e das palavras dos leitores; que as modalidades concretas de leitura não podem ser considerados invariantes antropológicos numa abordagem fenomenológica; que o trabalho do historiador supõe o reconhecimento de alguns contrastes: entre competências de leitura, normas e convenções, expectativas e interesses; que uma história sólida das leituras é a da historicidade dos modos de

utilização, compreensão e apropriação dos textos; que deve-se ter atenção para a materialidade dos textos e as diferentes práticas de seus leitores; que reconhecer leituras é constituir séries, estabelecer limites, construir estatísticas e localizar traduções culturais das diferenças sociais, considerando, por exemplo, desigualdades na presença do livro em diferentes grupos sociais (GUILHERMO, CHARTIER, 1998)

A possibilidade de se pensar a leitura como prática cultural está diretamente relacionada com a quebra do paradigma historiográfico da Escola dos Annales. É sabido que nem sempre a história debruçou-se sobre a cultura numa prática de microanálises. De acordo com Peter Burke (1992), a expansão nas possibilidades de escrever a história trouxe, inclusive, uma certa crise de identidade para o campo.

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional. Este paradigma pode ser entendido como a visão do senso comum da história, o qual estabelece que a história diz respeito essencialmente à política. Por outro lado, a nova história começou a se interessar por toda as atividades humanas, entendendo que tudo tem uma história. Nesta perspectiva, “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 1992, p. 11).

A base filosófica na nova história é a concepção de que a realidade é social ou culturalmente constituída. Por isso, se os historiadores tradicionais pensam na história como sendo essencialmente uma narrativa de acontecimentos, a nova história volta-se para a análise das estruturas, não limitando-se aos fatos. Além disso, a história tradicional oferece uma visão de cima, concentrada em grandes feitos de grandes homens, enquanto vários novos historiadores estão preocupados com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência nas mudanças sociais, oferecendo, desse modo, uma visão de baixo.

Segundo o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos, em registros oficiais, os quais, em geral, expressam pontos de vista oficiais. Mas a nova história utiliza outras fontes como formas variadas de evidências. Outra quebra do paradigma historiográfico tradicional é a avaliação de uma variedade de questionamentos possíveis sobre os fatos e da consequente variedade de respostas possíveis, preocupados com movimentos coletivos, ações individuais, tendências e acontecimentos. Uma última ruptura da nova história, de acordo com Burke (1992), é em relação à objetividade da histórica tradicional. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto na própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Só se

percebe o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas, estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra.

Este viés histórico dominante tem como fio condutor a descrição de práticas, comportamentos e suportes. É um modo de fazer/narrar/constituir a história da leitura buscando entender a cultura leitora do passado. Busca responder, a partir da identificação da existência de práticas de leitura, questões do tipo *o que, quem, como, quando e por que* se lia/leu. É, também, um olhar sistêmico voltado para a relação das sociedades com o livro/leitura numa perspectiva cultural, por vezes, limitando-se ao viés descritivo, não problematizando os mecanismos de resistência à democratização da leitura, os quais também são históricos.

No passado, homens e mulheres liam para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus amantes, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo ou, simplesmente, para se divertir (DARNTON, 1990). No passado, porém, também existiram (e no presente perduram) forças (implícitas e sutis) contrárias à disseminação da leitura.

Do ponto de vista antropológico, é importante lembrar que a antropologia privilegiou em seus primeiros tempos o estudo das sociedades ditas primitivas. Tais estudos, tradicionais e limitantes, definiam os “primitivos” como o simétrico inverso de tudo que a Europa acreditava ser, partiam da relativização da diferença quase absoluta que opunha o Ocidente a seus “outros”. Para demarcar a diferença, evidentemente, o primitivo tinha sua identidade sempre assinalada a partir de traços negativos: sociedade *sem* Estado, *inferior* demograficamente, por *não* possuir divisão do trabalho. Outro traço a ser acrescentado a essa lista é o fato de as sociedades conhecidas como primitivas serem *ágrafas*, isto é, *sem* um sistema de representação visual/gráfica da sua língua. Assim, a discussão sobre a escrita como invenção cultural permite, do ponto de vista antropológico, uma visão mais complexa das consequências sociais da disseminação da leitura. (VILHENA, 1997).

Há um papel da escrita e da leitura na mudança social. Essas técnicas (escrita e leitura), inicialmente monopolizadas por um pequeno estrato sinalizaram uma primeira forma de divisão social do trabalho. As primeiras pessoas a dominarem a escrita estiveram quase sempre associadas a atividades religiosas e administrativas em sociedades em que o poder político e o religioso estavam intimamente relacionados. O historiador Lévi-Strauss desenvolve uma reflexão sobre a maneira pela qual se articularam, na história da humanidade, a invenção da escrita e a emergência da

dominação política e da desigualdade social, sugerindo que, nas palavras do autor, “depois de terem sido eliminados todos os critérios propostos para se fazer a distinção entre a barbárie e a civilização”, sobreviveu o critério do “povo com ou sem escrita”. Desse modo, Lévi-Strauss conclui que a escrita (e a leitura) teria servido muito mais para dominação humana do que da natureza. A escrita e a leitura representam, portanto, um passo marcante na evolução da humanidade, representando uma inovação técnica decisiva e, além disso, nascem também associadas à divisão social e a criação do Estado (VILHENA, 1997).

Pensar a história da leitura e da escrita, portanto, é refletir sobre uma técnica politicamente instrumentalizada: a escrita enquanto código reconhecido e aceito pela comunidade opera relações familiares, sociais, econômicas e políticas. As relações entre a expansão da escrita e da sociedade capitalista são notáveis. A consolidação da escrita e da leitura como práticas ocorreu com a valorização de suas acepções plurais, mas principalmente como critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade. Desse modo, veio a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado do analfabeto. A leitura e a escrita cooperaram para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocaram os atos de ler e escrever como um ideal a perseguir. Isto é, o ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpria superar, se desejasse ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna (ZILBERMAN, s/d).

Neste contexto, é importante ponderar e alertar sobre as tradicionais abordagens de um “eurocentrismo da leitura”. Segundo Chartier (1999), a história na perspectiva ocidental considerou a relação de todo o sistema dos impressos, envolvendo principalmente a escrita e a leitura, a partir de padrões ligados à invenção de Gutenberg, privilegiando uma ótica totalmente eurocêntrica sobre o fato. Desse modo, sugeria-se que uma atividade de publicações intensas e a direta criação de um grande conjunto de leitores dependesse de Gutenberg como condição básica. No entanto, gravações em madeira na China e no Japão ampliam nosso olhar para pensar que a invenção da imprensa de Gutenberg, embora de fundamental importância, não foi a única técnica capaz de garantir a disseminação em grande escala de materiais impressos. O tipo móvel, tão caro ao Ocidente como técnica revolucionária, foi inventado pelas civilizações asiáticas, utilizado desde o século XI. Isto é, “a civilização da imprensa e da publicação não pode ser restrita somente à ‘Galáxia de Gutenberg’” (CHARTIER, 1999, p. 20).

É certo que a invenção de Gutenberg tornou possível a reprodução de textos em grande número de cópias, transformando assim as condições de compartilhamento e leitura. Por um lado, a impressão reduziu drasticamente o custo por cópia da produção de um livro. Por outro, reduziu o tempo necessário para a produção de um livro, que era longo na época do manuscrito, quando se inventou um sistema de divisão do trabalho, a fim de que diferentes copistas pudessem reproduzir o mesmo livro ao mesmo tempo. Com a impressão, cada leitor individualmente poderia ter acesso a um número maior de livros e cada livro poderia atingir mais leitores. Mas isso ainda não é razão suficiente para considerar que a única possibilidade para publicação de um texto fosse a impressão. Contra as tentações de um “etnocentrismo da leitura”, é importante lembrar dos vários gêneros e trabalhos antigos que não se pretendiam como objetos impressos, nem almejavam um leitor solitário e silencioso como alvo.

De acordo com Chartier (1999, p. 23) não podemos considerar a invenção e difusão da imprensa como responsável pela grande ruptura na história da leitura, pois “as revoluções da leitura são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão”. Uma grande revolução da leitura, por exemplo, está ligada a um movimento anterior à tecnologia da imprensa: é o longo processo de mudança de uma leitura oral para a possibilidade de se desenvolver uma leitura visual, substituindo um modelo monástico (preservação e memória) por um modelo escolástico (trabalho intelectual). Como todo processo de mudança que denota, de algum modo, sintomas de um progresso social, há como consequência a criação de um contingente social que não acompanha/participa de tal evolução, ficando à margem, ou “ficando para trás”. Desse modo, a leitura silenciosa e o modelo escolástico de trabalho logo foi sendo apropriado por uma camada de intelectuais, gerando assim, como evidência dessa evolução nas sociedades ocidentais de hoje a concepção de que são considerados iletrados não aqueles que não podem ler de modo algum, mas também aqueles capazes de entender um texto apenas quando o leem em voz alta.

Outra revolução da leitura ocorreu durante a era da impressão, mas antes do processo de industrialização do livro. Os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechado e limitado, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra. Esse estilo de leitura foi formado pela relação religiosa com os textos sagrados e era profundamente impregnado de sacralidade e de autoridade. Os novos leitores tinham contado com uma imensa variedade de impressos, “eles liam rápida e avidamente, submetendo o que tinham lido a

um julgamento crítico imediato. Uma relação comunal e respeitosa com a matéria escrita, feita de reverência e obediência, deu lugar a um tipo de leitura irreverente e desprendida” (p. 25).

Outra grande mudança na história da leitura está ligada ao aparecimento de novas categorias de leitores no século XIX: mulheres, crianças e trabalhadores. A escola definiu uma norma única, controlada e codificada de leitura legítima, mas essa norma contrastava com a extrema diversidade de práticas leitoras, tanto dos familiarizados quanto dos que tomaram contato recente com a escrita. A tipologia dos vários modelos de relação com a escrita que se sucederam a partir da Idade Média deu lugar a uma ampla diversificação das práticas de leitura nas sociedades contemporâneas (CHARTIER, 1999).

Neste sentido, a história da leitura é também uma história da desigualdade e segregação social, na qual estão imbricados fortes embates em relações de poder presentes desde o surgimento dessa técnica nas sociedades mais remotas. No Brasil, não foi diferente. Segundo, Lajolo e Zilberman (2011), numa perspectiva eurocêntrica, leitura e livros têm sua “revolução” associada diretamente a um contexto de formação de mercado e da sociedade capitalista.

Dentro dessa tradição, evidencia-se que a história da leitura nunca é apenas a história da leitura. Toda reflexão, seja ela histórica ou não, que se debruça sobre a leitura como objeto de estudo precisa considerar outros elementos, os quais, no mínimo, são os escritos (para serem lidos) e os leitores (que praticam a leitura). A história da leitura, portanto, é a história de um sistema, de um campo, de um universo, de um tecido repleto de costuras. Sendo assim, pensar esta articulação sistemática do ponto de vista histórico é relevante para entender as práticas de leitura e seus processos de mudança, mas, para além disso, compreender o universo da leitura permite entender a leitura inserida na *práxis* (prática da leitura / leitura na prática). Com isso, queremos propor um olhar para esta história e sua relação com o Estado brasileiro, não com o objetivo de isolar práticas, leitores ou suportes, mas pensar a leitura inserida num contexto político, de ações e vontades políticas, culturais, econômicas e educacionais.

O medo da leitura e do livro impõe-se sobre a difusão da prática. Entre o repúdio e o estímulo, o medo é uma trava, um freio de mão importante para se entender um pouco do motor da história. Sobre o medo, as diferentes perspectivas têm como base o questionamento sobre a quem se causa o medo. E, em síntese, são duas as

possibilidades: o medo do indivíduo e o medo da sociedade, materializada nas estruturas de poder.

Segundo Michèle Petit (2009), a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, porque permite um distanciamento, uma descontextualização. Permite o acesso ao saber, acesso a um uso mais desenvolvido da língua. Neste sentido, na dimensão do indivíduo, os seres humanos têm uma relação muito ambivalente com o movimento, a novidade, a liberdade, o pensamento, que podem ser, por um lado, objeto de fortes desejos, mas também de medos associados a esses desejos.

Ao leitor (indivíduo) impõem-se a necessidade histórica de transgredir diversos interditos. Estes interditos são de ordens diferentes. O primeiro é que, ao ler, a pessoa se entrega a uma atividade cuja utilidade é questionável e salta aos olhos hoje na sociedade a forte pressão para rejeição ao ócio. O segundo interdito é que a leitura é um prazer solitário, nesse sentido, o leitor é obrigado a vivenciar a difícil libertação do espírito de grupo, numa espécie de deserção do coletivo, afirmando uma singularidade que nem sempre é bem-vinda, uma quebra da homogeneidade das crenças, representações e valores. O terceiro interdito, que de algum modo se liga à perspectiva que esse capítulo aborda é a fiscalização dos leitores. O acesso aos impressos sempre foi privilégio daqueles que detinham formas distintas de poder (poder político, religioso ou de conhecimento sobre a língua). Todo detentor de poder sempre foi obcecado pelos perigos da leitura, pois

Confrontar-se diretamente com os livros, sem intermediários, é distanciar-se desse modelo religioso das leituras edificantes, da leitura vigiada que se praticou com rigor nas sociedades rurais. E é escapar dos lugares predeterminados, trair de certa forma sua própria condição, atravessar essa fronteira que mantinha no ostracismo aqueles que estavam destinados às atividades manuais (PETIT, 2009, p. 107)

Ler pressupõe transgredir esses interditos. Pensar de modo ampliado os interditos que devem ser vencidos pelo indivíduo, implica também conhecer, numa perspectiva social, a história de lutas, disputas e resistências das bibliotecas – espaço socialmente reconhecido como abrigo de livros e lugar para se praticar a leitura.

Fernando Báez em sua *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque* (2006) associa a destruição histórica dos livros e das bibliotecas a uma espécie de necessidade de aniquilação da memória, como uma nova forma indireta, oblíqua, de destruição cultural. Mas a questão que o autor coloca é por

que ocorre esse “memoricídio”? Há 55 séculos se destroem livros, e mal se conhecem as razões. Neste sentido, Báez busca uma teoria sobre a destruição de livros e encontra uma possível explicação nos mitos apocalípticos. Os períodos de criação e destruição seriam as duas únicas alternativas do universo. Essa crença sempre esteve presente nas concepções hebraicas, iranianas, greco-latinas e centro-americanas (BÁEZ, 2006).

O cristianismo acrescentou ao livro do Gênesis, do Antigo Testamento, o Apocalipse no Novo Testamento. Nas palavras de Báez, “o apocalipse seria um cataclismo capaz de revelar a verdade das coisas e resgatar a pureza perdida. De fato, a palavra grega *apocalipses* se traduz como destruição” (2006, p. 22). Assim, segundo o autor, a sobrevivência de mitos de aniquilação da morfologia religiosa e mitológica contém a chave, pois estes arquétipos de extermínio refletem uma convicção em torno da natureza mais visível e dilacerante da humanidade. Ao destruir,

o homem reivindica o ritual de permanência, purificação e consagração; ao destruir, atualiza uma conduta movida a partir do mais profundo de sua personalidade, em busca de restituir um arquétipo de equilíbrio, poder ou transcendência. Ao mobilizar um sistema de disposição biológica ou social, a reafirmação tem um único objetivo: a continuidade. O ritual destrutivo, como o ritual construtivo aplicado à construção de templos, casas ou qualquer outra obra, fixa padrões para devolver o homem à comunidade, ao amparo ou à vertigem (BÁEZ, 2006, p. 23).

Uma possível teoria sobre a destruição dos livros é que o livro não é destruído como objeto físico, e sim como vínculo de memória. Este ponto nos chama atenção para duas dimensões do livro e da leitura: a dimensão material e imaterial. De acordo com Báez, a perseguição que o livro como objeto cultural e de consumo sofre há séculos tem muito mais a ver com sua dimensão imaterial, isto é, a vontade humana de destruição do livro é mais uma vontade de destruir aquilo que é efeito, consequência, extensão da leitura. Por isso, em termos de políticas públicas, podemos pensar a desconexão existente entre as políticas de compras e distribuição de livros (dimensão material) e as políticas de incentivo e formação de leitores (dimensão imaterial). Assim como, ao longo da história, a destruição do livro significou também o silenciamento de seu poder, a presença do livro ou a proximidade do objeto numa escola, por exemplo, não significa a ação efetiva de seu poder.

Um livro é destruído com a intenção de aniquilar a memória que encerra, isto é, o patrimônio de ideias de uma cultura inteira. Faz-se a destruição contra tudo o que se

considera ameaça direta ou indireta a um valor considerado superior. O livro não é destruído por ser odiado como objeto, pois como produto o livro é lucrativo dentro de algumas esferas de mercado. Por isso, sugerimos que uma forma sutil de se demonstrar o medo do livro é com sua destruição simbólica, afetando negativamente qualquer possibilidade de vínculo entre leitores e livros.

É estranho ao nosso contexto não pensar sobre a importância da leitura como fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero. Ao longo do século XX construiu-se uma aura positiva que reveste a leitura e que hoje é inegável. Defende-se que a leitura torna os sujeitos mais cultos, mais críticos, mais cidadãos. Para isso, criam-se programas de fomento, na esfera pública e privada, para se democratizar o acesso às práticas de leitura. Mesmo assim, neste universo de elogio à leitura, fortalecido por políticas públicas e pelas mais assertivas estratégias de marketing privado, permanece a queixa de que se lê menos do que seria de se esperar.

Na história da leitura, tanto num passado distante quanto em tempos mais recentes, nem sempre esse universo de elogio esteve presente. Como vimos, existiram diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura. No século XVIII, acreditou-se que a leitura oferecesse perigo à saúde, pois exigia um esforço contínuo de inteligência. Mas para além dos perigos físicos, geravam mais preocupações os riscos que a leitura oferecia à alma, pondo em risco todos os princípios morais, pois os livros nunca ensinaram apenas atitudes apenas recomendadas. O terreno da moral é contíguo ao da religião e, nesse campo, também fortes empreendimentos foram levados a cabo no sentido de afastar as pessoas da leitura. Isso talvez se devesse à percepção de que os livros de que os livros têm a capacidade de difundir mais amplamente as ideias e com menor alarido, daí o medo do livro. O terreno da moral também é contíguo ao poder político. A leitura faria as pessoas perceberem as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores bem como de interdição de leituras.

Escrever sobre a história da leitura no Brasil é, sem dúvida, percorrer um caminho já trilhado por muitas e muitos pesquisadores. No entanto, julgamos necessário que, periodicamente, seja possível e legítimo revisitar a história para, à luz de outras perspectivas, somar entendimentos sobre esta prática na sociedade brasileira. Repercorrer um caminho batido não é um fim, isto é, o objetivo não é dizer mais do

mesmo simplesmente por acreditar que o mesmo deve ser dito novamente. Entendemos que reler o passado para se apreender qualquer objeto que se pretende pesquisar é parte de um processo protocolar de pesquisa. Mas, além disso, é a possibilidade de, a partir de nossas vivências e nossas perspectivas sobre o objeto, continuar com novos movimentos a tecelagem das malhas da leitura. Sem metáforas, é a possibilidade de apresentar a mesma história sob um novo enfoque e, dessa forma, continuar enriquecendo o debate e fazendo ciência.

É preciso observar, como o diz Chartier (2009), que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Longe de uma abordagem fenomenológica que apaga as modalidades concretas da leitura, considerada como um invariante antropológico, é preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler. Toda história das práticas de leitura é necessariamente uma história dos objetos escritos (CHARTIER, GUGLIELMO, 1998). A história das práticas da leitura abrange todo o universo dos impressos como fonte. Neste sentido, nosso foco não está na história de indivíduos leitores e sua construção pessoal, subjetiva, na relação com os impressos. Há que se considerar que não há história da leitura sem leitores. Isto é, não há como pensar uma história da leitura sem pensar os impressos, sem pensar os leitores e todo um sistema que envolve, inclusive, processos antropológicos de novas formas de significar a cultura e sociedade humanas em sinais gráficos, desde as sociedades conhecidas como primitivas. Isso faz com que este universo da história das práticas de leitura nunca seja apenas a história das práticas de leitura ou dos modos de ler cultural e socialmente construídos, pois se a cultura da leitura sofreu mudanças ao longo do tempo é porque a cultura da escrita também sofreu mudanças, podendo-se pensar que leitura e escrita como práticas sociais, historicamente, têm uma relação dialética.

Após este panorama de inquietações sobre a leitura, seguimos para uma etapa de análise, também histórica, porém mais factual a respeito de mudanças práticas na realidade brasileira que produziram impactos na área da leitura. Se nos inquieta o espaço destinado à leitura do texto literário hoje, é preciso entender que a relação com a Literatura é reflexo da relação com as práticas de leitura e com o objeto livro ao longo da história. O propósito desta segunda seção é compor um pano de fundo da produção das políticas de leitura, isto é, discutiremos a seguir, algumas mobilizações do Estado em prol dessa prática.

1.2 O contexto de produção das políticas de leitura no Brasil: séculos XIX, XX e XXI

Nesta seção, faremos um percurso histórico pelos séculos XIX e XX e adentraremos, de maneira exordial, no século XXI, não com o propósito de enfatizar a história da leitura no Brasil, mas para apontar o solo sobre o qual algumas políticas de leitura foram se construindo e consolidando. É importante conhecermos esse contexto, pois perceberemos que as políticas educacionais no Brasil e, por extensão, as políticas do livro, da leitura e da formação de leitores de literatura são políticas de continuidade e não de ruptura. Por mais que existam ações, as quais de modo algum devem ser desvalorizadas, procuramos, por meio deste percurso, entender as demandas sociais mais amplas às quais tais políticas atendem.

Para entender a construção do leitor brasileiro e, posteriormente, a promoção de políticas voltadas para a leitura, faz-se necessário revisitar o período das revoluções burguesas da Europa, quando, no século XVIII, a impressão de obras tornou-se atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigida para o lucro, a partir da formação de um comércio liberal e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011).

Ainda na Europa, para a leitura se expandir a ponto de se tornar uma prática social, foi necessária uma mudança no *status* de valorização da família, pois as revoluções dos séculos XVIII e XIX foram demolindo o regime absolutista e substituindo-o pela democracia e o liberalismo, ao mesmo tempo em que fortaleciam o padrão familiar resultante da ideologia burguesa ascendente, o qual se tornava uma miniatura da sociedade idealizada, conseqüentemente imprescindível ao projeto burguês. A família tornou-se peça fundamental, pois a valorização da vida doméstica nasceu da desmontagem de outras forças capazes de desafiar o poder burguês e do Estado. A leitura, portanto, invadiu o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar, seja na leitura do folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras.

No Brasil, até 1808 praticamente inexistia a imprensa, por consequência, foi um período difícil para disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes. Assim, a Imprensa Régia foi instalada na condição de monopólio do governo, o que gerou uma forte marca de atuação da censura governamental. Só a partir de 1821 termina o monopólio estatal, possibilitando o funcionamento de outras tipografias.

Crescem, portanto, as oportunidades de leitura a partir do aumento dos negócios de imprensa e de livros.

Do período da Colônia à República Velha (1500 a 1889) não houve qualquer política de Estado para o livro e leitura no Brasil, o que não significa que a relação das forças econômicas, políticas, culturais da Colônia, do Império e da nascente República com a sociedade não tenham causado impacto na trajetória do livro e dos leitores. Em muitos casos, a influência dos poderes estabelecidos se dava pela repressão, pelo bloqueio da informação, pela ausência, pela precariedade e pelos tipos de reações gerados. Nesses tempos, o livro, os lugares de leitura e os leitores existiam por meio dos focos de resistência, das brechas que o poder institucionalizado deixava. Isto é, o contexto brasileiro apresentava muitas características semelhantes a períodos anteriores da Europa, nos quais o olhar sobre a prática de leitura sempre esteve sob a sombra do controle de estruturas de poder estabelecidas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011).

As instituições do livro e leitura, ao invés de serem identificadas como os lugares democráticos para a prática da leitura, ficaram marcadamente conhecidas como os lugares dos acervos, em geral restritos a uma minoria letrada e privilegiada em alguma conveniência pela concentração de poderes e pela circulação limitada das informações. A maioria das pessoas estava excluída da fruição, dos direitos e de qualquer participação nos processos decisórios; a leitura e os leitores ficavam enganchados nessa roda perversa de exclusão (MILANESI, 1997), que perdura, como analisaremos no decorrer desta tese, até hoje.

Portanto, para discutirmos o desenvolvimento da política para o livro e a leitura no Brasil, precisamos mapear as instituições que impulsionaram essas políticas, os atores que participaram desse processo e os movimentos e pessoas que se esforçaram para mudar, ainda que parcialmente, esta lógica excludente. Assim, é importante estabelecermos, através de uma análise retrospectiva, o impacto e a evolução da institucionalização e da participação social na construção das políticas públicas do livro e leitura através dos tempos (PINHEIRO, 2020).

A política colonial foi uma tentativa de dominação cultural dos povos originários. Ler era uma atividade europeia e burguesa, a luta pela oralidade era a única saída de resistência contra a guerra de aculturação do colonizador. No período colonial, os livros eram adquiridos pelas pessoas fora de nosso território, em geral na Europa, já que a tipografia era proibida e existiam raríssimas livrarias. Os livros existentes e a própria educação estiveram restritas a uma minoria assistida pelas missões religiosas,

especialmente a Companhia de Jesus, dos padres jesuítas. A ideia de circulação e de acesso aos livros inexistia oficialmente no Brasil colonial, para além dos domínios da Coroa e da Igreja.

A partir de 1808, um capítulo determinante da história do livro e da leitura no Brasil tem início com a chegada da Corte Portuguesa, período no qual foi importada da sede do Império a primeira biblioteca. A Biblioteca Real Portuguesa atravessou o oceano, mudando de endereço e chegando ao Brasil como um dos grandes valores trazidos pela Corte de Dom João VI de Lisboa para a Colônia (SCHWARCZ, 2017). Em 13 de maio de 1808 foi criada a Imprensa Régia e, logo em seguida, as tipografias particulares, em território brasileiro. Rapidamente surgiram jornais como o *Correio Braziliense*, em 1808, e o *Farol Paulistano*, em 1827 e, com isso, por meio de narrativas e abordagens diversas, as polêmicas e os conflitos com a censura aumentaram.

Neste contexto, um episódio importante ocorreu na cidade de Salvador: um rico senhor de engenho chamado Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco, com alguns amigos, entre os quais estava o administrador da Província, D. Marcos de Noronha e Brito, criou a Biblioteca Pública de Salvador. Visto que a Real Biblioteca do Rio de Janeiro foi aberta ao público apenas em 1814, ironicamente foi um senhor de engenho da cidade de Salvador que se antecipou aos fatos e se tornou o pioneiro ao abrir as portas para o que podemos chamar de a primeira biblioteca pública brasileira que, senão plenamente pública, foi, no mínimo, a primeira de acesso público (PINHEIRO, 2020).

A confusão entre o público e o privado se repete em muitos episódios da história, nem sempre para benefício da maioria. Portanto, apesar da importação e da chegada dos livros da Corte Portuguesa ao Porto do Rio de Janeiro, a primeira biblioteca conceitualmente pública, pois aberta ao público em geral, não seria aquela com origem nos livros vindos de Lisboa, mas a biblioteca de Salvador. Uma leitura levemente curiosa dessa situação pode despertar questionamentos sobre as motivações do governo português ao transportar os livros, o que significava aquele acervo e se havia ou não um projeto de democratizá-lo na colônia. Mais uma vez, nota-se um comportamento padrão de uma estrutura detentora de poder em relação à leitura e aos livros: o comportamento de manutenção do controle.

A censura herdada do período inquisitorial continuou como uma constante sombra no caminho do livro e da leitura no país. As restrições influenciaram tanto a produção impressa do Brasil Império, como a formação dos acervos de nossas principais bibliotecas particulares e, também, aquelas ligadas ao clero.

Neste quadro, em busca da reconstrução dos caminhos percorridos pelos livros, a pesquisadora Marcia Abreu (2003) analisa os sistemas de censura de Portugal e do Brasil entre 1769-1826. Em princípio, pode-se pensar que os esforços oficiais de controle dos impressos e dos leitores poderiam ser prejudiciais para que se disseminasse em uma Colônia uma prática consolidada da leitura, mas, a pesquisadora conclui que, apesar da vigilância, o ato de ler não era completamente proibido, mesmo se tratando de livros condenados. Os leitores desejosos de ter sob suas vistas livros proibidos poderiam requisitar aos órgãos da censura uma permissão para leitura.

A vida e as experiências institucionais do livro e leitura no Brasil ficaram marcadas por essas contradições, que obviamente não demarcavam apenas as bibliotecas, os livros e os leitores, pois

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso (LAJOLO, ZILBERMAN, 2011, p. 36).

Em 1837, em uma ação de caráter privado, um grupo de quarenta e três portugueses residentes no Rio de Janeiro cria o Gabinete Real Português de Leitura (mais tarde viriam também os do Recife - 1850 e o da Bahia - 1863). O objetivo principal desses gabinetes era o de promover a cultura portuguesa junto à comunidade da capital, bem como fomentar um local de discussão de cunho científico e cultural. Segundo Azevedo (2008), no Gabinete Real Português havia uma preocupação dos associados em valorizar as obras da cultura portuguesa como um contraponto à influência francesa, que seduzia a elite do Rio de Janeiro naquele momento:

O objetivo desta instituição era estimular o engrandecimento da “cultura do espírito”, além de estimular o orgulho da nacionalidade portuguesa, buscando ser esta uma associação entre a cultura e o lazer. Apesar de ter sido uma das primeiras associações portuguesas criada no Brasil, não havia em sua organização um caráter recreativo ou beneficente, diferentemente do que ocorre em outras associações de imigrantes em meados do século XIX (BASTOS, 2005, p. 1).

É nítida a intenção de uma pequena elite portuguesa em manter uma via de atualização das ideias contemporâneas por meio de um acervo organizado e compartilhado por um público restrito e intelectualizado. De alguma forma, o Gabinete Real Português foi o espaço de leitura em território nacional que buscou unir organização de acervo com uma incipiente produção de conhecimento com a participação efetiva de seus frequentadores (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011).

Na segunda metade do século XIX, ocorreram as transformações políticas e sociais que trouxeram alguma modernização ao país: a abolição da escravatura, a imigração, o desenvolvimento de redes de transporte e os primórdios da industrialização, bem como a expansão da indústria e das ferrovias, que estabeleceram comunicação entre os núcleos urbanos do comércio e as fazendas de produção e trouxeram os fazendeiros para os centros urbanos.

Assim, o século XIX terminava não muito diferente do modo como iniciara: o aparelho estatal ainda sustentava o funcionamento do sistema editorial, que se proclamava nacionalista e empenhado na educação da mocidade brasileira, quando via aí um mercado a alimentar ou quando percebia que a presença de concorrentes estrangeiros se mostrava ameaçadora. A trajetória do livro didático e da escola nesse período reproduz as contradições do modelo capitalista implantado no país, com a peculiaridade de, em certos casos, maximizar suas ambiguidades internas.

De 1880 até os anos 1930, a sociedade brasileira dinamizou-se muito. A nova configuração social representava o resultado imediato do crescimento geral da população combinado com a política agressiva de incentivo à imigração estrangeira. Para completar, já na década de 1910, observou-se um acelerado processo de substituições das importações – implementado durante a primeira e no final desta – o qual, unido à crise de agricultura, levou cidades e indústrias a ganharem importância renovada no cenário nacional (SCHWARCZ, 2015). Apesar do aumento crescente das demandas por serviços públicos nas cidades, a criação de serviços voltados ao livro e à leitura obedeceu ao ritmo de crescimento dos demais serviços públicos de cultura e educação e não acompanhou o ritmo de crescimento dos centros urbanos.

Ao final do século, contudo, o Brasil muda outra vez de fisionomia política: em 1889, a República reacendia esperanças, já que prometia consertar os desacertos do Império. O novo regime adota medidas educacionais auspiciosas, criando, em 1890, a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, junto com o Serviço de Correios e Telégrafos, cujo titular foi Benjamin Constant, professor da Escola Militar.

Empreendeu-se a reforma da instrução pública, desde a primária e secundária, no Distrito Federal, até o ensino superior, artístico e técnico, em todo o território brasileiro. O Colégio Pedro II, agora Ginásio Nacional, e a Escola Normal do Distrito Federal passam por reorganização, que os modela por princípios do positivismo, filosofia dominante do pensamento republicano (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011).

As forças propulsoras do negócio editorial, ao final do século XIX, foram a expansão do sistema escolar e o desenvolvimento das camadas sociais interessadas no conhecimento que se tornava acessível nos materiais impressos. Surgia, além disso, um novo público nas cidades que abandonava os modos de vida tradicionais, ingressando na modernidade, com as novas práticas sociais, as novas técnicas e um novo imaginário.

Entretanto eram poucas as fábricas de papel, pouca maquinaria gráfica e a mão-de-obra especializada era escassa. Assim, era necessário importar papel, máquinas e traduzir, em muitas áreas, obras estrangeiras. Imprimir no exterior, especialmente em Portugal e na França, foi uma prática usual até que a Primeira Grande Guerra tornou mais difícil o comércio internacional com a Europa. Isto estimulou o desenvolvimento da tipografia brasileira e da indústria do papel (MILANESI, 1997).

Em meio a outros pequenos fatos e a tão mencionada presença de Monteiro Lobato como personalidade fundamental para o mercado do livro brasileiro, outro momento significativo que selecionamos dentro de nosso recorte só veio a acontecer em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), marcando a primeira mobilização oficial do Estado voltada para a área.

Os anos 30 assinalaram o aparecimento de um governo que adotou medidas para o controle da sociedade visando à aceleração do crescimento industrial. Uma destas medidas foi a incorporação da cultura como preocupação governamental, porém, como um instrumento de consecução de seu projeto político-hegemônico. Foi neste quadro que surgiu o INL, num contexto em que sua razão de ser era de aparelho institucionalizado para difundir a cultura regulada pelo Estado.

Segundo Maria Clara Fonseca as condições culturais que levaram à criação do INL foram as mesmas que determinaram a criação de várias outras instituições culturais nesse período – a necessidade de legitimação social do regime político autoritário instaurado (FONSECA, 2005,). Reforçava-se a centralização de responsabilidades no INL, responsável por criar bibliotecas em todo o Brasil, mas sem desenvolver um trabalho sistêmico entre elas, dessa forma, retardava a formação de recursos humanos e

a manutenção dos espaços. Além disso, eram difundidas apenas obras editadas e padronizadas pelo Estado, ignorando as aspirações das comunidades locais.

Posteriormente, executaram-se parcerias com prefeituras para a criação de bibliotecas municipais, avançando para a descentralização da administração e uma prematura sistematização do trabalho. Foi articulada a Campanha Nacional do Livro para distribuição de vasto acervo às bibliotecas e criado o Serviço Nacional de Bibliotecas, visando à capacitação técnica do pessoal. Esta trajetória culmina na criação da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), com claros objetivos de maior sistematização e indicando que o enquadramento de questões sobre leitura, livros e bibliotecas na esfera de atuação de políticas públicas estava se consolidando.

Evidencia-se, até então, que os passos dados com tais ações políticas, privilegiaram, sobremaneira, o livro, com distribuições de acervo, e as bibliotecas, com capacitação técnica, enfatizando o aspecto *quantitativo*. Assim, tais articulações estiveram sempre desvinculadas de um direcionamento às práticas de leitura. Em todo o avanço do sistema de bibliotecas do Brasil e da política do livro ignorou-se o ato que justifica a existência de tais elementos: a leitura. Os mesmos fatos históricos já mencionados atestam esta despreocupação: primeiro, em 1811, com a grande maioria do acervo da biblioteca de Castelo Branco em francês. Se já haviam limitações pelo analfabetismo mesmo em língua portuguesa, tamanha barreira se levantou entre o povo e o acervo em francês, daí a mistificação enraizada na cultura brasileira para com o livro e a biblioteca. Num segundo momento, já na atuação do INL, os acervos distribuídos pelo país eram padronizados e editados pelo Estado, ignorando as particularidades de cada contexto, a vivência cultural e até mesmo as próprias produções de cada região. Como corolário: a biblioteca não interessava, não fazia parte da vida da população, não há identificação, por isso, o distanciamento e os baixos índices de frequência registrados.

A criação de um órgão específico voltado para o desenvolvimento do livro e da leitura no país, o Instituto Nacional do Livro, com propósitos que variavam entre um moderado estatismo nas ações diretas e o apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada, alcançou resultados sempre aquém das suas atribuições e projetos. A debilidade do INL pode creditar-se à falta de vontade política dos sucessivos governos para o enfrentamento do desafio que significaria retirar do atraso secular o desenvolvimento das práticas de cultura letrada no país e à descontinuidade institucional.

Destacamos ainda, as leis que estabeleceram as diretrizes e as bases da educação brasileira, que influenciaram importantes políticas públicas de leitura e do livro e, conseqüentemente, as práticas escolares de leitura.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 4024, foi publicada em 20 de dezembro de 1961, assinada pelo presidente João Goulart. Nesse momento, nasceram em torno da alfabetização dos adultos os Centros Populares de Cultura organizados pela União Nacional dos Estudantes, os Movimentos de Cultura Popular vinculados a prefeituras da região Nordeste e o Movimento de Educação de Base no espaço da Igreja Católica. Uma década depois, um novo marco na história da leitura no Brasil foi a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692. A nova lei foi publicada em pleno regime militar, no governo de Emílio Garrastazu Médici (BORTOLANZA, 2019).

A terceira Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 (1996), foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza no dia 20 de dezembro de 1996. Esta versão da LDB será pormenorizada na seção seguinte, mas antecipamos que ela se baseou no princípio do direito universal à educação para todos, com forte influência de um contexto global de mudanças nas políticas educacionais.

Por fim, no final da década de 1960, foi criada a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) com o objetivo de qualificar a Literatura infante-juvenil na escola brasileira. Foram patrocinados pela FNLIJ diversos projetos institucionais: Ciranda de Livros (1982-1985), Viagem da Leitura (1987-1988), Livro mindinho, seu vizinho (1987-1988), Leia criança, leia (1988), Meu livro, meu companheiro (1997/98/99), Ateliê do artista (1997/98/99).

Na década de 1990 foram lançados importantes programas de leitura para as escolas brasileiras – o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) em 1992 e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997 – impulsionados pelos discursos de democratização do letramento, conceito que entra em pauta nas discussões sobre alfabetizar e letrar. O PROLER foi criado pelo Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992, com a finalidade de constituir uma rede de referência para valorizar socialmente a leitura e a escrita, buscando para isso se afirmar em qualidade, diversidade e inovação. Desenvolvido na década de 1990, como parte do Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, foi criado e conduzido em parceria entre MEC e Embaixada francesa. O PNBE teve como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura de alunos

e professores por meio da distribuição de acervos de obras de Literatura, de pesquisa e de referência.

Como parte das ações do PNBE, em 2001 foi desenvolvido o Programa "Literatura em minha casa", que visava à distribuição de obras literárias aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e suas famílias. Entretanto, o impacto de suas ações nas escolas foi limitado, devido a um baixo nível de informação dos gestores acerca do programa e problemas na distribuição do material tanto por parte dos níveis intermediários quanto da escola. Relatos de pesquisadores apontaram que, inclusive, muitos livros, em muitas escolas, ficaram no acervo da biblioteca, sem que as famílias tivessem sequer conhecimento do programa (HIDALGO; MELLO, 2014).

Em 2006 foi lançado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), com o objetivo de expandir a capacidade de leitura da população, incorporando-a ao cotidiano das pessoas. Para tanto, uma série de programas e projetos foi desenvolvida nas áreas da leitura, Literatura e bibliotecas pelos governos federal, estaduais e municipais, em ações descentralizadas, além de outros segmentos da sociedade. O PNLL caracterizou-se por quatro eixos de ações: 1- Democratização do acesso; 2- Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3- Valorização da leitura e comunicação; e 4- Desenvolvimento da economia do livro.

Chama a atenção, sem dúvida, que o início do século XXI seja marcado pela busca e elaboração de uma política pública efetiva voltada à leitura e ao livro, ou seja, a constituição de uma política de Estado. Toma-se como referência o conceito amplo de Estado na busca de um maior envolvimento de vastos setores da sociedade no processo de implementação da proposta. Desse modo, pretende-se conferir a esse Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear e garantir alguma organicidade a políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios, governos estaduais, municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, buscando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX (BRASIL, 2007).

Além disso, a leitura e a escrita, amplamente disseminadas nos documentos da Unesco e do Banco Mundial a partir de década de 1990, foram materializadas na política educacional brasileira por meio de reformas educacionais no campo curricular, na formação de professores e nos materiais didáticos, com vistas a melhorar os índices

nas avaliações externas, em que a leitura é o principal componente avaliado. Nesse sentido, foram criados projetos, programas, planos e políticas.

Além da atuação da Unesco nas proposições políticas no âmbito educacional, o Centro Regional para Fomento do Livro na América Latina e o Caribe (CERLALC)⁴, organização intergovernamental da Unesco, especializado no fomento do livro e da leitura, tem contribuído e direcionado às políticas de leitura, de escrita, de bibliotecas e de compra e circulação de livros no Brasil⁵. Tal constatação foi realizada após análise comparativa entre Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE - Lei nº 13.696, sancionada em 13 de julho de 2018) e o documento *Modelo de Lei para o Fomento da Leitura, do Livro e das Bibliotecas* (CERLALC-UNESCO, 2011), este último que serviu para “oferecer aos países um instrumento efetivo no processo de definição de novas leis da leitura, do livro e das bibliotecas que se ocupe de maneira equilibrada dos componentes do setor e que permita avançar na construção de sociedades leitoras” (CERLALC-UNESCO, 2011, p. 13).

Ao analisar brevemente a PNLE, é possível identificar os mesmos elementos presentes no documento, tanto na CERLALC quanto na legislação brasileira, como: Art. 1. “A presente Lei se aplica ao Fomento da Leitura, da Escrita e das Bibliotecas; bem como à produção e à circulação do livro em qualquer forma, e às entidades, processos e recursos relativos a eles” (CERLALC- UNESCO, 2011, p. 23); “Art. 1. Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil (BRASIL, 2018). Além disso, em ambos os documentos é ressaltada a necessidade de fortalecer a compra e a circulação de livros, por meio de incentivos públicos e privados para viabilizar a democratização do acesso à leitura, à escrita e à criação/manutenção de bibliotecas,

Esta relação de semelhança entre os dois documentos, de certo modo, atesta que a influência/orientações de agência internacionais, se materializa na política educacional brasileira na letra da lei. Na área da leitura e escrita (ou linguagem, de modo mais amplo) esta relação também se evidencia em programas que têm a finalidade de executar as orientações e políticas internacionais.

⁴ Foi idealizado em 1966, durante a 14ª Conferência Geral da Unesco, na qual formalizou um plano de trabalho para o fortalecimento da produção e circulação do livro. Mas somente em 1971, em um Acordo de Cooperação Internacional foi assinado entre a Unesco e a Colômbia, em que o país assumiu o compromisso de criar o Centro Regional.

⁵ O Brasil se tornou membro da Cerlalc em 11 de dezembro de 1973, e está vinculado ao Ministério da Cultura.

Pode-se compreender, assim, que a leitura é uma prática que navega em diferentes setores das possíveis atuações da política estatal. Uma marca das ações em solo brasileiro é o aspecto quantitativo na aquisição e distribuição de livros. Como mencionado no início do capítulo a história da leitura é a história de um sistema, o qual envolve, no caso brasileiro, a ênfase na compra e distribuição do objeto livro. Veremos na seção seguinte que, dentro da esfera das políticas educacionais, a leitura sempre foi concebida, inclusive na LDB, como meio, isto é, num viés estritamente instrumental (ler para um determinado fim, e não para se praticar a leitura). Isto pode explicar a carência, precariedade ou retardamento em se pensar políticas que enfatizem a leitura como um fim em si mesma.

1.3 Leitura, formação de leitores e Literatura na LDB

Partimos do pressuposto de que a leitura como prática social passou por mudanças que projetavam atender as demandas produzidas pelo modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo (contraditoriamente), responder a pautas e pressões de intelectuais, pesquisadores, educadores e diversos setores da sociedade civil (incluindo o setor privado), que reivindicavam sua democratização, como prática necessária para incluir os sujeitos em uma *nova* perspectiva de sociedade sob a égide da cidadania.

