

# Literatura em espaços de ensino

## **Organizadores**

Neide Rezende

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

Sérgio Fabiano Annibal

· FEUSP

DOI:10.11606/9786587047683

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



### **Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

### **Direitos desta edição reservados à FEUSP**

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil - (11) 3091-2360

E-mail: [spdf@usp.br](mailto:spdf@usp.br) - <http://www4.fe.usp.br/>

### **Projeto gráfico, diagramação e capa**

Comunicação e Mídia da FEUSP

Maria Clara Bueno | Lilian V. Curiel Passeri



### **Catálogo na Publicação**

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

L776 Literatura em espaços de ensino. / Neide Rezende; Vera Lúcia Cardoso Medeiros; Sérgio Fabiano Annibal (organizadores).  
São Paulo: FEUSP, 2024.  
232 p.

ISBN: 978-65-87047-68-3(E-book)

DOI: 10.11606/9786587047683

1. Literatura. 2. Leitura Literária. 3. Ensino. I. Rezende, Neide (org.). II. Medeiros, Vera (org.). III. Annibal, Sérgio Fabiano (org.). IV. Título.

CDD 22ª ed. 027.8

## 4. Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a “enorme predisposição a colaborar”)

*Maria Amélia Dalvi*

*Examinada a história da leitura desde a perspectiva de seus compromissos com a sociedade, evidencia-se que a prática leitora não independe dos interesses econômicos que a acompanham [...].*

*Regina Zilberman, 2009.*

Princípio com um trecho do romance *HHhH*, de Laurent Binet, publicado no Brasil com tradução de Paulo Neves. O romance reconstrói o atentado organizado em Londres contra Reinhard Heydrich – o número 2 da temida SS,<sup>34</sup> homem de confiança de Hitler, algoz da Boêmia e da Morávia, idealizador e planejador da “solução final” contra judeus durante os anos de terror nazista. O atentado, que em 1942 acabou por levar a “besta loira” à morte, foi realizado por soldados tchecos e eslovacos com a colaboração de sobreviventes da Resistência dos territórios ocupados. Lemos em Binet (2012, p. 210-211, grifos meus), pelas lentes da ficção que transita entre história e literatura, aspectos ligados às relações entre economia, produção, língua, formação humana e currículo:

Ao nomear um alemão como Ministro da Economia, Heydrich impõe o alemão como língua de trabalho na equipe governamental. Ao nomear Moravec para a Educação, ele conta com os serviços de um homem no qual soube reconhecer uma enorme predisposição a colaborar. Os dois ministérios estão ligados por um mesmo objetivo: manter e desenvolver uma produção industrial que atenda às necessidades do Reich. Para tanto, o papel do ministro da Economia consiste em submeter todas as empresas tchecas

---

<sup>34</sup> Trata-se de abreviatura de *Schutzstaffel*, um corpo militarizado que formava a guarda de elite do partido nazista alemão, funcionando como seu principal instrumento de controle nos territórios ocupados.

ao esforço de guerra alemão. Quanto a Moravec, seu papel será desenvolver um sistema educativo que tenha por vocação única a formação de operários. Em vista disso, as crianças tchecas receberão apenas como ensino o estritamente necessário à sua futura profissão [...].

Em 4 de fevereiro de 1942, Heydrich faz este discurso, que diz respeito à honorável corporação profissional a que pertença e a nosso espaço-tempo de trabalho:

É essencial punir os professores tchecos, pois o corpo docente é um viveiro para a oposição. É preciso destruí-lo e fechar os colégios tchecos. Naturalmente, a juventude tcheca deverá então ser levada a um lugar onde poderá ser educada fora da escola e arrancada dessa atmosfera subversiva. [...]. (Binet, 2012, p. 210-211, grifos meus).