Coerente com as definições contemporâneas do Estado moderno, durante o processo de redemocratização do país na década de 1980, apontava-se para a necessidade de garantir direitos fundamentais para o exercício da cidadania, como a formulação de políticas públicas para a educação e outras políticas sociais (MIRANDA, 2011). Dentre elas, pautava-se a obrigatoriedade da Educação Básica, como elemento não único, mas fundamental para alcançar patamares de maior participação cidadã, esta vinculada a um projeto de desenvolvimento econômico e social, no qual o Estado passa a se responsabilizar, organizar e estabelecer princípios, direitos e deveres, conforme demonstra do Art. 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o *exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

É importante salientar que, além das pressões internas que ocorriam no sentido amplo e restrito do Estado, havia também pressões externas assumidas a partir de

acordos internacionais firmados entre o Brasil e as organizações internacionais, que determinavam ajustes estruturais, para que o país alcançasse determinados níveis de desenvolvimento e participasse efetivamente da mundialização do capital, também conhecido como globalização⁶. Dentre eles, podemos citar o Grupo Banco Mundial e, mais especificamente para a educação e nosso objeto de estudo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e um de seus braços na região, o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe – CERLALC.

A década de 1990 foi marcada por diversas reformas no campo educacional, especialmente na Educação Básica, visando atender os compromissos supracitados na agenda nacional e internacional, que já eram pautas de discussão nas décadas precedentes. Em 1990, a Unesco em parceria com o Banco Mundial e outras organizações e representantes da sociedade civil, realizaram a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*⁷, do qual o Brasil era um dos países signatários que assumiram garantir a todas as pessoas conhecimentos básicos, incluindo a leitura como um dos elementos primordiais para *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, bem como superar o analfabetismo, diminuir a pobreza nos países da periferia do capital e, ao mesmo tempo, garantir competências básicas para adquirir habilidades para sobreviver, trabalhar, participar da vida cidadã e continuar aprendendo:

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que *saber ler* e *escrever* constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como: saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais (UNESCO, 1998, p. 5).

⁶ Ianni (1997, p. 17), explica os efeitos da globalização na soberania dos países: “A globalização desafia radicalmente os quadros de referências da política, como prática e teoria. [...] Dadas as transformações geo-históricas em curso no século 20, são bastante evidentes os desenvolvimentos de transnacionalização, mundialização, ou, mais propriamente, globalização. São transformações que não só atravessam a nação e a região, como conformam uma realidade geo-histórica de envergadura global.

⁷ A Conferência foi realizada em Jomtien-Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Como resultado da Conferência, foi produzido um documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998)

Embora o *aprender a aprender* tenha uma aparição tímida na Declaração, é importante destacar que ele vai ganhando força e espaço dentro da política educacional, não apenas como eixo orientador das propostas, mas também como elemento fundante de todas as políticas, programas e projetos educacionais no Estado brasileiro, como veremos no capítulo a seguir. De qualquer modo, cabe mencionar, de antemão, que as concepções do *aprender a aprender* e outros *aprenderes*⁸ já estavam sendo gestados desde a década de 1970 como projeto formativo da Unesco, com o objetivo de formar um indivíduo de *novo tipo*, que em linhas gerais é a formação de um sujeito para atuar em um mundo em constante mudança, de desemprego e de incertezas (SILVA, 2022). Essa perspectiva educacional coaduna com a proposta do componente curricular *Projeto de Vida*, que desde o início da década de 1990, gestava o embrião dessa concepção educacional, que a partir dos *aprenderes* (re)postulados no Relatório Jacques Delors (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) – *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996), determinava qual seria o fio condutor das políticas educacionais para o novo século.

O referido documento retoma a Declaração de Jomtien sobre as *necessidades básicas de aprendizagem* - incluindo a leitura e a importância de os professores formarem alunos para uma “leitura crítica”, para justificar a necessidade dessa competência como elemento que permite, por exemplo, ao indivíduo *aprender a aprender ao longo de toda a vida*. Não há dúvidas que o domínio da leitura seja fundamental para ampliação e aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, cabe questionar a leitura que se espera dos sujeitos/para quais sujeitos e para que fim ela se destina. Em ambos os documentos, observa-se a leitura como meio, e não com fim em si mesma, isto é, a leitura como instrumento básico para outras aprendizagens é utilizada como meio para adquirir competências e habilidades, como: torna-se cidadão, promotor da autoaprendizagem e do autoemprego (empreendedor) e solucionador de problemas/conflitos – competência do diálogo/argumentação/comunicação, com autoconhecimento, autonomia e protagonismo. Cabe ainda problematizar que a leitura, entendida como instrumento de acesso a um patamar de cidadania, estigmatiza a prática como utilitarista, o que estende à arte literária o mesmo estigma, afinal ler como prática

⁸ Os *aprenderes* são: *Aprender a conhecer/aprender*, *Aprender a ser*, *Aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros/conviver* e o *Aprender a fazer* (DELORS, 1996).

instrumental, conseqüentemente, reduz a Literatura à qualidade de pretexto⁹. Nessa perspectiva, é possível identificar inúmeras aproximações com a competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), especialmente no que se refere ao *Projeto de Vida*, o que evidencia a política de continuidade na (re)construção da educação nacional.

No mesmo contexto da publicação do Relatório Delors, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. O processo de construção até a homologação da LDB durou aproximadamente uma década e ficou marcada por “texto inócuo e genérico” (SAVIANI, 2016, p. 220). De acordo com Saviani (2016, p. 220), essa versão propositalmente “minimalista” (compatível com o Estado mínimo), deixava o documento aberto a proposições e “aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas”, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que discutiremos na seção a seguir. Não à toa, o texto atual da LDB é marcado por diversas emendas, configurando-se como uma verdadeira “colcha de retalhos”, e não como projeto de uma educação nacional.

A leitura, na LDB, é um elemento diretamente relacionado ao projeto de formação para a cidadania, pois compõe os entremeios do objetivo do Ensino Fundamental, isto é, a formação básica do cidadão, a qual só pode ser atingida mediante a aprendizagem, que, por sua vez, só pode ser adquirida por meio da leitura, da escrita e do cálculo. Portanto, sem a capacidade de ler, não há cidadania. O texto da Lei é explícito, quando, no Parágrafo I do Art. 32, afirma que: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como *meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). É importante destacar que não há nenhuma menção à leitura na versão aprovada em 1996 no que tange ao Ensino Médio. Embora a LDB determine, no Art. 36, que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, a leitura só consta na Seção III, Art. 32, Parágrafo I, que trata do Ensino Fundamental.

Na tentativa de superar essa lacuna e romper com a tradicional concepção de leitura como instrumento, ou como meio, em 2019, começou a tramitar o Projeto de Lei – PL 5108/2019, sob a autoria do deputado federal Hugo Leal – PSB/RJ. O projeto tinha como objetivo estabelecer o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, tonando dever do Estado a garantia de alfabetização plena e

⁹ Essa problemática será aprofundada no Capítulo 4 desta pesquisa, a partir da análise da presença da Literatura nos materiais didáticos do componente curricular *Projeto de Vida*.

capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2019). Ou seja, a leitura passou a ser contemplada em toda a Educação Básica e não ficou restrita ao Ensino Fundamental. Em julho de 2022 foi aprovada a Lei 14.407/2022 que altera dois artigos da LDB. O Art. 4 passa a vigorar acrescido do inciso 11, a citar: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. E o Art. 22, acrescido do seguinte parágrafo único: “são objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (BRASIL, 2022). O referido artigo dispõe que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

As concepções e finalidades expostas na LDB 9394/96 e suas emendas explicitam o alinhamento das políticas educacionais a um projeto de formação humana e de sociedade, como é o caso na BNCC. Entretanto, antes de adentrarmos na última reforma curricular, é importante resgataremos a primeira grande reforma curricular que foram os PCNs. Nesse sentido, na seção a seguir, apresentaremos o modo como os PCNs já apontavam para a atual perspectiva da BNCC sobre o *Projeto de Vida*.

1.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: aproximações com o Projeto de Vida

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são resultados das discussões realizadas no início da década de 1990, após a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, com apoio da Unesco e com o intuito de *satisfazer as necessidades de aprendizagem* em âmbito (inter)nacional. Como já mencionamos anteriormente, esta Conferência constituiu-se em um importante instrumento para a construção de políticas educacionais, na qual o Estado brasileiro assumiu o *Compromisso Nacional de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), bem como implementou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), que em consonância com a legislação nacional, em especial, a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, afirmava a necessidade de estabelecer currículos com conteúdos mínimos, para assegurar uma formação básica

comum (baseada em habilidades e competências) de forma a adequar as ações educativas aos ideais democráticos da participação cidadã (BRASIL, 1997; 1999).

O processo de elaboração dos PCNs contou com a participação da Fundação Chagas, que realizou análises sobre as experiências de outros países e estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. Entretanto, o principal subsídio para sua elaboração foi o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que também foi implementado com o apoio da Unesco no Brasil. Além da importante participação da Unesco no processo de elaboração e implementação dos PCNs, houve também a participação de diferentes representantes do setor privado e público, incluindo intelectuais que atuavam como corpo técnico dentro da Unesco (BRASIL, 1997; SILVA, 2022).

A proposta inicial que deu origem aos PCNs do Ensino Fundamental passou por um processo de discussão entre 1995 e 1996, e contou com a participação de diversos agentes: docentes das universidades, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, entre outros. Foram recebidos diversos pareceres, análises críticas e sugestões que serviram de subsídio para a sua reelaboração, aprovação e publicação em 1997 (BRASIL, 1997).

No que tange aos PCNs do Ensino Médio, houve um processo bastante similar aos PCNs do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao estabelecimento de um currículo unificado, baseado em habilidades e competências. O então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, admitiu que o currículo proposto estava baseado no domínio de competências básicas, pautado nos diversos contextos de vida dos alunos, com “o objetivo de expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança”, sendo papel da escola realizar a integração dos alunos “ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL 1999, p. 11-13).

O *novo Ensino Médio*, apresentado na Parte I dos PCNs, justifica que a reforma curricular para o Ensino Médio está pautada nas mudanças do conhecimento, provocada pelos desdobramentos do modo de produção e das relações sociais. Isto é, “na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem”. A nova ordem à qual se refere o documento diz respeito às novas demandas de formação exigidas pelas reformas neoliberais, também chamada de *revolução do conhecimento*, em que o conhecimento não precisa mais ser acumulado e específico, mas deve atender as exigências do trabalho e os padrões de qualidade desta sociedade. Trata-se da redução do

conhecimento a conhecimentos básicos gerais para o exercício da cidadania e do trabalho. Os princípios que fundamentam os PCNs no Ensino Médio estão explícitos no documento, no qual se lê que: “propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral em oposição à formação específica” (BRASIL, 1999, p. 15-16).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 1999, p. 22).

Para formar esse *novo* perfil de cidadão, os PCNs do Ensino Médio se propuseram a reorganizar o currículo por áreas do conhecimento (*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias*), em uma abordagem interdisciplinar, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos.

A concepção de educação que orienta os PCNs do Ensino Médio está pautada nas orientações e diretrizes gerais da Unesco, bem como no Relatório Jacques Delors, no qual se defende que a educação deve ser estruturada a partir dos quatro pilares postulados por Delors (1996): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. E ainda, cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural. Nas seções que tratam *O papel da educação na sociedade tecnológica* e *A reforma curricular e a organização do Ensino Médio* são retomados diversos conceitos e categorias criadas e exploradas pela Unesco durante a década de 1990, e reverberadas até a atualidade na atual BNCC, em especial no componente curricular *Projeto de Vida*.

Isso nos leva a analisar que a condução da reforma curricular que resultou na produção e implementação dos PCNs no Brasil tem relação direta com as pressões internacionais, bem como de setores nacionais para inserir a economia brasileira no processo de mundialização do capital, sendo a educação um de seus principais meios de viabilização. Nessa perspectiva, a educação assume finalidades, como:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à *integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa*;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do pensamento crítico;

- a preparação e orientação básica para a sua *integração ao mundo do trabalho*, com as *competências* que garantam seu aprimoramento profissional e permitam *acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo*;
- o desenvolvimento das *competências para continuar aprendendo*, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 1999, p. 22, grifos nossos).

Tais funções assumidas pela educação, e dispostas nos PCNs, aproximam-se das *Dez Competências Gerais* estabelecidas pela BNCC e, conseqüentemente, do componente curricular *Projeto de Vida*.

Nota-se o apagamento da formação de leitores ou das práticas de leitura, principalmente do texto literário, nos PCNs. A trajetória de apagamentos já foi apontada acima quando observamos que a ênfase dada nos gestos políticos em prol da leitura (quase) sempre tinha, em verdade, outro foco. Isto é, pensar a trajetória da leitura e da Literatura em documentos oficiais das políticas educacionais é pensar uma trajetória de apagamentos.

Neste sentido, alguns marcos legais para oferta do ensino médio estabelecidos no início do século XX, materializados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na tentativa de construção da identidade desta etapa da educação brasileira. Neste contexto, publicam-se como finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado, conforme Art. 35 da LDB.

No entanto, em termos curriculares, os PCNs deixaram uma lacuna que, mais tarde, tentou ser preenchida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A parte específica do documento que trata da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias ainda traz uma parte mais direta abordando os Conhecimentos de Literatura. A intenção foi afastar possíveis críticas sobre o apagamento do trabalho com a Literatura no Ensino Médio preconizado pelos PCNs, os quais trazem a seguinte ponderação:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCN, 2002, p. 144).

Desse modo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio justificam-se no fato de que “os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino da Literatura vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49).

Mais uma vez, a ideia de “instrumento para” tem continuidade, pois, de acordo com a LDB, no inciso III do Art. 35, um dos objetivos do Ensino Médio é o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. E amarrando toda lógica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmam que o ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, “ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei” (BRASIL, 2006, p. 53).

A conclusão parcial a que chegamos mostra que todas as transformações que ocorreram na sociedade brasileira, no período abordado, em relação à leitura e à Literatura, corroboram para o entendimento de que a democratização da leitura ocorreu e ainda ocorre dentro dos limites daquilo que herdamos como “sociedade do medo do livro”. As apropriações e o desenvolvimento das práticas de formação de leitores como objeto de políticas educacionais ou de promoção do livro e de bibliotecas se deram pelo viés da compreensão da leitura como instrumento, numa perspectiva bastante utilitarista da prática e o da quantificação, com políticas viabilizando enfaticamente a compra e distribuição de livros. Os obstáculos aparecem inerentes à cultura da resistência aos efeitos emancipatórios de uma efetiva prática de formação de leitores críticos. A morte do leitor crítico nos anos 1970 era e permanece sendo um projeto. Por fim, os apagamentos. As políticas educacionais concebidas como reformas, por serem políticas de continuidade aprofundaram a manutenção de apagamentos de alguns sentidos importantes para área da leitura: apagamento da leitura e o realce do objeto livro, apagando da leitura como fim e a ênfase na leitura como meio, e o apagamento do conhecimento.

2. BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÕES E ALINHAMENTOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um processo de construção sobre o qual, de certo modo, já abordamos de modo introdutório no primeiro capítulo desta tese. Isto é, o final do século XX e toda a mobilização em torno das políticas educacionais tornam-se embrião para aquilo que hoje temos como principal documento diretriz para educação brasileira em todas as etapas escolares. Por entender que o processo de construção é de extrema importância para entendermos o produto final, este capítulo pretende mostrar que a elaboração da BNCC compactua com um propósito educacional em nível global, alinhando e (re)posicionando o Brasil internacionalmente no que tange às políticas educacionais e ao projeto formativo para cidadãos de uma nação.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que um país pode atribuir à educação (FREITAS, 2018).

Neste sentido, procuramos analisar a presença da Literatura na BNCC, para verificar situações e modos nos quais ela atende a um projeto formativo global. A BNCC, portanto, torna-se parte integrante desse universo de elogio à leitura, que, como tentaremos mostrar, é mais um efeito das condições de mercado do que um projeto de formação efetiva de leitores.

2.1 Contexto e processo de construção da Base Nacional Comum Curricular

Nesta seção, discorreremos sobre o pano de fundo da construção da BNCC, documento-diretriz mais atual da política educacional brasileira. Vamos mostrar uma complexa rede de fatos, documentos e movimentações políticas que culminam na construção e homologação da BNCC. O objetivo é apontar algumas regularidades em relação às políticas educacionais brasileiras da transição de séculos (XX e XXI)

presentes no documento atual e analisar o comprometimento de tais políticas com um projeto de formação alinhado à internacionalização da educação e ao sistema capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular passou por um processo de construção sobre o qual podemos discorrer a partir de uma versão oficial, apresentada no próprio documento, legitimada na história das políticas educacionais brasileiras, a qual, em síntese, mostra que a BNCC é uma construção *nacional*, inspirada na história e nas demandas locais, com apoio de todos os setores da sociedade, inclusive com a participação popular em sua elaboração. A versão oficial, cabe salientar, exclui qualquer referência explícita/direta à influência ou posicionamento da BNCC em relação a um contexto internacional. Outra possibilidade é discorrer a partir de uma versão implícita, invisibilizada, silenciada, a qual mostra toda a influência do setor privado¹⁰ e de organizações internacionais na sua elaboração, os quais atuaram para impor um projeto formativo ligado a seus interesses. Apresentaremos as duas versões do processo de construção de maneira imbricada.

Dentro de um projeto neoliberal de educação, com a massificação da escola básica e o impacto das novas tecnologias na produção e distribuição do conhecimento, consolidou-se uma tendência de reforma educacional com ênfase em mudanças curriculares desde o final do século XX. De acordo com Freitas (2018), este é o espírito das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação ‘ideal’ que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas.

Essa tendência de reformas constantes considera a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos como necessária, mas não suficiente, pois entende ser preciso ir além e aplicá-los a contextos “reais”, situações “reais”. Esta nova vertente de reformas curriculares propõe não só a reconstrução, mas a mobilização dos conhecimentos para intervir em situações de diferentes graus de complexidade. O currículo, neste caso, não é mais centrado no conhecimento, nem nos estudantes, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer. Este reordenamento didático, pedagógico e epistemológico da educação nacional assenta-se sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada *pedagogia das competências*, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a

¹⁰ Não aprofundaremos a influência do setor privado na construção da BNCC, mas para entender essa relação, também relevante, sugerimos a leitura do artigo ARELARO, Lisete Regina Gomes; CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 35, n. 1, p. 035 – 056, 2019.

produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea.

A Pedagogia das Competências parte de um novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades dos trabalhadores. A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação, na perspectiva educacional, da sociedade contemporânea. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas (RAMOS, 2001; ARAÚJO, 2001; ARAÚJO, 2004).

Dentro desta perspectiva, o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o empreendimento que expressa o empreendedorismo dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a empresa (FREITAS, 2018). Há, desta forma, um movimento de aproximação de toda a lógica educacional do funcionamento das esferas privadas empresariais, o que, como consequência, rumo a um processo de individualização e responsabilização do indivíduo sobre o seu processo de formação e sociabilização. Isto é, a competência geral necessária é a capacidade do indivíduo de encontrar seu espaço na sociedade e, assim, significar-se.

O debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 ganhou espaço em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (FREITAS, 2018).

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE).

Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação (SAVIANI, 2016).

Algumas mudanças de perspectivas do final dos anos 1990 propõem que a grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação direciona-se ao seu núcleo basilar: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendizado, isto é, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos. Em grande medida, essas mudanças refletem os debates da Conferência Mundial de Educação da Unesco, realizada em Jomtien, em 1990, reforçados pela atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 1998, indicando os rumos que a “inovação” educacional deveria tomar.

A primeira aplicação do Pisa, no ano 2000, teve a participação de 40 países, entre eles o Brasil. Este feito representou um marco nos debates acerca das transformações educacionais e da ênfase no currículo por competências, crescente realidade nos países da OCDE. Desde então, o Pisa tem sido regularmente aplicado a cada três anos e atualmente conta com a adesão de 79 países. Os estudos e as pesquisas que orientam a constante revisão das matrizes do Pisa têm influenciado as reformas educacionais em todo o mundo. Isto é, inúmeras modificações nas políticas educacionais brasileiras, principalmente voltadas para o currículo, têm se pautado nas demandas de avaliações externas, protagonizadas pelo Pisa.

Nesta atmosfera de novo cenário tecnológico-educacional, considerado por inúmeros especialistas apoiadores como inovador, viver, ser criativo, participativo, produtivo e responsável exige muito mais do que o acúmulo de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação que circula no mundo, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções e constituir um projeto de vida tornam-se objetivos mais valiosos do que a “ênfase na memorização da escola tradicional do passado” (CASTRO, 2020, p. 12). Dentro dessa perspectiva, os resultados das aprendizagens precisam se expressar na possibilidade de operar o conhecimento em situações-problema que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. Este conhecimento mobilizado, operado e empregado ao contexto recebeu o nome de competência, assim descrito no documento *Definition and selection of*

competencies: theoretical and conceptual foundations, da OCDE (2001) sobre as competências-chave para o sucesso da aprendizagem. A noção de *competência* é de extrema importância para entender a Base Nacional Comum Curricular e suas proposições, como mostraremos a seguir.

Junto desse movimento de incorporação de concepções, principalmente da OCDE, surge o consenso sobre a importância de avaliar e prestar contas em sistemas de educação massificados, materializados nas avaliações externas. Discute-se, de um lado, a necessidade de assegurar a todos o direito de aprender e diminuir as desigualdades e, de outro, a de ampliar os investimentos em educação, desenvolver o capital humano e melhorar a produtividade dos países. Os debates que caracterizaram a passagem para o século XXI, no Brasil e no contexto global, destacam a educação como eixo estratégico do desenvolvimento na sociedade do conhecimento. Este é um ponto de extrema importância para pensar criticamente todo esse arcabouço de transformações, pois nos leva a entender o processo de adaptação das políticas educacionais às demandas globais de formação humana inseridas no sistema capitalista.

A educação formal se constitui num aparato histórico, numa institucionalidade apropriada e instrumentalizada em um contexto de estruturação da divisão social do trabalho. Isto é, por si só, a educação formal não consegue apresentar uma alternativa de emancipação radical face as determinações da sociabilidade capitalista. Mas, enquanto aparelho de hegemonia, precisa ser disponibilizada também para as classes dominadas como condição para a consolidação de consensos e, de modo dialético, viabilizar possibilidades de construção de outros consensos, por exemplo: a produção de condições de socialização das relações de poder capaz de induzir outras possibilidades éticas, culturais e ideológicas (MÉSZÁROS, 2008).

Mas os trilhos da política educacional brasileira apontam para as avaliações internacionais e a intensa discussão em vários países sobre as inovações educacionais demandadas pela sociedade do conhecimento, o que configura um novo paradigma da educação com base em *competências*, habilidades, atitudes e valores como referência da organização pedagógica e curricular e em processos avaliativos como instrumento essencial de gestão (CASTRO, 2020). Esse novo paradigma, apesar da crítica de alguns setores, se fortalece e se consolida em diferentes países. Os conteúdos disciplinares tradicionais passam a servir ao desenvolvimento das competências e habilidades e, dessa forma, promovem modificações (ainda incertas) na teoria e na prática pedagógica.

Muitos estudos e documentos sobre política educacional registram essa nova visão da educação. Entre as inúmeras referências estão o já citado documento da OCDE (2001), os relatórios dos resultados do Pisa/OCDE e os estudos realizados por diferentes instituições e pesquisadores, os quais podem ser encontrados em Trilling e Fadel (2009), Ettayebi, Jonnaert e Defise (2009), entre outros. No Brasil, temos o portal do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular como grande disseminador de dados a partir das perspectivas internacionais.

Vários países passaram por reformas curriculares nos últimos anos. É conhecida a iniciativa dos governadores dos estados norte-americanos, em 2008 e 2009, de construir um núcleo curricular nacional de inglês e matemática – os *common core*. Países como Portugal, Chile, Espanha, Austrália, Finlândia, estados do Canadá (Ontário, Alberta, Quebec, British Columbia), França, Singapura, entre outros, passaram por reformas curriculares importantes nas duas últimas décadas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018).

É nesse contexto de internacionalização das políticas educacionais que o Brasil se insere, principalmente depois da Constituição de 1988, quando se desencadeia o debate da nova LDB, iniciado nesse mesmo ano, com a apresentação do primeiro anteprojeto, e concluído oito anos depois, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996.

A LDB, como abordado no primeiro capítulo, introduz mudanças curriculares consideráveis sintonizadas com o movimento desencadeado pela Conferência de Jomtien, os desafios da sociedade do conhecimento e o novo contexto de construção democrática do Brasil. A nova LDB desloca o eixo da educação escolar, do ensino para a aprendizagem, numa configuração bastante próxima do que se descreve como as competências para o século XXI. Entre elas, a lei menciona: relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes.

Isto posto, entende-se que o processo de construção da BNCC tem raízes bastantes explícitas em toda a conjuntura de mudanças do final do século XX e início do século XXI, pois vários documentos da área legislativa e curricular apontavam para a demanda de uma base comum para se trabalhar nas diferentes regiões do país, além do movimento internacional estrutural e ideológico de ancorar todas as práticas pedagógicas escolares à noção de competência e, desse modo, à serviço do sistema capitalista.

A saber, em seu Artigo 9º, inciso IV, a LDB dispõe que uma das incumbências da União é “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, 1996). Para tanto, não haveria um currículo único nacional, mas sim uma base nacional comum para direcionar os currículos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O Artigo 26º diz que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996). Estados, Distrito Federal e municípios deveriam construir currículos próprios sobre essa base e caberia aos entes federados decidir sobre outros conteúdos a serem introduzidos nos currículos, bem como a contextualização das propostas pedagógicas. Contudo, nos anos 1990, não estava consolidada a diferença dos papéis dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios na definição curricular dentro da estrutura federativa.

Ainda há de se mencionar o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual, desde sua criação, em novembro de 1995, tem produzido orientações normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis e modalidades da educação básica e profissional e do ensino superior. Como órgão normativo, o papel do CNE era trabalhar os valores e princípios de caráter doutrinário que deveriam reger a elaboração curricular (CASTRO, 2020).

Sob influência das determinações da Constituição de 1988, de plena autonomia dos entes federados, o pensamento dos anos 1990 considerava a definição de um currículo nacional no Brasil incompatível com o regime federativo e associou a base nacional comum com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas, por serem obrigatórias, deveriam ter caráter doutrinário amplo, cabendo aos entes federados e às escolas construir seus próprios currículos.

O primeiro conjunto dessas diretrizes está na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, para o Ensino Fundamental, e na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, para o Ensino Médio. No entanto, os educadores e os gestores engajados nas políticas educacionais desse período entendiam que as diretrizes eram insuficientes para organizar a estrutura didático-pedagógica da educação básica e impactar o ensino

nas escolas. Isso levou o Executivo Federal a preparar orientações mais específicas quanto aos conteúdos curriculares e aos resultados esperados da escolaridade básica. Essas orientações mais específicas levaram o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais, distribuídos em larga escala para os sistemas de ensino e as escolas do País e considerados material de referência para programas de formação continuada de professores e gestores.

Para o ensino médio, houve duas versões: PCN (Brasil. MEC. SEB, 1997) e PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

Pela primeira vez, o termo “curriculares” aparece associado ao conceito de “parâmetros”, os quais desempenharam um papel mais concreto de apoio pedagógico para escolas e professores do que as diretrizes. Não sendo obrigatórios, os parâmetros não foram identificados como base comum. Além disso, eles não previam uma progressão das aprendizagens, o que veio a ser uma característica fundamental da BNCC. Os PCN mostraram que, no espaço entre as orientações políticas e filosóficas das DCN e a realidade das escolas, havia um vazio que precisa ser preenchido para deixar claro a docentes e gestores quais aprendizagens são esperadas (MELLO, 2014).

O MEC assumiu diretamente a formação dos professores para a implantação dos PCN, mas faltou uma política de apoio e fortalecimento da capacidade técnica de estados e municípios para que desenvolvessem seus próprios currículos. Não estava claro que esse conjunto normativo deveria constituir a base nacional comum determinada no artigo 26º da LDB, sobre a qual estados e municípios construiriam seus próprios currículos.

A transposição do currículo para a prática, equivocadamente, acabou sendo feita por meio dos livros didáticos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi se aperfeiçoando segundo as orientações dos PCN, sem que a escolha dos livros adquiridos pelo MEC seguisse um projeto pedagógico da escola ou rede de ensino. As fragilidades do regime de colaboração e de articulação dos entes federados não foram os únicos fatores que dificultaram a promoção das mudanças curriculares do Brasil. Questões ideológicas também mobilizaram setores das universidades e associações que rejeitavam o enfoque curricular por competências da LDB de 1996.

Nesse quadro fragmentado do ponto de vista curricular, o Brasil construiu um sistema de avaliação educacional e introduziu importantes inovações no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir de 1995. O Saeb passou a avaliar leitura

e matemática nas séries finais de cada ciclo; incluiu, pela primeira vez, o terceiro ano do ensino médio; ampliou a amostra de alunos avaliados, abrangendo escolas do setor privado; adotou nova metodologia, a Teoria de Resposta ao Item (TRI¹¹); e, desenvolveu testes com base em nova matriz de avaliação (BRASIL. INEP, 2020).

Esse conjunto de mudanças permitiu a construção de escalas de proficiência e métricas avançadas comparáveis ao longo do tempo. Vários estados e alguns municípios também criaram seus próprios sistemas de avaliação. A partir de 2007, a aplicação censitária do Saeb/Prova Brasil em todas as escolas públicas de ensino fundamental e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) desencadearam grande disputa entre as escolas e as redes públicas em busca de melhores desempenhos. As matrizes dos descritores, que servem de referência para a elaboração das provas, acabaram na prática sendo determinantes do currículo pela influência que exercem sobre a produção de materiais didáticos. Isto é, nota-se de maneira direta a influência das matrizes de uma avaliação externa na formulação dos currículos, pois na ausência de currículos construídos a partir de uma base comum, as avaliações transformaram-se também na referência dos sistemas de ensino.

O Enem, por sua vez, originalmente implantado em 1998, tinha por objetivo servir como autoavaliação do aluno ao final da educação básica, podendo ser utilizado como critério de acesso ao ensino superior nos processos seletivos das universidades. Sendo um exame de saída do ensino médio, de caráter voluntário, o Enem avaliava as competências e as habilidades gerais que todos os estudantes deveriam ter adquirido ao final da escolaridade básica obrigatória e representou importante avanço conceitual e pedagógico nos processos avaliativos. A partir de 2009, esse exame se transformou numa espécie de vestibular nacional e passou a definir o currículo do ensino médio, o que causou graves distorções no sistema.

Embora a LDB de 1996 tenha revogado a Lei nº 5.692/71, ainda temos resquícios dessa ideia de um currículo comum e uma parte diversificada, como estabelece o artigo 26º, segundo o qual os currículos da educação básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996).

¹¹ A Teoria de Resposta ao Item é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, seu conhecimento na área em que está sendo avaliado e as características (parâmetros) dos itens (BRASIL, 2022). Ver mais informações no portal da Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal (SECOM).

Essa discussão de conteúdos mínimos mobilizou as mais diversas posições, e ocasionou mudanças na legislação brasileira com a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O PNE estabeleceu um prazo de dois anos para que, em lei, o poder público instituísse o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação de diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Para Cury (2015) um dos pontos que caracterizam, pois, o sistema nacional de educação, é a base nacional comum curricular como componente intrínseco da organização pedagógica dos estabelecimentos da educação escolar.

Foi nesse cenário que o Ministério da Educação apresentou para consulta pública, em setembro de 2015, a proposta de uma base nacional comum curricular. O processo de elaboração contou com a participação de um grupo amplo e diversificado de professores universitários, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de Educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2016, p. 28). Além disso, o Movimento pela Base Nacional Comum, que conta com participação majoritária dos sujeitos que compõem o Movimento Empresarial Todos pela Educação protagonizou a elaboração da política na pauta e no conteúdo, criando demandas de novos serviços e produtos educacionais (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

O processo de consulta, que terminou em março de 2016, resultou em uma avalanche de contribuições (individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País), além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (BRASIL, 2018), que foram reunidos e sistematizados pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

O que parecia ser um processo altamente democrático, com grande participação popular e demais organizações, sofreu alterações significativas em 2016, quando aconteceu o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, um golpe legislativo-judiciário-midiático. O vice-presidente Michel Temer assumiu o governo brasileiro e passou a implementar, de forma rápida, sua agenda educacional, com a Medida Provisória (MP) da Reforma do Ensino Médio e mudanças na BNCC, na formação de professores e nos programas que estavam em curso.

Em meio à turbulência política do país, entre junho e agosto de 2016, os Estados realizaram seminários para debater o novo texto da BNCC. No entanto, o processo foi interrompido quando o MEC expediu a Portaria Nº 790/2016, criando um Comitê Gestor da Base, majoritariamente governista, presidido pela Secretaria Executiva do MEC e composto por representantes do Ministério. Esse Comitê, desconsiderando todo o processo anterior, finalizou, em abril de 2017, o texto que se apresenta como a “versão final” que “complementa e revisa a segunda versão” (BRASIL, 2018). Essa versão apresenta outras concepções, muito distintas das que estavam em debate, e quebra a concepção de educação básica, uma vez que separa a base da educação infantil e do ensino fundamental da base do ensino médio.

A BNCC do Ensino Médio só foi apresentada para debate no CNE em abril de 2018, tendo sido aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano. Se as duas versões anteriores tratavam da educação básica na perspectiva dos objetivos de aprendizagem, a terceira versão trouxe um texto pautado em competências e habilidades.

Ao que parece, o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “Base Nacional Comum Curricular”? (SAVIANI, 2016).

Analisar o contexto de produção e o processo de construção é, também, pensar a materialização de um constructo ideológico ou de um discurso, o que implica, grosso modo, analisar a forma como este constructo ou o discurso dá-se nas práticas sociais. Porém, se entendermos discurso como expressão e diretriz de práticas que ocorrem nas instituições educacionais (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005), como seria ele (discurso) capaz de transformar as práticas que ocorrem nas instituições educacionais?

Este é o movimento que estamos vivenciando na educação brasileira desde a homologação da BNCC nas diferentes etapas de ensino.

Como apontamos acima, nos últimos 30 anos, aproximadamente, percebe-se uma crescente padronização das políticas educacionais a nível mundial. Há também uma regularidade no modo como o Brasil absorve e transplanta ideais internacionais para suas políticas nacionais. Defendemos que este projeto de homogeneização já vem se desenhando em documentos e orientações ao longo da história das relações internacionais, pós-crise de 1970. A educação, desde então, transformou-se em campo fértil, institucionalizado, para aplicação dos princípios desse processo de internacionalização, os quais, como sustentamos, apontam para um projeto neoliberal de conformação da sociedade às imposições e demandas do sistema capitalista.

Uma das formas de se materializar esta ação é com a distribuição massiva de documentos que explicam e propagandeiam mudanças/ inovações numa perspectiva global. Popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e desejadas é um dos mecanismos ativos para impor um regime hegemônico discursivo que atinja as práticas das instituições educacionais. A partir desta perspectiva hegemônica, as organizações internacionais, por meio de seus documentos, produzem o discurso justificador de reformas que necessitam erigir consensos locais para sua implementação. Um mecanismo para se erigir o consenso necessário é por meio da massificação de documentos (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005).

Num momento histórico bastante recente, é possível entender este processo de massificação de uma ideia. Como exemplo, temos a publicação do documento *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (2015), no qual se propaga Educação para a Cidadania Global (ECG) e, desse momento, sustenta-se que apenas o cidadão global é capaz de desenvolver práticas saudáveis, relevantes e sustentáveis para se viver em sociedade. Além disso, em termos curriculares, existem competências da ECG a serem diluídas nos currículos das escolas do mundo todo, desse modo, a ECG “torna-se parte do *ethos* de um ambiente de aprendizagem e, assim, influencia decisões gerenciais superiores, práticas de professores e relações entre instituições educacionais e comunidades” (UNESCO, 2015, p. 25).

Em 2015 também, a UNESCO publicou o outro documento chamado *Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável* (2015), no qual defende que a aprendizagem está no centro das sociedades do

conhecimento. Mas tal concepção só pode se materializar se houver uma padronização no nível de conteúdo e instrutores bem treinados. Portanto, “a educação de qualidade para todos, em todos os níveis, precisa ser um dos principais objetivos das sociedades do conhecimento para a paz e desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015, p. 10).

A UNESCO, por meio do documento intitulado *Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional* (2015) também fez/faz uso de plataformas para debates globais sobre Educação e Formação Técnica e Profissional (*Technical and Vocational Education Training* – TVET). O documento deixa evidente que as demandas dos sistemas de TVET vão além do tradicional apelo para contribuição com crescimento econômico, emprego e competitividade. Para a UNESCO, a TVET (Educação profissional) é considerada um veículo crucial para a equidade e a inclusão social, bem como para o desenvolvimento pleno da sociedade. Para isso, modelos de desenvolvimento e instrução de currículos baseados em competências são imprescindíveis nas reformas curriculares de TVET. A Formação Baseada em Competências – FBC – (*Competency-Based Training* – CBT) usa padrões de competência da indústria como base para o desenvolvimento do currículo de TVET e se volta para o desenvolvimento de habilidades segundo padrões que os empregadores irão reconhecer (UNESCO, 2015).

Listamos acima, a título de exemplo, três documentos muito significativos publicados pela mais importante agência internacional ligada à Educação e reconhecida mundialmente por isso. Assim como outras políticas educacionais, de momentos anteriores na história da educação no Estado brasileiro, foram, de maneira processual, incorporando os princípios práticos e ideológicos internacionais, o mesmo ocorreu com a BNCC. Entretanto, esta relação não é direta. A hegemonia discursiva e a imposição de demandas, principalmente em países da periferia do capital, envolvem diferentes instâncias, numa bricolagem com vozes de organizações internacionais mundialmente reconhecidas, outras nem tanto, e até instituições brasileiras privadas que são representantes de tais organizações em solo nacional.

Como destacamos acima, todo este pano de fundo aponta, nos primórdios das mobilizações mais concretas em torno das políticas educacionais brasileiras, para a Constituição de 1988, na qual são encontrados dez artigos sobre educação (Arts. 205 a 214). No artigo 210, especificamente, já se prevê uma Base Nacional Comum Curricular: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a

assegurar formação *básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Passados alguns anos desde a promulgação da Constituição de 1988, o Artigo 26º da LDB de 1996 (Lei 9.394/1996) já apontava que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deviam 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” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No ano seguinte, após a LDB de 1996 ter sido aprovada, o MEC elaborou, primeiramente para o Ensino Fundamental- anos iniciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Quando se fala de BNCC, entende-se os PCNs como uma espécie de base da Base, pois tal programa dá direções de como os professores devem trabalhar com os seus alunos. Reforçando essa ideia, os PCNs (1997, p. 14) afirmam que a LDB fortalece a necessidade de assegurar uma formação básica comum a todos (CASTRO, 2020).

Em 1998 são elaborados os PCNs para o Ensino Fundamental – anos finais, os quais argumentam que, se há diferenças sociais e culturais que mostram que existem necessidades de aprendizagens diferenciadas, há também algo que é comum a todos, que todo aluno e aluna independente de sua localidade tem o direito de aprender. Este documento pontua também que ao adotar os parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir, paradoxalmente, o respeito à diversidade.

No ano 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Defendendo a ideia da construção de uma BNCC, os PCNEM (2000) expõem que a base nacional comum organizada em áreas de conhecimentos não acarretaria no empobrecimento de conteúdos. Tal pensamento se contradiz quando o mesmo explica que passará a selecionar os conteúdos que são importantes “[...] para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social” (2000, p. 18).

No mesmo período de elaboração dos PCNs e os PCNEM, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as três etapas da Educação Básica: “As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 8).

Em 2010, no período de 28 de março a 01 de abril aconteceu a Conferência Nacional de Educação (Conae). A Conae (2010, p. 38) destacou a seguinte diretriz a ser considerada: “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais”. Com isso, evidencia-se que um dos principais focos do encontro foi discutir a elaboração da base nacional comum curricular (CASTRO, 2020).

Alguns meses após a Conae, no dia 13 de julho de 2010, o MEC divulgou um projeto de resolução que definiu as novas DCNs. A Resolução nº 4 (2010) propôs que a base nacional comum, os conteúdos próprios de cada disciplina e a parte diversificada (conteúdos transdisciplinares/transversais) não poderiam ser trabalhados isoladamente, com o argumento de que uma se apoia e se complementa na outra. Ainda na seção que trata sobre o Ensino Médio, a resolução propôs a ideia de “currículos flexíveis”, e tal ideia foi consolidada na BNCC (CASTRO, 2020).

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprovou o novo Plano Nacional da Educação (PNE). Dividido em quatro blocos, o PNE possui vinte metas e diversas estratégias; dessas vinte metas, quatro falam sobre a BNCC. São elas as metas 2, 3, 7 e 10 – estratégias 2.1; 3.2; 7.1 e 10.6, respectivamente (Brasil, 2014). Ainda em 2014, entre os dias 19 e 23 de novembro aconteceu em Brasília a II Conae. Sobre a elaboração de uma base comum curricular, a II Conae (2014) traça diversas estratégias e, dentre elas, pode ser destacada a de aperfeiçoar as diretrizes curriculares nacionais, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, atendendo as especificidades de cada região (BRASIL, 2014).

Passado um ano da promulgação do PNE, entre os dias 17 a 19 de junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Tal evento é considerado um marco na história da Educação Brasileira, pois a partir desse encontro, através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC.

No dia 16 de setembro de 2015 foi lançada a primeira versão da BNCC. No fim do mesmo ano, entre os dias 2 a 15 de dezembro, aconteceu em diversas escolas de todo o País uma mobilização para se discutir sobre a primeira versão da base. Logo depois desse ato, no dia 3 de maio de 2016 foi divulgada a 2ª versão da BNCC. Posteriormente, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, o Conselho Nacional de Secretários

de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) promoveram em cada estado seminários com os seus profissionais da educação para debaterem sobre a segunda versão da BNCC. Após terem sido realizados os seminários, ainda em agosto de 2016 começou a ser elaborada a terceira versão da BNCC (CASTRO, 2020).

Em abril de 2017, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC. A partir daí o CNE elaborou um projeto de resolução que foi enviado ao MEC. E finalmente, no dia 20 de dezembro de 2017, através da Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017, o então Ministro da Educação Mendonça Filho homologa a BNCC. Apenas dois dias após ter sido homologada, no dia 22 de dezembro de 2017, o CNE divulga a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 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.” No dia 2 de abril de 2018 o MEC entrega a versão final da BNCC do Ensino Médio ao CNE. Partindo daí, foi iniciado um processo de audiências públicas para que fosse discutida a versão do Ensino Médio. E por fim, ao final do ano de 2018, no dia 14 de dezembro, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou a versão final para a BNCC do Ensino Médio (CASTRO, 2020).

Nas páginas introdutórias da BNCC, a concepção de educação veiculada é a mesma do Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013) da Unesco, a qual entende 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, 2018, p. 08). Ao expressar tal concepção de educação, os organizadores da BNCC enfatizam que, desse modo, o documento brasileiro está alinhado à Agenda 2030 da ONU, a qual está focada no desenvolvimento sustentável. Mais que um alinhamento, a expressão dessa filiação segue de maneira direta uma orientação contida na própria Agenda 2030, no *Marco de Ação para a Educação* em relação aos currículos. Segundo a UNESCO, cada Estado deve “definir padrões e revisar currículos para garantir qualidade e relevância em relação ao contexto, incluindo habilidades, competências, valores, aspectos culturais, conhecimentos e sensibilidade de gênero” (UNESCO, 2015, p. 37).

A análise que vem se desenhando ao longo deste capítulo mostra que nunca houve um momento em que uma política educacional brasileira esteve desalinhada de uma proposta internacional. A BNCC, portanto, constitui uma atualização curricular

para os interesses de algumas organizações internacionais e também de setores privados ligados ao capital nacional e internacional. Sua construção tem o objetivo de preencher as arestas que outros documentos, como os PCNs e DCNs, por exemplo, deixaram. Podemos afirmar que a BNCC é construída e publicada num contexto hegemônico-discursivo já consolidado sobre temas como sustentabilidade, por exemplo. Destoar ou desalinhar-se dos caminhos traçados em nível global nunca foi uma opção para os proponentes de políticas educacionais no Brasil, pois há organizações internacionais, como a Unesco, que, no Brasil possuem personalidade jurídica, conferindo a tais organizações internacionais das quais o Estado brasileiro é signatário, o poder de provocar mudanças no campo jurídico, legislativo e executivo. Portanto, não se trata apenas de uma mera influência. Há um projeto formativo embutido em todos os princípios educacionais que atendem às demandas do capital e são estes elementos de mediação entre a BNCC, o componente curricular *Projeto de Vida* e a Literatura que vamos analisar no capítulo 4 desta tese.

Como vimos, a concepção pedagógica da BNCC está assentada no conceito de *competência*, o qual marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas (BRASIL, 2018). Este conceito, também segundo a BNCC, desde as décadas finais do século XX ao longo do século XXI, tem orientado o Brasil e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2018). Além disso, o enfoque na competência é também evidente nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Unesco que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que todo o trabalho pedagógico deve estar orientado para o desenvolvimento de competências,

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 definidas na BNCC** (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

O que se faz necessário desvelar é o tipo de cidadão almejado dentro do contexto de aprendizagem de competências, pois reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, para a BNCC, requer muito mais do que o acúmulo de informações,

Requer o desenvolvimento de **competências** para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso)

Este processo de mudança de enfoque para as competências também carrega a mudança de chave do ensino para a aprendizagem. Outros documentos publicados por organizações já apontam/apontavam para a mesma mudança de foco do ensino para a aprendizagem (UNESCO, 1997; 2005; 2015a; 2017; 2021).

As competências da BNCC foram delineadas pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que desenvolveu um material para orientar as Dimensões e Subdimensões que as compõem, com o objetivo de “[...] facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 1). De acordo com informações disponíveis no sítio da organização, o Movimento pela Base é uma rede não governamental e apartidária, formada por pessoas e instituições que, desde 2013, dedica-se a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. No entanto, o Movimento constitui o mais explícito canal de influência do setor privado na política educacional em questão. Fazem parte do Conselho de Mantenedores do Movimento pela Base a Fundação Lemann, o Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Já o apoio institucional é de organizações como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, entre outras, como se pode ver no próprio site da organização (<https://movimentopelabase.org.br/>).

O Movimento pela Base Nacional Comum também foi responsável pela tradução em português do *Glossário de terminologia curricular* publicado pela UNESCO em 2016, em parceria com o Boureau Internacional de Educação. Ao

traduzir, o Movimento incorpora os princípios “unesquianos” e endossa o principal propósito do material: apresentar, no período de construção da Base, um instrumento de trabalho de referência que estimulasse a reflexão entre os envolvidos em iniciativas de desenvolvimento curricular. Certamente um destinatário em potencial para tal glossário foi o comitê gestor da BNCC. E por mais que não se pretendesse como um coletivo de “definições padrão universalmente aplicáveis” (UNESCO-IBE, 2016, p. 07), é nisso que se configurou e dessa forma foi recebido. Isto é, o significado de termos utilizados na construção da BNCC tem a referência interpretativa e de aplicabilidade da UNESCO, e tudo isso sob os auspícios do Movimento pela Base Nacional Comum.

Neste glossário, é possível encontrar termos chaves para a compreensão da BNCC, e compreender a BNCC é posicioná-la num contexto global. Dos exemplos imprescindíveis de menção e que constam explicitamente na BNCC e no glossário temos: *aprendizagem; competência; currículo baseado em competências; habilidade; objetivo de aprendizagem*. De outros termos, é possível perceber a aproximação conceitual, mesmo que não sejam transpostos *ipsis litteris* para o documento brasileiro. São eles: *abordagem centrada na criança; abordagem holística de aprendizagem; abordagem interdisciplinar; alinhamento curricular; aluno como centro; ambiente de aprendizagem; aprendizagem ao longo da vida; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem social e emocional; avaliação como aprendizagem; currículo aberto; estrutura curricular; formação baseada em competências; habilidade subjetiva (soft skill); integração curricular; inteligência emocional; meta curricular; progressão de aprendizagem; resolução de problemas; responsabilização; sociedade do conhecimento; tema transversal*.

Para a UNESCO, aprendizagem é um processo psicossocial complexo e de longo prazo que consiste na aquisição ou na modificação individual de informações, conhecimentos, compreensão, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos, por meio de experiência, prática, estudo ou instrução (UNESCO, 2016, p. 14).

O Movimento pela Base Nacional Comum teve também o apoio do *Center for Curriculum Redesign* (CCR, Centro de Redesenho do Currículo) na elaboração e publicação do documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (s/a). Este centro trabalha como proponente/consultor de mudanças de currículos no mundo todo, apresentando as competências necessárias para o cidadão prosperar no século XXI. Dentro da concepção do Centro de Redesenho do Currículo (CCR), as

competências para o sucesso dividem-se em quatro dimensões essenciais que devem permear os currículos em todo o mundo: Conhecimento, Habilidades, Caráter e Meta-Aprendizagem (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015).

Não por acaso, as quatro dimensões essenciais se relacionam diretamente com os aprenderes postulados por Delors. Isto é, por mais que as dimensões essenciais propostas pelo CCR tenham caráter de ineditismo, delineamos ao longo da tese o processo de construção de uma hegemonia discursiva, como constructo ideológico massificado em documentos publicados pela UNESCO. Sendo assim, não há como não identificar a relação de influência/filiação das concepções. As dimensões do *Conhecimento* e da *Meta-aprendizagem* do CCR relacionam-se com o *aprender a conhecer*; a dimensão das *Habilidades* com o *aprender a fazer*, e a dimensão do *Caráter* com o *aprender a ser* e a *conviver*.

O CCR adota concepções da UNESCO de forma indireta, pois em seus escritos direciona como fonte de suas perspectivas o impulso de organizações como a OCDE. No Brasil, o CCR está representado pelo Instituto Península e Instituto Ayrton Senna. Organizações internacionais como a OCDE e a UNESCO apoiam-se na concepção de mundialização do capital e financeirização da economia, e suas perspectivas ideológicas estão bem representadas nos diagnósticos e orientações voltados para a economia política global (LIBÂNEO, 2018). O alinhamento entre CCR e OCDE está estampado no documento *Educação em quatro dimensões*, do CCR (2015), no qual se destaca o objetivo de formar indivíduos capacitados, *felizes* e com maior progresso econômico e equidade. A fim de atingir esse objetivo e partilhando da mesma ideia unesquiana, o CCR vê nas reformas curriculares a solução. Essa ladainha discursiva estava presente desde os PCNs na década de 1990, conforme já apresentamos, e durante as últimas décadas houve uma sofisticação das formas de convencimento, no sentido que o Estado brasileiro precisa ajustar sua política educacional para competir com o mercado internacional, e enfim entrar no “clube dos países ricos” da OCDE.

O CCR visa dedicar esforços para produzir mapas de conhecimento que ajudem a explicar as relações intradisciplinares e interdisciplinares, “como parte de um esforço para reformular os padrões do conhecimento a partir do zero” (CCR, 2015, p. 76). Sob uma perspectiva supostamente inovadora, sustenta que o sistema tradicional “tende a promover a quantidade de conhecimento (que pode ser testado), em vez da profundidade da compreensão e da habilidade de usar o conhecimento com

competências (habilidades, caráter e meta-aprendizado)” (CCR, 2015, p. 76, grifo nosso).

O princípio educativo deste Centro está pautado na formação de indivíduos adaptáveis e versáteis, com vistas a preparar o futuro profissional do século XXI. O currículo escolar, de acordo com o documento mencionado, precisa acompanhar as mudanças do mundo atual e se posicionar diante do futuro incerto. Dessa forma, delimita-se como deve ser a estrutura curricular:

A estrutura se concentra no conhecimento (o que os estudantes sabem e entendem), nas habilidades (como eles usam esse conhecimento), no caráter (como eles se comportam e se engajam no mundo) e no meta-aprendizado (como eles refletem sobre si mesmos e se adaptam e continuam aprendendo e crescendo para atingir seus objetivos). (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2015, p. 16).

É com base no conhecimento e nas habilidades preconizadas nesse documento que a BNCC (BRASIL, 2018) define as competências que os alunos devem desenvolver no decorrer da escolaridade, evidenciando que o documento nacional está estritamente articulado com os propósitos e recomendações do CCR, isto é, o discurso propalado pela BNCC é reflexo do projeto educativo do CCR, da OCDE e da UNESCO. Ademais, a estrutura curricular da BNCC é a mesma desde os PCNs na década de 1990, que se fundamentaram no relatório Jacques Delors. Por isso, este aparente mosaico discursivo, atravessado por diferentes instituições em diferentes momentos da história, aponta para a um projeto educativo articulado histórica e globalmente.

Como se pode notar pelo próprio sítio do Movimento pela Base, na aba “quem faz acontecer (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>), por trás do CCR estão organizações e conglomerados educacionais como UNESCO, Banco Mundial, OCDE, Google, IBM, Intel, Microsoft, Pearson. Há, portanto, uma influência crescente das organizações internacionais que se materializa na elaboração das políticas educacionais, ativamente submissas aos imperativos da economia global. Dessa forma, constitui-se uma Agenda para a educação compassada aos interesses do capital, entendido como a força motriz da globalização, o qual estabelece seus efeitos sobre os sistemas educativos (DALE, 2004). Por força da constituição de uma economia global, essa agenda educativa passa a fazer parte da nova ordem econômica mundial na medida em que são difundidas por organizações internacionais.

No âmbito internacional, cujo refrão ecoa imposições de normativas neoliberais em todos os países, principalmente, naqueles que se encontram na periferia do capital, mapeia-se uma teia de relações, influências e interesses, com a participação de diferentes atores e instituições educacionais sociais (Organizações da Sociedade Civil, privadas, públicas, etc). Com efeito, utilizando-se de outros termos, tais organizações reproduzem um constructo ideológico filiado ao capitalismo. Este processo, como defendemos, vem sendo historicamente introduzido nas políticas educacionais brasileiras.

Informações oficiais sobre a Base apontam que ela veio para superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecer a colaboração entre as três esferas de governo e ser balizadora da qualidade da educação. Segundo o documento, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). E é a partir da definição de competências que a BNCC se mostra alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A ideia de competência aliada à aprendizagem e ao currículo que estava presente desde os PCNs sob intervenção direta da UNESCO, remasterizada no decorrer dos dois primeiros decênios do século XXI, confirmam a tese de uma agenda globalmente estruturada para educação, na qual a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é um instrumento teórico-metodológico para a sua efetivação¹². No documento intitulado *Educational content up close: examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education* (UNESCO, 2019, p. 10-11), a UNESCO enfatiza mais esta ideia, ao revelar que a EDS está alinhada com as concepções dos pilares da educação de Delors.

Para isso, atendendo aos imperativos do mercado, a atual reforma que vem ocorrendo na Educação Básica, conforme apresentada na BNCC, parece traduzir os valores essenciais para o século XXI nas dez Competências Gerais recomendadas: 1.

¹² Ver tese SILVA, Dayane. S. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável - EDS como Agenda Ideológica da Unesco (1970-2022): o pilar dos pilares da educação como consenso fabricado na produção das políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil. Tese de doutorado. Maringá, PR: UEM, 2022.

conhecimento; 2. pensamento científico, crítico e criativo; 3. repertório cultural; 4. comunicação; 5. cultura digital; 6. trabalho e projeto de vida; 7. argumentação; 8. autoconhecimento e autocuidado; 9. empatia e cooperação; 10. responsabilidade e cidadania. Dentre essas competências, o ensino de Literatura inclui-se nas competências 2 e 3, justificando, portanto, sua presença e necessidade como um conteúdo atrelado à implantação da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, nota-se que a Literatura permanece como conhecimento necessário ao estudante do nível básico brasileiro.

Esta complexa rede de fatos, documentos e movimentações políticas que culminam na construção e homologação da BNCC aponta para algumas regularidades em relação às políticas educacionais brasileiras da transição de séculos (XX e XXI) presentes no documento atual, isto é, notamos ora de modo explícito ou implícito a BNCC não deixa de ser uma repetição de outras propostas já manifestadas na história das políticas educacionais brasileiras, o que também demonstra o comprometimento de tais políticas com um projeto formativo no compasso da internacionalização da educação e do sistema capitalista.

2.2 Presença da Literatura na BNCC: complexidades

No Brasil, como disposto nas seções anteriores, as políticas educacionais atuam para adaptar o ensino a um novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento, que é global, informatizada-digital, fragmentada, imagética. Mas também, desse modo, atende a um projeto de internacionalização e reprodução de uma lógica capitalista neoliberal na sociedade. Estes movimentos se dão com o esforço contínuo de instituições nacionais públicas, mas também com apoio ou, muitas vezes, liderado por organizações internacionais ou instituições privadas. São, portanto, muitas as políticas públicas que buscam essas aproximações e que se materializam em leis e planos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Plano Nacional de Educação (2014), documentos que implementaram as primeiras grandes mudanças na estrutura curricular e nos modos e objetivos do ensino, isto é, na própria concepção de educação promulgada nas políticas. Na sequência dessa transformação está a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2018), que propõe um Ensino Médio descentralizado, mantendo a noção de *competências* como paradigma para compreender os objetivos da educação.

Assim, nesta seção, depois de entender todo o processo de construção e implementação da BNCC na educação brasileira, fizemos uma análise de como a Literatura, como conteúdo, campo do conhecimento ou componente curricular é apresentada na BNCC, na etapa do Ensino Médio, para posteriormente, no 4º capítulo, analisar os modos da presença da Literatura no material didático do componente curricular Projeto de Vida, oriundo da Reforma do Ensino Médio.

Sabe-se que a relação da Literatura com a escola e sua prática de ensino nunca foi um campo pacífico, vazio de complexidades e repleto de certezas. O momento atual, de implementação de um Novo Ensino Médio, fundamentado numa política educacional relativamente recente, oferece as mesmas inseguranças e questionamentos que, por exemplo, motivavam pesquisadores nos anos 1980 a problematizar o ensino de Literatura no Brasil.

Há espaço para a Literatura, como conteúdo, no Novo Ensino Médio, considerando a ênfase da BNCC no trabalho com competências demandadas internacionalmente e voltadas para uma adaptação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho no mundo capitalista?

O Novo Ensino Médio apresenta como característica fundamental a flexibilização dos conteúdos, o que altera a distribuição dos mesmos ao longo dos três anos do ciclo. Tal flexibilização da grade curricular permite ao estudante escolher a área de conhecimento em que deseja aprofundar seus estudos, nos chamados itinerários formativos ofertados pelas escolas. Em tese, a escola tem autonomia para ofertar determinados caminhos aos estudantes e os estudantes têm autonomia para realizar uma escolha dentre os caminhos ofertados, com ênfase, durante o percurso escolar, em alguma área específica, tendo na sua grade curricular uma carga horária maior de determinadas disciplinas. Neste discreto gesto de escolha, nota-se outra característica fundamental do Novo Ensino Médio: a (sensação de) autonomia.

No entanto, estas são características questionáveis se, de modo mais profundo, analisarmos que a flexibilização ofertada e que as escolhas realizadas estão pautadas nas demandas profissionais do mercado de trabalho. A flexibilização, a autonomia e, conseqüentemente, as escolhas existem, portanto, dentro de alguns limites. O Novo Ensino Médio está intimamente ligado à implementação da BNCC, porque o documento respalda as mudanças previstas no conjunto de reformulações para esta etapa de ensino.

Há, no mínimo, 30 anos, o cenário educacional brasileiro enfrenta e, não mede esforços para acompanhar, um chamado para a inovação e adaptação às exigências de nivelamento internacional. Os discursos que ecoam no entorno dessa problemática são sempre abstratos, mas se perpetuam. O fato é que se estabelece, também, no mínimo há 30 anos, e se consolida, o consenso da necessidade de reformas na educação brasileira, criando uma espécie de rotina de reformas (FREITAS, 2018) e mudanças nas políticas educacionais no mesmo ritmo das mudanças de governo.

É preciso entender que toda mudança só acontece a partir de um consenso de sua necessidade e de justificativas. A título de exemplo, oxigenar o Ensino Médio brasileiro poderia ser uma demanda que encontrasse justificativa na evasão escolar. No entanto, uma vez que essa problemática é real, o discurso hegemônico age na ausência de soluções, mas a usa para amparar o discurso da necessidade de reforma. Nesse sentido, nada se faz para compreender, de modo concreto, os porquês da evasão, tampouco criam-se políticas efetivas para tratá-la, mas se usa a evasão como pretexto embasado em experiências internacionais, a fim de implementá-las. Dentro de um quadro crítico de análise, o qual delicadamente se desenha nesta tese, podemos afirmar que este é o retrato, o ciclo, o *modus operandi* da política educacional brasileira: pautar-se em experiências internacionais para suprir demandas locais.

Reforma, internacionalização e inovação são termos que, neste contexto, reforçam uma atmosfera positiva dessas mudanças. Cabe mencionar, sem analisar os pormenores, que, durante o processo de divulgação/implementação do Novo Ensino Médio, várias propagandas foram veiculadas para que a população e, principalmente, o público em idade escolar, entendesse e se sentisse atraído pelas modificações. Assim, numa perspectiva mais ampla e histórica, entendemos que a série de reformas na qual o Brasil está inserido tem esse fio condutor: o de impor-se hegemonicamente a partir de uma influência externa/internacional para incorporar-se, mesmo que por vezes desnecessária, como demanda nacional.

A popularização de um vocabulário ligado às reformas pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível. Alguns teóricos se referem a este fenômeno como ‘globalização das políticas sociais’, uma vez que evidenciam certas semelhanças nos passos das reformas implementadas por diferentes Estados nacionais, ou como ‘epidemia política’ ou, ainda, migração ou internacionalização da política (SHIROMA et al, 2005).

Neste sentido, a popularização de um conjunto terminológico, aliado à estratégia da hegemonia discursiva, torna a necessidade de reformas educacionais aceita como emergencial e verdadeira. Nessa lógica, não precisa haver uma justificativa para tal necessidade, mas apenas a reiteração constante dessa chamada. É possível afirmar que a necessidade de uma reforma educacional, não justificada, não embasada, sem apontamentos práticos que a tornem viável, é um modo de efetivação do discurso hegemônico, pois uma contribuição interessante para a análise de documentos referentes às reformas educacionais parece decorrer da exploração das contradições internas, posto que os textos evidenciam vozes em disputa e “é nesse campo de disputa que a ‘hegemonia discursiva’ se produz” (SHIROMA et al, 2005, p. 5).

A produção do consenso descaracteriza as necessidades reais, porque não é necessário que se estabeleça a constatação dos problemas e a elaboração de meios de solucioná-los, compreender que “mudar é preciso” torna-se suficiente, mesmo que os rumos dessa mudança ainda sejam obscuros. É necessário ponderar que a educação no Brasil carece de ajustes e reformulações; contudo, há de se ressaltar que proliferar essa demanda sem fundamentos reais, caracteriza-se como um discurso vazio, que abre espaço para a chegada de soluções rápidas e, nem sempre, contextualizadas no propósito das necessidades locais reais. Essa realidade, como temos mostrado ao longo deste texto, tem suas raízes no final do século XX e se mantém no processo de elaboração e implementação da BNCC.

Isto posto, resta à escola ser

[...] convocada a contribuir para a aprendizagem de **competências** gerais, visando a contribuição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, ideologicamente elas são tomadas como resultado de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os projetos próprios de vida (RAMOS, 2006, p. 135, grifo nosso).

O foco nas competências nos permite analisar, num primeiro momento, aquilo que fundamenta a BNCC e quais as mudanças de concepção estão postas e partem da noção de competências. Seria considerado importante para a sociedade hoje o desenvolvimento de uma competência literária, ou uma competência em leitura?

Trabalhar com a perspectiva das competências é trazer para o palco principal a capacidade de um fazer prático/aplicável a partir do conhecimento. Entretanto, não podemos deixar de apontar que as competências trabalhadas no Novo Ensino Médio a partir da BNCC são demandas da sociedade numa perspectiva global, a qual atende aos interesses do projeto formativo do capital.

Com base em nosso percurso até aqui, interessa-nos, nesta seção, entender como a Base Nacional Comum Curricular explora a potencialidade do texto literário para a formação humana, considerando seu processo de construção e seus alinhamentos político-ideológicos. Avaliamos a possibilidade de que a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) traz a Literatura como conteúdo dentro da área de Língua Portuguesa, em uma perspectiva utilitarista/instrumental, hipótese que pode ou não ser comprovada ao longo da explanação¹³.

Há uma lógica imediatista presente na BNCC-EM, por isso o ensino dos conteúdos escolares adquire finalidades pragmáticas, atreladas ao desenvolvimento humano para atender aos interesses da formação capitalista. Isso pode ser observado na defesa, por exemplo, do ensino não baseado nos conteúdos escolares clássicos, mas nas habilidades e competências. Segundo o próprio documento, o objetivo é levar os alunos a desenvolverem 10 competências gerais, as quais são entendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Entendemos a defesa do ensino por competências como atividade pragmática, voltada a mobilização de conceitos, procedimentos e habilidades para a resolução de demandas práticas. Uma abordagem pragmática do ensino da Literatura acompanha esta perspectiva própria do modelo de escola desenvolvido pela sociedade capitalista.

No século XVIII, com a organização do Estado burguês, a alfabetização e o ensino da leitura começaram a ser intensificados devido às demandas desse novo modelo social, a fim de disseminar os valores adotados, os quais viram na escola uma instituição que se responsabilizaria por isso e, na Literatura, a possibilidade de validar as escolhas adotadas. Nesse contexto, a pedagogia vigente promovia intensivamente a leitura para a propagação das ideias iluministas, as quais atendiam aos desejos da

¹³ Essa constatação será melhor elaborada e comprovada a partir das análises presentes no capítulo 4 desta tese.

burguesia que necessitava da modificação do pensamento social da época, remetido às ideologias aristocratas anteriores (ZILBERMAN, 2010).

Não é por acaso que a escola se firma como instituição a partir desse período e assume o papel de ensinar a ler e a escrever. Alfabetizando, ela converte cada indivíduo em um leitor, apresentando-lhe o universo singular da escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos. Esse é o terreno sobre o qual se instala a prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção dos ideais que determinam sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual (ZILBERMAN, 2010).

Portanto, não foi em função da valorização da cultura clássica ou do conhecimento intelectual que a Literatura manteve sua presença inquestionável no currículo escolar. Sua validade esteve vinculada, prioritariamente, à introdução de hábitos sociais padronizados a fim de propagar princípios ideológicos e, desse modo, estabelecer condutas.

Ainda que, por muito tempo, o ensino de Literatura tenha enfrentado transformações metodológicas, poucos foram os questionamentos de sua existência e valor, que atendia muito bem aos interesses utilitaristas da sociedade burguesa. No entanto, durante o século XX, a Literatura perde centralidade no projeto de formação capitalista, deixando de ser uma ferramenta exclusivamente formativa, incutindo valores sociais, patriotas, etc. e passando a ser disciplina auxiliar ao ensino de linguagem. Alterações de nomenclaturas e inserções em subáreas vão relegando papel secundário ao seu ensino. Neste período, a disciplina Literatura foi substituída, no ensino secundário por “Expressão e Comunicação” e, no ensino superior por ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’ (PERRONE-MOISÉS, 2008; LAJOLO, ZILBERMAN, 2011).

Para Duarte (2016), a escolha por ensinar a partir de uma visão utilitarista, ou desde uma visão clássico-humanista, faz parte da própria história humana e, portanto, carrega as contradições geradas pela luta de classe. É preciso compreender os conteúdos no curso histórico das contradições sociais e suas possibilidades de desenvolvimento pleno do ser humano. Com isso, defender o ensino de Literatura é apontar a possibilidade de manifestar o pleno desenvolvimento da humanidade, é estabelecer os conteúdos como mediações entre o pensamento e realidade. Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a

possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis de conhecimento emancipatório como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (CANDIDO, 2011).

Nessa perspectiva, o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação humana livre, a humanização do indivíduo. Isso é possível se, entre outros processos, o ensino de Literatura ultrapassar o imediatismo, oferecendo ferramentas para que os estudantes avancem sobre seus conhecimentos. Não se trata, portanto, apenas de mobilizar habilidades e competências para as demandas da vida prática e complexa, mas de não responder à formação baseada nas demandas exclusivas do mercado de trabalho, pois é certo que “quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (CANDIDO, 2011, p. 189).

Ao justificar o trabalho com as competências, a BNCC defende a educação baseada no atendimento das novas exigências sociais. Em um discurso aparentemente crítico, lança luzes sobre a cultura local, contextos distintos, formação colaborativa, etc.:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A defesa das competências e habilidades, portanto, ganha contornos pragmáticos, associando-se a formação dos alunos às supostas exigências histórico-sociais. Na perspectiva da BNCC-EM, a língua é analisada como um instrumento prático. Portanto, seu estudo visa ao conhecimento pragmático, comprometendo-se com a ampliação das potencialidades discursivas e a evolução de seu nível teórico. Ainda segundo tal compreensão, todo o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para que o aluno se posicione eticamente em suas práticas. Por isso, são as demandas sociais que direcionam aquilo que deverá compor o conteúdo literário e

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. **Essas práticas visam à participação qualificada no mundo**, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BRASIL, 2018, p. 477, grifo nosso).

O que é essencial, nota-se, é determinado pela relação com o cotidiano. Na área de linguagens, a BNCC-EM estipula as orientações por meio de campos de atuação, incluindo aqui o campo artístico, que, de acordo com o documento, “é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilitando, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2018, p. 480).

Evidencia-se a necessidade de um ensino artístico que contribua para o contato com as manifestações artísticas de modo geral com intuito de conhecê-las e valorizá-las, além de fruí-las. O conhecimento artístico, desse modo, é substituído pela possibilidade prática e o intuito da interação com as manifestações artísticas não se dá por elas serem uma objetivação da realidade e, logo, um conhecimento que deve ser ensinado ao indivíduo, mas pelas suas possibilidades práticas de fruição. Agrega-se a isso, a possibilidade da catarse estética que é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana (DUARTE, 2009).

A BNCC-EM, em sua formulação, apresenta sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, das quais uma aborda as produções artísticas. De acordo com o texto do documento, o objetivo desta competência é

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, **de maneira crítica e criativa**, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 488, grifo nosso).

O ensino de Literatura está implícito no campo artístico, uma vez que se constitui um tipo de manifestação de arte. Contudo, assume uma concepção da aprendizagem da arte bastante genérica e simplista, deixando que, em nome da fruição e construção de sentidos, o conhecimento esteja no campo da interpretação. As primeiras orientações apresentam uma visão utilitarista da arte, que pode ser prazerosa, ao mesmo tempo que dispõe de ferramentas linguísticas para conceber significados. Além disso, ressaltamos que essas orientações são destinadas à área de linguagens, portanto, todas as disciplinas são orientadas pelos mesmos campos e, no caso da arte, deverá ser ensinada em todas as disciplinas da área, ou seja, trata-se de forma pragmática todas as manifestações artísticas.

As orientações são dadas de maneira hierarquizada. Sendo assim, orientações destinadas à área da linguagem são abrangentes e as do campo artístico da disciplina são específicas. Contudo, as específicas devem ser norteadas pelas orientações gerais. Nessa lógica, o currículo, voltado para as questões artísticas, deverá ser construído primeiramente pensando na apreciação da arte, baseando-se na construção de sentidos e uso da língua de forma elaborada, com objetivo de conhecer as obras e fruí-las. Ainda, como ponto de chegada do ato educacional, o documento propõe que:

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 vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes (BRASIL, 2018, p. 488, grifos nossos).

Portanto, podemos afirmar que o objetivo maior de a arte compor os currículos escolares, a partir da BNCC, é a aprendizagem da fruição. Porém, isso não significa que a arte e o trabalho com a Literatura são vistos como atividades desinteressadas, e aqui temos um aspecto positivo. Essa noção de que as manifestações artísticas estão ligadas ao divertimento e ao contentamento nega a concepção de arte como forma de conhecimento específico que pode levar à catarse, que é o momento de ascensão intelectual, ou seja, sem isso o aluno continua com seu conhecimento cotidiano e imediatista dentro da escola. Sendo assim, a formulação geral do campo artístico relega a arte e a Literatura ao plano das aprendizagens que passarão por critérios teóricos de aprendizagem, uma vez que o objetivo é fruí-las:

No campo artístico-literário busca-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**. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. 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, 2018, p. 495, grifo nosso).

As competências da área levam à formulação das habilidades que deverão ser desenvolvidas nesse campo de aprendizado. Contudo, o campo artístico se volta para o prazer – apreciação – e para a mobilização da linguagem artística, ou seja, sua abordagem ressalta a arte mais pelo prazer e menos por ser um conhecimento, e a coloca como aprendizagem destinada ao domínio de sua linguagem para viabilizar mais uma vez as práticas. Dessa forma, cabe a todas as disciplinas da área de linguagens desenvolvê-las.

Essas práticas são:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. (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. (EM13LGG603) **Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais**, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica (BRASIL, 2018, p. 488, grifos nossos).

Apesar da abordagem pragmatista, calcada nas habilidades e competências, as habilidades que os alunos devem adquirir no campo literário, em especial, segundo a BNCC-EM, estão vinculadas à fruição, seja no momento da recepção ou da criação de “processos criativos”. Observamos outro aspecto positivo: a capacidade de fruir como

ação que deve ser aprendida, desenvolvida como continuidade de um processo já iniciado nas etapas de ensino anteriores.

Entretanto, o documento mencionar, em vários trechos, o termo fruição sem aprofundá-lo, pode gerar, como resultado de uma visão quase imanentista de arte, a negação do ensino literário em toda a sua profundidade e possibilidades catárticas. A catarse, em Literatura, está relacionada a capacidade que o aluno terá de superar visões imanentes da arte literária.

A catarse é fruto da experiência estética por meio da identificação com as paixões e emoções representadas. Na Antiguidade, o público da tragédia grega, por exemplo, se purificava, por meio da revelação, do conhecimento, mas também da fruição (como experiência estética).

Dentro do espectro materialista, existem autores que reconhecem a fruição como constituinte do próprio objeto estético:

Quando um escultor trabalha o mármore, indiscutivelmente ele também o prepara na sua determinação física, mas não é sobre ele que está dirigida a atividade artística do criador, ainda que a própria elaboração não se realize um único momento sem o mármore; aliás, também é impossível se realizar sem o cinzel [...] a forma escultural criada é a forma esteticamente significativa do homem e do seu corpo; a intenção da criação e da fruição caminha nesse sentido (BAKHTIN, 2010, p. 20).

Ou Volochínov:

O objeto estético é antes de tudo um sistema dinâmico de signos axiológicos, uma formação ideológica, produzido no processo de uma relação social particular e fixado na obra como medium material desta relação. O objeto estético não é mais um dado, como coisa pronta, concretamente existente: ele é sempre proposto, posto como intenção, como orientação do trabalho artístico criativo e da fruição artística cocriativa (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 44).

Marx diz que para se apreciar a estética de uma obra deve-se obedecer a subjetividade de quem usufrui dela; mas a relação é sempre social. Este caráter social da relação determina o modo humano de entrar em contato com o objeto, numa atitude livre, criadora e consciente que faz com que o homem, na medida em que se apropria do objeto, sinta-se livre, independente diante dele (VÁSQUEZ, 1978).

Isto é, o prazer estético deriva do reconhecimento do caráter humanizado do objeto. O ser humano olha para o objeto e contempla nele sua essência, a sua objetivação e esse é o prazer estético. O homem vê no produto do seu trabalho afirmada e concretizada sua potência criadora.

As habilidades, todavia, reduzem o ensino da Literatura a uma visão espontaneísta, como se a capacidade de tratá-la e os efeitos que ela causa fossem naturais, espontâneos e imediatos. Além disso, as orientações contidas no documento apontam para a supremacia do prazer e abrem espaço para considerar arte literária a partir de uma concepção ampla, isto é, qualquer obra que possa ser fruída pelo(a) estudante.

Como consequência, ou talvez ao mesmo tempo, ao tratar o ensino literário como atividade espontânea, a BNCC estabelece como papel do professor a atuação como facilitador ou mediador de todo o processo. Contudo, sem tornar-se unilateralmente diretiva, é importante, em nosso entendimento, que os fundamentos do ensino da Literatura sejam mais claros para que o professor possa se posicionar frente a sua atividade.

Outro aspecto relevante que surge dessa problemática, é o comprometimento do trabalho com os clássicos na escola:

Para tanto, essa competência 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 escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2018, p. 488, grifo nosso).

A BNCC-EM concebe manifestações artísticas de forma bastante generalizada, como essenciais para a construção curricular, o que equivale a dizer que todos os tipos de manifestações devem ser contemplados e são equivalentes em importância e valor. A compreensão do documento é que toda manifestação artística deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem com intuito de valorização e fruição. Nada, porém, é especificado no que diz respeito às noções de obras que sejam centrais e relevantes, em detrimento daquelas consideradas populares e vice-versa.

Para a BNCC-EM, todas as manifestações parecem equiparadas e devem ser estudadas pelos mesmos critérios estéticos. Embora as manifestações artísticas sejam

pertencentes ao grupo das artes, elas se diferem entre si e possuem graus diferentes de relevância estética. Não vemos que este campo aberto em relação a uma seleção de obras, ou definição de critérios para seleção de obras deve ser analisado do ponto de vista negativo. A ausência de delimitações pode também significar liberdade, ou a não exclusão de determinadas concepções de arte e, mais especificamente, de Literatura.

No entanto, compreender o ensino das manifestações artísticas populares e clássicas como possuidoras de um mesmo valor estético contraria a percepção de que a arte resulta de uma superação da realidade. Como já mencionado, é preciso que o aluno entre em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Essa é uma responsabilidade da qual uma educação emancipadora não se pode furtar.

Embora o campo artístico de Língua Portuguesa destaque as produções literárias clássicas a fim de intensificá-las, a orientação não delimita o campo para o trabalho com a Literatura, mas abrange o espaço para as manifestações gerais. Mesmo no campo específico artístico-literário são evidenciados textos diversos, entre os quais está o clássico.

No campo artístico-literário busca-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. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, **com destaque para os clássicos**, intensifica-se no Ensino Médio. 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, 2018, p. 495, grifos nossos).

A escola deve proporcionar espaço para a apreciação estética das obras, considerando igualmente a tradição crítica e teórica em seu fazer, apresentando aos alunos as obras que se configuraram enquanto tradição.

Em *Arte Poética*, Aristóteles (2001) explicita que, em geral, os gêneros literários se enquadram nas artes de imitação, sendo que a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto. Em sua concepção, a origem da poesia se justificaria pelo prazer produzido pela aquisição do conhecimento através das artes. Nessa concepção, por possuir especificidades na produção da *mimese*, a Literatura precisa ser compreendida por meio do ensino para a

aquisição de seu conhecimento. Negar suas especificidades, ou colocá-la em um grupo maior não contribui para seu ensino, mas perpetua o lugar secundário da Literatura na escola.

A arte, porém, não será elemento constitutivo na realização da essência humana se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo, ou seja, à medida que o ser humano não se apropria dessa possibilidade, ou não quer dela apropriar-se, estamos, efetivamente, diante de um processo de alienação (FERREIRA, 2010, p. 136).

A partir desse conglomerado de pragmatismo, fruição, espontaneísmo, supremacia do prazer e ênfase nos clássicos, entendemos que a BNCC-EM não propõe o ensino literário emancipador, capaz de garantir autonomia. Nega-se, com isso, o poder da arte literária operar mudanças significativas no aluno por meio da catarse. A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana.

Na lógica apresentada pela BNCC-EM, o espaço destinado à Literatura não se configura como um viabilizador de conhecimentos, mas um instrumentalizador das práticas sociais, visando suas potencialidades utilitaristas, a partir de uma concepção superficial da fruição.

O ensino de Literatura não a coloca como conteúdo central. É, neste sentido, uma “presença ausente”, ou seja, está atrelada à área de linguagens que, por sua vez, tem na Língua Portuguesa seu principal componente curricular. Assim, voltada à formação do aluno trabalhador, a Língua Portuguesa se resume, em linhas gerais, ao ensino restrito de habilidades como escrita e leitura. A Literatura, nessa ordem, acaba tornando-se ferramenta para desenvolver estas habilidades no aluno.

A permanência ou resistência da Literatura no currículo escolar vem sendo discutida por teóricos da área que ressaltam a falência do estudo e as práticas questionáveis por parte de profissionais da educação, além de destacarem as modificações sociais causadas pela globalização e a constante mudança tecnológica à qual estamos expostos. De certo modo, esta tese demonstra que as demandas sociais e educacionais, estampadas na BNCC, podem estar reconfigurando os modos de escolarização da Literatura, como será demonstrado adiante.

Ao nosso ver, a Literatura permanece valiosa para o campo educacional porque, para além do pragmatismo, está vinculada ao aprofundamento dos níveis de

compreensão da sociedade e do próprio homem, contudo, ela não se dispõe como capacidade inata e precisa de ensino (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18).

Entretanto, a ausência de clareza para as orientações educacionais não é esclarecedora sobre o ensino de Literatura no espaço escolar. Sendo assim, as práticas podem, e tendem, a atrelar ao ensino literário ao mero entretenimento, limitando-se àquilo que é próximo da realidade dos alunos. Além disso, outra problemática é o uso de textos incompletos para exemplificar características dos estilos literários. Essas práticas perpetuam um distanciamento entre o ensino de Literatura e os(as) estudantes.

Nesse contexto, é provável que o(a) estudante da rede pública, por exemplo, não seja apresentado a objetos culturais mais elaborados porque a ele(a) cabe a cultura popular que lhe é conferida, subestimando sua capacidade e impossibilitando sua ascensão cultural e intelectual. Essa realidade é uma constante, embora já seja assegurado pela própria Constituição Federal o direito à arte. Por isso, a eficácia do ensino artístico não é um privilégio, mas um direito, que deve contemplar a todos.

Nessa perspectiva, por meio da igualdade no ensino intelectual, os indivíduos podem ultrapassar as barreiras sociais impostas e conseguirem alcançar níveis elevados de intelectualidade a fim de que não vivam de forma alienada, mas conscientes de sua realidade nesta sociedade. Sendo assim, uma vez que tenham acesso à cultura clássica, e instrumentalizados para fruir as obras literárias, os(a) estudantes conseguem potencializar sua compreensão acerca do mundo a ponto de se perceberem cidadãos. Essa dialética viabiliza, portanto, a quebra da hegemonia neoliberal:

É certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um [...]. No poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redefinir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número (CANDIDO, 2011, p. 189-. 192).

Como já indicamos acima, a Literatura tem sido relegada a um plano secundário ao longo de sua constituição como conhecimento escolar, isto é histórico no Brasil. Nesse sentido, nunca faltou reconhecimento sobre a importância desse ensino, mas políticas que assegurassem o que, de fato, considera-se relevante e essencial no seu processo de aprendizagem. Como já destacamos nesta seção, a Literatura aparece, na

BNCC-EM, associada aos conteúdos de Língua Portuguesa, não obtendo centralidade na formação escolar.

Também já demonstramos que, na proposição da BNCC-EM, competência se trata de estratégia para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas do que chamam de sociedade complexa. Nessa formulação, ainda que seja possível observar a definição de aprendizagens essenciais, estão voltadas, em todo o documento, para a resolução prática de problemas. O documento relaciona estas aprendizagens com o desenvolvimento de competências, tratando-os como complementares:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC-EM devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 08).

É, portanto, resposta às demandas econômicas de uma sociedade que prioriza aquilo que é pragmático, que apresenta respostas rápidas para problemas que, muitas vezes, requerem análise e conhecimento profundos.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os(as) estudantes 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 definidas na BNCC (BRASIL, 2018).

Em nossa análise da presença/ausência da Literatura na BNCC-EM, observamos de maneira positiva a ampliação das possibilidades de conceituação do que é ou não literário, do que deve ou não estar presente na escola. Em contrapartida, concluímos, nesta seção, que o processo de esvaziamento das especificidades do texto literário como um campo composto por conhecimentos construídos solidamente ao longo da história é coerente com uma análise conjuntural na qual a BNCC enquadra-se como política educacional que tem como propósito adaptar o ensino a um modelo de sociedade e, além disso, formar cidadãos para se enquadrem a esse modelo de sociedade. Acima, mencionamos alguns compromissos que uma educação emancipadora deveria ter ao

tratar da prática de leitura, da arte e, prioritariamente, do objeto literário. Concluimos que a “presença ausente” da Literatura é coerente com os propósitos educacionais da BNCC de formação humana para adaptação e reprodução de uma lógica social capitalista.

3. OS LIVROS DIDÁTICOS E SUA PLURALIDADE

O livro didático, que é assunto de que aqui se ocupa, faz parte exatamente dessa indústria cultural, tão amaldiçoada (MUNAKATA, 2012, p. 183)

Os livros didáticos despertaram e despertam o interesse de muitos pesquisadores, ora com mais ora com menos entusiasmo, como um objeto de pesquisa plural e controverso. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, com destaque para seus aspectos mercadológicos, pedagógicos e seu papel na configuração da escola contemporânea.

Este capítulo adentra o universo dos livros didáticos, como introdução para a etapa das análises, que são o cerne deste estudo. Vamos discutir um pouco sobre as possibilidades de análise desses materiais, mostrando que há um caminho a ser trilhado, uma tradição a ser referenciada. Depois, na segunda seção será abordado um panorama sobre a maior política de compra e distribuição de livros do mundo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois os editais dessa política são fundamentais para entender a construção dos materiais que vão para as escolas. Por fim, falaremos de modo sucinto sobre alguns entraves na didatização da Literatura, utilizando os impressos em sala de aula.

3.1. Aspectos gerais sobre o livro didático como objeto cultural

A década de 1990 foi marcada por inúmeras mudanças no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao debate sobre a universalização da educação básica¹⁴. As discussões acerca da temática democratização da educação ganharam destaque na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, organizado e patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura – Unesco, Banco Mundial – Bird, Fundo das Nações Unidas para a Infância -

¹⁴ Embora o *slogan* “Educação para Todos” tenha ganhado força a partir de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, no Brasil, em 1985 o ministro da educação Marco Maciel já havia apresentado a proposta de *Educação para Todos – Caminho para a Mudança*, que tinha como objetivo a universalização da educação básica, bem como padrões satisfatórios de qualidade no Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/200466>

Unicef e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud, com o objetivo de promover um evento mundial a fim de garantir as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, em especial às meninas e mulheres e populações das áreas rurais, que compunham a maior fração de analfabetos naquele período.

A Conferência Mundial de Educação para Todos resultou na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990), um dos marcos da *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, que configurou a homogeneização das políticas educacionais de formação de professores, dos currículos, das avaliações externas e do material didático, com o objetivo de estabelecer um consenso mundial em torno da educação (DALE, 2004).

Nessa perspectiva, o compromisso pela educação básica defendida na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, tem a leitura, a escrita, expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, como instrumentos essenciais para a aprendizagem. No quadro de ação prioritária em nível nacional do referido documento, foram definidas estratégias específicas para as políticas de melhoria da educação básica, dentre elas: a aprendizagem dos educandos, a formação de pessoal (docentes, gestores e demais interessados), o currículo, a avaliação da aprendizagem e, por fim, materiais didáticos e instalações. Como ação em nível regional, o documento trata da necessidade de ações integradas para cooperação internacional de troca de experiências e informações, com objetivo de empreender atividades conjuntas: capacitação de pessoal, coleta e análise da informação, pesquisa, material didático, meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e viabilizar o incremento de gestão e uso de educação a distância (Unesco, 1998).

A leitura, a escrita e raciocínio lógico envolvendo a resolução de problemas constituíram-se em um dos pilares da educação para a década de 1990, e foram reforçadas no Relatório Jacques Delors (1998), no qual o ler, escrever e contar aparecem como “saberes básicos”, que garantiam a construção de outros pilares postulados no relatório: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Portanto, a leitura, enfoque deste estudo, assim como a escrita, constam dentre as recomendações e orientações para educação do século XXI, sendo ela uma “aprendizagem básica clássica” que possibilita “[...] exprimir em uma linguagem suscetível de facilitar o diálogo e a compreensão” (DELORS, 1998, p. 33), assim como desenvolver capacidades indispensáveis para se tornar um cidadão:

A participação democrática depende, de algum modo, das virtudes cívicas; no entanto ela pode ser incentivada ou estimulada pela educação e por práticas adaptadas à sociedade da informação. Trata-se de fornecer referências e grades de *leitura* a fim de fortalecer as habilidades de compreensão e discernimento (DELORS, 1998, p. 28, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a leitura e escrita assumiriam um papel central para desenvolver as habilidades e competências exigidas para a educação do século XXI, bem como a formação para cidadania, via democratização do acesso à educação básica, que talvez conseguiria desenvolver capacidades necessárias “para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades” (ALTMANN, 2002, p. 87).