O processo de elaboração, discussão, promulgação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a Educação Básica brasileira ocupou, de diferentes modos e com diferentes posicionamentos, muitas pessoas envolvidas com as questões educacionais no Brasil (Dias, 2021; Peroni; Caetano; Arelaro, 2019; Pfeiffer; Grigoletto, 2018). Recentemente, os professores e pesquisadores com interface com o campo da educação receberam a determinação – em confluência com uma “agenda global” para a educação (Hypolito, 2019) – de que todos os cursos de licenciatura sejam reelaborados, visando alinhar a formação de professores de todas as áreas de conhecimento no país ao que preconiza o documento oficial conhecido como “BNC-Formação”, incluindo-se os cursos que formam os professores de língua e literatura. A *Resolução CNE/CP nº 2/2019* determina, em seu artigo 1º, que a BNC-Formação deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica e, em seu parágrafo único, preconiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNC-Formação tenham como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas *Resoluções CNE/CP n.2/2017* e *CNE/CP n. 4/2018*. Como consequência, institui-se uma dinâmica de resistência e/ou de adequação (Aguiar; Dourado, 2019; Albino; Silva, 2019; Frangella; Dias, 2018).

Entretanto, todo esse processo não começa com a elaboração, discussão, promulgação e implantação da BNCC. Saviani (2020, p. 22-28) faz um precioso retrospecto do surgimento de um movimento que teria começado a se articular no final da década de 1970 em defesa de uma “base comum nacional”. O autor pontua que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporou essa ideia, ao definir, no artigo 26, que

os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e, no artigo 64, que a formação de profissionais da educação deve garantir a base nacional comum. Segundo ele:

[...] o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (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. [...] Emerge, então inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN], 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, 2020, p. 23).

Encontramos uma resposta a essa questão na obra de Freitas (2018); para ele, o “sentido” de se elaborar a BNCC, quando já existem DCNs para toda a Educação Básica e para os cursos de formação de professores, remonta ao nascimento do que o estudioso denomina uma “nova direita”, que procura combinar neoliberalismo e autoritarismo social. Para tanto, são requeridos procedimentos de padronização, testagem e *accountability* (prestação de contas) que permitam controlar o processo que transforma a educação de direito em empreendimento (pessoal e social), na lógica de despesa/ investimento e retorno/lucro.

Sob essa perspectiva, fica patente a importância da unificação curricular a partir de “competências” e “habilidades” que possam ser “aplicadas” à resolução de problemas da vida cotidiana – atendendo às exigências do mercado de trabalho –, auferidas por meio de instrumentos impessoais e convertidas em grandezas comparáveis (como ocorre com indicadores e *rankings*) (Silva, 2008). Por esse motivo, as sucessivas reformas educacionais desde os anos 1990 e as políticas que elas engendram têm sido apontadas como movimentos de empresariamento da educação (Motta; Andrade, 2019, 2020).

A mercantilização e subsunção da educação ao empresariado decorrem de ação organizada e sistêmica. Entidades empresariais operam sob a forma de *think tanks* nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade e Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (Mont Pelerin Society, Students for Liberty, Friedrich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation) (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 17) para agir deliberadamente sobre as políticas públicas referentes a currículo, avaliação, formação de profissionais da educação e financiamento (Freitas, 2018).

Embora no sistema escolar norte-americano – matriz de onde surge esse processo – já haja uma análise bastante crítica quanto à impropriedade dessa perspectiva para a melhoria da qualidade da educação (Ravitch, 2011), o movimento de defesa de uma qualidade abstrata – que estabelece indicadores e metas à revelia da totalidade do processo social envolvido no trabalho educativo – segue forte no Brasil, graças à intervenção ativa de organizações não governamentais e “movimentos da sociedade civil”.

No campo educacional brasileiro, o mais emblemático desses “movimentos” atende pelo nome de Todos Pela Educação e reúne, na condição de mantenedores e apoiadores, fundações empresariais e/ou empresas como Bradesco, Burger King, Credit Suisse, Editora Moderna, Gol Linhas Aéreas, iFood, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, MRV, Natura, Fundação Roberto Marinho, Suzano, Instituto Unibanco, Vale, Volkswagen, Votorantim etc. Já pontuamos, em Dalvi (2021, p. 185-216), que o Movimento Pela Base, diretamente vinculado ao Todos Pela Educação, prestou assessoria técnica à elaboração e à implantação da BNCC, constando explicitamente o crédito nos documentos disponibilizados no site do Ministério da Educação. A organização Todos Pela Educação assim se apresenta em seu site:

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. (Todos pela Educação, [s.d.]).

Já o Movimento Pela Base assim se apresenta em seu *site*:

Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio [cuja] missão [é] trabalhar em parceria para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros. Ouvimos e apoiamos as redes municipais e estaduais de educação na construção de consensos e orientações técnicas para a implementação, damos visibilidade para a causa e fomentamos o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida. (Movimento pela Base, [s.d.]).