Na ótica neoliberal, o acesso à educação é tratado como um princípio para a cidadania, isto é, o meio pelo qual garantiria igualdade e liberdade a todos os seres humanos. O discurso da educação para cidadania oculta a lógica perversa do sistema capitalista, este que se sustenta a partir da desigualdade entre os sujeitos, resultado da ausência de liberdade daqueles que não detém os meios de produção. Portanto, a leitura e a escrita por si só não garantem uma participação democrática e acesso aos bens produzidos pela humanidade. Ou seja, o conceito de cidadania empregado pelas agências internacionais em suas proposições para as políticas educacionais do século XXI, limita-se à formação de indivíduos conscientes dos seus direitos e deveres, ativos e adaptáveis à lógica do capital.

Para os neoliberais a democracia não tem nada a ver com isso. Ela é simplesmente um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado [...]. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedade-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o *consumidor* (Gentili, 1996, p. 14, grifo do autor).

De acordo com Gentili (1996), existe um consenso estratégico entre os intelectuais conservadores e agências internacionais sobre como enfrentar as crises ligadas à educação. Para isso é realizado um diagnóstico comum, no qual se apresentam

ajustes comuns para a resolução da crise, que se configuram em forma de metas/objetivos a serem executados por meio de mecanismos de controle e avaliação, a fim de subordinar à educação as demandas do mercado de trabalho. O enfoque no ler, escrever e contar se justifica como principal meta a ser atingida em termos educacionais, pois trata-se do mínimo necessário para que o indivíduo possa se inserir no mercado de trabalho e se tornar um cidadão-consumidor.

A leitura e a escrita, amplamente disseminadas nos documentos da Unesco e do Banco Mundial a partir de década de 1990, foram materializadas na política educacional brasileira por meio de reformas educacionais no campo curricular, na formação de professores e nos materiais didáticos, com vistas a melhorar os índices nas avaliações externas, em que a leitura é o principal componente avaliado. Nesse sentido, foram criados projetos, programas, planos e políticas para atender as demandas estabelecidas pelas avaliações externas, dentre elas: Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (1997); Política Nacional do Livro – PNL (2003); Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM (2003); Pró-Letramento (2005); Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (2006); Programa Nacional do Livro Didático – PNLD¹⁵ (2008); Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA (2009); Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para a educação básica (2009); Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-Literário (2018)¹⁶ e Política Nacional de Leitura e Escrita – PNLE (2018).

Nesse contexto, além da atuação da Unesco nas proposições políticas no âmbito da educacional, o já mencionado CERLALC tem contribuído e direcionado às políticas de leitura, de escrita, de bibliotecas e de compra e circulação de livros no Brasil¹⁷, ao oferecer aos países membros documento *Modelo de Lei para o Fomento da Leitura, do Livro e das Bibliotecas* (Cerlalc-Unesco, 2011), este último que serviu para “oferecer aos países um instrumento efetivo no processo de definição de novas leis da leitura, do livro e das bibliotecas que se ocupe de maneira equilibrada dos componentes do setor e que permita avançar na construção de sociedades leitoras” (Cerlalc-Unesco, 2011, p. 13).

¹⁵ Resolução do PNLD (2008) que dispõe sobre a execução do programa, embora o PNLD tenha sido instituído em 1985.

¹⁶ Substituiu o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (1997).

¹⁷ O Brasil se tornou membro da Cerlalc em 11 de dezembro de 1973, e está vinculado ao Ministério da Cultura.

Ao analisar brevemente a Política Nacional de Leitura e Escrita, é possível identificar os mesmos elementos presentes no documento da CERLALC. Esta relação de semelhança entre os dois documentos, de certo modo, atesta que a influência de agência internacionais se materializa na política educacional brasileira. Na área da leitura e escrita (ou linguagem, de modo mais amplo) esta relação também se evidencia em programas que têm a finalidade de executar as orientações e políticas internacionais. É o caso do PNLD.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz com que, em termos quantitativos, chame a atenção o volume de livros didáticos adquiridos e distribuídos pelo Estado. Considerando isso, não há como fechar os olhos para o livro didático como objeto de estudo nesta tese. Além disso, é necessário entender o PNLD como uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208). Isto é, de modo simples, pode-se afirmar que a existência do PNLD é o cumprimento da lei.

Mas há questões profundas, implícitas, que nos interessam nesta tese, pois o PNLD consiste na materialização de uma perspectiva ideológica sobre a educação, a qual credita (ou talvez seja impelida a creditar) ao livro didático um papel muito importante em todo o processo pedagógico, entendido como apoio metodológico, síntese dos conteúdos, instrumento de transmissão de valores ideológicos e, principalmente, como mercadoria altamente rentável na indústria cultural. Mas de que modo a análise do livro didático como mercadoria altamente lucrativa do setor editorial liga-se aos propósitos desta tese? Interessa-nos refletir como o livro didático pode servir de ferramenta burguesa para conservação/reprodução do modo de sociabilidade capitalista. De acordo com Domingui (2010), ao analisar o livro didático, visando estabelecer suas funções, percebe-se que existem três vertentes que devem ser consideradas: a pedagógica, a político-ideológica e a econômica.

Apesar de ser um objeto cultural, os livros didáticos têm sido sempre considerados como instrumentos fundamentais no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores,

editores, autoridades políticas e intelectuais de diversas áreas. Há também discussões em torno dos livros didáticos que estão vinculadas à sua importância econômica para o setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção (BITTENCOURT, 2004).

Neste sentido, as pesquisas e reflexões sobre o livro didático devem apreendê-lo em sua complexidade. O livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado em diferentes situações pedagógicas. Por ser um objeto múltiplo, o livro didático é estudado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004).

Na década de 1960, houve uma tendência de se analisar os conteúdos dos livros didáticos privilegiando a denúncia das ideologias dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais didáticos permanece.

Faria (1986), ao analisar a ideologia presente em livros didáticos do Ensino Fundamental, alerta para o fato de que a educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante.

Mas nos últimos anos, as reflexões têm assumido uma dimensão epistemológica, voltada para compreensão das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente às análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescentadas outras temáticas como as relações entre as políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção (BITTENCOURT, 2004).

No Brasil, a tese de Circe Bittencourt, publicada em 1993, apresentou um conjunto de temas e abordagens que o livro didático comportava para além da denúncia da ideologia. A tese tratou da questão do livro didático como política pública educacional, mas também adentrou em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares e os usos e as práticas que incidem sobre esse material, abrindo, dessa forma, a possibilidade de se

analisar todos os processos de confecção do livro visando sua materialidade - forma, tamanho, montagem, costuras ou colagens, etc (MUNAKATA, 2012).

Na sociedade capitalista, todo o processo de elaboração de um livro didático culmina no produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro didático sua característica de ser produzido para o mercado, porém “convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa” (MUNAKATA, 2012, p.185).

O livro didático torna-se, portanto, uma mercadoria destinada a um mercado específico, também complexo nas suas formas de atuar na sociedade, que é a escola. A escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico.

Choppin (2004) atribui 4 funções aos livros didáticos na escola: 1. A função referencial, que contém o programa da disciplina ou uma interpretação dele; 2. A função instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; 3. A função ideológica e cultural, com a qual o livro didático torna-se vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; 4. E a função documental, contendo documentos textuais e icônicos, os quais podem vir a desenvolver o espírito crítico dos estudantes.

Além das funções pedagógicas do livro didático, destacamos a sua função mercadológica dentro da sociedade capitalista. Ele pode ser compreendido como um objeto de consumo, em que custos, benefícios e acesso estão restritos à ordem de cunho econômico-financeiro. Na seção seguinte, veremos como as políticas nacionais e os organismos internacionais, de algum modo, impulsionaram o livro didático como objeto altamente atrativo para o mercado livreiro.

Molina (1987, p. 20) enfatiza que “a atração exercida por um tal mercado pode levar à produção, por vezes, de livros destinados antes a gerar lucros imediatos, em lugar de serem frutos de uma preocupação maior com os objetivos primeiros da obra didática”. Essa assertiva demonstra que, em uma sociedade regida pelo lucro imediato, as editoras podem estar deixando de lado a verdadeira função do livro didático – instrumento de transmissão do conhecimento humano para os alunos – em favor do aumento de seu capital.

Podemos constatar que, desde as primeiras políticas no âmbito do livro e da leitura, o livro passa a ser objeto de centralidade das mesmas, já que este artefato cultural indica um campo de interesses dos livreiros e das editoras que foram sendo constituídas no país.

Além disso, o livro como mercadoria marca as políticas em detrimento da leitura e da formação do leitor (GEHRKE, 2017). O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado (MUNAKATA, 2012).

No PNLD 2021, inédito no processo de seleção de livros didáticos de Projeto de Vida, foram disponibilizadas para a escolha dos professores de todo o Brasil um total de 24 obras de Projeto de Vida, o maior número de obras dentre o conjunto de materiais voltados aos Projetos Integradores, os quais compunham essa primeira etapa da escolha das novas obras que passarão a ser utilizadas nas escolas públicas de Ensino Médio a partir de 2022.

Nessas 24 obras de Projeto de Vida, identificamos a presença de materiais de 15 editoras. Ressaltamos que destas, 5 editoras concorreram com mais de uma obra disponível, tendo somente a Editora Moderna disponibilizado seis obras para a apreciação dos docentes (PONTES, 2021), o que demonstra o interesse do mercado nessas publicações. Percebemos que o setor enxerga na categoria de Projetos de Vida uma nova possibilidade de nicho de negócios no campo da educação. Interessante notar que algumas editoras concorrem com várias obras, com autores e abordagens distintas, fomentando quase sempre o interesse do professor em algum de seus materiais e tendo assim mais chances de atingir o público docente e ter seus materiais escolhidos

3.2. Consolidação do PNLD e seus atravessamentos

Em outra pesquisa,¹⁸ analisamos representações de leitura e bibliotecas no imaginário de adolescentes. Na caracterização das representações foi possível perceber que a leitura, para o público estudado, é compreendida, simultaneamente, como elo com um universo ficcional e elo com a realidade. A leitura é, por suas funções sociais, entendida como uma prática cultural diversificada, desenvolvida com finalidades

¹⁸ Pesquisa realizada durante o Mestrado entre os anos de 2010 e 2012 pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

diferentes. O público estudado oscilou no modo de entender a prática por vivenciar, no próprio ambiente escolar, as tensões entre uma perspectiva recreativa e outra utilitarista de leitura. Além disso, os dados coletados apontaram para o entendimento de que a prática de leitura, em ambas as perspectivas, configura-se como atividade escolar, ausente da prática social da maioria dos adolescentes. As bibliotecas, por sua vez, estão distantes do horizonte de muitos; estes espaços só foram mencionados quando a temática foi descolada da esfera do interesse/prazer para a esfera da obrigação. Entretanto, as bibliotecas continuam sendo uma alternativa economicamente viável para os estudantes terem contato com os livros, evitando também a procura desorientada.

Para chegar a tais resultados, o processo de pesquisa possibilitou o contato com textos provenientes de universos diferenciados que versavam sobre o mesmo tema: a leitura. Observamos discursos provenientes do campo político (políticas públicas, programas governamentais, documentos oficiais, campanhas de incentivo), do campo mercadológico (campanhas publicitárias, campanhas de incentivo, pesquisas estatísticas) e do campo educacional (teses, dissertações, artigos e um material bibliográfico vasto). A partir disto, observamos que estes três pilares (política, mercado, educação) possuem uma regularidade no modo como abordam a problemática, promovendo, dessa forma, um consenso quanto à democratização e o incentivo à prática de leitura como necessária na sociedade atual.

Hoje, há um discurso da necessidade da prática de leitura e de se formar leitores, destacando com algumas sutilezas seu caráter puramente funcionalista. Tal discurso se alimenta das orientações de organismos internacionais multilaterais já mencionados, pois a leitura é posta como um dos pilares para a democratização do acesso ao conhecimento, na redução das desigualdades de aprendizagem e, conseqüentemente, redução da pobreza e desenvolvimento econômico dos países periféricos. Isso significa que a leitura tem cumprido um papel diferente daquele que se defendia na década de 1980 – leitura como prática da liberdade, emancipação e transformação, assumindo cada vez mais um caráter funcionalista e mercadológico.

Impõe-se, desse modo, um paradigma da leitura pautado em regras que a comunidade atual, explícita e implicitamente, cria para que a leitura seja uma prática incentivada, nunca combatida. Assim, se em situações históricas do passado foram lançados olhares de medo/preconceito/resistência sobre a leitura, na contemporaneidade, um universo de elogio à leitura enfatiza os benefícios e propõe políticas/propagandas de incentivo a essa prática de maneira massiva. A existência desse consenso, no entanto,

não significa que mesmo o campo político, o mercado editorial e o campo educacional atuando para a promoção da prática leitora, haja, de certo modo, outro consenso em relação à finalidade de suas ações. Também não significa que todos atuem do mesmo modo, sem nenhuma relação hierárquica.

Surgem alguns questionamentos que contribuem para a compreensão desse sistema a partir de algumas problematizações: de que modo essas três esferas se articulam na construção de um universo de elogio à leitura? São apenas essas três as bases de sustentação desse universo? Há papéis diferentes para cada área? Quais são as concepções de leitura propagadas? Que impactos o consenso do incentivo produz nas práticas efetivas de formação de leitores de literatura? A atuação dos setores público e privado e suas demandas específicas interferem no potencial humanizador e emancipatório das práticas de formação de leitores? De que modos essa interferência/relação aparece na realidade?

Tais indagações apontam um caminho a trilhar numa área de pesquisa que é vasta e muito explorada. A amplitude desse campo de pesquisa se evidencia ainda mais quando propomos pensar a leitura articulando três grandes áreas, cada uma com suas idiossincrasias: políticas públicas, mercado editorial e educação. Diante de tal abrangência, é imperativo que se façam algumas delimitações para mostrar a relação das proposições de organismos internacionais, sua materialização na política educacional brasileira, a execução desta política por meio de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas relações com o mercado.

O PNLD pode ser entendido como um programa estratégico de apoio à política educacional que o Estado brasileiro propôs a partir da Constituição de 1988. Pensado desta forma, sua atuação supre uma demanda tornada obrigatória: a efetivação do dever do Estado de fornecer material didático-escolar ao público estudante, conforme art. 208 da Constituição. É possível, no entanto, flexibilizar a interpretação desta obrigatoriedade, pois o próprio governo certamente considera seu empenho na compra e distribuição gratuita de livros às escolas, sendo o PNLD sistematicamente mencionado e politicamente usado para fazer referência ao nomeado “sucesso” da política educacional brasileira.

O PNLD é um programa de ampla proporção, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também muito amplas. Para a otimização do PNLD, a descentralização de sua execução tem sido colocada em debate. Pela amplitude e pelo caráter que assume no âmbito da política educacional, consideramos o PNLD uma

unidade autônoma de política educacional (que envolve leitura e escrita) para análise, estando nele próprio contidos os contornos de uma política pública de corte social, como é toda política educacional.

Esta compreensão, no entanto, não está na base de criação do Programa, o que significa que as primeiras mobilizações em torno da articulação e das ações do PNLD não estavam relacionadas à materialização de uma política educacional nacional num sentido amplo. Uma análise de materiais que perpassam a história do Programa mostra que a consolidação das suas ações está mais ligada a interesses mercadológicos e estrangeiros.

A primeira proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de material didático para as escolas brasileiras apareceu na década de 1930, buscando desenvolver “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (Freitag et al., 1993, p. 12). Foi nesta época que se usou o termo livro didático, conforme o Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art 2: “Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (Oliveira, 1980, p.12 *apud* Oliveira et al. 1984, p.22). De outro modo, até os dias de hoje é concebido como o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.

Este mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com a finalidade de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas. Ressalta-se que a CNLD foi criada no período do Estado Novo, isto é, em um momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Era tarefa da CNLD controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos.

Dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, segundo Oliveira et al. (1984), a maioria estava relacionada à questão ideológica, ou seja, aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepunham aos aspectos didático-metodológicos-pedagógicos. Mesmo assim, em 1945 o Decreto-lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD, que,

apesar dos sérios problemas detectados na sua operacionalização, foi ampliada e se manteve com plenos poderes.

Os grandes obstáculos envolvendo os livros didáticos permaneceram reclamando soluções, sempre esbarrando na ineficácia da política governamental, da qual temos herança até os dias atuais. Mas surge outro agravante: o livro didático se transformou em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial.

A esse respeito, neste processo de retomada histórica, não podemos deixar de fazer menção ao “escândalo da COLTED”, relatado por muitos pesquisadores que estudam as políticas do livro didático no Brasil. Durante os anos 1960, já sob o regime militar, se estabeleceu, pelo acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*), a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) mudando, em muitos sentidos, a orientação da política do livro didático no Brasil. Freitag et al. (1993) esclarecem que esse convênio, firmado em 06/01/67, tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos, sendo essa distribuição gratuita. Além disso, segundo os mesmos autores, a COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Para a consolidação desse programa, a comissão contava com uma farta disponibilidade financeira. Entretanto, críticos da educação brasileira denunciaram que, por trás da ajuda da USAID, havia um controle americano das escolas brasileiras e, obviamente, dos livros didáticos que sofriam, por assim dizer, um controle rígido de conteúdo (Freitag et al., 1993).

Podemos dizer que o trabalho desenvolvido pela COLTED apresentou resultados desastrosos, culminando em uma Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades advindas de falcaturas que envolviam o mercado livreiro, especialmente o de livro didático, o que levou, em 1971, à extinção do órgão. Com isso, a responsabilidade de desenvolver um programa nacional de livros didáticos ficou delegada ao Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. A esse programa cabia “definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (Oliveira et al., 1984, p.57).

Em 1976, a política do livro didático sofre nova redefinição. O Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático. A FENAME deveria “definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (FREITAG et al., 1993, p.15).

Ainda segundo Freitag et al. (1993), é a partir dessa época que surge explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente. Sempre com o intuito de tentar solucionar os entraves da política do Livro Didático, no início da década de 1980 o governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, decidiu passar para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). Tal medida resultou nos seguintes problemas apontados por Freitag et al. (1993): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo.

A história das mobilizações políticas em função do livro didático no Brasil, até a década de 1980 resume-se, como vimos, em uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram novas comissões e novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. Entretanto, as decisões, na maioria das vezes, partiam de um único órgão (CNLD, COLTED, INL, FENAME, FAE) composto por técnicos e assessores do governo, pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a questão do livro didático (Freitag et al., 1993), o que nos permite dizer que as decisões em torno do livro didático foram, via de regra, ineficazes, possivelmente, por conta da inexperiência e, sobretudo, da incompetência daqueles que respondiam pelo ensino no Brasil, além, é claro, de toda essa questão estar inserida em uma política altamente centralizadora. O professor não participava dos processos decisórios do sistema educacional, em geral, nem das discussões sobre o livro didático, em particular. Situação que só veio a se alterar com o Decreto 91.542, de 1985, o qual definiu que os professores poderiam proceder “permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção”. Dessa forma, muitas

contradições percebidas ao longo da história das políticas do livro didático no Brasil advêm de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, do livro didático.

A produção de livros didáticos, desde o início do século XX, foi o grande motor da atividade de editoração no Brasil (Lindoso, 2004). O livro didático, além de se constituir numa poderosa ferramenta pedagógica, sempre exerceu um papel de grande importância na política educacional brasileira. Tendo início oficialmente em 1929, a trajetória oficial da política do livro didático no Brasil culminou com a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985 e que está em vigor até hoje. Esse programa tem sido apontado como um modelo de sucesso, apresentando, no entanto, dificuldades decorrentes – entre outros fatores – da ação de empresas que comprometem a publicidade do processo de escolha, interferem indevidamente na escolha do professor, além de restringirem o acesso público ao livro. Assim, em um contexto como o do Brasil, onde as políticas educacionais ainda são fortemente influenciadas por organizações internacionais, a questão da escolha desse tipo de livro torna-se complexa, indo além da opção apresentada pelo professor.

As políticas públicas de corte social – dentre as quais estão as políticas educacionais – adquirem uma importância estratégica para o Estado capitalista, particularmente durante a década de noventa, diante da subordinação da política econômica do governo brasileiro às exigências das instituições financeiras multilaterais. Como analisa o professor José Luis Sanfelice:

Já que a escola pública, em seus diferentes níveis e modalidades, tem sido necessária ao capitalismo, é melhor incluí-la na orquestra sob a regência de uma mesma batuta, do que viabilizar que ela desafine. As economias locais, os Estados nacionais [...] não importa mais a nomenclatura que se use com suas respectivas políticas educacionais para os seus sistemas públicos de ensino, vão gradativamente sendo obrigados, mas também com o consentimento de representantes locais, a dançarem uma única música [...]. Internamente as situações vão se repetindo em nível estadual [...] Garantidos os interesses privatistas, a escola pública que vai sobrevivendo por necessidade do capital [...] tem que ser afinada pela mesma regência para que, apesar dos resultados adversos, a vitória final seja do contendor por enquanto mais forte: o capital (SANFELICE, 2002, p. 16-17).

Ou seja, a constituição do conhecimento escolar e, em particular, dos livros didáticos está fortemente entrelaçada com as relações de poder estabelecidas com base no contexto político, econômico e cultural, e isto é um processo histórico. Assim, a trajetória oficial das políticas do livro didático no Brasil, assim como as políticas educacionais mais amplas, é usada como importantes instrumentos do aparelho ideológico do Estado.

A retomada democrática no Brasil coincide com uma nova crise do capitalismo mundial e, de acordo com Peroni (2008), as estratégias apontadas para sua superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva, terceira via, e a adoção do modelo de administração gerencial em substituição à burocrática, entre outras – passam a conduzir a redefinição do papel do Estado, diminuindo a sua atuação como executor das políticas públicas. Ou seja, a redemocratização fará com que o país viva a tensão por ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas com dificuldade de implementá-los.

A adoção desta política neoliberal influenciará a elaboração do PNLD, que tinha o objetivo inicial de universalizar o acesso ao livro didático para os alunos do ensino fundamental da escola pública, uma vez que o Banco Mundial privilegiava a adoção de programas como este ao conceder empréstimos para países da América Latina. Os objetivos do Estado ficarão ainda mais explícitos com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Deste modo, apesar de o Estado estabelecer como princípios “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, bem como “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (conteúdo presente na LDB), o mercado ainda restringe essas práticas através de legislações que regulam as práticas de produção, circulação e consumo de bens intelectuais.

O fato de os livros didáticos representarem, de acordo com Ortellado (2009), o setor mais relevante do mercado editorial brasileiro – respondendo por 37% dos títulos, 61% dos exemplares e 42% do faturamento de todo mercado – e ainda, pelo fato de metade desse setor ser destinada a compras governamentais – por meio de diversos programas, mas, sobretudo, do PNLD – faz com que o mercado editorial interfira de maneira indevida na escolha do professor, pois o poder de publicidade das editoras condiciona a decisão do docente.

A construção feita até aqui nesta tese revela a ligação de políticas educacionais com um projeto neoliberal de sociedade. Nesta articulação, além de abordar aspectos da

formação humana, há que se investigar o quanto tais políticas beneficiam um elemento basilar do capitalismo vigente: o mercado. Por isso, ao estudar políticas educacionais e sua materialização nos livros didáticos, isto é, quase que os dois extremos da lógica educacional, é importante discorrer sobre o papel do maior programa de compra de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois ele atua como instrumento mediador entre os princípios e objetivos pensados no projeto educacional nacional/internacional e a forma como tudo isso se materializa no material didático que vai para a escola. Este panorama aborda, portanto, o PNLD sob alguns aspectos prioritários: o momento de sua criação, a redemocratização do país e as necessárias mudanças na educação; o caráter assistencialista das primeiras edições do programa; o investimento em livros didáticos como recomendação do Banco Mundial; e a relação do PNLD com o mercado editorial.

O PNLD foi criado com o objetivo de viabilizar o acesso dos alunos da rede pública de ensino a materiais didáticos. A história do PNLD remonta ao final da década de 1930, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). O INL tinha como objetivo principal a produção e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do país. Mas o programa, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), só foi implementado, de tal modo que se aproxima do que é hoje, pela primeira vez, em 1985.

O PNLD passou por diversas transformações ao longo dos anos. Inicialmente, o programa era voltado apenas para o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Com o tempo, foi ampliado para atender também o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Uma das características centrais do PNLD é a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos das escolas públicas. Os livros são selecionados por meio de um processo de avaliação e escolha realizado pelo MEC, com a participação de especialistas das áreas de educação e de conteúdo dos diferentes componentes curriculares.

A seleção dos livros didáticos ocorre em ciclos, com uma periodicidade de três anos para o Ensino Fundamental e quatro anos para o Ensino Médio. Durante esses ciclos, as editoras interessadas em participar do programa submetem suas obras ao processo de avaliação do MEC, que leva em consideração critérios como qualidade do conteúdo, abordagem pedagógica, adequação às diretrizes curriculares e capacidade de atender às necessidades dos alunos.

Após a seleção dos livros, o MEC realiza a compra em grande escala e distribui os materiais para as escolas públicas de todo o país. Cabe às escolas a responsabilidade de distribuir os livros aos alunos e garantir sua utilização adequada em sala de aula.

O PNLD também tem passado por transformações recentes, buscando se adaptar às novas demandas e tecnologias educacionais. Além dos livros impressos, o programa passou a contemplar também a aquisição de materiais digitais, como e-books e outros recursos digitais interativos, visando ampliar as possibilidades de aprendizagem. O PNLD configura-se, portanto, como um programa que desempenha um papel importante na democratização do acesso a materiais didáticos nas escolas públicas brasileiras, contribuindo para o desenvolvimento da educação no país. Neste sentido, a seção seguinte, mostrará um panorama sobre o programa. Entendemos que, ao analisar materiais didáticos, como nos propomos, cabe abordar o sistema pelo qual o livro didático chega à escola e aos estudantes. Todos os movimentos analíticos dessa tese denunciam a submissão à lógica social capitalista, neoliberal. Mostraremos que o PNLD também segue este viés.

O PNLD consiste em uma política de compra de livros por parte do Governo Federal, mas, além disso, é também uma política pública que estabelece direcionamentos para produção do material didático que chega às escolas, por meio de complexos editais de seleção de editoras e obras.

De acordo com um completo estudo de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007), a década de 1980 é um período importantíssimo para se compreender a trajetória das políticas educacionais ou voltadas para a educação no Brasil, incluindo o PNLD. O fim da ditadura, o processo de redemocratização, a participação em conferências de amplitude internacional e a elaboração de documentos são elementos que compõem e definem as especificidades desse momento. Além disso, segundo Cassiano (2007), um conjunto de pesquisadores se debruçou sobre a questão do livro didático no Brasil com publicações relevantes entre as décadas de 1980 e 1990. São eles: Franco (1982), Hallewell (1985), Höfling (1993) e Chopin (1998).

Choppin (1998) discute o caráter político do livro didático. Segundo o autor, em quase todos os países do mundo os materiais didáticos se constituem como objetos de disputa tanto real quanto simbólica. O desenvolvimento dos chamados Estados modernos foi acompanhado de uma institucionalização dos procedimentos educativos, e esse processo também compreendeu uma relativa e rápida transferência das responsabilidades educacionais que antes estavam sob o encargo da família e, guardadas

as proporções, das autoridades religiosas e do Poder Público. Sendo assim, podemos encontrar as manifestações mais claras da intervenção do Poder Público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais, e consequentemente, nos livros didáticos, porque estes representam a materialização desses programas.

Segundo o autor, os livros didáticos são instrumentos de poder, porque se destinam às mentalidades jovens, ainda manipuláveis e, provavelmente, pouco críticas. Como produto da indústria cultural, podem ser reproduzidos em grande número e difundidos em todo o território nacional. Choppin (1998, p.169) considera que, ao ser fixado por escrito, o conteúdo educativo assume uma certa ortodoxia frente à palavra do professor. Além disso, sua eficácia também tem relação com a lenta impregnação de ideias, uma vez que sua utilização é frequente e prolongada. O livro didático “constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação nacional, linguística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até a orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso”.

Por tudo isso, Choppin enfatiza que o livro didático constitui um potente indicador das relações de forças que se estabelecem, em determinado momento, nas diferentes sociedades e entre os diversos sujeitos do sistema educativo, visto que o grau de liberdade na produção e no uso desse livro pode variar consideravelmente.

Com base nestes autores, está registrado na história dos didáticos o período em que houve grande controle do governo Vargas sobre os livros e sobre os sujeitos envolvidos na sua produção, circulação e uso. Segundo Cassiano (2007), de 1938 até 1985, variadas formas de intervenções do Estado incidiram sobre o livro didático brasileiro, guiando sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984).

Logo após a criação do INL, em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto Lei nº 1.006, de 30/12/1938. Esta comissão foi formada por 15 membros nomeados pelo próprio Presidente da República, escolhidos dentre pessoas com certo preparo pedagógico e “reconhecido valor moral”. A CNLD tinha competência para dispor sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático (FRANCO, 1982). Ainda de acordo com Franco (1982), não havia nenhuma especificação sobre o que se considerava preparo pedagógico ou o “reconhecido valor moral”, ou como esta categoria vaga poderia ajudar a escolher um bom livro didático.

Hallewell, no minucioso texto *O livro no Brasil: sua história* (1985), aponta que esta comissão tinha o objetivo de evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos. Entretanto, surgiu, também, porque o governo Vargas estava cada vez mais preocupado em controlar o conteúdo dos livros escolares (HALLEWELL, 1985).

Em 1985, no país já redemocratizado, é instituído, oficialmente, por meio do Decreto 91.542, de 19/08/1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentou grandes modificações em relação ao programa de livro didático que vigorava antes, o Programa do Livro Didático/ Ensino Fundamental (PLIDEF), pois o PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1o grau (CASSIANO, 2007), o equivalente ao Ensino Fundamental I e II atuais.

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais.

Höfling (1993) afirma que a instauração do PNLD seguiu a lógica da máquina administrativa do Estado brasileiro, porque foi criado como se fosse uma medida realmente inovadora, mas, na verdade, estava absorvendo outro programa de aquisição e distribuição de livro didático já existente, com nova roupagem institucional e com ampliação da estrutura organizacional e do orçamento. A autora observa, ainda, que o decreto que originou o PNLD não mencionou, sequer, o programa anterior (PLIDEF), assim como não o fizeram os relatórios posteriores anuais da Fundação de Assistência ao Educando (FAE) – órgão responsável pela execução do PNLD quando este foi lançado, como se esse programa fosse, realmente, absolutamente novo.

Ao analisar a prescrição legal que norteou o PNLD encontramos um documento-chave que, efetivamente, mudou os rumos em relação ao programa anterior, apesar da manutenção de muito de sua base. A adoção desse tipo de política pública, em relação ao livro didático, revolucionou o mercado desses livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes, desses manuais na história do país. De acordo com Cassiano (2007), este documento é a proposta intitulada *Educação para Todos: caminho para a mudança*, publicado em 31 de maio de 1985, feita pelo ministro do Estado da Educação Marco Maciel. Esse documento nos dá elementos para entender os fundamentos que alicerçaram a implementação do PNLD, após o período da ditadura militar.

A proposta acima compõe a política social do novo governo democrático de José Sarney, que tinha como meta o alcance da universalização do então ensino de 1º grau, assegurado por padrões de qualidade satisfatórios. Nessa conjuntura, centralização administrativo, desigualdades regionais, baixos níveis de renda, carências alimentares e da saúde em grande parte da população brasileira são elencados como os fatores geradores dos problemas nacionais, que deveriam ser tratados de modo paralelo à questão educacional.

São discriminados, no documento, os principais problemas a serem enfrentados para resolver a questão educacional, herdados do governo ditatorial. Dentre eles: a baixa produtividade no ensino e inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica. Ao nosso ver, encontramos aí os alicerces para o que veio a se constituir a política pública para o livro didático, no país redemocratizado.

Para atingir as metas propostas para a Educação, foram priorizados três desafios: a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade. Para isso, foi considerado necessária a execução de um programa imediato, que deveria absorver recursos para serem aplicados na valorização do magistério, na ampliação de acesso e retorno à escola de 1º grau e na assistência ao aluno carente. Importante observar que livro didático e merenda escolar são projetos dispostos conjuntamente (CASSIANO, 2007).

É visível, portanto, que na sua implementação, o programa voltado para a distribuição do livro didático adquiria status de prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo, vinculando-se de modo secundário à busca da qualidade na educação. Por isso, inicialmente, o PNLD atendeu com prioridade a região Nordeste, que recebeu 43% dos livros adquiridos. Na época, o Nordeste brasileiro também contava com financiamento do Banco Mundial no *Projeto Nordeste de Educação*, o qual tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação, com ênfase nas etapas iniciais, aumentando a taxa de aprovação e a qualidade de ensino, melhorando a eficiência da gestão educacional e o suprimento de materiais de ensino-aprendizagem, além da recuperação da infra- estrutura das escolas.

Este projeto contou com US\$ 418,6 milhões do Banco Mundial e com US\$ 317,9 milhões dos governos federal e estaduais da região. O objetivo da contribuição nacional foi o de formular e implementar políticas no âmbito da educação básica, com o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e com a

reestruturação da distribuição de livro didático e da merenda escolar no Brasil e mais especificamente na região do Nordeste (CASSIANO, 2007).

Além dos objetivos assistencialistas, o PNLD, na sua implementação, também já sinalizava o atendimento às recomendações técnicas do Banco Mundial, considerando a ênfase do atendimento ao Nordeste, por meio de projeto específico e financiado pelo Banco. No documento *O financiamento da educação nos países em desenvolvimento: opção de política*, formulado por integrantes da gestão do Banco Mundial, constava a ênfase no uso de equipamentos didáticos acompanhado da valorização do livro didático (SILVA, 1999).

Assim, percebe-se com esta construção histórica que no âmbito das relações internacionais há, de fato, a manutenção da interlocução com as agências de financiamento para a educação. E neste cenário, o livro didático atravessa todas as metas, ao mesmo tempo em que, para o conforto das ações governamentais, sua valorização constava nas orientações técnicas internacionais (CASSIANO, 2007).

A incorporação do PNLD nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente, portanto havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional. Além disso, colocava o governo brasileira numa posição favorável em relação aos organismos internacionais de financiamento, pois, como já mencionado, era necessário cumprir com as orientações técnicas do Banco Mundial.

Esse panorama nos dá elementos para entender o debate instaurado na época da implementação do PNLD, com os trabalhos de Barbara Freitag et al. (1993) discutindo o livro didático na esfera da política e da economia.

Nessa perspectiva, a discussão recai sobre as relações do Estado com o mercado editorial. Na visão desses autores, as relações de compra e venda do livro didático eram predeterminadas na relação entre o governo e o mercado, de maneira direta, sobrando pouco espaço, ou quase nenhum, para outros agentes, como os professores, por exemplo. Desse modo, quem determinava o livro a circular seria o Estado, articulando interesses próprios na seleção dos materiais que entravam na escola.

A prescrição legal de que a seleção do livro deveria ser feita diretamente pelo professor, segundo tais autores, se apresentava como uma democracia falaciosa, visto ser esse profissional “despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras” (FREITAG et al., 1993, p.49). Além disso, foi se evidenciando que os beneficiados com a política do livro mal administrada foram os editores do setor

dos didáticos, que lançaram grande quantidade de livros descartáveis e de qualidade questionável, fazendo disso um negócio altamente lucrativo.

É importante mencionar que nos primeiros anos de PNLD não havia transparência em relação à fonte financiadora na sua implementação e nas suas sucessivas execuções. O fluxo de financiamento regular para o PNLD só foi instituído em 1993, e a partir de 1995, procedimentos regulares de avaliação, aquisição e distribuição estabeleceram o caráter de continuidade desse programa (FREITAG et al, 1993).

Porém, mesmo sem contar com financiamento regular, o aumento no volume das vendas de livros escolares, obtido em função do PNLD, impressionava desde o começo. Cassiano (2007, p.30) cita a pesquisa realizada por Höfling em 1993 nos relatórios da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Nos relatórios de 1987 lia-se no relatório que se tratava “da maior distribuição de livros didáticos no mundo, proporcionando, em 1987, três livros por aluno em cada escola pública de primeiro grau do país”.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi um órgão criado em 1983, pela Lei nº 7.091, que incorporou, entre outros programas do MEC, o do livro didático, e foi responsável pela execução da política educacional do país de 1983 até 1997, ano em que foi extinta.

Höfling (apud Cassiano, 2007) relata que no primeiro ano da FAE, em 1983, pelo Programa do Livro Didático/ Ensino Fundamental (PLIDEF), período pré-PNLD, foram distribuídos 12.385.087 livros em todo o território nacional. Em 1987, esse montante, já por meio do PNLD, ultrapassou 55 milhões de volumes, que foram distribuídos para cerca de 25 milhões de estudantes. Esses índices de aquisição e distribuição caracterizavam, já nessa época, o Estado como o principal comprador da produção gráfica do país, adquirindo aproximadamente 70% da produção nacional de livros didáticos (Höfling, 1993, p.98).

Se pensarmos que, em 2001, foram distribuídos 130.283.354 livros, para 32.523.493 alunos matriculados nas escolas públicas do Brasil (no ensino fundamental, considerando que este número contempla a entrega de 20.231.351 dicionários) podemos ter um dimensionamento do que o PNLD significa no campo de disputa da venda de livros didáticos no país, dado o aumento considerável das vendas no setor, em decorrência da implementação desse programa.

Além disso, a concentração das vendas no segmento dos didáticos era um fator que saltava aos olhos. Apesar de haver um número razoável de editoras inscritas no

PNLD, poucas realmente vendiam de modo significativo para o governo. Segundo dados da pesquisa de Cassiano (2007), de 1985 até 1991, houve a participação de 64 editoras no PNLD, não concomitantemente. Apesar disso, a concentração das vendas restringiu-se a poucas editoras. Nesse período, o fornecimento de 84% dos livros foi feito por apenas sete editoras: Ática, Brasil, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva e Scipione, sobrando os 16% restantes às outras 57 editoras participantes do processo. Outro dado interessante é que se compararmos as editoras que participaram do PNLD, nos anos de 2002 a 2006, com as que participaram do Programa desde o seu princípio, nota-se que houve permanência daquelas que sempre concentraram o maior volume de vendas ao governo (CASSIANO, 2007).

Assim, nas primeiras edições do programa no início do século XXI, temos uma realidade em que podemos ver grandes grupos competindo para serem fornecedores do programa estatal de compra de livros didáticos. Em síntese, nos primeiros anos do PNLD as compras governamentais se concentraram em poucas e grandes editoras, porém, nessa época, ainda sobrava uma pequena fatia desse mercado para as pequenas editoras. Nas duas décadas subsequentes, a concentração aumentou, reduzindo-se radicalmente o número de editoras participantes no PNLD, sendo que em 2006 podemos constatar a quase total ausência de pequenas editoras nesse processo (CASSIANO, 2007).

Neste sentido, o PNLD realmente se legitima, porque passa a contar com recursos regulares e as alterações consideradas substanciais foram feitas, em especial no que concerne à aquisição e à distribuição dos livros comprados pelo governo, sendo criada uma nova etapa no Programa: a avaliação desses livros. Assim, novamente, o PNLD toma rumos inéditos. A partir desse período, acredita-se que são criadas as condições para a entrada e permanência dos potentes grupos editoriais nesse programa.

Outro movimento importante para o PNLD, e que o aproxima dos interesses do mercado, está ligado à *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a qual resultou em diretrizes para a Educação Mundial.

Nessa conferência, reuniram-se representantes de 155 países participantes e de 150 entidades não-governamentais que, em parceria com os realizadores do evento, lançaram a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, em que se comprometeram a criar um plano que atendesse às necessidades específicas da educação básica de cada país. A organização do evento foi feita por quatro importantes

organismos internacionais, vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU): a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*Unesco*), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*Unicef*), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (*Pnud*) e o *Banco Mundial*.

Apesar de todos esses organismos integrarem o Sistema das Nações Unidas, muito se discute sobre a Unesco e a Unicef serem organismos internacionais que protagonizam ações políticas, nos chamados países em desenvolvimento, com objetivos de cunho mais humanitários do que os do Banco Mundial. Porém, essa afirmativa não é consenso. No que diz respeito à Unesco, há considerações acerca de que seus objetivos, na década de 1990 e durante o século XXI, estariam cada vez mais alinhados aos do Banco Mundial, embora a Unesco não seja uma agência de financiamento (SILVA, 2022).

Autores como Torres (2000), Fonseca (1998) e Silva (1999), entre outros, consideram que a intervenção do Banco Mundial, nos países em desenvolvimento, se dá à base de financiamentos e assessoria técnica em áreas como a Educação, por exemplo, com condicionantes que privilegiam leis de mercado, e que, a pretexto de gerarem o desenvolvimento dessas regiões, aprofundam suas mazelas, mantendo e/ou até aumentando os desníveis existentes.

Em 1993, houve outra importante conferência, feita em Nova Delhi, na qual nove dos países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia e Brasil) reafirmaram o compromisso anteriormente acordado em Jomtien, sendo signatários da *Declaração de Nova Delhi*. Por parte do Brasil, este documento foi assinado pelo então ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel.

Neste contexto das relações internacionais, observa-se o movimento de aproximação e alinhamento, pois tornou-se imperativo para o avanço das políticas, o estreitamento com organismos como a Unesco, Unicef e Banco Mundial, o que se observou com o forte apoio ao *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, que foi o documento elaborado no Brasil, em 1993, como fruto do compromisso internacional assumido em Jomtien. Este documento delimitava em quais esferas deveriam se concentrar os esforços e recursos, assim como quais estratégias deveriam ser adotadas, para se alcançar a universalização da educação básica no Brasil, com padrões de qualidade básicos e internacionais assegurados.

Não é de se estranhar que a publicação do *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC, 1993), realizada mediante de um acordo do MEC com a Unesco, que foi enviado para todas as escolas e órgãos públicos brasileiros, tenha sido editada e patrocinada pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), visto que as diretrizes contidas no documento priorizavam o livro didático como recurso pedagógico essencial, e previam políticas públicas que deveriam privilegiá-lo (CASSIANO, 2007).

Na verdade, livro didático foi um dos oito pontos considerados essenciais para que o sistema educativo brasileiro pudesse adaptar-se às “exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (MEC, 1993, p.22). Outros aspectos apontados no Plano foram: qualidade e heterogeneidade da oferta; efetividade e relevância do ensino; magistério: formação e gestão; apoio ao educando: financiamento, integração vertical dos sistemas de ensino e continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

Nesse mesmo período, ou seja, na década de 1990, documentos oriundos de agências internacionais, principalmente do Banco Mundial e da Unesco, que tratam da melhoria da qualidade da educação em instância internacional, também evidenciaram a centralidade e importância do livro didático na Educação.

O Relatório Jacques Delors, já mencionado nesta tese, resultante de trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da Unesco, considera o livro didático como “o suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (DELORS, 1998, p.192).

Uribe (2006) apresenta vários estudos do Banco Mundial, dos anos 1990, direcionados para a América Latina e Caribe, em que os resultados são contundentes em relação aos benefícios do uso do livro didático na educação fundamental dessas regiões, principalmente quando são considerados os indicadores de custo x benefício. O autor ressalta que o Banco Mundial privilegiou, para a concessão de financiamentos para os países da América Latina e do Caribe, os projetos em que fossem previstos programas de distribuição de livros didáticos.

A política educacional que, entre outras medidas, nos anos 1990, privilegia o livro didático ancorando a busca de uma educação com qualidade, não ficou restrita à questão nacional brasileira, visto que constou nas orientações do Banco Mundial a concessão de financiamentos para os chamados países em desenvolvimento. De fato, tal política foi implementada, efetivamente, em outros países da América Latina e do

Caribe, na forma de financiamento para grandes programas de aquisição e distribuição de livros didáticos, podendo ser considerada como um marco da política educacional dessa década nos países da região.

Assim, em 1996, o MEC implementou oficialmente a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados por meio do PNLD. O Ministério da Educação formou comissões, divididas por áreas de conhecimento (Alfabetização e Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Estudos Sociais, posteriormente, Geografia e História), para estabelecer quais seriam, efetivamente, os critérios de análise e classificação dessa avaliação. Desde essa época, o resultado desse processo passou a ser condensado e divulgado por meio de exemplares denominados *Guias de Livros Didáticos*, que são distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. Desse modo, a avaliação dos livros e a distribuição desses Guias de Livros Didáticos fazem parte da operacionalização do PNLD.

Portanto, temos consolidada no Brasil uma política de seleção, compra e distribuição de livros didáticos. Trata-se de uma política pública atravessada por intenções políticas, objetivos educacionais e demandas do mercado. Ao tomar livros didáticos como objeto de pesquisa, todos estes atravessamentos saltam aos olhos do pesquisador. Por isso, esta tese, de certo modo, tenta costurar estes pontos, pois analisar o produto final, isto é, o texto literário no livro didático, exige atenção aos processos e suas idiossincrasias. Na seção seguinte, antes de adentrar na análise da Literatura presente nos livros didáticos de Projeto de Vida, propomos uma síntese de como a Literatura se fez/faz presente nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, que é seu espaço mais convencional, para, assim, termos mais parâmetros de análise e comparações.

3.3. A Literatura em livros didáticos de Língua Portuguesa: breves considerações

No Brasil, a via pela qual o texto literário entra no Ensino Médio, regra geral, é a aula de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o material didático deste componente curricular. O interesse pela Literatura como objeto de estudo e ensino se faz presente, prioritariamente, em pesquisas de programas de pós-graduação da área de Letras. Isto é, dentro de um campo convencionalmente constituído, com fronteiras demarcadas, podemos afirmar que a relação entre Literatura, escola e materiais didáticos, no Brasil, é

propriedade da área Letras, num espaço sempre atravessado pela Língua Portuguesa e seu prioritário ensino.

É relevante, portanto, revisitar um campo de estudos que investiga a relação entre Literatura e livros didáticos, considerando que é também o foco de interesse desta pesquisa. O intuito é fomentar o questionamento: quais semelhanças e diferenças se observam no modo como a Literatura aparece nos materiais didáticos de Língua Portuguesa e Projeto de Vida?

Tendo como contexto um período pré-BNCC, Adriana da Costa Teles (2009), em “Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio” conclui ter havido propostas inovadoras para o ensino de Literatura, mas que pouca coisa, de fato, se alterou. Ela afirma que há um círculo vicioso a ser rompido: a pesquisa é uma preocupação da universidade e o tempo todo movimenta o conhecimento, rompendo com paradigmas e propondo novas maneiras de encarar velhos conceitos e abordagens. No entanto, segundo a autora, tais alterações não chegam ao ensino médio, apesar de ser essa mesma universidade a que forma os futuros professores desse nível de estudos. Portanto, faz-se necessária uma reavaliação do processo de formação do professor de Literatura do Ensino Médio dentro dos cursos de Letras (TELES, 2009, p. 08).

Flávia Brocchetto Ramos e Taciana Zanolla (2009), em “Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro”, afirmam que a abordagem histórica da Literatura no ensino médio, referendada pela maioria dos livros didáticos da disciplina, contribui para a configuração de um quadro de insucesso escolar. No entanto, é necessário problematizar a abordagem histórica da Literatura no Ensino Médio. Defendem as autoras que, para combater “uma aula de literatura como estudo histórico, deve-se priorizar a interação do leitor com o texto e deve-se partir do horizonte de expectativas do aluno na seleção de obras” (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 78). A partir de experiências de campo, afirmam que esse tipo de abordagem demonstrou vantagens, pois: “motiva o aluno a viver a leitura como um momento de interação com o texto”; “instrumentaliza o aluno para outras leituras”; “estimula o hábito de leitura”; e “contribui para a formação de cidadãos” (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 78).

A pesquisadora Maria Amélia Dalvi (2010)¹⁹, da Universidade Federal do Espírito Santo, realizou um amplo trabalho analisando as abordagens de pesquisadores

¹⁹ Mencionamos a tese da pesquisadora na Introdução deste estudo.

sobre a relação entre ensino de Literatura e livros didáticos de Língua Portuguesa também num período pré-BNCC, isto é, quando as modificações propostas pela Base, principalmente para o Ensino Médio, não haviam sido implantadas e nem cogitadas ainda por editores e escritores de livros didáticos. Apesar de estarmos discutindo as raízes, a construção e implementação da BNCC, inclusive com nosso estudo voltado para um componente curricular originário desse documento, cabe fazer breves considerações sobre outro caminho, muito mais conhecido, de escolarização da Literatura: via Língua Portuguesa.

Segundo Dalvi (2010), o material didático destinado ao Ensino Médio tem recebido, e desde 2010 este quadro não sofreu alterações, pouca importância, considerando o seu largo uso, sua importância na formação de leitores e na consolidação de pertencimentos geracionais (pela instituição de cânones que correm em paralelo ao discurso crítico-historiográfico).

Por isso, cabe considerar que antes de se discutir a presença do texto literário em um componente curricular distinto (como analisaremos a seguir), há uma sólida análise de como a Literatura se apresentou tradicionalmente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que é, como mencionado acima, o caminho tradicional para escolarização da Literatura. Acreditamos que, ao ter contato, ainda que na perspectiva de revisão, com materiais da área de Língua Portuguesa, poderemos aprofundar nossa análise nos livros de Projeto de Vida e observar diferenças e regularidades. Afinal, a incorporação de textos literários em um material didático de outra área, em um primeiro momento, é positiva, pois entende-se que a Literatura está presente no Ensino Médio para além das fronteiras da Língua Portuguesa. Entretanto, interessa-nos entender criticamente para poder caracterizar este uso no capítulo 4.

Em geral, o tratamento metodológico dispensado aos textos literários no livro didático baseia-se em concepções redutoras de texto e de leitura, com abordagens superficiais, não contribuindo, assim, de forma adequada para a formação de um leitor crítico e capaz de adentrar as especificidades artísticas e humanizadoras do texto literário (COLOMER, 2003, 2007; LAJOLO; ZILBERMAN, 2019)

Dalvi (2010) aponta que as obras didáticas de Língua Portuguesa deveriam contribuir para a realização dos ideais de democracia afirmados pelas políticas educacionais. Sendo assim, o trabalho realizado por essas coleções didáticas deveria ser a expressão do respeito pela diversidade cultural brasileira e das mais atuais e eficientes concepções de ensino. No entanto, atuando como intermediários entre propostas

educacionais e a realidade de sala de aula, livros didáticos de Língua Portuguesa se organizam em meio a um jogo ideológico que, visando à manutenção de valores tradicionalmente instituídos, tende a reduzir toda diversidade à homogeneidade.

Sob uma perspectiva discursiva, a presença do texto literário nos manuais didáticos, a despeito de muitos avanços em pesquisas na área da Linguística Textual e da Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Materna, continua presa a modelos tradicionais, considerando a falta de objetivos claros e definidos e a ausência de uma programação sistemática. Além disso, o livro didático costuma guiar as práticas de leitura na sala de aula, pois, sobre a formação do pré-adolescente como leitor de Literatura em escolas públicas do Brasil, entende-se que o leitor que a escola (e a sociedade) pretende formar deve ler o que é permitido (DALVI, 2010).

Sob uma perspectiva etnográfica, estudos sobre práticas de leitura de textos literários apontam que os alunos devem se identificar passivamente com os personagens e ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos “mais sensíveis” e mais controláveis pela escola e pela sociedade, o que dá a entender que o objetivo estético se mistura a um objetivo instrucional/motivacional. Assim, a Literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de uma certa maneira.

As leituras realizadas pelos alunos, fora da sala de aula, também de acordo com investigações empreendidas valorizando aspectos etnográficos, apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de leitura observadas, destacam-se algumas estratégias de escolarização da Literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que até a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e controla leituras (DALVI, 2010).

Outro aspecto apontado pela pesquisadora é que a quase totalidade das atividades de leitura do texto literário encontradas nos livros didáticos pautam-se pelo modelo conteudístico, no qual se afirma a relação quase automática entre pensamento/mundo/linguagem e se separa de modo estanque conteúdo e forma, numa ritualização da palavra, cuja interpretação é repetição de modelos em atividades padronizadas com respostas padronizadas, homogeneizando a leitura. É um modelo que

se opõe aos parâmetros discursivos de leitura em que a interpretação é construção de sentidos apreendida pelo sujeito na história.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio ainda privilegiam a abordagem histórico-informativa do texto literário, não cumprindo a sua função de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o seu despertar crítico. Desse modo, demonstram uma tendência a reproduzir determinados cânones, tanto em relação à escolha dos autores como das obras. O conceito de Literatura e a classificação em gêneros literários são discutidos, mas sem aprofundamento. Apesar da intertextualidade, o conteúdo parte de uma sequência periodológica, que contextualiza as obras historicamente, mas de modo estanque. Há criatividade na exposição de textos e nas propostas de trabalho, estabelecendo-se relações entre a Literatura e as demais modalidades artísticas, faltando, porém, uma contraposição entre a natureza de cada modalidade e propostas que façam com que sejam analisadas suas semelhanças e diferenças, podendo-se chegar, assim, a discussões sobre a especificidade do literário (DALVI, 2010).

A constituição de um leitor autônomo que desenvolva a capacidade não somente de escolher textos a partir de suas necessidades cotidianas, mas que também possa se inserir no processo gerativo de conscientização crítica da Literatura como expressão artística e sociocultural (LEAHY-DIOS) ainda não é considerada tarefa fundamental das práticas mediadas pelo livro didático, principalmente porque o que se pretende desenvolver ali são simulações de leitura e não práticas autênticas (GRIJÓ; PAULINO, 2005).

Maria Amélia Dalvi (2010) entende que não é propriamente o texto literário quem tem expressiva participação na história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mas uma (pseudo)história da Literatura, como uma sucessão estanque de períodos, datas, autores e obras, com contexto histórico ou social apresentado de modo precário. E, desse modo, o texto literário não se distingue de nenhum outro tipo de texto de média ou alta complexidade.

Na escola, o ensino de Literatura ainda está fortemente condicionado ao livro didático. Os principais problemas relacionados a isso são: o uso quase que exclusivo ou exclusivo do livro didático como fonte para grande parcela dos docentes; e a permanência de uma série de controvérsias relativas à (in)adequação da formação docente inicial nas licenciaturas e continuada, à (in)existência de locais adequados para a leitura na escola e à estrutura fragmentária das obras didáticas (DALVI, 2010).

Helio Castelo Branco Ramos (2009) em “O letramento literário no livro didático do ensino médio” avalia os exercícios de compreensão leitora do texto literário presentes em livros destinados à educação básica e, especialmente, ao ensino médio. Conclui que

[...] a proposta de letramento literário presente nesse suporte [livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio] é uma alegoria de nossa época, isto é, revela a tensão entre dois discursos pedagógicos: o da tradição, para o qual a leitura do texto literário se encerra no reconhecimento de técnicas e aspectos formais de um determinado estilo de época, e o do letramento literário, para o qual a leitura do texto literário só se traduz em compreensão plena quando se consegue vincular a estética às condições socioculturais em que o texto foi produzido (RAMOS, 2009, p. 45).

Como crítica ao texto de Ramos (2009), Dalvi (2010) aponta o uso generalista da expressão “letramento literário” no entendimento de que significaria o ensino da vinculação da fruição estética às condições socioculturais de produção dos textos, em diferença com o ensino de Literatura mais tradicional. A autora entende que qualquer prática leitora só se pode reconhecer como tal se considera

não apenas as condições socioculturais e históricas de produção dos textos, mas se, num movimento incessantemente metareflexivo, considera também as condições socioculturais e históricas de recepção: ou seja, não se pode dicotomizar a recepção/fruição estética das condições socioculturais de produção e apropriação dos textos literários (DALVI, 2010, p. 83)

Estas breves reflexões contribuem para o entendimento de que a relação da Literatura com os livros didáticos não é um ponto pacífico em pesquisas acadêmicas e nem na prática escolar. Os obstáculos são variados e permanentes e estão ligados, como disposto acima, à formação docente crítica e preparada para o uso do material didático, à concepção de História e a ênfase nas abordagens historicistas que organizam a Literatura em sequências periodológicas, o modelo conteudístico, o uso do texto como motivação e instrução para formação e ajustes de comportamentos, os limites entre ler o que se deseja e o que é permitido, etc.

Ao deslocar o texto literário do livro didático de Língua Portuguesa para o livro didático de Projeto de Vida, quais são as dificuldades, transgressões e possibilidades?

4. PROJETO DE VIDA: UMA NOVA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA?

Ao didatizar as produções literárias e sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da Literatura (SILVA, 2008, p. 35)

Chegamos ao momento principal da análise proposta neste estudo. Daqui para frente, nosso propósito é o de que todas as reflexões, críticas e apontamentos apliquem-se nas análises dos livros didáticos que seguirão.

Como já demonstrado, o Novo Ensino Médio foi criado para materializar e executar as mudanças curriculares propostas na BNCC. Dentre todas as mudanças, interessa-nos a inclusão do componente curricular Projeto de Vida nas grades das escolas brasileiras. Antes de 2021, os estudantes do Ensino Médio não tinham uma matéria, um(a) professor(a), muito menos um material didático voltado para constituição de seus projetos de vida. Chama-nos a atenção, a quantidade de textos literários (dos mais diferentes gêneros) utilizados na organização deste material didático. Desse modo, podemos afirmar que a Literatura está presente no componente curricular Projeto de Vida, é parte dele, constitui-o. Cabe, portanto, à luz de uma conjuntura já construída nesta tese, analisar esta presença. É este o propósito deste capítulo.

4.2. O Projeto de Vida como componente curricular central no Novo Ensino Médio

Como já mencionamos na seção 2.1, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo estabelecer conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica (BRASIL, 2018). Nesta pesquisa, abordamos especificamente o componente curricular Projeto Vida, pois a partir das análises desenvolvidas, consideramos que é nele que se constitui, licença para a redundância, a base de toda a BNCC. Para justificar tal afirmação, precisaremos voltar ao início da década de 1990, período que deu início ao processo de consolidação das políticas neoliberais no âmbito educacional brasileiro.

É importante destacar que tais políticas (em sua maioria) foram balizadas a partir de acordos multilaterais que o Brasil firmou com agências e organismos internacionais, nomeados por Frigotto (2010) de *novos senhores do mundo*, como: Unesco, BIRD, FMI Banco Mundial, entre outros, que tinham como objetivo implementar políticas de modernização (conservadora) nos países da periferia do capital, dentre eles o Estado brasileiro, a fim de formar um capital humano²⁰ que pudesse atender às novas demandas do capitalismo mundializado.

Nessa perspectiva, foram realizados vários eventos educacionais, bem como relatórios e documentos que visavam constituir um consenso mundial sobre a educação para o século XXI, a citar: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, Jomtien (1990); Plano Decenal de Educação (1993) e; Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), também conhecido como Relatório Jacques Delors. A primeira estabelece que o *aprender* deve permear a formação humana ao *longo da vida*, e o último, como complemento do primeiro traz elementos centrais, não somente para pensar o projeto de educação mundial que estava se engendrando, mas também para compreender o que atualmente é apresentado como componente curricular Projeto de Vida.

De acordo com Silva (2022), o Relatório Jacques Delors apresenta as bases filosóficas e pedagógicas que forjaram a concepção de educação e as políticas curriculares para a Educação Básica nas últimas três décadas no Brasil. Isso significa dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2012) e a BNCC (BRASIL, 2018) se fundamentam nas concepções apresentadas no Relatório a partir de quatro pilares, apontados pela Comissão Internacional como “os pilares da educação do século XXI”: Aprender a Conhecer (ao longo da vida), Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver.

Os aprenderes supracitados representam os pilares que sustentam o Aprender a Empreender, reproduzido massivamente na política educacional como a panaceia para o

²⁰ “O objetivo constante e onipresente do capital humano, seja no tocante a estudar, fazer estágio, trabalhar, planejar a aposentadoria ou se reinventar em uma nova vida, é empreender, valorizar e aumentar sua classificação ou ranking. Nisto, ele espelha a mesma ordem existente para empresas, países, departamentos acadêmicos ou periódicos, universidades, mídias ou websites contemporâneos: empreendedorizar iniciativas, melhorar o posicionamento e o valor competitivo, maximizar classificações ou rankings” (BROWN, 2015, p. 36, tradução nossa).

cenário de um mundo em crise, ou também como *savoir-faire*, isto é, habilidade de obter êxito pessoal a partir de um comportamento flexível/inteligível, também conhecido hoje como habilidades socioemocionais ou *soft skills*, estas que se inspiram nas concepções filosóficas da Pedagogia Nova²¹.

A expressão em francês *savoir-faire* aparece em quatro momentos no texto do Relatório. Em todas as aparições a expressão denota enriquecimento pessoal que produz recursos para as relações individuais, grupos e nações, que devem ser adaptados às necessidades econômicas (DELORS, 1996, p. 6-18). Embora não esteja explícito no Relatório, adaptar a educação a interesses econômicos significa dizer que a política educacional não tem um fim em si mesma, isto é, ela deve estar a serviço do desenvolvimento do modo de produção capitalista:

Estabelecimento de novas relações entre política educacional e política de desenvolvimento a fim de fortalecer **as bases do saber** e dos *savoir faire* nos países em tela: incentivo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias realistas, a partir dos recursos locais, assim como ao **trabalho por conta própria e ao empreendedorismo** (DELORS, 1996, p. 29, grifos nossos).

As *bases do saber* nada mais são que os pilares postulados por Delors e sua Comissão nos quatro aprenderes. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida é resultado do processo de elaboração ressignificada dos aprenderes delorianos, que tem como objetivo fabricar subjetividades monetizáveis (SILVA; ESTORMOVSKI, 2023), estabelecendo não somente novos parâmetros curriculares, mas formas de ser, de existir e de sobreviver nesta lógica neoliberal. Explicando de outro modo, implica dizer que o Projeto de Vida visa fabricar um capital humano capaz de se adequar às novas configurações do mercado, de modo que esse jovem que está no Ensino Médio possa criar instrumentos para promoção do empresariamento de si, tornando-se um produto rentável e resiliente às instabilidades resultantes das crises econômicas (DARDOT; LAVAL, 2016).

A título de exemplo, no Estado do Paraná, o Projeto de Vida é apresentado como componente curricular que serve de base para auxiliar os estudantes na escolha do seu itinerário formativo de modo mais objetivo e assertivo, vinculados a um forte apelo

²¹ A concepção da Pedagogia Nova tem relação direta com a pedagogia existencialista que fundamenta a concepção do componente curricular Projeto de Vida. Cabe salientar que tal concepção fundamenta as reformas curriculares que ocorreram a partir da década de 1990 no Brasil.

socioemocional (ora existencial, ora pragmático), que visa instrumentalizar os jovens a fazer boas escolhas para o futuro profissional e, consequentemente, responsabilizá-los por elas. No Paraná,

O Projeto de Vida engloba a projeção e a produção das mais diversas competências, tais como: cognitivas, afetivas, socioemocionais, de trabalho, além da competência de se articular ativamente na produção do próprio projeto de vida, pois a única perspectiva que o projeto não prevê é o abandono das juventudes a um comportamento estagnado e desmotivado, com relação ao espaço escolar (PARANÁ, 2021, p. 800).

Segundo Silva e Estormovski (2023, p. 11), o componente curricular Projeto de Vida, no estado do Paraná, é organizado em nove eixos orientadores, a citar: 1) Identidade e diferença; 2) Valores; 3) Responsabilidade, ética e cidadania; 4) Aprendendo a ser e conviver; 5) Juventude, sonhos e planejamento; 6) O jovem na sociedade contemporânea; 7) Os componentes do projeto de vida; 8) Qualificação do projeto de vida; 9) Avaliação do projeto de vida. Para os autores, “o Projeto de Vida, no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, visibiliza a aproximação entre os campos afetivo e econômico, exacerbando a preocupação para a definição, pelos estudantes, de um objetivo existencial”, que induz a autorresponsabilização precoce dos estudantes e, ainda, uma educação instrumentalizada/funcional/adaptativa para atender às demandas de um sistema social e econômico em crise.

Como solução mágica, para não dizer diretamente ideológica, o Aprender a Empreender torna-se o fio condutor teórico-metodológico do componente curricular Projeto de Vida, como resposta às demandas de um sistema em crise. Embora pareça óbvio, é sempre importante destacar que a educação, como campo social de disputa hegemônica, não é neutra. Isso significa dizer que a disputa dar-se-á de diferentes formas: nas concepções, no conteúdo escolar (currículo), na organização dos processos educativos, etc (FRIGOTTO, 2010).

Saviani (2012, p. 23-26), corrobora: “O Aparelho Ideológico Escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”, que visa cumprir duas funções básicas: “contribuir para a força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa”.

A contradição principal existe brutalmente fora da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas

relações de produção que são relações de exploração. Como aparelho ideológico de Estado, a escola é instrumento de luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos exteriores à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à ideologia proletária que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está presente em pessoa na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa (ALTHUSSER, s/d, p. 280, *apud* SAVIANI, 2012, p. 26-27).

Nessa perspectiva, consideramos que o componente curricular Projeto de Vida constitui-se em uma forma de materialização da ideologia produzida pelo capitalismo, na qual cumpre a função ideológica de manter e de reproduzir subjetiva e objetivamente os valores burgueses, na qual a educação ocupa um papel fundamental na (con)formação de indivíduos, para que se adaptem às determinações da sociabilidade capitalista. Dito isso, então qual seria a função ideológica do Projeto de Vida?

A partir das análises, seria: a) culpabilização do indivíduo sobre seu fracasso ou escolhas futuras; b) mobilização de estudantes a um ideal (profissional) que, na maioria das vezes, é inalcançável; c) valorização da meritocracia; d) protagonismo que se pauta em uma autonomia relativa que não considera as realidades objetivas dos estudantes brasileiros; e) concepção empresarial que transplanta a gestão de empresas na escola e nos sujeitos que a frequentam (lógica da eficiência/eficácia, competitividade, ranking); f) apelo emocional e na psiquê dos jovens em definir seu projeto de vida e se autorresponsabilizar por ele; g) conformação social que enfraquece as críticas radicais ao capitalismo; h) naturalização/reprodução da sociedade dividida em classes.

Para Michetti (2019), a *vida como projeto*, nomeado pela autora como pedagogia do *homo economicus*, nada mais é que um conjunto de iniciativas de fomento ao “espírito capitalista”, por isso existencialista e também pragmatista:

[...] pedagogia do *homo economicus*, ente idealizado pelos agentes propulsores do modelo como capaz de se auto-organizar, auto-controlar, auto-empreender, de se adaptar a mudanças constantes, de enxergar e viver a vida como um projeto a ser executado de maneira racional e consciente.

Retomando Saviani (2012, p. 41) em sua obra intitulada *Escola e democracia*, o autor denuncia o caráter reacionário da pedagogia da existência – pedagogia nova (que se equivalem), justamente por representar a hegemonia da classe dominante. De acordo com Saviani, a Pedagogia Nova se fundamenta em uma concepção filosófica (concepção humanista moderna de Filosofia da Educação) que privilegia a existência em detrimento da essência “Isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios”. Para Saviani (2012; 2013) esse movimento filosófico reformista abrange correntes do pragmatismo, do vitalismo, do historicismo, do existencialismo e da fenomenologia.

Consideramos que o componente curricular Projeto de Vida tem seu fundamento filosófico assentado na Pedagogia Nova, já que a Pedagogia Nova apresenta métodos novos, utilizando ferramentas tecnológicas/digitais; metodologias ativas em que há uma valorização do fazer e do conhecimento funcional em detrimento do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade; por ser uma pedagogia centrada no aluno, é voltada aos aspectos psicológicos e nas motivações e interesses dos estudantes.

No início desta seção, afirmamos que o componente curricular Projeto de Vida é a base da BNCC. Tal afirmação se dá justamente por ele (Projeto de Vida) ser o eixo integrador que permite a efetivação (mesmo que às avessas) da almejada interdisciplinaridade, que parecia estar tão distante da escola e da educação brasileira. Compreendemos que o Projeto de Vida foi articuladamente construído para contemplar questões objetivas e subjetivas da vida, por isso, é de suma importância que as disciplinas escolares estejam a serviço não mais de suas especificidades epistemológicas, mas na integração entre as disciplinas de modo a viabilizar um projeto de sociedade e de capital humano que, aparentemente, é determinado pela escolha dos estudantes, baseado “unicamente” em seus interesses:

Assim, a BNCC propõe a **superação da fragmentação** radicalmente **disciplinar** do conhecimento, o estímulo à sua **aplicação na vida real**, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante** em sua **aprendizagem** e na **construção de seu projeto de vida** (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos).

Será que o que prevalece é o interesse do estudante? Será que todas as trilhas (itinerários formativos) estão disponíveis integralmente em todas as escolas, oportunizando que o estudante tenha de fato o poder de escolha? Como se dá a

formação da classe dirigente? É realizada do mesmo modo em escolas públicas e privadas? As questões apresentadas não têm o intuito de ser plenamente respondidas nesta pesquisa, mas pensar nelas é de suma importância para compreender qual é o projeto de sociedade e de formação humana que está sendo forjado.

O Projeto de Vida não é apenas um componente curricular da BNCC, mas uma das Competências Gerais da Educação Básica, que diretamente aparece na Competência 6, e indiretamente em todas as demais. Não por acaso, uma das três finalidades do Ensino Médio contemporâneo é o Projeto de Vida, e para que isso ocorra, a escola tem que ser um espaço que acolha as juventudes, e ao mesmo tempo, esteja comprometida com a educação integral dos estudantes:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a **escola que acolhe as juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida** (BRASIL, 2018, p. 466).

Embora o Projeto de Vida ganhe bastante destaque na BNCC do Ensino Médio, é necessário frisar que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é considerado uma articulação que garante “[...] os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 4).

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**. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, **o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória**, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2018, p. 474, grifos nossos).

Como é possível identificar na citação acima, o Projeto de Vida, na BNCC, é apresentado como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”, e não somente isso. A redação do documento deixa explícita sua intencionalidade ao colocar o estudante como aquele que almeja, projeta e redefine para si o Projeto de Vida. Mas em que momento as juventudes de Ensino Médio brasileiro foram ouvidas para justificar essa afirmação? O que vimos, em 2016, foi uma grande parcela de estudantes que se organizaram para lutar contra o Novo Ensino Médio que, anos depois, foi aprovado sem ao menos uma consulta do público mais interessado. Ora, se o jovem já tem condições de decidir sobre o seu itinerário formativo no 1º ano, que de algum modo vai determinar suas escolhas futuras, por que estes mesmos não foram consultados e atendidos quanto às suas reivindicações em relação a aprovação do NEM?

Na próxima seção, apresentamos o levantamento realizado a partir dos textos literários contidos nos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, em que são analisados as formas e usos da Literatura e sua relação com arcabouço ideológico da sociabilidade capitalista promovida pelo Projeto de Vida.

4.3. Levantamentos e análises: a Literatura nos livros didáticos de Projeto de Vida

O Edital 03/2019²² do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) geriu o PNLD 2021, edição do Programa que, pela primeira vez, selecionou e distribuiu livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida. Com efeito, foi a primeira edição do PNLD para atender as demandas do Novo Ensino Médio. A organização temporal é a seguinte: o edital foi lançado em 2019; o processo de envio dos materiais por parte das editoras e avaliação dos pareceristas do MEC transcorreu entre os anos 2019 e 2020; e durante o ano de 2021 ocorreram a produção e distribuição para que os livros chegassem às escolas, oficialmente, no início do ano letivo de 2022. Os livros selecionados para o componente curricular Projeto de Vida no PNLD 2021, de acordo com as previsões, devem ser usados nas escolas até 2025, quando se encerrará o seu ciclo de *vida útil* de 4 anos. Os livros são volumes únicos, o que significa que o mesmo livro é para ser usado ao longo do Ensino Médio todo. Um novo certame, via

²² Disponível no sítio do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

PNLD, levará para o ano letivo de 2026 novos exemplares para as escolas, se assim permanecer a política do PNLD e se o Novo Ensino Médio não for revogado²³.

Diferente de outras edições do PNLD, a escolha dos materiais didáticos passou por dois momentos. No primeiro, os professores realizaram a escolha de um material didático (chamado Objeto 1) para dar suporte à realização dos Projetos Integradores de diferentes áreas do conhecimento e de obras de Projeto de Vida. Na segunda etapa, foi feita a escolha dos materiais didáticos (chamado Objeto 2) por área do conhecimento, de acordo com a BNCC, além das obras de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

O processo de seleção dos livros didáticos está pautado numa série de critérios, constantes de modo muito explícito e diretivo no Edital 03/2019. Aqui trazemos de modo sintético parte desses critérios, que se dividem em critérios comuns (envolvendo todos os materiais didáticos do certame) e critérios específicos para cada área. No nosso caso, delimitaremos maior atenção aos critérios direcionados ao componente curricular Projeto de Vida. Como se trata de um edital que deve ser lido por editores e demais profissionais ligados à indústria editorial, constam também critérios e orientações técnicas sobre a produção dos livros (dimensões, qualidade do papel, tipos de capa, etc.). Destacamos, entretanto, tópicos de cunho pedagógico-ideológico.

Dentro dos critérios gerais, válidos para todas as obras inscritas no certame, os principais são: respeito à legislação, às diretrizes e às normas relativas à Educação; e observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano (BRASIL/FNDE, 2019).

Marisa Lajolo, já na década de 1980, no clássico estudo *Usos e Abusos da Literatura na escola*, de 1982²⁴, afirma que, dentro do que se pode considerar *práxis educativa*, o livro didático assume relevo capital, pois é um instrumento do professor que veicula valores que se pretende transmitir e verdades que se pretende inculcar. Isto é, para além dos documentos oficiais, é nos livros didáticos que se encontram contornos mais definidos e explícitos de uma concepção de educação (LAJOLO, 1982).

²³ A questão foi debatida na última Conferência Nacional da Educação (CONAE). Muitas notícias circularam informando e debatendo sobre o tema: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/01/30/fim-do-novo-ensino-medio-mudanca-de-curriculo-e-orcamento-maior-veja-o-que-deve-entrar-no-plano-nacional-de-educacao.ghtml> (acesso em 30/01/2024).

²⁴ Aqui fizemos questão de utilizar uma bibliografia da década de 1980, pois defendemos que a política educacional atual tem um processo de construção ancorado no final do século XX. Desse modo, é possível notar posicionamentos críticos, que, já naquele momento, problematizavam questões que entrariam em debate.

Quando o Edital afirma que se devem observar os princípios para construção da cidadania, a escolha linguística e discursiva ao afirmar que a construção é ‘da’ cidadania, utilizando a preposição ‘de’ mais o artigo definido ‘a’ denota que se trata de uma cidadania específica, isto é, aquela já explicada e defendida no texto da BNCC e que, como já abordamos aqui, não se trata da formação de cidadãos e cidadãs críticos ou emancipados, mas sim do cidadão global defendido pelas organizações internacionais, capaz de desenvolver práticas saudáveis, resilientes e sustentáveis para (sobre)viver na sociedade capitalista (Unesco, 2015). Dessa forma, reafirmamos que a Educação para a Cidadania Global (ECG) tornou-se o *ethos* de um ambiente de aprendizagem, influenciando práticas, relações entre instituições educacionais e sociedade e a produção de materiais didáticos.

Os livros didáticos também devem respeitar o “convívio social republicano”. Esta é uma forma palatável (*soft*) de afirmar que nada nestes materiais didáticos pode instigar alguma mudança profunda e estrutural na sociedade brasileira. O objetivo é, como mostraremos a seguir, que transformações ocorram na esfera pessoal, individual, numa perspectiva de aceitação, adaptação e resiliência. O componente curricular Projeto de Vida é o principal mecanismo para introjetar este vocabulário na Educação institucionalizada e na prática de vida dos futuros trabalhadores do Brasil.

Tudo no livro didático é utilizado com uma intenção: atender ao projeto formativo defendido nas políticas educacionais, o qual está ligado à manutenção do sistema capitalista, e isto não é uma teoria conspiratória. O Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também da sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja condições materiais e pessoais de sua implantação, e que a mesma visão de mundo absorvida em lei se estampe nas práticas escolares:

Leis e textos didáticos, assim, configuram dois sistemas paralelos que refletem, cada um a seu nível, o mesmo fundo ideológico. A manifestação da ideologia através dos conteúdos semânticos dos manuais escolares não é o único (nem talvez o mais importante) mecanismo pelo qual a escola cumpre sua função de aparelho ideológico (LAJOLO, 1982, p. 34).

Para Circe Bittencourt (2008), o livro didático está vinculado ao poder instituído, pois a articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais

se ofusca a interferência de agentes externos em sua elaboração, isto porque se constrói uma ideia equivocada de que o livro didático é um espaço de liberdade, pois utiliza de diferentes fontes, gêneros textuais, atividades, recortes, etc.

No século XIX, os pensadores da educação de então divergiam entre a necessidade de se construírem livros segundo modelos estrangeiros e de se construírem livros genuinamente brasileiros. Essa divergência vem sinalizar a urgência que as classes dominantes davam (e dão) ao projeto de restringir a proliferação de sentidos a partir de práticas de leituras mediadas pelo livro didático, entendendo que sua forma e seu conteúdo são capazes de condicionar ou interferir na boa ou má formação do cidadão (DALVI, 2010).

Dentro dos critérios específicos, um conceito muito caro é o de protagonismo, pois está intrinsecamente ligado ao conceito de Projeto de Vida. Entende-se que é por meio do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes em vivências relacionadas às práticas de leitura e escrita, no autocuidado, ações voltadas ao bem comum para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que cada jovem amplia seu autoconhecimento, o conhecimento do mundo e (re)constrói modos de ser e de agir sobre ele (BRASIL/FNDE, 2019).

Para isso, ainda segundo o edital, é necessária uma conexão entre essas vivências ligadas à identidade pessoal e questões sociais, culturais e ambientais, na perspectiva de uma formação cidadã que

conjugue a capacidade de estabelecer metas e estratégias de **desenvolvimento pessoal que propiciem escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas**. Não obstante, é igualmente relevante permitir que esses jovens pensem sobre como desejam continuar seus estudos após o ensino médio e quais as suas aspirações e oportunidades para inserção no mundo do trabalho (BRASIL/FNDE, 2019, p.61, grifos nossos).

Nota-se o movimento de materialização do que está presente nos documentos oficiais. Conforme vamos nos aproximando da realidade do trabalho na escola, notamos que existe um processo de afunilamento, de tornar mais explícito todo e qualquer princípio ideológico. A organização, o conteúdo, a seleção dos textos e as atividades propostas no material didático de Projeto de Vida devem promover no(a) adolescente estudante a capacidade de fazer escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas. Isto é parte do que vai se desenhando como significado para o ‘projetar’ da vida.

O material didático de Projeto de Vida deve ter enfoque prioritário nas competências 6 e 7 da BNCC:

Competência 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Competência 7:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

E ser dividida em três dimensões: 1. Autoconhecimento: o encontro consigo, descoberta de aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais; 2. Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo, reflexões sobre as relações sociais e ampliação de horizontes e possibilidades; 3. Planejamento: o encontro com o futuro e o nós, construção de caminhos para vida pessoal, profissional e ações cidadãs (BRASIL/FNDE, 2019).

O objetivo da primeira dimensão é promover no(a) estudante uma série de capacidades, conforme consta no item 1.2.5 do edital. Entre elas estão: identificar os próprios *interesses* e necessidades; conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender; estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da *persistência* para alcançá-los; vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum; conhecer-se, compreendendo as próprias *emoções* e como lidar com elas; *ser aberto* às novas culturas, pessoas e ideias; reconhecer as próprias *forças* e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro; identificar caminhos e estratégias para *superar* as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos *sonhos* e olhar para o futuro *sem medo* (BRASIL/FNDE, 2019).

A escolha vocabular para a montagem do edital está em perfeito diálogo com os documentos e traz para dentro da escola uma dimensão da vida que outrora não fazia parte de demandas pedagógicas institucionais. O componente curricular Projeto de

Vida, de fato, desvela o interesse do capital em institucionalizar e, dessa forma, controlar, setores da vida que em outros tempos seriam o espaço da liberdade, pois discutir os interesses dos(as) estudantes, sua persistência, suas emoções, forças, capacidade de ser flexível, superação, sonhos e seu encorajamento denota mecanismos sutis com os quais a sociedade capitalista invade a esfera privada da vida, dismantelando projetos coletivos de mudança. Seria o uso de alguns textos literários, como linguagem artística, subjetiva, que toca na sensibilidade do ser humano, uma estratégia para materializar essa intenção?

A segunda dimensão, de forma específica, deve possibilitar o(a) jovem conhecer e compreender direitos e deveres perante a si mesmo e à sociedade; reconhecer a força de agir coletivamente; agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e abertura para o convívio social republicano; refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania; vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas na escola, em especial àquelas que dizem respeito à construção de laços afetivos e à atuação em grupos de trabalhos escolares, em projetos extraclasse e nas aulas; perceber-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho (BRASIL/FNDE, 2019).

Na terceira dimensão, devem ser abordados: o entendimento do mundo do trabalho como um dos elementos-chave que permite vários níveis de sociabilidade, ligados à mobilidade social (aumento de renda), mas também à construção de relações afetivas com os colegas de trabalho e à contribuição com a sociedade em geral a partir do fazer produtivo. Porém, o foco é fortalecer a flexibilidade, a perseverança, a autonomia e a resiliência para lidar com obstáculos e frustrações. É na terceira dimensão também que devem ser trazidas provocações mais específicas para que o(a) estudante reflita sobre a sua inserção no mundo do trabalho, sem desconsiderar a competitividade e as idiossincrasias, mas sempre sensibilizando-o para perseguir a sua autorrealização (BRASIL/FNDE, 2019).

O que não se discute nos editais, documentos e materiais didáticos é que particularidades do mundo competitivo neoliberal e o constante apelo para que,

individualmente, o(a) jovem encontre seu lugar ao Sol, são geradores de sofrimento. O que não se pode negar é que as discussões propostas pelo componente curricular Projeto de Vida são, de certo modo, sensíveis. Para Dunker (2021), o neoliberalismo pode ser compreendido como um gestor e produtor do sofrimento psíquico. O autor também aponta que “[...] agora o sofrimento não é mais um obstáculo para o desenvolvimento da indústria, mas pode ser metodicamente produzido e administrado para aumentar o desempenho” (DUNKER, 2021, p.173).

Nessa linha, a individualização, intensificação e instrumentalização do Eu são características das políticas de sofrimento do neoliberalismo. Isso significa que o Eu é impelido constantemente a buscar melhorias em sua vida, de forma individual. Esta é a base do componente curricular Projeto de Vida, caso contrário a dimensão do autoconhecimento não seria tão significativa na organização dos materiais didáticos.

Sendo assim, quais textos literários, quais autores e com que finalidade são utilizados para compor a estrutura rígida dos materiais didáticos voltados para o autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo do trabalho?

No PNLD 2021, foram selecionadas 24 obras de Projeto de Vida, as quais pertencem a 15 editoras, a saber: Pipoca Doce; Kit's Editora; Moderna; Saraiva; Hedra; FTD; Editora da Ponte; Tulipa Editora; Scipione; FBF Cultural; Ática; Joanninha; DSOP Educação Financeira; Edições SM e Editora do Brasil. Destas, 5 editoras concorreram com mais de uma obra disponível, tendo somente a Editora Moderna disponibilizado seis obras para a apreciação dos docentes (PONTES, 2021). O investimento em materiais didáticos em todo o Ensino Médio, no PNLD 2021, foi de R\$ 896.952.236,43. O investimento em materiais exclusivos do componente curricular Projeto de Vida totaliza R\$ 54.757.130,02, isto é 6,1% do total investido no Ensino Médio. Estes dados estão disponíveis no sítio do FNDE.

Como concluímos na seção 3.2, isso reforça o interesse do setor de editoração nessas publicações. Percebemos que o setor enxerga na categoria Projetos de Vida uma nova possibilidade de nicho de negócios no campo da educação. Interessante notar que algumas editoras concorrem com várias obras, com autores e abordagens distintas, fomentando quase sempre o interesse do professor em algum de seus materiais e tendo assim mais chances de atingir o público docente e ter seus materiais escolhidos.

Assim, para além de seu evidente interesse pedagógico, o livro didático adquire importância em razão do mercado bilionário criado em torno de si e, principalmente, em razão da dimensão política e cultural de que se reveste, na medida em que representa

valores da sociedade, inclusive em relação à eleição de certas concepções e de processos considerados como os mais adequados para perpetuá-las ou transmiti-las (BATISTA, ROJO, 2005).

Ao todo, contabilizamos nas obras de Projeto de Vida o envolvimento de 55 autores. Dos 24 livros, alguns apresentam 1 autor, 2 autores, 3 autores, 4 autores e 6 autores, mostrando diferentes composições nos grupos de trabalho na produção destes materiais. O quadro a seguir traz informações sobre os(as) autores(as) dos exemplares escolhidos para análise nesta tese.