Em paralelo, são criados inúmeros “prêmios” para reconhecer e prestigiar profissionais atuantes no processo de alinhamento das práticas pedagógicas aos valores preconizados pelas teorias hegemônicas, reforçando, salvo



raríssimas exceções, uma lógica individualista e meritocrática própria do pensamento e da subjetividade (neo)liberais. Tais prêmios valorizam a ideia de que, com esforço e boa vontade, é possível enfrentar entraves de grande monta, apresentadas como “superáveis” ou ao menos “minimizáveis” por iniciativas locais/pessoais – algo bem ao gosto das teorias de que o poder é multipolar e pode ser exercido igualmente por todos. Fica parecendo que, “apesar de tudo”, a iniciativa individual pode triunfar – e a ação coletiva organizada para destruição das condições de opressão e desigualdade fica obnubilada pela heroicização de professores e demais profissionais da educação que podem se seduzir pela glória pessoal, que não dura sequer quinze minutos e onze contos de réis.

A defesa do que chamamos anteriormente de “qualidade abstrata” (por meio de standardização, testagem e prestação de contas), com a definição de indicadores e metas, acontece – a despeito do robusto estudo de Ravitch (2011) – justamente porque não se trata de “equivocos” ou “falta de conhecimento” quanto à melhor maneira de se efetivar o processo de formação humana pela via da educação escolar. Antes, acontece porque, como já alertaram Marx e Engels ([1848] 1998, p. 65), “a burguesia concebe o mundo em que domina como o melhor dos mundos”.

Análises preliminares têm apontado alguns dos possíveis efeitos da adoção oficial (na BNCC e na BNC-Formação) da pedagogia das competências, mas antes nos parece necessário esclarecer do que se trata tal pedagogia. Para Duarte (2010, p. 33-34), nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma hegemonia das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Ainda conforme Duarte (2001, 2010), a atitude negativa das pedagogias do aprender a aprender em relação à escola e a seus métodos, práticas e conteúdos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do XXI, remontando, na verdade, ao escolanovismo dos anos 1930. A retomada, por parte das pedagogias hegemônicas atuais, dos ideais escolanovistas não seria, como pareceria à primeira vista, um indicador de seu anacronismo; ao contrário, estaria em sintonia com o universo ideológico contemporâneo, que reedita um cenário de reorganização do capital, reapresentando elementos que, no contexto das primeiras décadas do século XX, justificaram a reforma pedagógica encampada pelos intelectuais da burguesia, que, sob o pretexto da crítica (necessária) à escola tradicional, tentaram alinhar a educação escolar aos ditames do liberalismo (centramento na vontade individual, identificação do esforço teórico à passividade, falsa abolição

da autoridade sob pretexto de defesa da liberdade, esvaziamento do currículo em favor da “aplicação” do conhecimento etc.).

Ramos (2009) afirma que, no mundo do trabalho, a noção de “competências” designa os conteúdos particulares de cada função em uma organização. O deslizamento contemporâneo dessa noção (da empresa à escola) produziria, para a estudiosa, um movimento do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas. Assim, a pedagogia das competências passaria a exigir, tanto no ensino geral quanto no profissionalizante, que as noções de “saber” e de “objetivos” fossem acompanhadas da listagem de tarefas em que elas podem se materializar e se mostrar. Discursivamente, essa perspectiva se legitima mesmo entre educadores progressistas com a valorização da “prática”, da “vivência”, do “cotidiano”, da “subjetividade individual”, ao custo da desconfiança em relação ao saber elaborado.

O Estado e os aparelhos privados de hegemonia, ao exarar políticas de educação, dão concretude à “flexibilidade” exigida dos trabalhadores no atual estágio de organização do processo produtivo: não seriam mais formação escolar, domínio de conhecimentos objetivos e/ou experiência profissional que definiriam o perfil certo para a realização de dado trabalho, mas exigências fluidas (“competências” que possam ser desenvolvidas em cursos, treinamentos ou oficinas rápidos ou por meio de autodisciplina, a partir de listagens modificadas ao gosto de interesses momentâneos do “mercado”) – e o trabalhador que se empenhe e se adapte para se manter competitivo. Esse fenômeno tem sido observado nos movimentos recentes de exigir que os professores se tornem *influencers*, *videomakers* ou palpiteiros no calor do momento, em face de qualquer polêmica real ou aparente.