Quadro 2: Atuação e formação dos autores do LDs de Projeto de Vida

LIVRO	AUTOR(ES/AS)	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
PENSAR, SENTIR E AGIR	Leo Fraiman	Psicoterapeuta, escritor, palestrante e criador da Metodologia de Projeto de Vida e Empreendedorismo	Graduado em Psicologia. Master em programação neurolinguística, especialista em Psicologia Escolar. Mestre pela USP em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
(DES)ENVOLVER E (TRANS)FORMAR - PROJETO DE VIDA	Itale Cericato	Docente credenciada no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Atua como docente na área de psicologia da educação na mesma universidade	Graduada em Psicologia. Mestra em Psicologia pela Universidade São Marcos. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC – SP. Pós-doutorado no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
#MEUFUTURO	Erlei Sasse Jr.	Médico psiquiatra. Coordenador do Ambulatório Integrado – Transtornos de Personalidade e do Impulso do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP	Graduado em Medicina e Psiquiatria pela USP
	Fernanda Martins Sassi	Responsável pelo programa de pesquisa no Integrado – Ipq-HC - FMUSP	Graduada em Medicina com residência em Psiquiatria pela PUC - Campinas
PROJETO DE VIDA: CONSTRUINDO O FUTURO	Hanna Cebel Danza	Docente do curso de aprimoramento Educação socioemocional: teoria e prática do Instituto Sedes Sapientiae, coordenadora e professora do curso de pós-graduação em Educação Socioemocional do Instituto Singularidades. Atua como consultora do componente curricular Projeto	Graduada em Biologia pela Mackenzie. Mestra em Psicologia e Educação e doutora em Educação pela USP

		de Vida em diversas secretarias estaduais de educação	
	Marco Antônio Morgado da Silva	Docente convidado de pós-graduação no Instituto Singularidades, coordenador pedagógico em uma escola privada de São Paulo, consultor pedagógico e autor de materiais didáticos sobre Projeto de Vida, Identidade e Metodologias Ativas de Aprendizagem	Graduado em Biologia e Pedagogia. Mestre e doutor em Educação pela USP, na área de concentração Psicologia e Educação
CAMINHAR E - CONSTRUIR - PROJETO DE VIDA	André Meller	Coordenador pedagógico do Colégio Carandá Vivavida e psicólogo em clínica privada.	Graduado em Psicologia e mestre Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, ambas pelas USP
	Eduardo Campos	Autor de materiais didáticos e bolsista do MEC no PROIMFO, em desenvolvimento de conteúdos midiáticos.	Graduado em Geografia e mestre em Educação, ambas pela USP.
EDUCAÇÃO PARA A VIDA	Ana Paula Severiano	Professora de Língua Portuguesa em instituições privadas	Graduada em Comunicação Social - Jornalismo - USP
	Danilo Eiji Lopes	Pesquisador e coordenador de projetos pelo Instituto Museu da Pessoa. Professor do SENAC e membro do Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História - USP	Graduado em História e mestre em História Social, ambas pela USP. Doutorando em História Social pela USP
	Giselle Rocha	Técnica do Centro de Estudos, Pesquisa, Educação e Ação Comunitária - Cenpec. Atua como formadora no Museu da Pessoa	Graduada em Letras pela UFMG e Comunicação Social - Jornalismo pela PUC - MG. Mestrado em Letras pela UFMG
	Renata Alencar	Consultora em educação do Instituto Iungo. Coordena o curso de Pós-Graduação (lato sensu) - Processos Criativos e Metodologias Ativas para a Educação no IEC - PUC - MG	Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela PUC - MG. Mestrado em Comunicação Social e doutorado em Artes, ambas pela UFMG
GPS - GUIA DE PROTAGONISMO NO SÉCULO XXI	Roberta Amendola	Proprietária da Palavraria Serviços Editoriais e Educacionais	Graduada em Letras Portuguesas / Espanhol e mestra em Educação, ambas pelas USP
SE LIGA NA VIDA	Wilton Ormundo	Diretor pedagógico e professor da Escola Móvel - SP. Autor de livros didáticos pela Editora Moderna	Graduado em Letras e Mestre em Literatura Brasileira, ambas pelas USP
	Cristiane Siniscalchi	Coordenadora de linguagem e professora da Escola Móvel - SP.	Graduada em Letras e mestra em Teoria Literária, ambas pela USP
	Ana Carolina C. D'Agostini	Autora de livros sobre saúde mental da escola, realiza formação de professores e	Graduada em Psicologia pela PUC - SP e Pedagogia pela Unesp.

		consultora de projetos e desenvolvedora de conteúdos focados em competência socioemocionais	Especialista em Psicologia Obstétrica e mestra pela em Psicologia da Educação pela Columbia University – bolsa financiada pela Fundação Lemann
SER EM FOCO	Angela Cruz	Professora de História aposentada (RJ). Coautora de obras didáticas sobre juventude e trabalho,	Bacharel e Licenciada em História.
	Mônica Waldhelm	Professora aposentada do CEFET-RJ. Consultora em Educação da Unesco, TV Escola e outras instituições privadas.	Licenciada em Ciências Biológicas (UFRJ), doutora em Educação pela PUC-RIO.
EXPEDIÇÃO FUTURO	Andy de Santis	Educadora e consultora financeira.	Bacharel em Comunicação Social (ESPM-SP). Mestra em Educação pela PUC-SP. Especialista em Marketing pela Mackenzie.
	Rita Helena Bröckelmann	Lecionou Biologia em escolas públicas e privadas de SP.	Licenciada em Biologia (Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – MG). Especialista em Manejo e doenças de plantas (Universidade Federal de Lavras - MG)
VALOR DE UMA VOZ	Douglas Ladislau	Faculdade de Educação - USP, FEUSP – Pesquisador	Mestre em Educação (USP)
	Flavio Bassi	Ashoka Empreendedores Sociais - Diretor	Mestre em Ciências (USP)
	Helena Singer	Ashoka Brasil – Participante Instituto Paul Singer – Presidente do conselho	Doutora em Ciências (USP)
	Julciane Castro da Rocha	Diretora em Redesenho Educacional	Mestre em Educação (PUC-SP)
	Luana de Medeiros	Com formação em Constelações Familiares Sistêmicas pelo Instituto Imensa Vida e pelo Instituto Néphesh Criações Sistêmicas, atua a partir dessa abordagem desde 2018 em contextos terapêuticos e educacionais. [Observação: Constelações familiares sistêmicas é parte de uma pseudociência criada por um autointitulado	Graduação em Letras - Português. (USP)

		psicoterapeuta].	
	Marcelo Gomes Justo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP - Pesquisador associado	Doutor em Ciências (USP)
VOCÊ NO MUNDO	Laís Rosa	Atua na área de redação em cursos pré-vestibulares e na revisão e redação de textos para grupos editoriais. Participou de congressos científicos e encontros artísticos internacionais com sua pesquisa na área da Dança, em desenvolvimento há 2 anos (Instituto de Artes/Unicamp), na qual investiga o potencial político e pedagógico do caminhar como ação dançante.	Bacharel em dança e Linguística (UNICAMP)
	Sandro Vimer Valentini Junior	Foi membro da banca de elaboração da Olimpíada Nacional em História do Brasil ao longo de 4 anos. Como pesquisador, dedicou-se ao estudo da Arquitetura e do Urbanismo contemporâneo e suas relações com o espaço urbano e a construção da História. Atua como professor de Ciências Humanas em cursos preparatórios para o vestibular	Mestre em História (UNICAMP)
	Vanessa Botaso	Professora de Redação e Língua Portuguesa, tem 7 anos de experiência na atuação com adolescentes e jovens, do Ensino Médio ao pré-vestibular da rede privada e da educação popular. Realiza pesquisa em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp), nos estudos sobre Linguagens e suas Tecnologias.	Licenciada em Letras (USP)

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo o edital, no caso das obras de Projeto de Vida, não havia necessidade de formação específica, apenas nível superior com devida atestação em currículo lattes, atualizado até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras (FNDE/BRASIL, 2019).

Chama atenção, todavia, o aparecimento de profissionais da área da Comunicação Social, Ciências Biológicas, bem como a presença de médicos

psiquiatras, administradores, pessoas do mercado financeiro, do Direito, das Ciências Sociais.

Nesse sentido, como percebemos, uma pluralidade muito forte nas áreas de atuação dos profissionais que assinam a autoria dessas obras, tentamos também perceber nos seus currículos o que lhes aproximava da área da Educação e principalmente do trabalho com Projetos de Vida.

Entretanto, causou-nos estranhamento o fato de que pouquíssimos profissionais citam em seus currículos atuação específica com Projetos de Vida, sendo a maioria deles identificados com experiências no campo da formação de professores ou da produção de materiais didáticos e avaliações, da consultoria educacional e aulas em pré-vestibulares.

Por outro lado, foi possível identificar que alguns desses profissionais realizam ou realizaram trabalhos para instituições privadas que se relacionam com o setor educacional, financiando ações e estabelecendo parcerias com entidades governamentais para desenvolver projetos em escolas e redes de educação.

Além disso, é importante pontuar que, nos currículos dos autores das obras, identificamos referências quanto à formação deles exclusivamente em universidades do eixo sul-sudeste do Brasil, especialmente do estado de São Paulo. Todavia, não há referência em nenhum dos currículos da passagem desses autores por universidades ou instituições do centro-oeste, do norte e do nordeste do Brasil, o que pode incorrer para a pouca diversidade das obras e distanciamento das realidades locais, considerando as singularidades de cada região do país (PONTES, 2021).

No quadro a seguir, apresentamos os 12 títulos selecionados para este estudo, uma amostra de 50% de todo o material impresso adquirido pelo governo e distribuído nas escolas. A versão dos livros utilizada no estudo foi o material direcionado aos estudantes. Apresentamos também as editoras às quais estão vinculados, a quantidade de livros comprados pelo governo e o valor total do investimento em cada um dos volumes. Cabe lembrar que, de acordo com o edital, a proposição dos objetos poderia ir além do livro impresso (isto é, poderia incluir material digital/online). O quadro, no entanto, contém apenas informações sobre o material impresso encaminhado pelas editoras, pois é o foco da nossa análise.

Para esta tese, os 12 exemplares foram escolhidos a partir de 2 critérios: 1. Maior tiragem e 2. Presença de textos considerados literários²⁵. Este estudo privilegia a presença do texto que, inquestionavelmente, pode ser considerado Literatura. Nosso intuito não é adentrar o universo do debate conceitual, de uma teoria literária *hard*, apesar de que, de algum modo, estamos produzindo teoria/conhecimento sobre Literatura. Parafraseando Marisa Lajolo, discutir a escolarização da Literatura só tem sentido ao perceber-se que as formas que tal processo assume revertem em uma Teoria Literária (LAJOLO, 1982). Portanto, excluímos de nosso escopo as tirinhas, as charges, os cartuns e as letras de música. Restringimos nosso olhar sobre aquilo que denominamos manifestação literária (M), com traços exclusivamente verbais, as quais se apresentam em diferentes situações nos livros, ora integralmente, ora fragmentadas. Outra razão pela qual não adentramos o universo do debate conceitual é que, como mostraremos, nossa análise está direcionada para a forma como o texto é usado no livro, isto é, aspectos que circunscrevem a presença da Literatura, e não focada em aspectos intratextuais, sua estrutura e seus elementos estéticos.

Quadro 3 - Livros didáticos selecionados de Projeto de Vida.

EDITORA	TÍTULO DO VOLUME	TIRAGEM	VALOR TOTAL DA COMPRA
EDITORA FTD S A	PENSAR, SENTIR E AGIR	1.012.161	R\$ 7.014.275,73
EDITORA ATICA S.A.	(DES)ENVOLVER E (TRANS)FORMAR - PROJETO DE VIDA	903.317	R\$ 5.501.200,53
EDITORA FTD S A	#MEUFUTURO	792.104	R\$ 5.687.306,72
EDITORA ATICA S.A.	PROJETO DE VIDA: CONSTRUINDO O FUTURO	571.955	R\$ 4.140.954,20
SARAIVA EDUCACAO S.A.	CAMINHAR E CONSTRUIR - PROJETO DE VIDA	442.485	R\$ 3.230.140,50
EDITORA MODERNA LTDA	EDUCAÇÃO PARA A VIDA	274.778	R\$ 1.835.517,04
EDITORA MODERNA LTDA	GPS - GUIA DE PROTAGONISMO NO SÉCULO XXI	207.925	R\$ 1.996.080,00
EDITORA MODERNA LTDA	SE LIGA NA VIDA	165.168	R\$ 1.849.881,60
EDITORA DO BRASIL	SER EM FOCO	158.183	R\$ 1.651.430,52
EDITORA MODERNA	VALOR DE UMA VOZ	153.497	R\$ 1.742.190,95
EDITORA MODERNA	EXPEDIÇÃO FUTURO	131.415	R\$ 1.231.358,55
EDITORA MODERNA	VOCÊ NO MUNDO	110.866	R\$ 1.331.500,66

Fonte: Guia Digital PNLD 2021

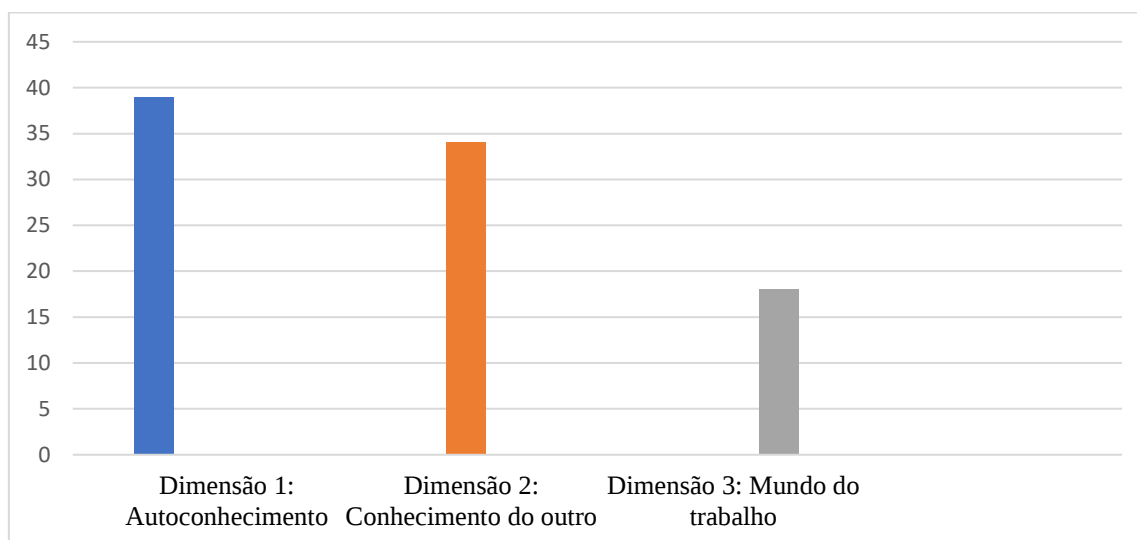
²⁵ Alguns livros didáticos, como o Jovem Protagonista (Editora SM), por exemplo, não contêm textos literários.

Observamos que, de acordo com os 2 critérios utilizados para configurar a amostra deste estudo, apenas grupos editoriais de longa tradição no mercado e no PNLD aparecem. Chama a atenção, além disso, que 6 dos 12 livros analisados são da Editora Moderna. Os materiais destas editoras são as referências para outras editoras. Isso quando as outras editoras não são parte dos conglomerados editoriais e, dessa forma, são apenas mais uma estratégia de negócio do que a possibilidade de levar algo diferentes para as escolas. Não negamos que a qualidade editorial dos livros elaborados por estas editoras é excelente, mas entender a conjuntura criticamente vai além de uma capa com jovens bonitos e cores vivas, vai além de uma logomarca famosa. O fato de serem grandes editoras, sempre contempladas em editais públicos, mostra que, com efeito, esta amostra é representativa de um domínio discursivo sobre o fazer didático no Brasil.

Nos 12 livros selecionados, foi possível estabelecer alguns quantitativos: primeiro, quantificamos, dentre todos os gêneros textuais utilizados nos materiais didáticos, aqueles que consideramos textos ficcionais escritos, os quais foram utilizados para análise. Como apontamos, são textos inquestionavelmente literários, os quais também são apontados (introduzidos e retomados), pelos próprios livros, nomeando os gêneros poema, romance, crônica e conto. Ao todo, portanto, dentro dos 12 livros, temos 86 textos ficcionais escritos.

Para Andréa Antolini Grijó e Graça Paulino (2005), em *Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos*, no processo de deslocamento dos textos literários de seus contextos originais para os livros didáticos esses textos recebem um tratamento conferido aos demais textos de outra natureza que também estão presentes nos livros didáticos, o que indica que passam a ser tomados como textos de um novo gênero que ali se configura: o gênero didático – para ser lido na escola e do jeito que a escola espera. A noção de textos ficcionais escritos, que utilizaremos com frequência doravante, está balizada dentro desta reflexão.

Se considerarmos a estrutura rígida dos livros divididos em 3 dimensões, podemos analisar em qual dimensão (1. Autoconhecimento; 2. Encontro com o outro; ou 3. Planejamento/mundo do trabalho) há maior incidência e uso de textos literários. O gráfico a seguir apresenta estes dados:

Gráfico 1 – Presença da Literatura de acordo com as dimensões do Projeto de Vida

Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico evidencia que há mais textos ficcionais escritos nas dimensões 1 e 2, as quais estão relacionadas às esferas pessoais da vida: a dimensão 1 focalizada na pessoalidade do ‘eu’ e a dimensão 2 na interpessoalidade do ‘eu’ e o ‘outro. Ao nosso ver, podemos sintetizar as 2 dimensões em uma atmosfera de subjetividade (do eu e do outro), enquanto a dimensão 3 procura, justamente, o afastamento das pessoalidades para preparar os estudantes para um mundo externo, o mundo da produção, do trabalho, não mais subjetivo, mas com contornos mais objetivos. Segundo as recomendações oficiais, é “na terceira dimensão que devem ser trazidas provocações mais específicas para que o(a) estudante reflita sobre a sua inserção no mundo do trabalho” (BRASIL/FNDE, 2019, p. 20). O gráfico, portanto, aponta que conforme a abordagem do livro didático se afasta do ‘eu’ e rumo ao mundo objetivo do trabalho, a importância da Literatura diminui. Isto é, a Literatura está presente no material didático de Projeto de Vida como texto impulsionador de reflexões de caráter pessoal. Quando a reflexão é sobre o mundo material, objetivo, o texto literário não é o principal recurso.

A pesquisa Retratos da Leitura, em sua última edição, publicada em 2019 revela que as práticas de leitura predominam entre leitores e não leitores quando estes estão vinculados à escola ou faculdade, ou estão com idades tipicamente escolares²⁶. Leitura, no Brasil, está diretamente associada à estudo. Isto permite concluir que os brasileiros leem mais quando estão na escola ou na faculdade, na fase de preparação para o mundo

²⁶ Ver pesquisa Retratos da Leitura (5ª edição, 2019), p. 176-180. Disponível em www.prolivro.org.br (acesso em 14/02/2024).

do trabalho. Conforme o mundo do trabalho passa a fazer parte da vida, depois do processo de formação, a leitura de textos literários, ou a prática de leitura de maneira mais abrangente, praticamente inexistem. Neste sentido, observamos que a organização do material didático de Projeto de Vida e a distribuição dos textos literários conforme as dimensões 1, 2 e 3 reproduz uma lógica social, estatisticamente comprovada.

Dentro das estruturas de funcionamento de promoção e manutenção de uma sociabilidade capitalista, o potencial que o texto literário tem para promover reflexões de caráter amplo, sistêmico, para além de uma educação das emoções (do ‘eu’ e na relação com o ‘outro’) não é valorizado. A escolha de alguns autores, textos e a ênfase nas dimensões 1 e 2 mostram que é mais conveniente, justamente para manutenção do *status quo*, que a Literatura seja concebida e usada como recurso para aproximar o(a) estudante de suas emoções e não que o leve a pensar em possíveis mudanças sociais.

A partir desta análise, é possível pensar a compreensão do que é a leitura e, mais especificamente, a leitura do texto literário numa perspectiva ampla: não interessa o potencial humanizador e a formação crítica, pois disso a sociedade (ainda) cultiva o medo (PETIT, 2009a, 2009b, 2013). Interessam as movimentações do mercado, a escolha de textos que não desestabilizem o “convívio social republicano” e a formação de uma concepção de Literatura que a posicione na esfera da intimidade, das emoções e da subjetividade, numa prática pedagógica que não se discute a formação do leitor, mas sim a formação do cidadão (LAJOLO, 1982).

Cada uma das subseções seguintes apresenta 1 dos volumes selecionados para análise. Os quadros são antecidos por uma reflexão geral, pautada no Guia do PNLD 2021²⁷. Na sequência, os quadros apresentam as seguintes informações sobre as manifestações literárias encontradas no material: número da manifestação (M1, M2, M3...), autoria, título, gênero, referência, se o texto está integral (TI) ou fragmentado (F) e a página na qual se encontra no livro. Finalizamos cada subseção analisando os modos da presença do texto literário nos livros didáticos a partir de algumas categorias de análise.

O percurso da análise de cada manifestação literária selecionada para pesquisa direcionou o olhar, de modo frequente para o antes e depois do texto, isto é, os comandos que introduzem o texto literário e os que o retomam. Neste sentido, ao

²⁷ Utilizamos como fonte de alguns dados a versão digital do Guia do PNLD, disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida

debruçar o olhar analítico sobre os 86 textos ficcionais escritos, observamos traços comuns que possibilitaram seu agrupamento de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4 – Categorias de análise

Categoria	Descrição
Epígrafe	Uso do texto literário, fragmentado ou integral, como epígrafe na introdução de capítulos, unidades, módulos, etc. O texto aparece solto, sem menções prévias ou posteriores. O texto serve para introduzir o tema, síntese, representação ou para situar a motivação da obra.
Inspiração e Motivação	Uso do texto literário, fragmentado ou integral, para motivar o(a) estudante, servir como modelo, exemplo, inspiração. O texto serve para que o(a) estudante faça reflexões sobre sua vida.
Argumento	Uso do texto literário, fragmentado ou integral, como argumento para reforçar um ponto de vista.
Exemplificação	Uso do texto literário, integral ou fragmentado, aparece como exemplo de uma discussão proposta no LD ou modelo a ser seguido para que o(a) realize determinadas atividades
Sugestão de leitura	Presença de fragmentos ou texto integral como indicação para leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor

Seguimos agora para as análises pormenorizadas de cada uma das manifestações literárias e as respectivas justificativas para o enquadramento nas categorias do Quadro 2. Ao final da análise dos livros didáticos, a subseção 4.3.13 apresenta uma síntese.

4.3.1. Educação para a vida

O livro Educação para a vida está dividido em 3 unidades, correspondentes às 3 dimensões propostas no edital 03/2019. Apresenta uma parte introdutória na qual recorre à metáfora de um quebra-cabeça “diferente” para propor uma reflexão inicial sobre o Projeto de Vida. A metáfora indica uma diversidade de possibilidades para a montagem desse quebra-cabeça, formado por peças singulares que incluem desejos, talentos, medos, desafios e limites. Assim, esta parte introdutória, em um tom convidativo, propõe a elaboração de um projeto com diferentes peças que, juntas, darão

sentido a tudo o que se fez, se faz e ainda vai se fazer ao longo da existência do(a) estudante.

Na sequência, apresenta propriamente o conteúdo dividido em três unidades, cada uma dedicada a uma dimensão do Projeto de Vida, agora sim indicando de modo explícito a adequação às dimensões preconizadas pelo edital. A Unidade 1 (p. 10-57), intitulada "Quem sou: o encontro comigo", volta-se para a dimensão do autoconhecimento, do encontro consigo mesmo. A Unidade 2 (p. 58-111), intitulada "Expansão e exploração: o encontro com o outro", atende à dimensão da expansão e exploração, a do encontro com o próximo. A Unidade 3 (p. 112-153), chamada "Para onde vamos: o encontro com o nós", atende à dimensão do planejamento, do encontro com o futuro e o mundo do trabalho.

Uma terceira parte, mais conclusiva, sugere uma avaliação do processo vivido, oferecendo os seguintes tópicos: "Balanço final"; "Projeto de intervenção no território"; "Para onde seu Projeto de Vida pode levá-lo". Por fim, apresentam-se algumas Referências Bibliográficas comentadas.

Observamos que, em geral, os temas abordados neste livro são multiculturalismo, diversidade cultural destacando a valorização das diferenças culturais brasileiras. Também são abordados temas da vida familiar e social, com alguns alertas para questões do meio ambiente e do mundo da produção econômica.

Em termos metodológicos, essa obra utiliza metodologias ativas nas análises de contexto e elaboração de registros para documentar os percursos e as reflexões. Segundo o(a) avaliador(a), isto é positivo, pois "a integração dessas estratégias oferece possibilidades para o desenvolvimento da consciência de si e do outro, como também oportunidades para aperfeiçoar as habilidades interpessoais, a capacidade de resolver problemas e a postura diante da vida" (BRASIL, 2021, s/p).

Ainda segundo o(a) avaliador dessa obra, ela apresenta conteúdos positivos em relação ao respeito à liberdade e ao combate a formas de discriminação, porém falha ao apresentar uma lacuna em relação aos povos indígenas, bem como a ausência de referências bibliográficas de produtores culturais afrodescendentes e de povos originários do território brasileiro (BRASIL, 2021).

Quadro 5 - Textos ficcionais escritos no livro *Educação para vida*

Título: EDUCAÇÃO PARA A VIDA Autores(as): Ana Paula Severiano; Danilo Eiji Lopes; Giselle Rocha; Renata Alencar Editora MODERNA					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M1	Clarice Lispector	Água Viva	Romance	Água viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 68	F/ 13
M2	Mario Quintana	Autorretrato	Poema	Apontamentos de história sobrenatural. Rio de Janeiro: Globo, 1984.	TI / 21
M3	Manoel de Barros	Autorretrato falado	Poema	Poesia completa. São Paulo: Leya, 2011.	TI / 22
M4	Manoel de Barros	Canção do Ver	Poema	Poesia completa. São Paulo: Leya, 2011.	F / 29
M5	Conceição Evaristo	Vozes-mulheres	Poema	Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.	TI / 34
M6	Marcelino Freire	Sem título	Poema	Efêmero concreto. São Paulo: Projeto AHH!, 2013.	TI / 35
M7	José Saramago	Passado, presente, futuro	Poema	Poemas possíveis. Portugal: Caminho, 1981.	TI / 53
M8	Mailson Furtado	À cidade	Poema	À cidade. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2017.	TI / 61
M9	Ítalo Calvino	A cidade e os olhos	Conto	As cidades invisíveis. São Paulo: Biblioteca da Folha, 2003.	TI / 65
M10	Eduardo Galeano	Pai, me ensina a olhar	Crônica	O livro dos abraços. São Paulo: L&PM Pocket, 2005.	F / 66
M11	Otto Lara Resende	Vista Cansada	Crônica	Bom dia para nascer. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.	F / 66
M12	João Guimarães Rosa	O espelho	Conto	Primeiras estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.	F / 85
M13	Clarice Lispector	Preciosidade	Conto	Laços de família. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.	F / 90
M14	Mia Couto	Terra sonâmbula	Romance	Terra sonâmbula. São Paulo: Companhia das Letras. 2016.	F / 129
M15	Clarice Lispector	As três experiências	Crônica	Jornal do Brasil. Rio de Janeiro: 11 de maio de 1968.	TI / 131

Fonte: Elaborado pelo autor

Os textos ficcionais escritos encontradas no livro didático (LD) *Educação para Vida* são dos gêneros romance, poema, conto e crônica. A produção literária que predomina é a de autores do *mainstream* dos Estudos Literários voltados para produções de Língua Portuguesa. Do ponto de vista editorial, a escolha dos textos e autores que formam a bibliografia do LD, sem dúvida, não está pautada em critérios literários, pois o compromisso do componente curricular Projeto de Vida não é ensinar Literatura, nem formar o leitor de Literatura. Os textos ficcionais escritos são, portanto, auxiliares para

atingir objetivos ligados ao compromisso de formação do componente curricular em questão. Por isso, de acordo com nossa análise, observamos que a Literatura está sempre posicionada “à serviço de...”, em posições secundárias para que outras reflexões, ensinamentos ou atividades protagonizem o material.

Neste sentido, nossa análise constatou que as manifestações M1, M4, M8, M12 e M14 são epígrafes. São, em sua maioria, fragmentos de textos (exceto a M8, que apresenta o poema na íntegra) com a finalidade de introduzir os temas dos capítulos. Estão presentes, respectivamente, nos capítulos intitulados: Autobiografias: narrativas de si; Minha identidade; Territórios e saberes; Jovem cidadão; e Sonhos e perspectivas: diagnóstico de habilidades e oportunidades. Sua presença se faz sem introdução e sem engatilhá-la ao conteúdo do capítulo. Isto é, é um texto com enormes possibilidades de não ser lido e tornar-se invisibilizado pela condição epigráfica que ocupa.

No capítulo 1, a seção *O autorretrato: uma criação biográfica* mostra, inicialmente, pintores que se dedicaram a criar seus autorretratos. São apresentadas obras de Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Pablo Picasso e Frida Kahlo. O LD define os autorretratos como

representações que expressam determinadas características de seu autor [...] imagens produzidas com bastante proximidade do mundo visível. [...] Em outros momentos, no entanto, o autorretrato quer representar o mundo mental de seu autor, expressando características “invisíveis” (ALENCAR et al, 2020, p. 21)

Na sequência, o LD desloca a questão do autorretrato na pintura para pensar as formas literárias de autorretrato. Introduz as M2 e M3 indicando que, na Literatura, os autorretratos “são formas de traduzir em palavras questões biográficas – reais ou imaginadas – de seu autor” (ALENCAR et al, 2020, p. 2021). Para exemplificar isso, o LD utiliza as M2 e M3. As manifestações literárias, por sua vez, não estão soltas. Há, de modo explícito, a introdução do texto dentro da categoria exemplificação: “temos vários **exemplos** de textos verbais que tematizam o autorretrato” (ALENCAR et al, 2020, p. 2021, grifo nosso).

Diferentemente do uso epigráfico, as M2 e M3, além de serem introduzidas, são também retomadas com perguntas abertas buscando o significado de algumas metáforas nos poemas. Sobre a M2, por exemplo, os autores do LD questionam o que significa a expressão “me pinto nuvem”, no poema de Mario Quintana. E na M3, questionam o sentido do verso “No meu morrer tem uma dor de árvore”, do poema de Manoel de

Barros. Apesar das questões abertas provocarem um possível debate em sala de aula, o que é positivo, o foco está na utilização restrita do texto literário como exemplo de autorretratos verbais, pois o propósito maior dessa etapa do LD é conduzir o(a) estudante à produção de seu autorretrato.

Outro traço que configura a presença do texto literário apenas como Exemplificação de um tema ou de um gênero pode ser observado nas questões abertas que seguem as M2 e M3, as quais não têm o objetivo de estabelecer um paralelo com a vida, com o contexto histórico, com traços estilísticos dos gêneros e de seus autores. São indagações que provocam reflexões voltadas para explicação das metáforas que compõem os poemas. Veremos, na sequência, que a predominância do uso do texto para se estabelecer relação com o cotidiano e com as dimensões individuais e coletivas da vida definem outra categoria de análise.

A M5 aparece no LD dentro de um quadro chamado “Na estante”, que tem por objetivo indicar leituras para os estudantes. A indicação de leituras é uma prática recorrente em todos os LDs analisados, no entanto, esta foi a única manifestação escolhida para nosso *corpus* de análise, pois vai além da mera indicação do nome do(a) escritor(a) e da capa do livro. É uma indicação de leitura que apresenta, na íntegra, um dos poemas que compõem a obra. E antes de apresentar o poema M5, os autores do LD fazem uma breve e relevante análise do texto. Curioso, no entanto, observar que esta análise é apresentada em fonte tamanho reduzido, quase invisível. Quer dizer, existe uma tendência de que as manifestações literárias que se enquadram nas categorias sugestão de leitura e epígrafe passem despercebidas aos(às) estudantes.

As manifestações M6, M9, M10, M11, M13 e M15 inauguram a categoria de análise Inspiração e Motivação, que é presença e ponto de análise massivos neste trabalho. São manifestações literárias cuja finalidade é propiciar que o(a) estudante(a), a partir do texto, faça reflexões sobre sua vida no sentido motivacional.

A M6 faz parte de uma proposta de atividade de elaboração de uma linha do tempo. Ela é introduzida dessa forma: “Antes de passarmos às etapas específicas desta atividade, separamos uma narrativa para **inspirar** você” (ALENCAR et al, 2020, p. 35, grifo nosso). Após o término da leitura da M6, o(a) estudante é diretamente convidado a construir uma linha do tempo da sua trajetória de vida pessoal.

As M9, M10 e M11 são apresentadas como parte da mesma atividade. O livro propõe, mais uma vez recorrendo a linguagem metafórica do campo semântico da aventura e da exploração, que os(as) estudantes participem de uma “Expedição

investigativa”. As manifestações literárias 9, 10 e 11 são recursos para auxiliar na etapa da preparação para esta expedição. Os textos aparecem em sequência. Ao final do tópico da preparação para expedição, os autores do LD finalizam: “Com base nas percepções registradas dos três textos lidos nesta etapa e das conversas que eles **motivaram**, é hora de fazer algumas relações coletivamente” (ALENCAR et al, 2020, p. 66, grifo nosso). Então, são lançadas questões para serem debatidas em grupo para um melhor entendimento dos textos e das relações entre eles.

Chama a atenção a última questão proposta, pois sua construção apresenta um elemento que contribuiu para definirmos a categoria Inspiração e Motivação. A pergunta é a seguinte: “Será que conseguimos ser um pouquinho ‘estrangeiros’ em relação ao lugar onde moramos?” (ALENCAR et al, 2020, p. 66). O que ela propõe é que o conteúdo do texto seja relacionado com a vida do(a) estudante. Existe um deslocamento de foco do texto para o eu leitor/estudante. Ela não está voltada para nenhum dos textos, mas sim para a reflexão que o texto pode inspirar. É “a partir do texto” e nunca “para dentro do texto”. Dentro desta categoria de análise, portanto, a Literatura é utilizada como degrau para se estabelecer paralelos com a vida pessoal ou social dos(as) estudantes.

A M13, por sua vez, aparentemente está solta em meio a uma discussão sobre liberdade e cidadania. Trata-se de um fragmento de conto. Na sequência da M3, o LD traz uma notícia e depois um gráfico. Ao final da página, percebe-se que os dois textos e o gráfico estão relacionados, pois há o questionamento “Quais os temas presentes nos excertos e no gráfico?” (ALENCAR et al, 2020, p. 91). Esta questão vem acompanhada de outras para promoverem um debate em sala de aula. Além disso, outro trecho sugere que o(a) estudante, apesar da redundância, utilize das reflexões sobre os excertos (o que inclui a M13) para, novamente, refletir sobre uma pauta para a mobilização de um coletivo juvenil: “**Com base nas reflexões** sobre os excertos e sem perder os temas pesquisados no Capítulo anterior sobre seu entorno escolar, **reflita** junto aos colegas de sala sobre um tema/pauta para a mobilização de um coletivo juvenil” (ALENCAR et al, 2020, p. 92, grifo nosso). Nota-se a utilização do texto, neste caso não só do texto literário, para promover, de fato, uma reflexão sobre questões do cotidiano escolar.

A M15 enquadra-se em duas categorias: Exemplificação e Inspiração e Motivação. Após a leitura do texto, o LD apresenta um comando no qual pede para o(a) estudante notar que Clarice Lispector fala sobre questões subjetivas ligadas à vocação. Depois o LD afirma “**você pode fazer o mesmo**” (ALENCAR et al, 2020, p. 132, grifos

nossos). Em outras palavras, pede para que o(a) estudante olhe para o texto como exemplo do que pode ser feito em sua prática reflexiva, sugerindo que o texto de Clarice Lispector seja um exemplo a ser seguido. Depois, numa segunda etapa, sugere que as reflexões proporcionadas pelo texto inspirem a elaboração de um diagrama, acionando, novamente, a categoria da Inspiração e Motivação.

Por fim, analisamos a M7. Este texto é introduzido sob a justificativa de que se aproxima do que está sendo discutido no LD. Observamos uma espécie de fusão de categorias, pois a M7 é utilizada para inspirar reflexões sobre a vida e o tempo (categoria Inspiração e Motivação), é utilizada como argumento para sustentar a opinião dos autores sobre as incertezas do futuro (categoria Argumentação) e é o exemplo de como realizar a atividade proposta de elaboração de uma carta dos(as) estudantes para si mesmos, porém no futuro (categoria Exemplificação).

Nesse sentido, entendemos que é predominante o uso do texto literário para atender a um propósito diferente do que a leitura, análise e compreensão do próprio texto. Assim, a partir desta primeira análise, observamos a forte tendência de que a Literatura esteja, de fato, em posições secundárias, à serviço de outros objetivos pedagógicos.

4.3.2. GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI

O título deste exemplar é uma referência à sigla que significa *Global Positioning System* (em inglês) ou Sistema de Posicionamento Global (em português). Para um bom leigo, o GPS é a tecnologia que superou a bússola, trazendo uma precisão muito maior, com dados variados sobre posicionamento, localização e direção no globo terrestre. É, portanto, uma metáfora óbvia: o intuito é que o material seja o guia ou aponte a direção para a construção do melhor projeto de vida possível.

Para isso, o livro está dividido em rotas. A “Rota 1 - Autoconhecimento e identidade” (p. 12-75) traz atividades mais voltadas para a subjetividade e para a formação do estudante enquanto sujeito, com emoções e opiniões próprias. Nela, discutem-se as Competências do Século XXI, noções de presente e futuro, o que são propósitos e objetivos e a construção de um plano de ação. Ademais, esta Rota traz questões como autoconhecimento e identidade, modelos e valores, origem, sentimento, emoções, interesses e habilidades.

A Rota 2 - Vida em Sociedade (p. 76-119) traz atividades mais voltadas para a discussão da sociedade e de comportamentos éticos dos sujeitos. Nessa Rota, apresentam-se noções de empatia, direitos e deveres, definição de coletivos, enquanto grupo de pessoas engajadas e empreendedorismo social.

A Rota 3 - Mundo do Trabalho (p. 120-169) traz as atividades sobre a descoberta do mundo do trabalho pelo jovem, por meio de questões como: competências, habilidades e conhecimentos, mercado de trabalho, criatividade e apresentação profissional. Em cada uma dessas rotas, a obra apresenta um projeto e uma oficina, que se constituem em atividades práticas que podem mobilizar o estudante a refletir sobre seus gostos e interesses, assim como sobre suas funções sociais em um grande grupo.

Ao longo da obra, os projetos propostos contemplam temáticas sobre autobiografia em linguagem artística, intervenção social colaborativa, empreendedorismo juvenil, clube de cultura juvenil, coletivo estudantil e laboratório de apresentação profissional. O livro aborda temas contemporâneos como meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia, os quais aparecem como complementares à formação individual e cidadã do jovem.

Quadro 6 - Textos ficcionais escritos no livro GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI.

Título: GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI Autores: Roberta Amendola Editora MODERNA					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODOE PÁGINA
M16	Carlos Drummond de Andrade	Verbo ser	Poema	Boitempo: menino antigo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.	TI / 45
M17	Braulio Bessa	Ser nordestino	Poema	Poesia com rapadura. Fortaleza: CeNe, 2017.	TI / 47
M18	Clarice Lispector	Se eu fosse eu	Crônica	Aprendendo a viver. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.	F / 58
M19	Eduardo Galeano	O mundo	Crônica	O livro dos abraços. São Paulo: L&PM Pocket, 2019.	TI / 59

Fonte: Elaborado pelo autor

No LD GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI, a M16 é utilizada para inspirar reflexões pessoais. Ela faz parte da seção Foco, na subseção Autoconhecimento e Identidade e é introduzida a partir de um comando: “Leia o texto e responda às perguntas em seu cadern” (AMENDOLA, 2020, p. 45). Na sequência, são apresentadas as 5 questões:

- a) Como **você** conjugaria o verbo “ser” na 1ª pessoa do singular (“eu”) para falar de **você**?
- b) O poeta indaga se ser é “ter um corpo, um jeito, um nome”. **Você** tem tudo isso. De que forma esses três elementos representam **você**?
- c) O que **você** responderia à pergunta “a gente só principia a ser quando cresce?”?
- d) No poema, é feita a pergunta: “Que vai ser quando crescer?”. **Você** já cresceu. Já sabe o que vai ser?
- e) Quando era criança, o que **você** queria ser quando crescesse? **Você** mudou? Seus sonhos mudaram? Por quê? (AMENDOLA, 2020, p. 45, grifos nossos)

Em outros LDs analisados, encontramos situações em que as questões iniciais são, ainda que simples e introdutórias, voltadas à compreensão do texto, para depois deslocar o sentido do interesse para a vida do(a) leitor(a). Aqui, as 5 questões apresentadas têm o pronome *você*, evidenciando que desde o início da atividade o foco está no que o(a) estudante sente, reflete, constrói a partir do texto.

A M17 (classificada no LD como TEXTO B) é apresentada junto do texto *Quando me descobri negra* (TEXTO A), de Bianca Santana, inicialmente, como exemplo de texto no qual o autor fala de si mesmo conjugando o verbo *ser* em 1ª pessoa. A M17 também compõe a seção Foco, subseção Autoconhecimento e Identidade. Após a leitura, o(a) estudante é conduzido a outras 5 questões que, dessa vez, estão voltadas para compreensão dos textos. Entretanto, o propósito de utilizar a M17 como exemplo reaparece um pouco adiante, na página 50, quando a autora do LD afirma que os textos lidos (Texto A e texto B) são autobiográficos e, chegando quase ao fim da subseção, solicita a produção de uma breve autobiografia. Entendemos, portanto, que a M17 cumpriu o papel de ser um exemplo de texto autobiográfico para que o(a) estudante tenha uma referência para elaborar o seu trabalho.

Ao analisar a M18 e o modo como ela se apresenta no LD, mais uma vez, observamos o uso do texto literário como recurso para promover reflexões sobre a vida. Neste caso, o texto é introduzido, de maneira explícita, com este propósito: “Leia o fragmento da crônica a seguir e responda em seu caderno: o que aconteceria ‘se você fosse você’?” (AMENDOLA, 2020, p.58). Na sequência, o material apresenta 5 questões: 1 sobre o texto e as outras 4 com o objetivo de direcionar o(a) estudante para que pense em sua vida. Alguns vocábulos utilizados na construção destas 4 questões são: valores, características, princípios, vida, orgulho, comportamentos, personalidade, crescimento e desenvolvimento. Vejamos:

12. Por que algumas pessoas agem de acordo com os valores de outras? Quais as consequências de uma pessoa não ser ela mesma? 13. Agora, pensando nas suas características, você consegue identificar quais são os seus valores, ou seja, os princípios que norteiam a sua vida e seu comportamento? Escreva-os em seu caderno e represente-os com imagens. 14. De quais aspectos da sua personalidade você tem mais orgulho? Quais você acha que precisa melhorar? Anote suas respostas em seu caderno. 15. Como as pessoas ao seu redor podem contribuir para o seu desenvolvimento? E de que forma você pode contribuir para o crescimento delas? (AMENDOLA, 2020, p, 58)

Após responder, seja por escrito ou de oralmente, a manifestação literária ficou para trás, no esquecimento, invisibilizado, pois toda a atenção reflexiva se volta para o eu e os entornos do eu.

Nesta mesma linha, após a leitura da M19, o(a) estudante deve ser capaz de identificar “que tipo de foguinho” é. A sugestão é que seja uma atividade oral, trocando ideias com os colegas. O texto é uma crônica que se vale da metáfora do fogo. Cada pessoa é um tipo de fogo para formar o mar de fogueirinhas como definição para a humanidade. Nossa análise concluiu que, no caso da M19, o propósito do próprio texto literário é provocar esta reflexão sobre a vida, desse modo, motivar o(a) estudante, o que, de certo modo, coloca em suspensão os próprios critérios que definem a M19 como texto literário.

4.3.3. Caminhar e Construir

O livro Caminhar e Construir tem 3 módulos: Autoconhecimento (p. 13-74), Eu e o mundo (p. 75-142), Planejamento (p. 143-206). Cada um, por sua vez, está dividido em quatro "Percursos": percurso de 1 a 4 (módulo 1); percurso de 5 a 8 (módulo 2) e percurso de 9 a 12 (módulo 3). Neste caso, a metáfora escolhida foi de uma caminhada e seus percursos. Em cada abertura de Módulo, há imagens que sintetizam a dimensão que será trabalhada durante os Percursos e que mobilizam o imaginário e os conhecimentos prévios do estudante sobre o tema. Nas aberturas dos Percursos há imagens e textos que sintetizam o conteúdo que será trabalhado e apresentam o box "Primeiras impressões", com questões sensibilizadoras e de levantamento de repertório prévio (experiências e hipóteses) sobre o tema. Os Percursos são compostos por seções.

Há atividades de transição de uma dimensão para a outra. Para o módulo 1, propõe-se a produção de curta-metragem para que o aluno comunique como tem construído sua juventude. No módulo 2, sugere-se a apresentação pública do estudante sobre o que gostaria de fazer no futuro, ao término do ensino médio. No módulo 3, indica-se a organização da Jornada de Profissões e do Trabalho na escola, criando-se um momento de discussão que seja aberto para a comunidade (BRASIL, 2019).

O(a) avaliador(a) destaca a abrangência do módulo 3 (Planejamento), destoando, em certa medida, das reflexões a respeito do autoconhecimento, das emoções, da saúde física e mental dos estudantes. As discussões levantadas são: o fato de muitos alunos trabalharem enquanto estudam; o real sentido da escola para esses estudantes; as formas de abrir um próprio negócio; o impacto da escolaridade na vida social das pessoas; as tecnologias disruptivas que trazem acoplados a esses elementos a precarização do trabalho (BRASIL, 2019).

Nota-se que o livro está organizado seguindo as orientações, apresentando uma diversidade de mecanismo de interação com o(a) estudante: boxes, dicas, imagens, diário de bordo. O objetivo de todo este aparato didático é, sem dúvida, chamar a atenção do(a) para os temas, por vezes de maneira mais lúdica e descontraída, por vezes de modo mais diretivo.

Vejamos abaixo as manifestações literárias encontradas nessa obra:

Quadro 7 - Textos ficcionais escritos no livro Caminhar e Construir.

Título: CAMINHAR E CONSTRUIR Autores: André Meller; Eduardo Campos Editora Saraiva					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M20	Fernando Pessoa / Álvaro de Campos	Tabacaria	Poema	Poesias de Álvaro de Campos. Lisboa: Ática, 1944.	F / 66
M21	Mario Quintana	Das utopias	Poema	80 anos de poesia. Porto Alegre: Globo, 1951.	F / 110
M22	Pedro Bandeira	Quem sou eu?	Poema	Palavras de encantamento. São Paulo: Moderna, 2000.	TI / 125
M23	Ana Maria Machado	Dédalo e Ícaro	Conto/Mito	Histórias greco-romanas. São Paulo: FTD, 2011.	F / 132
M24	Manuel de Barros	Retrato do artista enquanto coisa	Poema	Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998.	TI / 160
M25	Carlos Drummond de Andrade	Verbo ser	Poema	Boitempo. São Paulo: José Olympio, 1973.	TI / 194

Fonte: Elaborado pelo autor

A M20 está na subseção Ser adulto: projetos e possibilidades do LD Caminhar e Construir. Os autores fazem referência ao texto literário para impulsionar uma reflexão sobre vida adulta e sonhos. Não há nenhum encaminhamento de atividade, questionário ou debate. A M20 apenas faz parte do texto dos autores. Mesmo assim, nossa análise permitiu concluir que o uso do texto desta forma, mesmo sem um prévio ou posterior comando de produção, também está à serviço da motivação e da inspiração. A M20 é um poema, e seu verso “À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo” é o que os autores destacam. Após constatar que a vida adulta “pode ter momentos de angústia, insatisfação e arrependimento. Mas também pode traduzir nossos sonhos e ações no mundo, mesmo com tantas incertezas [...]”, os autores tentam inspirar ou motivar afirmando que não se pode “esquecer de que temos ‘todos os sonhos do mundo’ e que cabe a nós concretizá-los.” (CAMPOS; MELLER, 2020, p. 66).

No quadro “É com você”, a M21 reproduz o modelo da categoria Inspiração e Motivação por meio de questionamentos sobre a vida a partir do tema geral encontrado em um recorte do texto literário. Isto é, a partir do verso “Se as coisas são inatingíveis... ora!”, o LD propõe 2 questões: 1. “Que coisas você já pensou em fazer e pareciam inatingíveis? Explique os motivos; 2. “Você tentou fazer alguma delas? Se sim, explique como foi a experiência.” (CAMPOS; MELLER, 2020, p. 110). Nenhum aspecto textual, contextual ou estético foi explorado, evidenciando, mais uma vez, que o objetivo é posicionar o texto literário à serviço de reflexões sobre a vida e que demandam inspiração e motivação.

Algumas páginas adiante, esta mesma relação observamos nas M22, M23, M24 e M25. Logo após o comando de leitura da M22, o LD traz outro comando: “Pense na sua vida, nas suas experiências e nos seus sonhos e escreva um poema.” (CAMPOS; MELLER, 2020, p. 125). Na sequência da leitura da M23, entendemos manifestar-se uma situação que funde a categoria Inspiração e Motivação e a categoria Exemplificação, pois, neste caso, o exemplo é para motivar e inspirar. Após ler uma releitura do mito de Dédalo e Ícaro, no qual há a superação de uma adversidade, o LD afirma que “os exemplos daqueles que conseguiram superar adversidades de origem nos mostram que saber reconhecer as possibilidades existentes e construir um projeto de vida realista e consistente pode ajudar a vencer dificuldades” (CAMPOS; MELLER, 2020, p. 134). Isto é, a experiência de superação narrada no mito, deve servir para a inspirar e motivar o(a) estudante.

A M24 aparece como introdução à primeira subseção do Percurso 10. Após apresentarem alguns dados biográficos do autor, os autores fazem uma síntese afirmando que Manoel de Barros oferece a ideia de que a maior riqueza do ser humano é a sua incompletude (CAMPOS; MELLER, 2020). Isto é, nas palavras dos autores: “pensar que **nossa vida** nunca se completa [...] vai ao encontro de nossa concepção de projeto de vida” (CAMPOS; MELLER, 2020, p. 160, grifos nossos). Neste contexto, o tema geral extraído da M24 serve de inspiração e motivação para se pensar no projeto de vida dos indivíduos estudantes. No quadro “É com você”, que encaminha para atividades, o LD continua nesta mesma linha: “**Inspire-se** no poema de Manoel de Barros que você acabou de ler” (p. 160, grifo nosso).

O tema 1 do Percurso 12 intitula-se “Pensando em mim”, pensando na vida. Como introdução a este assunto o LD traz a M25, apresentada como forma de auxílio para pensar, para refletir: “O poema abaixo, do poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), nos **ajuda a pensar** nessas questões” (CAMPOS; MELLER, 2020, p. 194, grifos nossos). A palavra ajuda ainda não havia aparecido em nossas análises, mas entendemos que ela carrega similaridades à categoria Inspiração e Motivação.

4.3.4. #MEUFUTURO

Seguindo o padrão demonstrado até aqui, o livro é dividido em 3 unidades que correspondem às 3 dimensões da proposta de Projeto de Vida. A Unidade 1 chama-se Meu mundo (p.10-73); a Unidade 2 intitula-se Nosso mundo (p.74-135); e a Unidade 3 apresenta-se como Um mundo para todos (p.136-197). Cada unidade encontra-se dividida em 9 capítulos. Há, entre as unidades 1, 2 e 3, atividades integradoras que articulam estas entre si com atividades de transição, resgatando conceitos e apontando para conteúdos futuros, o que também é uma recomendação do Edital 03/2019.

Há uma breve apresentação do livro e sua formatação, para guiar os estudantes. Não há uma metáfora como recurso pedagógico para conduzir o estudo dos conteúdos. Antecedendo as unidades e capítulos, há uma apresentação de como a obra está alinhada à BNCC, como se define Projeto de Vida e o que significam as competências 6 e 7.

Segundo o(a) avaliador(a), o recurso a diversas linguagens artísticas para suscitar a reflexão entre estudantes é um dos pontos fortes explorado na obra. Poemas, contos, crônicas, esculturas, entre outras manifestações artísticas são referenciadas para

matizar as temáticas tratadas. Este é um caso no qual os autores da obra evidenciam por que recorrem às diferentes linguagens artísticas para compor a obra. É para matizar os temas, isto é, os textos, as imagens e tudo mais está à serviço do tema proposto.

Vamos aos textos ficcionais escritos:

Quadro 8 - Textos ficcionais escritos no livro #MeuFuturo.

Título: #MEUFUTURO Autores: Erlei Sassi Jr.; Fernanda Martins Sassi Editora FTD					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M26	Carlos Drummond de Andrade	Confidência do Itabirano	Poema	Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.	TI / 13
M27	Clarice Lispector	Pertencer	Crônica	A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.	TI / 21
M28	Alice Ruiz	Socorro	Poema	Poesia para tocar no rádio. Rio de Janeiro. Blocos, 1999.	TI / 35
M29	Konstantinos Kaváfis	Ítaca	Poema	Poemas de K. Kaváfis. São Paulo: Odysseus, 2006.	F / 55
M30	Manoel de Barros	1ª Parte Uma didática da invenção	Poema	Poesia completa. São Paulo: LeYa. 2013.	F / 61
M31	Ana Esterque	Três, dois, um	Conto	O amor não presta pra nada. Belo Horizonte: Letramento, 2017.	F / 67
M32	Willian Golding	Senhor das moscas	Romance	Senhor das moscas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.	F / 77
M33	Geruza Zelnys	A marciana	Crônica	9 janelas paralelas & outros incômodos. São Paulo: Dobradura Editorial, 2016.	F / 91
M34	Luís de Camões	Amor é fogo que arde sem se ver	Poema	Lírica. São Paulo: Cultrix, 1995.	F / 97
M35	Ondjaki	Os da minha rua	Romance	Os da minha rua. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.	F / 103
M36	Carolina Maria de Jesus	Quarto de Despejo	Romance	Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo. Ática, 2014.	F / 115
M37	Rubem Braga	Recado ao Senhor 903	Crônica	Crônicas para jovens. São Paulo: Global, 2014.	TI / 129
M38	Sibélia Zanon	Feito à mão	Conto	Espiando pela fresta. Embu: Ordem do Graal na Terra, 2010.	F / 139
M39	Ana Martins Marques	Entre a casa / e o acaso	Poema	Da arte das armadilhas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.	TI / 157
M40	João Cabral de Melo Neto	Tecendo a manhã	Poema	Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Global, 2003.	TI / 177
M41	Wisława Szymborska	Possibilidades	Poema	Poemas. São Paulo: Companhia das Letras,	F / 189

				2011.	
--	--	--	--	-------	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar do LD #MeuFuturo ser um dos exemplares que mais apresenta manifestações literárias, 16 no total, a posição que todas elas ocupam no livro e o modo como são utilizadas apresenta uma regularidade. As M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40 e M41, ou seja, todas as manifestações literárias encontradas estão posicionadas nas aberturas de capítulos. Elas aparecem em tópicos cujos títulos apresentam algumas variações, mas, para nossa análise, tem o mesmo efeito. São tópicos intitulados “O que você faria se...”, “O que você diria se...”, “O que você responderia se...” ou “Como você se comportaria se...”.

Em média, o LD dedica 4 páginas a cada uma delas. Notamos que esta organização lança sobre o texto literário certo protagonismo, afinal é a partir do texto, como inspiração e motivação, que a discussão e algumas atividades se desenvolvem. Além disso, a posição que texto ocupa, pela diagramação e a arte no LD destaca-o em relação aos demais textos e imagens.

Todas as manifestações literárias desse livro são introduzidas e retomadas por meio de questões que partem do texto para fazer com que o(a) estudante pense em uma experiência pessoal.

Por mais que haja muitos comentários sobre os textos, que constituem verdadeiras breves leituras e análises por parte dos autores, é inegável que o texto literário está sendo usado para sensibilizar, inspirar e motivar o estudante para aceitar os desafios das reflexões e atividades propostas ao longo do LD, fazendo o uso principal do mecanismo de deslocamento do texto para a vida, como por exemplo “Após realizar a leitura do texto, pense em seus objetivos e responda” (SASSI; SASSI JR, 2020, p. 56).

4.3.5. Pensar, sentir, agir

O livro *Pensar, sentir, agir* foi o mais escolhido no Brasil, consequentemente o mais vendido, isto é, o livro no qual o governo brasileiro mais investiu. É o livro de autoria de Leo Fraiman, sobre quem já discorremos anteriormente.

O material está estruturado em três módulos, cada um com o enfoque, respectivamente, nas dimensões pessoal, cidadã e de planejamento. São eles o módulo 1: Quem sou eu: uma descoberta (p.12-75); módulo 2: O encontro com o outro: vínculos

e aprendizados (p.76-139); e o módulo 3: Meu futuro: um caminho de possibilidades (p.140-203). Cada módulo divide-se em cinco capítulos, que apresentam uma sequência de atividades a serem desenvolvidas em sete aulas. A oitava aula de cada módulo é destinada à atividade coletiva de transição entre as dimensões. Este é um diferencial deste exemplar: a organização por aulas, o que o aproxima muito da perspectiva organizacional de instituições privadas, que utilizam, em sua maioria, apostilas que devem ser trabalhadas de modo cronometrado pelos(as) docentes ao longo do ano letivo.

Considerando que os livros, quase todos, seguem rigidamente o Edital 03/2019, instigou-nos entender as razões que levaram este material a ser o mais desejado entre os educadores e educadoras. O currículo do autor, a tradição e o *marketing* da editora? A avaliação que conta no Guia do PNLD, por sua vez, colabora ressaltando as qualidades positivas do material:

Professor, de maneira geral, as atividades promovem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, por meio de metodologias ativas em articulação com as competências 6 (projeto de vida e mundo do trabalho) e 7 (argumentação, cuidado de si e do outro e do planeta). São explorados temas juvenis que permitem a identificação do estudante com as discussões propostas. Professor, além disso, a obra contempla a diversidade cultural, social e econômica do país e do mundo, o que contribui sobremaneira para a formação crítica dos jovens do ensino médio. Também apresenta exemplos de superação e de inspiração, o que pode motivar o jovem a planejar o seu próprio projeto de vida. Há sugestão de uso de recursos digitais, bem como o desenvolvimento de trabalhos individuais e coletivos (BRASIL, 2019, s.p).

O intuito do Guia do PNLD é auxiliar na escolha. Livros que já foram deferidos e selecionados no edital aparecem no Guia para uma nova oportunidade de circular de maneira ampla nas escolas. De modo geral, as avaliações que constam no sítio do FNDE apontam, de fato, os aspectos positivos dos materiais. Mas há situações em que o comentário feito pelo(a) avaliador(a) pode pesar na escolha. Os exemplos a seguir são de outros materiais, que não estão no *corpus* desta tese, porém cabe mencionar as palavras do(a) avaliador a respeito.

Sobre o livro Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios, temos a informação ponderada de que “a obra pode ser trabalhada por um professor de diversas áreas do Ensino Médio, embora haja uma prevalência de atividades voltadas ao docente

da área de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2019, s.p). E sobre o livro Projeto de vida: vivências e possibilidades, há a seguinte ponderação:

a forma como as atividades e vivências são propostas favorece sobretudo o desenvolvimento das competências específicas da área de linguagem e suas tecnologias, mais especificamente de Língua Portuguesa por estarem diretamente relacionadas aos campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio (BRASIL, 2019, s.p).

Vejamos abaixo se há algum diferencial no tratamento que o texto literário recebe no livro de Projeto de Vida mais estudado no Brasil:

Quadro 9 - Textos ficcionais escritos no livro Pensar, sentir e agir.

Título: PENSAR, SENTIR E AGIR Autores: Leo Fraiman Editora FTD					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M42	Fernando Pessoa	Não sei quantas almas tenho	Poema	Poemas de Fernando Pessoa. Disponível em www.dominiopublico.com.br	F / 13
M43	Mario de Andrade	Vestida de Preto	Conto	Contos Novos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.	F / 70
M44	Bertolt Brecht	Sem título	Poema	Poemas 1913-1956. São Paulo: Editora 34, 2000.	F / 107
M45	Fernando Sabino	O encontro marcado	Romance	O encontro marcado. Rio de Janeiro: Record, 2018.	F / 141

Fonte: Elaborado pelo autor

A M42 representa um uso quase epigráfico da Literatura, pois está no início de um módulo, introduzida apenas pelo comando imperativo “Leia a seguir o trecho [...]”. Na sequência, após o poema, o LD apresenta o título ‘Para começar’ e uma questão nº 1 abrangente sobre o poema: “Qual é a ideia expressa no poema?” (FRAIMAN, 2020, p. 13). E já na questão nº 2, a M42 não é mais necessária, pois analisamos que o centro de interesse se desloca do texto para o “eu” do(a) estudante:

2. Escreva, numa folha de papel sulfite, um texto relatando quem é você hoje. Oriente-se pelas perguntas a seguir:
 - Quem sou eu?

- Do que gosto e do que não gosto?
- Quais são meus pontos forte e em que preciso melhorar?
- Quais são meus sonhos e o que farei para realizá-los? (FRAIMAN, 2020, p. 13).

Outro traço marcante da categoria Inspiração e Motivação é que o texto literário ocupa a posição de um adereço, sem o qual, a mesma discussão e a mesma atividade poderiam ser realizadas.

A M43 compõe uma atividade sobre forças internas, que o LD define como sendo adaptabilidade, determinação e humildade. Destacamos a M43, pois não observamos, de maneira explícita no LD, o deslocamento do texto para o “eu” ou para vida. Num primeiro momento, após a leitura do trecho, questiona-se sobre as forças internas identificadas no narrador da M43 (foco no texto): “Quais forças internas você consegue identificar no narrador?” (FRAIMAN, 2020, p. 70). A segunda questão mantém-se centrada no texto. Analisamos até aqui que, regra geral, uma grande porcentagem das manifestações literárias analisadas aparece sucedida de uma, duas ou três questões com o foco na compreensão do texto e logo depois ocorre o movimento que temos observado como predominante (texto → Eu). A questão diz: “De acordo com o foco que o narrador demonstra, você acredita que ele esteja no caminho para alcançar o sucesso? Por quê?” (FRAIMAN, 2020, p. 70). Dessa vez, o(a) estudante não é provocado a pensar em seu próprio sucesso, mas no sucesso do outro, ainda que o outro seja o narrador do texto literário lido.

Analisamos que a M44 também rompe com o deslocamento padrão que temos observado de utilizar o texto para impulsionar reflexões sobre a vida. Após um comando de leitura e análise, as duas atividades que seguem mantêm o foco no texto e no seu caráter artístico:

- a) Produza uma obra artística que apresente sua interpretação dos versos do poema. Pode ser uma música, uma pintura, um desenho, uma escultura. Use a criatividade!
- b) Em conjunto com a turma, organizem uma mostra na sala de aula para expor as produções. Cada estudante deverá apresentar sua obra e explicá-la aos colegas (FRAIMAN, 2020, p. 107)

No entanto, a M45 já retoma o uso dentro das categorias analisadas até aqui. Exatamente com a mesma linha tênue da M42, isto é, uma quase epígrafe, inclusive as duas manifestações estão sendo usadas na abertura dos módulos. A M45 aparece solta na página após um frágil comando de leitura – “Leia o trecho de um romance de

Fernando Sabino” – e seguido de questões que provocam o(a) estudante a pensar na vida:

Escreva em uma folha à parte 15 palavras que se relacionem ao que você espera de seu futuro profissional para montar um mapa mental. Oriente-se pelas questões a seguir:

- Como posso contribuir?
- Que diferença eu farei?
- O que quero aprender?
- Como quero viver?

(FRAIMAN, 2020, p. 141).

Portanto, o livro de Projeto de Vida mais presente nas escolas brasileiras, no quesito uso da Literatura, segue um modelo que coloca o texto literário em posição secundária, valorizando o que se pode discutir a partir do texto. No quadro amplo dos materiais desse componente curricular, não há nada que torne o LD Pensar, Sentir e Agir diferenciado.

4.3.6. (Des)envolver e (Trans)formar

O livro (Des)envolver e (Trans)formar é o livro adotado pelo estado do Paraná²⁸. A dimensão do Autoconhecimento é trabalhada no Módulo 1 - "Eu" (p. 16-67); a dimensão da Expansão e Exploração é trabalhada no Módulo 2 - "O Outro" (p. 68-123); e a dimensão do Planejamento é trabalhada no Módulo 3 - "Nós" (p. 124-175).

Cada módulo se divide em 3 capítulos, possuindo 9 seções cada, à exceção dos de encerramento, que possuem 10 seções, sendo a eles adicionada seção de passagem de um módulo a outro, chamada de Vivência de transição.

Os temas abordados são adolescência, metas, emoções, convenções sociais, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente, escolhas profissionais, educação financeira, cidadania, qualidade de vida.

Os textos literários selecionados para análise nesse material são os seguintes:

²⁸ Desde 2020 os livros no Paraná são padronizados para toda a rede pública de ensino. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SEED), os livros mais escolhidos/votados pelos(as) docentes da rede são adotados para todas as escolas do estado. Informação disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolha-do-Livro-Didatico-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda> (acesso em 05/02/2024).

Quadro 10 – Textos ficcionais escritos no livro (Des)envolver e (Trans)formar

Título: (DES)ENVOLVER E (TRANS)FORMAR Autores: Itale Caricato Editora Ática					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M46	João Cabral de Melo Neto	Morte e vida severina	Poema	O rio. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.	F / 18
M47	Luís Fernando Veríssimo	O nariz	Crônica	O nariz e outras crônicas. São Paulo: Ática, 1994.	TI / 22
M48	Rachel de Queiroz	Assim caminha a humanidade	Crônica	Um fio de prosa. São Paulo: Global, 2004.	TI / 80
M49	Bertolt Brecht	Perguntas de um trabalhador que lê	Poema	Sem referência.	TI / 106
M50	Walcyrr Carrasco	Vocação	Crônica	Pequenos delitos e outras crônicas. Rio de Janeiro: Global, 2004.	TI / 134
M51	Ignácio de Loyola Brandão	O homem que devia entregar a carta	Conto	Um fio de prosa. São Paulo: Global, 2004.	TI / 136
M52	Carlos Drummond de Andrade	Salário	Poema	Amar se aprende amando: poesia de convívio e de humor. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.	TI / 142

Fonte: Elaborado pelo autor

No LD (Des)Envolver e (Trans)Formar todas as manifestações literárias, de acordo com nossa análise, servem de Inspiração e Motivação para alimentar reflexões relacionadas aos temas propostos no livro e sobre a vida dos(as) estudantes.

A M46 está logo no início do material, no Capítulo 1, subseção “Começo de conversa”. Trata-se de um poema, que é para ser lido relacionando-o a uma charge da Mafalda, para um posterior debate sobre a relação dos dois textos com o tema do capítulo, que é Identidade. Na sequência, entende-se que esta discussão parte dos textos para se aproximar das noções de adolescência e sua consequente indefinição. O caminho está traçado para o(a) leitor(a): ler os dois textos, pensar na noção de indefinição, encontrar este tema nos textos e, por fim, responder se “Você acha que indefinição tem a ver com adolescência? Por quê?” (CERICATO, 2020, p.19).

Um pouco adiante, encontramos no LD a M47, um texto apresentado integralmente para leitura dos(as) estudantes. O comando é ler e responder as questões que estão na sequência. Ao todo, são 7 questões, das quais 5 provocam o(a) estudante a

olhar para o texto para entender o assunto geral e repensar sua compreensão do enredo, e 2 utilizam o texto para a promoção de reflexões.

É importante mencionar que temos conduzido nossa análise priorizando os modos que a Literatura é utilizada nos materiais didáticos. Nosso trabalho não focaliza a análise dos textos, mas sim aquilo que o introduz e aquilo que o retoma. Enfim, como o texto literário se encaixa nisso tudo e por quê? Temos apontado que a maioria das manifestações literárias são utilizadas para promover reflexões sobre temas de interesse do estudante a partir da perspectiva do componente curricular Projeto de Vida. Vejamos as 2 questões sobre a M47 presentes no LD (questões 5 e 7): “5. Tomando por base o caso do dentista, é possível afirmar que a sociedade discrimina quem é diferente?”; “7. No final da crônica, o autor propõe a questão ao leitor. Qual é sua opinião: somos o que somos ou o que parecemos ser?” (CERICATO, 2020, p.23).

Em alguns casos, como analisamos até aqui, existe o gesto de direcionar o olhar dos(as) estudantes para os textos, para, de algum modo, medir a compreensão ou direcionar e limitar possíveis construções de sentido. Mas reforçamos que, ainda assim, o que fica não é o texto, mas sim o debate que ele desperta, a reflexão que provoca, porque o texto literário é tomado como base, como expresso na questão: “tomando por base [...]”.

Logo no início da seção Integrando Saberes, que fecha o Capítulo 4 do Módulo 2, o LD deixa claro que ler a M48 é o primeiro passo para que o(a) estudante pense em suas possibilidades de atuação cidadã. Depois do texto, 4 questões propõem reflexões e ações, mas sem mencionar nenhum aspecto da crônica lida. Não se menciona nem que o texto lido é do gênero crônica:

- Após a leitura, imagine como seria, no futuro, uma cidade sem carros e registre no caderno os principais aspectos da cidade imaginada.
- Na sequência, reúna-se com alguns colegas para discutir os problemas urbanos relacionados ao automóvel e elaborar uma proposta para o enfrentamento desses problemas.
- Por fim, ainda com os colegas do grupo, registre a proposta em um cartaz e apresente para a classe.
- Após as apresentações, discuta com os colegas e o professor sobre todos os problemas levantados e as melhores soluções apresentadas (CERICATO, 2020, p. 81).

A M49 é introduzida pelo texto que reproduzimos integralmente aqui:

O que se espera de um jovem que está em formação e pretende iniciar sua vida profissional? Conhecimentos técnicos para o desempenho de funções específicas? Habilidades para trabalhar em equipe, empatia, criatividade? Faça a leitura dos textos a seguir. Anote no caderno suas impressões ou dúvidas para depois compartilhá-las com a turma (CERICATO, 2020, 106).

Os textos em questão são a M49 e uma fotografia da construção do prédio do Congresso Nacional em Brasília, em 1958. Na sequência, algumas questões promovem a compreensão dos textos, procurando estabelecer relações entre eles do ponto de vista temático, por exemplo: “1. Como as informações visual e textual apresentadas se relacionam com o tema do capítulo?; 2. Explique como a fotografia da construção de Brasília dialoga com o texto de Bertolt Brecht.” (CERICATO, 2020, p. 107)

Ao final das perguntas, encerrando o debate, a questão síntese é: “Que reflexões esse poema despertou em você? Converse com os colegas a esse respeito” (CERICATO, 2020, p. 107). Temos analisado a presença desse modelo de questão que transfere o foco para o(a) estudante a partir da proposição de uma ou mais reflexões. Tudo indica que este é o modelo predominante nos LDs.

Após a leitura da M50, o(a) estudante é direcionado para um quadro intitulado Refletir e Argumentar. Quer dizer, o objetivo de provocar a reflexão está evidente. O problema, obviamente, não está no despertar da reflexão. O que analisamos também como padrão de construção do material didático de Projeto de Vida é o uso da Literatura para promover reflexões superficiais de compreensão dos textos, pois o objetivo mesmo é, a partir do texto, pensar sobre a vida, sobre a realidade. Neste caso, a M50 é auxiliar para que o(a) estudante possa pensar sobre profissões que são fonte de diversão e satisfação pessoal, mas não de renda; e se a concepção de que uma profissão é respeitável ou não pode mudar com o tempo, que são as questões 6 e 7, as quais encerram o quadro Refletir e Argumentar (CERICATO, 2020).

A M51 é introduzida assim: “Exercer uma profissão, como tudo na vida, também exige escolhas. A crônica a seguir propõe uma situação em que isso aparece claramente” (CERICATO, 2020, p.136). Depois do texto, apresenta-se a questão: “**Como você agiria** se estivesse na situação do *office boy*? Você acredita que a persistência dele em cumprir a tarefa, apesar das adversidades, significou apenas perda de tempo? Responda em seu caderno, justificando” (CERICATO, 2020, p.137, grifos nossos).

Temos, no caso da M51, mais uma situação em que se evidencia a linha tênue entre as categorias Exemplificação e Inspiração e Motivação, pois o personagem é um exemplo de persistência. Quer dizer, sua atuação, num contexto de Projeto de Vida, é para inspirar e motivar os estudantes sobre a realidade do mundo do trabalho.

A M52 é mais um exemplo de texto literário utilizado para fomentar reflexões, neste caso, sobre o mundo do trabalho. O comando do livro sugere que, após a leitura, deve-se conversar com a turma sobre o texto levando em consideração as perguntas propostas. São 4 perguntas, e nenhuma menciona ou retoma o texto. São elas:

1. Quais são os maiores desafios à entrada no mercado de trabalho?
2. Em nossa sociedade, trabalhamos a fim de ter uma renda para nos sustentar. Que esforços precisamos fazer para melhorar a renda? Que desafios há no caminho?
3. Quando somos contratados, em geral precisamos aceitar condições de que não gostamos. Até que ponto podemos abrir mão de nossas preferências?
4. Se tiver tido alguma experiência profissional, compartilhe com os colegas (CERICATO, 2020, p.143).

Nota-se, neste LD, o uso predominante do texto literário para possibilitar reflexões sobre a vida, a partir de um movimento de interação entre leitor e livro, no qual utiliza-se o texto literário como ‘trampolim’ para reflexões de outra ordem que nada tem a ver com o caráter literário dos textos.

4.3.7. Se liga na vida

No livro *Se liga na vida* repete-se a organização em três módulos, que correspondem, respectivamente, às três dimensões relacionadas à formação do jovem: Módulo 1: Só eu sou eu (p. 8-53); Módulo 2: Me vejo no que vejo (p. 54-123); e Módulo 3: Nós no mundo/Nós do mundo (p. 124-192). Nota-se que a cada módulo que se inicia há uma retomada do módulo anterior, criando uma continuidade entre eles.

Os módulos se dividem em 4 capítulos e estão articulados entre si por meio da construção do projeto "Coletivo em cena" (sempre ao final dos módulos). Os 3 primeiros capítulos de cada módulo são estruturados por três seções fixas: Inspira; Sonho que se sonha só e Sonho que se sonha junto. Na abertura de cada capítulo, há um pequeno box que indica a localização dos objetivos a serem atingidos.

A seção "Inspira" visa promover, por meio de textos variados, reflexões atinentes à temática do módulo; na seção "Sonho que se sonha só" trabalham-se temáticas voltadas para o autoconhecimento: consciência de si, aptidões, aspirações. Na seção "Sonho que se sonha junto", apresentam-se trajetórias profissionais voltadas para o bem comum. Diferente de outros materiais, a organização do livro indica que as 3 dimensões são trabalhadas em todos os módulos.

Abaixo está o quadro que organiza os textos literários presentes nessa obra:

Quadro 11 – Textos ficcionais escritos no livro *Se liga na vida*.

Título: SE LIGA NA VIDA Autores: Ana Carolina C. D'Agostini; Cristiane Siniscalchi; Wilton Ormundo Editora Ática					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M53	Clarice Lispector	Se eu fosse eu	Crônica	A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.	F / 10
M54	Antônio Prata	Daniel	Crônica	Trinta e poucos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.	F / 22
M55	Chacal	O outro	Poema	Belvedere. São Paulo: Cosac Naify, 2007.	TI / 28
M56	Valter Hugo Mãe	O paraíso são os outros	Romance	Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.	F / 32
M57	Lewis Carroll	Alice no país das maravilhas	Conto maravilhoso	Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.	F / 49
M58	Oscar Wilde	O discípulo	Romance	www.dominipublico.com.br	F / 55
M59	Eliakin Rufino	Estatuto da Criança e do Adolescente	Poema/Releitura	www.dhnet.org.br	TI / 64
M60	Eduardo Galeano	O mundo	Conto	O livro dos abraços. São Paulo: LP&M, 2005.	TI / 75
M61	Paulo Leminski	Contranarciso	Poema	Caprichos e relaxos. São Paulo: Brasiliense, 1983.	TI / 125
M62	Francisco Alvim	Profissões	Poema	FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno antimonotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.	TI / 126
M63	Mario Quintana	O adolescente	Poema/haicai	O livro de haicais. São Paulo: Globo, 2009.	TI / 127
M64	Conceição Evaristo	Ponciá Valêncio	Romance	Ponciá Valêncio. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.	F / 129
M65	Lewis Carroll	Alice no país das maravilhas	Conto maravilhoso	São Paulo: Autêntica, 2017.	F / 141

Fonte: Elaborado pelo autor

As M53, M55, M58 e M62 desempenham a função inspiradora e motivadora por estarem nas aberturas de capítulos. Na página seguinte à página de abertura, o LD traz 2 boxes de questões, o primeiro intitulado “O que esse texto conta?” e o segundo “O que esse texto conta sobre mim?”. Destacamos o primeiro bloco de questões sobre a M55, que está voltado para o texto, abordando questões de compreensão, mas principalmente, questões estruturais dos textos, sugerindo que o entendimento do texto vai além do conteúdo escrito e explícito, dando atenção à forma. Em nossa análise, este modo de abordar as manifestações literárias é singular:

1. Você deve ter notado que o poema de Chacal é bastante simétrico. De que forma o poeta organiza os versos que compõem ‘O outro’ para garantir essas simetrias (semelhanças)? O que quebra essa simetria?
2. O que o eu lírico do poema afirma querer nos quintetos 1 e 3? O que esses ‘quereres’ têm em comum?
3. O que o eu lírico do poema afirma não querer nos quintetos pares? O que esses ‘não quereres’ têm em comum?
4. O dístico que encerra o poema pode ser visto como uma síntese dele. Você concorda? O que, afinal, significa essa estrofe? O que o eu lírico deseja? (D’Agostini et al, 2020, p. 29).

A M61 está presente na folha de abertura de um módulo, desempenhando o mesmo papel. Esta categoria caracteriza-se por atribuir certo grau de protagonismo ao texto, pois ele é introduzido e retomado, principalmente com questionários e propostas de atividades. Há também um protagonismo visual para o texto e para seus autores, valorizando a imagem e informações biográficas em alguns boxes.

Mesmo assim, no quadro geral, são textos que, na verdade, são secundários e auxiliares. O texto literário poderia ser, facilmente, substituído por outro, de outra natureza. Seu papel é motivar a realização das atividades e também, outra característica dessa categoria, possibilitar pontes com a vida e experiências pessoais do(a) estudantes.

A M54 está no quadro ‘Sonho que se sonha só’ e está, claramente, com o propósito de inspirar. Após o texto, os autores do LD se dirigem aos estudantes:

Você gostou da crônica que Antônio Prata dedicou ao filho Daniel? [...] **Inspire-se** na leitura do texto de Antônio Prata para escrever uma crônica dirigida a você mesmo, imaginando que seria possível enviá-la ao momento de seu nascimento (D’Agostini et al, 2020, p. 23, grifo nosso).

A M56 está seguida de 5 questões, das quais a questão 4, estabelece que para além da compreensão do texto, o(a) estudante deve seguir o modelo da narradora:

Faça o mesmo que a narradora: crie definições – baseadas em sua experiência com o encontro com o outro – para as seguintes palavras: amor, casais, respeito, crescimento, grandes, paraíso, felicidade, solidão e tristeza. Anote no seu diário de bordo (D’Agostini et al, 2020, p. 34).

A M57 e a M65 trazem o mesmo fragmento do clássico texto de Lewis Carrol. A primeira manifestação faz parte do texto dos próprios autores do LD para instigar o(a) estudante a pensar quem gostaria de ser no futuro, a partir do clássico questionamento: O que você quer ser quando crescer? A M65 aparece sob a proposição de que se trata de uma metáfora da vida e solicita que o(a) estudante indique o que isso pode significar.

A M59 é uma releitura do ECA em forma de poema. O conteúdo, obviamente, não consideramos literário, mas inserimos essa manifestação por estar numa forma tipicamente literária. No entanto, estar em forma de poema não altera a posição secundária do texto em detrimento das informações e reflexões que ele desperta. O texto é para servir de base, isto é, motivação, para um projeto artístico.

A leitura da M62 é direcionada pelos autores do LD já no comando que o antecipa: “Leia o poema que Francisco Alvim, poeta mineiro da cidade de Araxá, escreveu e que tem relação direta com seu momento de vida” (D’Agostini et al, 2020, p. 126). Depois, logo na sequência da página, temos a M63, utilizada sob as mesmas estratégias: “Agora, leia um poema escrito pelo gaúcho Mario Quintana e que também fala, de maneira muito direta, com você” (D’Agostini et al, 2020, p. 127). Depois, temos os dois blocos de perguntas: ‘O que esses poemas contam?’ e ‘O que esses poemas contam sobre mim’. Deste segundo bloco, destacamos a questão 2, especificamente sobre a M62: “Saia do campo da fantasia literária – onde tudo é possível – e pense na realidade concreta: o projeto de vida do eu lírico seria viável?”. Esta questão será retomada na síntese de nossas análises, pois ela, explicita o grande paradoxo ou contradição do material didático ao se valer, de modo massivo, do texto literário como elemento motivador.

Por fim, a M64, que está dentro do quadro ‘Sonho que se sonha só’. O fragmento é curto, mas embasa 6 questões para serem respondidas no diário de bordo dos(as) estudantes. O único elemento textual valorizado nas questões é o narrador, e

apenas na primeira questão. Na sequência as questões deslocam totalmente o foco para a vida do(a) estudante questionando o tempo certo para tomar decisões, o processo de escolha da sua profissão e sobre pessoas admiráveis profissionalmente.

Neste LD, o uso predominante do texto literário para possibilitar reflexões sobre a vida está marcado novamente. Nesta abordagem, o caráter literário dos textos não é valorizado e permanece a ideia de que o texto dialoga diretamente com o leitor, como se fosse escrito caracterizado como mensagem motivacional.

4.3.8. Ser em foco

O livro possui três unidades: Unidade 1 - O Encontro Consigo (p. 10-59), Unidade 2 - O Encontro com o Outro (p. 60-131) e o Mundo e Unidade 3 - O Encontro com o Futuro e o Nós (p. 132-205). Cada unidade se constitui por uma abertura para introdução da temática, uma primeira seção chamada "O foco é", na qual se expõe os objetivos, conceitos-chave, competências gerais e específicas, as habilidades trabalhadas no módulo e uma última seção chamada "Em ação!", com uma proposta de intervenção. Os demais tópicos que preenchem os módulos são variados.

Este livro não se vale de maneira recorrente a nenhuma metáfora para envolver o tema Projeto de Vida, a não ser na seção "O foco é", que sugere que toda a atenção deve estar sobre aquela temática. O livro é carregado de atividades, incorporando as tendências das metodologias ativas. Pelos títulos das atividades e subseções, observa-se que alguns dos temas trabalhados são autoestima, vacinação, preconceito, inclusão, trânsito, consumo de álcool, sustentabilidade e biotecnologia.

Vamos aos textos literários:

Quadro 12 – Texto ficcionais escritos no livro *Ser em foco*.

Título: SER EM FOCO Autores: Angela Cruz, Mônica Waldhelm Editora do Brasil					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M66	Graciliano Ramos	Autorretrato aos 56 anos	Poema	Cartas. Rio de Janeiro: Record, 1981.	F / 17
M67	Maria de Fátima Lima	O trabalho e a vida da mulher no campo	Poema Cordel	Sem referência. Disponível em: www.tramas.ufc.br	F / 35
M68	Carlos Drummond	Eu, etiqueta	Poema	Corpo. São Paulo:	TI / 108

	de Andrade			Companhia das Letras, 2015.	
M69	Lewis Carroll	Alice no país das maravilhas	Conto maravilhoso	Petrópolis: Arara Azul, 2002.	F / 197

Fonte: Elaborado pelo autor

De modo semelhante à M2 e M3, a M66 insere-se num contexto de autorretrato, tema muito abordado nos LDs de Projeto de Vida, principalmente, na dimensão do autoconhecimento. No LD Ser em Foco o termo utilizado é Autoimagem. Junto de um autorretrato de Vincent van Gogh e uma autocaricatura de Alexandre Beck, a M66 é introduzida como exemplo de autorretrato expresso na forma verbal. Neste caso temos o uso como exemplo, expresso também na proposição da atividade: “Vincent van Gogh, Alexandre Beck e Graciliano Ramos expressaram como se enxergavam por meio de suas obras. **Agora é sua vez** de refletir sobre sua autoimagem.” (CRUZ; WALDHELM, 2020, p.19, grifos nossos). Temos mais uma vez a aproximação do uso como exemplo e a motivação.

Também é o caso do uso da M67, que, evidentemente, tem o objetivo servir de exemplo e, ao mesmo tempo, inspiração. O tópico do livro no qual se insere é intitulado Inspiração, mas a forma como o texto é introduzido sugere a exemplificação:

Os artistas para compor suas obras, buscam **inspiração** nos mais variados elementos, pois a expressão artística envolve pluralidade de ideias e de formas de execução. Vejamos alguns **exemplos** de manifestações artísticas com diferentes fontes de inspiração (CRUZ; WALDHELM, 2020, p.34, grifos nossos)

E após a leitura da M67, o LD propõe uma atividade para que o(a) estudante identifique a inspiração dentro de si, de maneira bem direta: “Agora que você estudou sobre como alguns artistas se relacionam com a **inspiração**, é sua vez de identificá-la em você” (CRUZ; WALDHELM, 2020, p. 36, grifo nosso).

Em nossa análise, a M68 destaca-se por representar uma possibilidade de maior equilíbrio entre os objetivos do componente curricular e as propriedades do texto literário. A princípio, o texto é apresentado como recurso para refletir sobre consumo. O LD, diferente de outras manifestações literárias analisadas, avisa que a reflexão será por meio da linguagem poética. A M68 é utilizada para promover essa reflexão. Depois da leitura, como de praxe, seguem 6 questões no tópico “Vamos refletir?”. Apresentamos abaixo, as 6 questões:

1. Vocês desconhecem o significado de alguma palavra ou expressão do texto? Se a resposta for positiva, listem-nas e procurem o significado de cada uma no dicionário, atentando para o contexto de uso.
2. O poema menciona elementos que observamos na vida cotidiana? Quais?
3. Seleccionem um trecho do poema que demonstre a perda da identidade do eu lírico para o consumo.
4. Vocês procuram ‘estar na moda’? Por quê?
5. De acordo com o poema, ‘estar na moda’ significa abrir mão da identidade. O que vocês pensam sobre isso?
6. O poema de Drummond foi escrito em 1984. O conteúdo do poema continua atual? Por quê? (CRUZ; WALDHELM, 2020, p.109)

As 6 questões abordam o texto e o tema promovido pelo texto, ao nosso ver, realizando a reflexão, mas sem perder o texto de vista. O(a) estudante é levado a refletir sobre questões da sua vida e de um coletivo social, mas num movimento de partidas e retornos ao texto. A construção do sentido, inclusive do sentido pretendido pelo LD se dá por meio de uma relação dialética entre as vivências e leituras de mundo do(a) estudante e o texto.

Por fim, a M69 (que é o mesmo fragmento da M64, M56, M73, M80 e M84) aparece novamente no formato mais comum: texto como pretexto para relações e reflexões sobre a vida a partir dos questionamentos “De que maneira a provocação feita pelo Gato e Alice se relaciona à nossa vida?” e “Por que é essencial saber para onde ir?” (CRUZ; WALDHELM, 2020, p. 196).

4.3.9. Projeto de vida: Construindo o futuro

O livro Projeto de Vida: Construindo o futuro é estruturado em 3 grandes partes, com enfoque nas 3 dimensões propostas no Edital 03/2019. Não há títulos, apenas Parte 1 (p. 13-74), Parte 2 (p. 75-136) e Parte 3 (p. 137-196). A obra propõe que cada parte do livro seja explorada durante um ano do Ensino Médio, portanto, a dimensão pessoal será abordada no 1º ano, a dimensão interpessoal e cidadã no 2º ano e a dimensão social e profissional no 3º ano. As 3 partes são organizadas cada uma em seis blocos fixos temáticos, que são: Ser, Conviver, Fazer parte, Escolher, Planejar e Transformar.

Alguns temas abordados na obra são combate à violência contra a mulher, assédio moral no trabalho, sustentabilidade, redes sociais, desigualdade social, conflitos

amorosos, empatia, responsabilidade afetiva, cidadania, empreendedorismo, padrões de beleza, diversidade, identidade, valorização do idoso, direito da criança e do adolescente e vida familiar.

Quadro 13 – Textos ficcionais escritos no livro *Projeto de vida – Construindo o futuro*.

Título: PROJETO DE VIDA – CONSTRUINDO O FUTURO Autores: Hanna Cebel Danza, Marco Antônio Morgado da Silva Editora Ática					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M70	Günter Grass	O tambor	Romance	GRASS, Günter. <i>O tambor</i> . São Paulo: Círculo do Livro, s.d. p.40.	F / 34
M71	Valter Hugo Mãe	O filho de mil homens	Romance	MÃE, Valter Hugo. <i>O filho de mil homens</i> . São Paulo: Cosac Naify, 2013. P. 11-12.	F / 44
M72	Antoine de Saint-Exupéry	O pequeno príncipe	Romance	SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. <i>O pequeno príncipe</i> . Rio de Janeiro: Agir, 2003. P 68-74.	F / 88
M73	Fernando Pessoa	Todas as cartas de amor são	Poema	PESSOA, Fernando. <i>Poesia de Álvaro de Campos</i> . Lisboa: Ática, 1944.	TI / 92
M74	Lewis Carrol	Alice no País das Maravilhas	Romance	CARROL, Lewis. <i>Alice no País das Maravilhas</i> . Rio de Janeiro: Zahar, 2013.	F / 96
M75	José Saramago	O conto da ilha desconhecida	Conto	SARAMAGO, José. <i>O conto da ilha desconhecida</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2009.	F / 106
M76	Manoel de Barros	Fraseador	Relato	BARROS, Manoel de. <i>Memórias inventadas. A infância</i> . São Paulo: Planeta, 2003. P. VII.	TI / 168

Fonte: Elaborado pelo autor

A M70 e a M71 estão na introdução de capítulos do LD, no tópico Para começo de conversa. A forma de abordagem do texto literário, nestes dois casos, é muito semelhante. Antes de dar o comando para leitura, o material apresenta uma questão ampla e pessoal que antecipa o tema da M70: “O que é um tesouro para você?” (p.34). Antes de o(a) estudante ler a M71, sua atenção já é direcionada para o personagem a partir da questão: “Para você, qual seria o sonho de Crisóstomo?” (p. 44). Logo depois, na mesma página, em ambas as manifestações, solicita-se a leitura. Após a leitura, são

apresentadas 5 questões: 3 no tópico “Para interpretar”, com o foco no entendimento do texto, ainda que de modo superficial, e 2 no tópico “Para ampliar”, com questões que provocam o olhar do(a) estudante sobre sua vida.

A M72 segue o modelo mais encontrado na abordagem dos LDs de Projeto de Vida. O texto, geralmente, se encaixa numa reflexão que o material quer proporcionar, obviamente ele foi selecionado por isso. Isto é, o texto é sempre secundário. O LD, inclusive que as leituras sejam feitas a partir das reflexões, para que, após um superficial e imediato entendimento do texto, se retorne para o tema central de debate agregando o que aquela leitura pode contribuir. Por isso, a M72 é apresentada a partir do comando “Pensando nisso, leia um trecho [...]” (p. 88). Não se pode esquecer a reflexão inicial antes da leitura, caso contrário, o(a) leitor(a) pode exercer sua liberdade, se perder no texto literário e comprometer o andamento de seu projeto de vida. Na sequência, temos 2 questões sobre o texto e outras 3 que provocam reflexões sobre a vida:

3. Você acha que, em geral, as pessoas se responsabilizam afetivamente nos relacionamentos? Como você vê isso entre as pessoas de seu convívio?
4. Você já magoou alguém por não saber agir com responsabilidade? Se sim, como foi para você?
5. Alguém já o magoou pelo mesmo motivo? Se sim, como você se sentiu? (DANZA; SILVA, 2020, p. 88).

A M73 também é utilizada para promover reflexões sobre a vida na perspectiva da Inspiração e Motivação. Após a leitura do texto literário, a atividade proposta é a seguinte:

Você já escreveu ou recebeu uma carta de amor? Em caso afirmativo, o que sentiu no momento? Em caso negativo, gostaria de receber uma carta de amor? Por quê?

Como diria Álvaro de Campos, ridículo é quem nunca escreveu uma carta de amor! Assim, sem medo de ser ou parecer ridículo, escreva uma carta para a pessoa com quem você deseja compartilhar seu futuro, mesmo que ainda não a tenha encontrado. Nessa carta, expresse o que você entende por amor, o que você espera de um relacionamento amoroso saudável e o que você se compromete a oferecer para que haja harmonia e responsabilidade afetiva no relacionamento. Não se esqueça de deixar claro quais condutas você crê que sejam desejáveis e indesejáveis em uma relação. (DANZA; SILVA, 2020, p. 92).

O texto, por sua vez, foi apenas o degrau para aproximar o(a) estudante do tema.

A mesma reflexão que fizemos na análise da M70 e M71 vale para a M74. O texto é introduzido com uma questão pessoal: “Você é uma pessoa curiosa? Gosta de se aventurar em coisas novas?” (p.96). Depois, na página seguinte, 2 questões interpretativas e 3 questões “Para ampliar” provocando reflexões sobre o caminho, as atitudes, êxito e o projeto de vida dos(as) estudantes.

Do mesmo modo, a M75 serve para questões do tipo

3. Como você se **sente** quando se depara com o desconhecido? Por que isso acontece?
4. O que você acha que pode nos dar coragem para partir rumo ao desconhecido? (DANZA; SILVA, 2020, p. 107).

E o uso da M76 também, com o questionamento, a partir do texto sobre “o que é necessário para tomar uma decisão responsável.

4.3.10. Valor de uma voz

Sobre o livro Valor de uma voz, o(a) parecerista alerta que

ao propor dinâmicas que implicam repensar as formas de organização da instituição escolar que, de modo geral, são pautadas pela pouca participação e reduzida capacidade de decisão dos estudantes, deve-se considerar de **modo cuidadoso** como tais atividades serão desenvolvidas de modo a proporcionar um momento de reflexão de toda a comunidade escolar e evitar uma situação de embate entre os agentes da administração escolar e os estudantes (BRASIL, 2019, s.p, grifo nosso).

De uma forma mais simples, podemos dizer que algumas atividades práticas propostas nesse exemplar podem causar confusão na escola. Não é nosso objeto de estudo nesta tese, mas a discussão sobre protagonismo juvenil na escola tangencia as pautas dos movimentos estudantis. Temos no componente curricular Projeto de Vida, no entanto, a construção de um protagonismo juvenil liberal, que interessa à manutenção das estruturas da escola como aparelho de um Estado burguês. Já as possibilidades de se desenvolver na escola um protagonismo juvenil crítico, emancipado, historicamente, sempre exigiram cautela por parte das lideranças gestoras. Um exemplo prático da realidade escolar brasileira (aqui caberia o clássico jargão: *chão da escola*) é a

permanente dificuldade que os gestores tem de entender o papel do grêmio estudantil. Para muitos gestores e muitos estudantes, que já entendem a organização escolar dentro destes mesmos limites, dar voz aos alunos é autorizar a organização de um campeonato de futsal ou de vôlei dentro da escola.

O livro em questão está organizado em três jornadas, recorrendo, como outros autores, a esta metáfora (jornada, caminho, GPS, trajetória, rota, expedição, etc). O primeiro módulo é o da Jornada da Autodescoberta (p. 8-69). O segundo módulo é o da Jornada da Descoberta do Outro (p. 70-133). O terceiro módulo é o da Jornada da Construção do Nós (p. 134-193). As jornadas são as dimensões exigidas no Edital 03/2019.

Cada jornada está dividida em cinco capítulos, com títulos variados conforme o módulo. Ao final de cada uma das 3 jornadas temos as seções "Ponto de chegada" e "Reflexões sobre a Jornada". A seção Ponto de Chegada propõe sempre uma atividade que envolve a comunidade nos temas do respectivo módulo. Já Reflexões sobre a Jornada é o momento de os estudantes avaliarem seu percurso ao longo do caminho em três dimensões: a autoavaliação, a avaliação em grupo e a avaliação professor e estudante.

Os textos literários analisados nesta obra são:

Quadro 14 – Textos ficcionais escritos no livro *Valor de uma voz*

Título: VALOR DE UMA VOZ Autores: Douglas Ladislau, Flávio Bassi, Helena Singer, Julciane Castro da Rocha, Luana de Medeiros, Marcelo Gomes Justo Editora Moderna					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M77	Millôr Fernandes	Poesia Exploratória	Poema	FERNANDES, Millôr. <i>Essa cara não me é estranha e outros poemas</i> . São Paulo: Boa Companhia, 2014, p.22	TI / 11
M78	Midria da Silva Pereira	Paulistana Periférica	Poema	Não menciona	TI / 48
M79	Manoel de Barros	Uma didática da invenção	Poema	BARROS, Manoel de. <i>O livro das invencionices</i> . Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.	F / 175
M80	Manoel de Barros	Livro sobre nada	Poema	BARROS, Manoel de. <i>Livro sobre nada</i> . São Paulo: Record, 1996.	F / 176

Fonte: Elaborado pelo autor

Continuando a linha dos LDs que priorizam o uso do texto literário como Inspiração e Motivação para introdução de temas ou reflexões sobre a vida, temos a M77, como mais um exemplo. Ela está situada no início do material (introdução do Capítulo 1, do Módulo 1). A proposta é que o(a) estudante leia o poema, relacione-o à fotografia e à tirinha presentes na mesma página. Depois, como único exercício voltado para o texto, o(a) estudante deve encontrar a palavra-chave que sintetiza o texto. Noutro momento, os autores sugerem: “volte-se para sua experiência pessoal e reflita: como essas palavras aparecem em sua vida?” (BASSI et al, 2020, p.12).

A M78 é apresentada dentro do quadro Histórias que inspiram, o que dispensa nossa análise. No entanto, cabe salientar que o texto em questão é secundário, pois o que, na perspectiva do LD efetivamente é inspirador, é o fato de se tratar de uma autora jovem, mulher, negra. O livro apresenta uma de suas poesias para ser lida como uma apresentação autobiográfica. Depois do poema, como parte do texto do próprio LD, outros dados biográficos da autora são apresentados, o que coloca a sua produção poética nos bastidores. Inclusive, as 3 questões propostas no tópico Reflexão, pesquisa e criação não retomam a M78, mas sim os dados biográficos produzidos pelos autores do LD.

As M79 e M80 são textos do mesmo autor e estão relacionadas no LD dentro do tópico O processo criativo: corpo, emoções e linguagens. A M79 é apenas auxiliar para uma atividade em duplas, a qual não tem uma relação direta com o poema. Portanto, torna-se uma leitura opcional por parte dos(as) estudantes. O LD se demora mais na M80, pois propõe 3 questões a respeito. As 2 primeiras questões são para que o(a) estudante tente entender “princípios do processo criativo” a partir do poema, o que se aproxima muito de uma perspectiva didatizante da leitura do texto literário, tentando encontrar aquilo que o texto pode nos ensinar. Já a última questão cumpre o modelo da categoria predominante em nossas análises. Pois conduz o estudante de seguinte modo: “Como você acha que pode adotar ou aplicar alguns desses princípios por detrás dos versos no seu dia a dia? Pense, por exemplo, de que forma podem ser úteis para você alcançar os objetivos do seu projeto de vida.” (BASSI et al, 2020, p.177).

4.3.11. Expedição Futuro

O livro *Expedição do Futuro* é muito criativo. A condução das reflexões, dos conteúdos e das atividades ocorre a partir da criação de um conjunto de metáforas: expedição, jornada, viagem, mochila, labirinto, campo, escalada. Ao nosso ver, 3 anos de trabalho com esse livro, o qual estabelece inclusive um vocabulário próprio, pode tornar a prática pedagógica repetitiva e enfadonha.

A introdução convida o(a) estudante a empreender uma jornada, usando um mapa com três etapas: Labirinto de Escolhas (p. 20-67), Campo de Visão Ampliada (p. 68-109) e Escalada da Autorrealização (p. 110-151), correspondentes às três dimensões (Autoconhecimento: o encontro consigo; Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo; Planejamento: o encontro com o futuro e o nós) do Projeto de Vida.

Essas etapas são entendidas como desafios e os estudantes são acompanhados e desafiados pelos guias Atena, Crio e Oráculo, personagens que conferem teor lúdico à obra. À medida que os desafios são expostos, eles operam individual e coletivamente: de início, veem-se diante do enfrentamento das emoções; depois, têm de lidar com os diferentes perfis de suas equipes de trabalho e com a comunidade escolar. Os projetos se iniciam com um quadro-síntese, preveem uma sequência de etapas e, durante o desenvolvimento delas, há a indicação de filmes, atividades, tabelas, informações sobre links de serviços gratuitos. Finalizado o terceiro projeto de cada módulo, tem início a transição, interligando um módulo ao outro.

Quadro 15 – Textos ficcionais escritos no livro *Expedição Futuro*

Título: EXPEDIÇÃO FUTURO Editoras responsáveis: Andy de Santis, Rita Helena Bröckelmann Editora Moderna					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M81	Lewis Carrol	As aventuras de Alice no país das maravilhas	Romance	CARROL, Lewis. <i>As aventuras de Alice no país das maravilhas</i> . Londres: Macmillan, 1865.	F / 86

Fonte: Elaborado pelo autor

A M81 é apresentada como uma mensagem de Atena aos viajantes, que no caso são os(as) estudantes. O intuito é inspirar, pois o trecho que introduz o fragmento

literário diz: “Depois de cumprir esta missão com seus amigos, é hora de entender melhor por que Atena desafiou você a conhecer e apresentar como alvo alguém que os **inspira**.” (BRÖCKELMANN; SANTIS, 2020, p.86, grifo nosso).

4.3.12. Você no mundo

O livro *Você no mundo* está organizado em três módulos subdivididos em estações. O módulo 1 é "Autoconhecimento" (p. 16-89) e contém três estações. O módulo 2, "Expansão e exploração" (p. 90-153), inclui duas estações. O módulo três, "Planejamento" (p. 153-182) abrange a última estação. As estações apresentam estrutura fixa com as seções: justificativa, contribuições para o portfólio, atividades e finalização da estação. A seção "Justificativa" explica os porquês daquela temática. Na sequência, na seção "Contribuições para o portfólio", são enumeradas cinco ou seis atividades por estação. No final de cada estação, a seção "Finalização da estação" é composta pela ação de síntese do estudo realizado, denominada "Retomando...", momento em que são retomados os conteúdos trabalhados na estação: "Como permanecer atento a ...?", que sugere vídeos ou podcasts para que os estudantes reflitam sobre a estação e se preparem para a próxima; e "Registro para o portfólio", subitem que é dedicado ao registro dos conhecimentos e descobertas proporcionados por aquela estação.

Alguns exemplos dos temas abordados nessa obra são: comunicação não violenta, adeus à procrastinação, pertencimento, *bullying*, empreendedorismo social e trabalho.

Quadro 16 – Textos ficcionais escritos no livro *Você no mundo*

Título: VOCÊ NO MUNDO Autores: Laís Rosa, Sandro Vimer Valentini Junior, Vanessa Botasso Editora Moderna					
	AUTOR(A)	TEXTO	GÊNERO	REFERÊNCIA	MODO E PÁGINA
M82	Machado de Assis	Dom Casmurro	Romance	ASSIS, Machado de. <i>Dom Casmurro</i> . Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv00180a.pdf >. Acesso em: 4 dez. 2019.	F / 68
M83	Vater Hugo Mãe	O filho de mil homens	Romance	MÃE, Valter Hugo. <i>O filho de mil homens</i> . São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 11-17. (Fragmento.)	F / 73

M84	Manoel de Barros	Sem título	Poema	BARROS, Manoel. <i>Meu quintal é maior que o mundo</i> : antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 77.	F / 74
M85	Lewis Carrol	Alice no país das maravilhas	Romance	CARROLL, Lewis. <i>Alice no País das Maravilhas</i> .	F / 81
M86	Ítalo Calvino	As cidades invisíveis	Romance	CALVINO, Italo. <i>As cidades invisíveis</i> . 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.	F / 115

Fonte: Elaborado pelo autor

Em meio ao contexto de produção de uma atividade voltada para reflexão sobre a história de vida e as formas de comunicá-la a fim de perceber a própria identidade, a M82 é introduzida “para iniciar a **sensibilização**” (p.68, grifo nosso). Na sequência, há uma breve contextualização da obra Dom Casmurro e um pouco de informações sobre o protagonista. Entretanto, como o propósito é sensibilizar para a escrita, o LD indica a tomada de Bentinho (protagonista) como exemplo: “Rememorar nossas vidas, **assim como fez Bentinho**, é importante [...]” (p. 69, grifo nosso). Neste sentido, temos uma manifestação literária na qual o texto é utilizado para sensibilizar e o protagonista é tomado como exemplo.

Os autores afirmam que “o sentimento de pertencer a um ou mais grupos é essencial para lidar com as possíveis angústias do amadurecimento pessoal e profissional” (p.73). E continuam afirmando que “para **refletir** sobre esse sentimento, leia [...]” (p.73, grifo nosso). Isto é, M83 e M84 são claramente utilizadas para impulsionar uma reflexão sobre os temas em questão. Isso se reforça na última das 3 questões propostas para debate: “**Você já refletiu** sobre o sentimento de pertencimento **em sua vida**? A que lugares e grupos você sente que pertence ou não? Isso angustia você de alguma forma?” (p.74, grifo nosso).

O pequeno fragmento da M85 é introduzido de maneira simples, dentro de uma atividade que visa a organização e experimentação de uma Plano de Ação. Depois o LD apresenta a seguinte reflexão:

Alice no País das Maravilhas, romance publicado em 1865 pelo matemático britânico Lewis Carroll, é uma das referências literárias que se valeram do *nonsense*, ou seja, da falta de coerência entre as situações e também do universo dos sonhos para refletir sobre fatos da vida humana. Na passagem que vemos na imagem da página anterior, descobrimos que Alice se

encontra perdida em relação aos seus objetivos – razão pela qual o Gato não consegue indicar a ela um caminho preciso por onde seguir. Afinal, ter clareza sobre o que queremos é indispensável para traçar a melhor rota a seguir! (BOTASSO et al, 2020, p. 82)

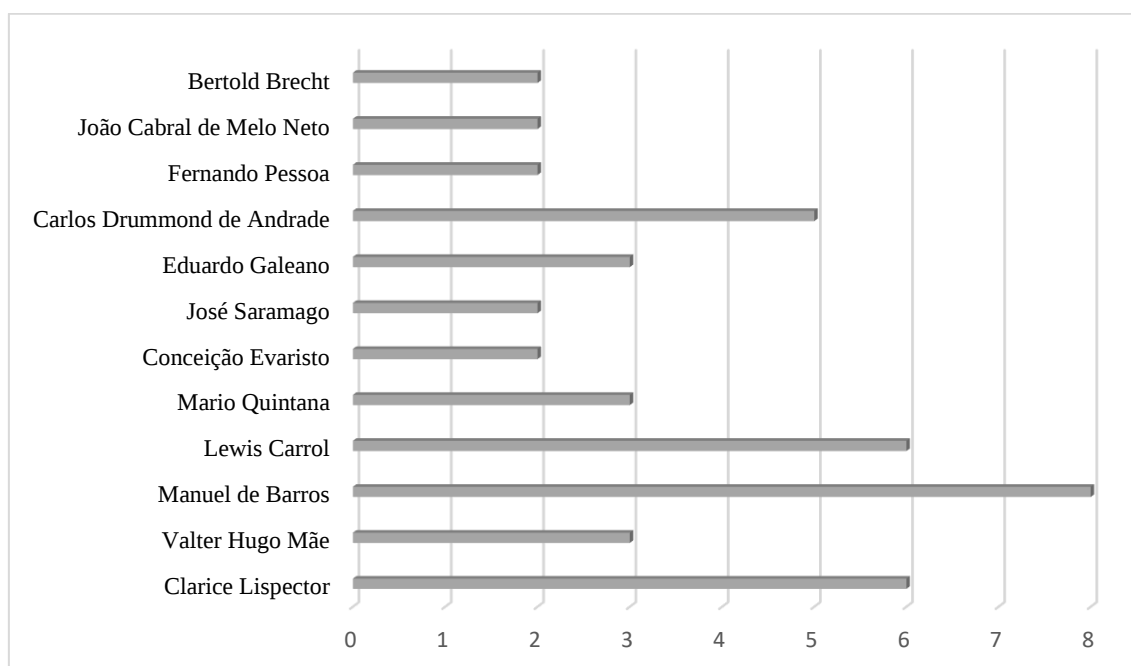
Desse modo, Alice, assim como Bentinho, um personagem que se torna exemplo, mas no caso de Alice, um exemplo de necessidade de mudança. Assim, a partir do olhar e da problematização a respeito da personagem Alice e seus caminhos, a proposta a proposta para a atividade é que o(a) estudante construa um Plano de Ação, para tirar seus sonhos do papel.

A presença da M86 é um argumento que fortalece a discussão sobre bullying: “Considerando que as situações de *bullying* podem ser vistas pela ótica de Calvino como um possível ‘inferno dos vivos’, faça uma breve reflexão escrita [...]” (p. 115). É dessa forma que M85 se torna útil no livro, fazendo papel de argumento.

4.3.13. Síntese das análises

Os gráficos a seguir quantificam alguns dados que sintetizam a análise empreendida neste estudo. Optamos por apresentar esta subseção, pois a análise pormenorizada de cada manifestação literária é extensa e, para chegar aos aspectos conclusivos, é importante uma visão mais objetiva dos dados.

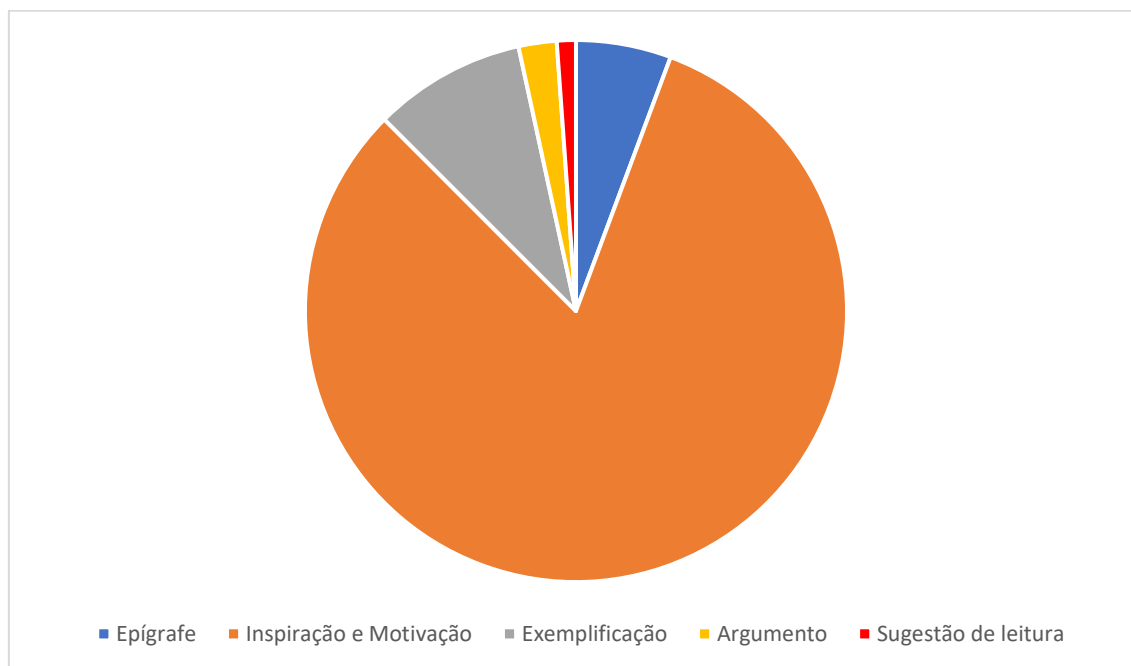
Gráfico 2 – Textos ficcionais escritos por autor(a) nos livros de Projeto de Vida



Fonte: elaborado pelo autor

Dentre os estudos sobre livros didáticos de Língua Portuguesa mencionados nesta tese, Tasso (2019) aponta a recorrência dos mesmos textos literários em obras de épocas diferentes, indicando a construção de um “cânone escolar”, que institucionaliza e valoriza a Literatura canônica. A utilização da Literatura com outros fins, como é o caso do material de Projeto de Vida, sem o foco no ensino da arte literária ou na formação de leitores (em um contexto tradicional de aula de Língua Portuguesa), pode apontar para a construção de um cânone pautado em critérios específicos, alinhados às políticas educacionais neoliberais. Como analisamos a primeira compra de livros de Projeto de Vida na história da educação brasileira, surge um ponto de atenção para as próximas edições. Quais autores da Literatura brasileira e estrangeira estarão presentes compondo os próximos manuais didáticos deste componente curricular?

Gráfico 3 – Textos ficcionais escritos por categoria de análise



Fonte: Elaborado pelo autor

Dalvi (2010) explica que, sob uma perspectiva etnográfica, estudos sobre práticas de leitura de textos literários apontam que os(as) estudantes devem se identificar passivamente com os personagens e ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos “mais sensíveis” e mais controláveis pela escola e pela

sociedade, o que dá a entender que o objetivo estético se mistura a um objetivo instrucional/motivacional. Assim, a Literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de uma certa maneira e adotarem uma postura diante da vida.

A leitura das análises livro a livro, a cada manifestação literária, permitiu observar que o uso da Literatura predominante nos materiais de Projeto de Vida é com a finalidade de inspirar e motivar. Quando questionamos, no início deste capítulo analítico: “por que o uso da Literatura?”, a resposta encontrada seria: para motivar e inspirar. Como a maioria dos textos (conforme o gráfico 1) está voltada para a dimensão do indivíduo e sua organização pessoal para projetar a vida e preparar-se para o mundo do trabalho, entendemos que a Literatura nos livros didáticos de Projeto de Vida está centrada na esfera de uma recepção individual do texto.

A organização do eu, o olhar para o outro e a preparação para o mundo do trabalho demandam inspiração e motivação. A partir destes aspectos conclusivos, portanto, outro questionamento que surge é: por que a necessidade de motivar o indivíduo estudante para que projete sua vida? Isto porque dentro do quadro mais amplo, que conduz os objetivos educacionais para manutenção do sistema capitalista, a análise é pessimista, de incertezas e inseguranças e essa é a oferta do neoliberalismo para a classe trabalhadora.

A individualização, intensificação e instrumentalização do eu são características das políticas do neoliberalismo. Isso significa que o indivíduo é impelido constantemente a buscar melhorias em sua vida, de forma individual.

Concordamos com essa constatação e acreditamos que as exigências e o modo de vida instaurado pelo neoliberalismo gera sofrimentos profundos nos jovens, principalmente porque estes já estão em um momento de suas vidas marcado pela transição e pelo adentrar em uma etapa de novas responsabilidades.

Compreendemos que o fundamento deste tom motivacional, predominante no componente curricular Projeto de Vida, está aliado à noção de uma sociedade marcada pela positividade exacerbada e também com uma perspectiva neoliberal de gestão de si mesmo.

Se na era neoliberal “[...] a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do ‘ativo’ cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada [...]” (LAVAL, 2019, p.64), a escola não mais deve emancipar os seres humanos; não deve haver espaço para

reflexões que questionem a ordem socioeconômica capitalista. Sob essa ideologia, a escola forma “recursos humanos” capacitados para buscar sempre um aprimoramento de si. Para tanto, é preciso gerenciar bem as frustrações (internas e externas) e se tornar resiliente perante os obstáculos, isto não se faz se o indivíduo não estiver motivado e inspirado.

CONCLUSÃO

Esta tese mergulhou em um oceano praticamente inexplorado. Em primeiro lugar, por voltar-se para um componente curricular recentemente criado, sobre o qual não há muitas pesquisas e estudos, exceto as informações do ponto de vista dos próprios documentos oficiais e das editoras. Acreditamos que teses como esta poderão resultar em uma leitura produtiva ou mais objetificada daqui 10 anos, quando a escola brasileira colherá os frutos de uma geração formada nos trilhos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. A produção de conhecimento e o cotidiano escolar precisam estabelecer e manter uma relação dialética.

Em segundo lugar, investigar os modos de apropriação do texto literário em materiais didáticos de outra disciplina, que não seja a Língua Portuguesa, também constitui uma ação sobre a qual as pesquisas não se debruçaram (ainda) de maneira volumosa. Neste sentido encontramos os estudos de Valero e Massi (2021) sobre a relação da Literatura com o ensino de Ciências, por exemplo.

O caminho que percorremos para sustentar nossa tese e chegar às nossas conclusões aponta que o teor da Reforma do Ensino Médio já estava sendo sinalizado pelo empresariado nacional, pelas políticas educacionais e por organizações internacionais desde o século XX. Estas movimentações foram deixando claras as convergências entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais no que tange à flexibilização curricular; instituição de percursos escolares e diminuição no número de disciplinas; formação técnica integrada ao Ensino Médio; expansão dos canais para parcerias com o setor privado; expansão da carga horária e das escolas de ensino integral; ênfase em Português e Matemática e o discurso de valorização do *projeto de vida* dos alunos.

O componente curricular Projeto de Vida é um dos protagonistas do Novo Ensino Médio brasileiro. Por isso, esta tese buscou fundamentar-se no histórico de mudanças nas políticas educacionais, já implementadas na realidade das escolas, entendendo que suas raízes políticas e econômicas no neoliberalismo determinam os objetivos educacionais.

A característica preponderante do Projeto de Vida no Ensino Médio é a formação integral dos jovens, pois: os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento pleno dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Outro aspecto importante do Projeto de Vida na formação integral dos estudantes é a sua relação com o mundo do trabalho e a inserção de reflexões e atividades direcionadas às diversas carreiras profissionais que estão no horizonte dos estudantes. Dessa forma, o Projeto de Vida se configura como uma estratégia de aprendizagem que visa levar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras, em um futuro de incertezas.

Esta tese abordou as proposições/propostas de leitura em livros didáticos e promoção da Literatura no contexto brasileiro por um viés histórico, apontando as contradições inerentes a essa prática social, constituídas de maneira sistêmica ao longo de sua história. Sustentamos que as mudanças vivenciadas ao longo do tempo são mudanças que projetam atender às demandas produzidas pelo modo de produção capitalista ao visar a formação para a cidadania, ou melhor, para o desenvolvimento de um modelo específico de cidadania.

A análise da presença da Literatura nos materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida não pode desconsiderar a trajetória do tratamento dado à leitura como prática cultural e objeto de políticas educacionais no mundo e no Brasil. A leitura sempre foi meio, numa perspectiva instrumental, e nunca o fim das políticas educacionais no Brasil. Até dentro dos limites das políticas que se propõem específicas

para a leitura, observamos que o foco sempre esteve no livro, como objeto de consumo, de distribuição e de mercantilização. Nosso enfoque, evidentemente, foi numa abordagem crítica dessa trajetória, assim como da presença atual da Literatura e da prática de leitura na educação brasileira. As palavras *controle*, *transgressão* e *resistência* não estão mais presentes em estudos sobre a leitura e formação de leitores literários, isso porque o cenário mudou. Vivemos um universo de elogio à prática, à formação de leitores e do incentivo à leitura do texto literário. Existem esforços globais articulados entre Estados, Organizações Internacionais, Mercados que conspiram a favor de uma cultura leitora. Esta tese, de certo modo, provocou, ainda que de maneira coadjuvante, esta unanimidade.

Ao fazer um rápido percurso histórico pelos séculos XIX, XX e XXI procuramos apontar o solo sobre o qual algumas políticas de leitura foram se construindo e consolidando. É importante conhecermos esse contexto para entender que as políticas educacionais no Brasil e, por extensão, as políticas do livro, da leitura e da formação de leitores de Literatura são políticas de continuidade e não de ruptura. Por mais que existam ações, as quais de modo algum devem ser desvalorizadas, procuramos, por meio deste percurso, entender as demandas sociais mais amplas às quais tais políticas atendem. Neste sentido, para entender a construção do leitor brasileiro e, posteriormente, a promoção de políticas voltadas para a leitura, foi necessário revisitar o período das revoluções burguesas da Europa, quando, no século XVIII, a impressão de obras tornou-se atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigida para o lucro, a partir da formação de um comércio liberal e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011).

A leitura, portanto, é uma prática que navega, historicamente, em diferentes setores das possíveis atuações da política estatal. Uma marca das ações em solo brasileiro é o aspecto quantitativo na aquisição e distribuição de livros, por isso, falar sobre a história da leitura é a história de um sistema, o qual envolve, no caso brasileiro, a ênfase na compra e distribuição do objeto livro.

A conclusão a que chegamos mostra que todas as transformações que ocorreram na sociedade brasileira, no período abordado, em relação à leitura e à Literatura, corroboram para o entendimento de que a democratização da leitura ocorreu e ainda ocorre dentro dos limites daquilo que herdamos como “sociedade do medo do livro”. As apropriações e o desenvolvimento das práticas de formação de leitores como objeto de políticas educacionais ou de promoção do livro e de bibliotecas se deram pelo viés da

compreensão da leitura como instrumento, numa perspectiva bastante utilitarista da prática e o da quantificação, com políticas viabilizando enfaticamente a compra e distribuição de livros. Os obstáculos aparecem inerentes à cultura da resistência aos efeitos emancipatórios de uma efetiva prática de formação de leitores críticos. A morte do leitor crítico nos anos 1970 era e permanece sendo um projeto. Além disso, as políticas educacionais concebidas como reformas, por serem políticas de continuidade aprofundaram a manutenção de apagamentos de alguns sentidos importantes para área da leitura: apagamento da leitura e o realce do objeto livro, apagando da leitura como fim e a ênfase na leitura como meio, e o apagamento do conhecimento. A forma como o texto literário é utilizado no componente curricular Projeto de Vida reforça esta perspectiva.

Nossa pesquisa também entrou no universo da BNCC e de seu processo de construção, o qual tem início no final do século XX. Toda a mobilização em torno das políticas educacionais no entresséculos tornam-se embrião para aquilo que hoje temos como principal documento diretriz para educação brasileira em todas as etapas escolares. Por entender que o processo de construção é de extrema importância para entendermos o produto final, a elaboração da BNCC compactua com um propósito educacional em nível global, alinhando e (re)posicionando o Brasil internacionalmente no que tange as políticas educacionais e o projeto formativo para cidadãos numa perspectiva neoliberal.

Concluimos, a partir de nossas leituras, que o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que um país pode atribuir à educação (FREITAS, 2018). A BNCC e a Reforma do Ensino Médio corroboram esse objetivo. E se consideramos que a BNCC é parte integrante desse universo de elogio à leitura, ou seja, reforça a unanimidade em torno da leitura, entendemos que isto é parte mais um efeito das condições de mercado do que um projeto de formação efetiva de leitores.

No Brasil as políticas educacionais atuam para adaptar o ensino a um novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento, que é global, informatizada-digital, fragmentada, imagética. Mas também, desse modo, atende a um projeto de

internacionalização e reprodução de uma lógica capitalista neoliberal na sociedade. Estes movimentos se dão com o esforço contínuo de instituições nacionais públicas, mas também com apoio ou, muitas vezes, liderado por organizações internacionais e instituições privadas. São, portanto, muitas as políticas públicas que buscam essas aproximações e que se materializam em leis e planos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Plano Nacional de Educação (2014). Na sequência dessas mudanças está a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que propõe um Ensino Médio descentralizado, mantendo a noção de *competências* como paradigma para compreender os objetivos da educação.

Em nossa análise da presença/ausência da Literatura na BNCC do Ensino Médio, observamos de maneira positiva a ampliação das possibilidades de conceituação do que é ou não literário, do que deve ou não estar presente na escola. Em contrapartida, concluímos que o processo de esvaziamento das especificidades do texto literário como um campo composto por conhecimentos construídos solidamente ao longo da história é coerente com uma análise conjuntural na qual a BNCC enquadra-se como política educacional que tem como propósito adaptar o ensino a um modelo de sociedade e, além disso, formar cidadãos para se enquadrem a esse modelo de sociedade. Concluimos que a “presença ausente” da Literatura é coerente com os propósitos educacionais da BNCC de formação humana para adaptação e reprodução de uma lógica social capitalista.

Pudemos constatar que, desde as primeiras políticas no âmbito do livro e da leitura, o livro passa a ser objeto de centralidade das mesmas, já que este artefato cultural indica um campo de interesses dos livreiros e das editoras que foram sendo constituídas no país. Além disso, o livro como mercadoria marca as políticas em detrimento da leitura e da formação do leitor (GEHRKE, 2017). O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado (MUNAKATA, 2012).

Temos consolidada no Brasil uma política de seleção, compra e distribuição de livros didáticos. Trata-se de uma política pública atravessada por intenções políticas, objetivos educacionais e demandas do mercado. Ao tomar os livros didáticos como objeto de pesquisa, todos estes atravessamentos saltaram aos olhos. Por isso, esta tese, de certo modo, tentou costurar estes pontos, pois analisar o produto final, isto é, o texto literário no livro didático, exigiu atenção aos processos e suas idiossincrasias.

Concluímos também que a relação da Literatura com os livros didáticos não é um ponto pacífico em pesquisas acadêmicas e nem na prática escolar. Os obstáculos são variados e permanentes e estão ligados à formação docente crítica e preparada para o uso do material didático, à concepção de História e a ênfase nas abordagens historicistas que organizam a Literatura em sequências periodológicas, o modelo conteudístico, o uso do texto como motivação e instrução para formação e ajustes de comportamentos, e os limites entre ler o que se deseja e o que é permitido. Os indícios dados pelo livro didático dos usos e abusos da literatura em sala de aula são vestígios da sociedade que os produz, utiliza e descarta, como artefato cultural e bem de consumo.

Ao nos debruçar sobre o *corpus* definido para análise, levantamos a hipótese de que todos esses livros, no trato com a Literatura, replicam um caráter neoliberal e utilitarista da educação presente no projeto da BNCC e do NEM. Outra hipótese foi a possibilidade de haver o patrocínio de práticas inovadoras e, de algum modo, relevantes, uma vez que os textos literários podem, por meio de sua plurivocidade, também propor leituras que se desapegam do objetivo pelo qual tenham sido selecionados para os livros de Projeto de Vida.

Estabelecemos como objetivo geral explicitar os modos da presença da Literatura nos materiais didáticos do componente curricular Projeto de Vida, e os seguintes objetivos específicos: 1) Relacionar um breve histórico da leitura nas políticas educacionais brasileiras, bem como a política de formação de leitores no país do final século XX e início do século XXI; 2) Compreender as raízes históricas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio e a forma como a Literatura é contemplada no novo currículo; 3) Apontar as bases que sustentam a proposta de utilização instrumental livro didático no Brasil, a partir de um viés histórico e problematizando seu papel como objeto da indústria cultural; 4) Explicitar quantitativa e qualitativamente a presença da Literatura no material didático adquirido e distribuído nas escolas pelo PNLD – Edital 03/2019 (Objeto 01 – Projeto de Vida), no ano de 2022; 5) Entender as bases ideológicas neoliberais que sustentam o componente curricular Projeto de Vida e suas implicações para o trabalho com a Literatura no Ensino Médio brasileiro. Todos os objetivos foram atingidos.

E, de fato, concluímos que as propostas de uso do texto literário no material didático de Projeto de Vida não se constroem como inovadoras. Isto porque, apesar do potencial plurissignificativo e crítico do texto literário, a forma como este é apresentado e retomado nos livros didáticos limita o seu uso ao interesse do próprio material. Em

última instância, o texto ainda permanece refém de uma prática mediadora que possa potencializar seu uso. Ao olhar para dentro dos livros, a sua construção demonstra um viés utilitarista e exploratório quanto ao uso da Literatura. O texto literário está predominantemente ocupando posições secundárias, por vezes, invisibilizado, o que revela que a Literatura, com uma abordagem pedagógica que valorize o texto e seu potencial emancipatório e de formação de leitor, perde centralidade em um projeto educacional de base neoliberal.

Apesar deste quadro de análise crítico e, de certo modo, pessimista, entendemos que a presença da Literatura ainda na escola, por meio deste material específico e de outro, é também um gesto de resistência. Em algum momento da pesquisa nos questionamos se há interesse na formação de novos leitores de Literatura na atualidade. O histórico de apagamento e de medo das práticas leitoras, a ineficiência das políticas, somados à conjuntura atual de uma formação individualista, calcada na positividade exacerbada, com ilusões de um mercado de trabalho acolhedor, respondem que não: não há interesse em formar leitores de ficção ou poesia. Mas, entendemos também que Literatura nunca é apenas Literatura; o que lemos como Literatura é sempre mais; é História, Psicologia, Sociologia, é humanidade. Há sempre mais Literatura na Literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na Literatura pela Literatura, pela eficácia da linguagem literária (BARBOSA, 1994). Ou seja, em meio à barbárie neoliberal, acreditamos na eficácia da linguagem literária.

REFERÊNCIAS

- _____. **Marxismo para o século XXI**. IN: TONET, Ivo. *Em defesa do futuro*. Maceió: EDUFAL, 2005b.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- ABREU, Marcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999.
- ABREU, Marcia. **O caminho dos livros**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ACHERBERG, Guilherme Baumann. **O mundo do trabalho em livros didáticos de Projeto de Vida para o Ensino Médio**. 299 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023
- ALTMANN, H (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan/jun.
- AMENDOLA, Roberta. **GPS – Guia de Protagonismo no Século XXI**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ANTONELO, Giovana; PINHEIRO, Alexandra. Fragmentos versus contextualização: livros didáticos de literatura no ensino médio. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**. Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 20 dez. 2009.
- APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.
- ARISTÓTELES. **Poética**. CultVox, 2001.
- AZEVEDO, Fabiano Cataldo. O contributo para traçar o perfil do público leitor do Real Gabinete Português de Leitura: 1837-1847. **Revista Ciência da Informação**. Brasília, v. 37, n. 2, p. 20-31, 2008.
- BÁEZ, Fernando. **História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- BASTOS, Tatiana Quintela de Azeredo. **Gabinete Português de Leitura: construção de uma identidade portuguesa**. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, v. 23, 2005.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.

BENDER, Eliane Andréa. **O livro didático de literatura para o Ensino Médio**. Dissertação em Linguística e Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BOTASSO, Vanessa [et al]. **Você no mundo – Projeto de Vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

Brasil (2018). Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnle/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Constituição Federal. 1988

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 1997

BRÖCKELMANN, Rita Helena; SANTIS, Andy de. **Expedição Futuro: manual do aluno**. São Paulo: Moderna, 2020.

BROWN, W. Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution. New York, Zone Books, 2015.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, Maria Helena. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. Vol 1. São Paulo: Ática, 1998

CERICATO, Itale. **(Des)envolver e (Trans)formar**. São Paulo: Ática, 2020.

Cerlalc-Unesco (2011). **Modelo de lei para o fomento da leitura, do livro e das bibliotecas**. Bogotá. Disponível em: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Modelo-de-lei-para-o-fomento-da-leitura-do-livro-e-das-bibliotecas_V1_010611.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. Porto alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, Alain. Prefácio. In BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 09-12.

CRUZ, Angela; WALDHELM, Mônica. **Ser em foco**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

CULLER, J. **Teoria literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beça Produções Culturais Ltda., 1999.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antônio Morgado da. **Projeto de Vida – Construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELORS, J. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.

DUNKER, Christian *et al.* Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.).

Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. S/L: Autêntica, 2021. p. 206-247.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** S/L: Autêntica, 2021. p. 206-247.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático.** 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

FERREIRA, N. B. de P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FONSECA, M. C. **Biblioteca pública: da extensão à ação cultural como prática da cidadania.** 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, Sentir e Agir.** São Paulo: FTD, 2020.
FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), p. 9-49.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. In: **Revista da Faced**, n. 09, 2005, p. 103-115.

IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBLE, L. (org). **Desafios da globalização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 17-27.

LADISLAU, Douglas [et al]. **Valor de uma voz: manual do aluno**. São Paulo: Moderna, 2020.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [2004].

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

LINDOSO, F (2004). **O Brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura, política para o livro**. São Paulo: Summus.

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e construir – Projeto de Vida**. São Paulo: Saraiva, 2020.

MELLO, G. N. **Currículo da educação básica no brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guimomar_pesquisa.pdf>.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MICHETTI, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. In: **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 55, N. 3, p. 302-314, set/dez. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2019.55.3.01/60747582

MILANESI, L. **A casa de invenção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.

MIRANDA, S. G. A Configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a educação. In: ORSO, J. P; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M (org). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1 ed. – São Paulo, SP: Outras Expressões, 2011.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas, Papirus, 1987.

OLIVEIRA, J. B. A. et (1984). **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas, SP: Unicamp, 1984.

ORMUNDO, Wilton [et al]. **Se liga na vida: manual do aluno**. São Paulo: Moderna, 2020.

Ortellado, P (2009). **Uma política de direito autoral para o livro didático**. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. Desafios da Conjuntura, v.1, n.27, ago.

PAULANI, L. M. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PERONI, V. M. V (2008). Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. In: **XII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da Literatura. In: NITRINI, S. *et al.* (Org.). **Literatura, artes, saberes**. São Paulo: ABRALIC, 2008.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PINHEIRO, Ricardo Queiroz. Breviário da Política do Livro e Leitura no Brasil. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 15-44, jan./jun. 2020

RAMOS, M. No. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortêz, 2006. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep

RAZZINI, M. de P. G. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In **Anais da 26ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/.../marciadepaulagregoriorazzini.rtf. Acesso em 13 fev. 2010.

SALLUM JR., B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimento. **Tempo Social; Rev. Sociol.USP**, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000).

SANFELICE, J. L (2002). Prefácio. In: SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento - a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados.

SASSI, Erlei; SASSI, Fernanda Martins. **#Meufuturo: manual do aluno**. São Paulo: FTD, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento: revista de educação**. Ano 3, nº4. Universidade Federal Fluminense, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERIANO, Ana Paula [et al]. **Educação para a vida: manual do aluno**. São Paulo: Moderna, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>

SILVA, Dayane. S. **A Educação para o Desenvolvimento Sustentável - EDS como Agenda Ideológica da Unesco (1970-2022): o pilar dos pilares da educação como consenso fabricado na produção das políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil**. Tese de doutorado. Maringá, PR: UEM, 2022.

SILVA, Ezequiel T. da; MAHER, James Patrick. O enigma da leitura no Brasil: afinal, quando começaremos a desvendá-lo? **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 1978, n.26, pp.89-91. ISSN 0100-1574.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, R. R; ESTORNOVSKI, R. C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. In: STREET, B. V (2014). **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TRILLING, B.; FADEL, C. 21st century skills: learning for life in our times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

UNESCO (1998). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1998.

VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-45.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. **Ensaio de antropologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2010.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto**. São Paulo: ALB, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no brasil: sua história e suas instituições**. S/d Disponível em <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em 21/11/2022.