Tais exigências fluidas podem avançar inclusive para o plano socioemocional (por exemplo, resiliência diante de frustrações, tolerância ao estresse, gosto por atuar em equipe) e, com frequência, deslocam a responsabilidade pela “educação continuada” – em face das mudanças no processo produtivo – para o indivíduo. O desemprego e a constatação de não aptidão para determinados postos laborais são convertidos do plano socioeconômico para o plano moral, reforçando mecanismos de individualização, meritocracia e culpa. Nessa redefinição pedagógica, ainda conforme Ramos (2009), a noção de competência vem, então, compor o conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura da fase de acumulação flexível do capital, assumindo papel inequívoco na formação, no comportamento, nos sentimentos e nas expressões humanas.

O novo senso comum compreenderia, pois, que as relações de trabalho e os mecanismos de inclusão devem se pautar na análise da (in)competência individual (a ser demonstrada por meio de políticas de avaliação e



certificação estruturadas a partir de parâmetros de eficiência e eficácia, que agenciam do cognitivo ao emocional). Assim, a escola – cuja suprema forma de existência seria o funcionamento análogo à empresa – deveria abdicar de seu papel histórico na transmissão do saber elaborado em favor do objetivo de desenvolver “competências” úteis e/ou aplicáveis, que se coadunassem à “concretização dos projetos de vida” e de “continuidade dos estudos” dos estudantes brasileiros (que, por sua vez, traçá-los-iam levando em conta as exigências do mercado):

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (Brasil, 2018, p. 5).

Dalvi (2021) demonstra uma intensa politização da educação no Brasil nos últimos anos, pela direita e extrema direita, visando ao atendimento dos interesses da grande burguesia, classe social que encontra, nas teorias pedagógicas que se colocam no polo oposto ao da defesa do ensino planejado, intencional e sistemático e da transmissão de conteúdos objetivos, uma realização mais bem-acabada de seus intentos, na medida em que disfarçam seus reais objetivos, enunciando-os sob aparência progressista. Ao debater o currículo e, a partir dele, tudo o mais, essa disputa política ganha concretude:

A BNCC [...], além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Brasil, 2018, p. 5).

A visão de mundo neoliberal reedita princípios liberais em voga na passagem do século XIX para o XX, com sua vinculação da ideia de “liberdade” ao princípio de que a evolução social deva ser regida pela lógica não diretiva e com sua confusão proposital entre objetividade (estatuto epistêmico-gnosiológico) e neutralidade (estatuto ético-político). Esse movimento poderia ter como consequência a hipertrofia do aspecto subjetivo, apresentado como a assunção de uma perspectiva de resistência ao positivismo, ao conservadorismo e ao normativismo. Tal visão de mundo, que pode se beneficiar da já mencionada confusão proposital entre objetividade e neutralidade, pode se valer de “um tipo de racionalidade que conduz às mais irracionais formas de pensamento e de sociabilidade, tornando-se um terreno fértil para a difusão do obscurantismo beligerante” (Duarte; Mazzeo; Melo-Duarte, 2020, p. 715). Não surpreende, portanto, o interesse da grande burguesia na adoção da BNCC e da BNC-Formação,

particularmente na conjuntura nacional subsequente ao golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016.

No que concerne à formação de professores, há cinco possíveis desdobramentos de um currículo, uma política de avaliação e uma política de certificação com base na pedagogia das competências: a) compreensão tecnicista da docência, induzindo práticas reducionistas de formação com sua recondução a uma concepção instrumental e acrítica da didática e um retrocesso epistemológico (Franco; Mascarenhas, 2021); b) esvaziamento da formação de professores com a assunção de uma hegemonia da prática (o professor como técnico), resultando em miséria teórica (Sousa, 2015); c) adoção do relativismo pós-moderno, com cada situação exigindo certo tipo de saber, um saber validado em relação às vivências singulares, já que, “[a]o ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção [de competências] torna-se plural, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho” (Ramos, 2009, p. 299); d) negação da possibilidade de conhecimento conceitual objetivo e de trabalho com a totalidade (Duayer, 2016); e, por fim, e) precarização do trabalho e “desintelectualização” docente (Costa; Farias; Souza, 2019). Não são apenas esses os problemas. Rezer (2020) trata dessa questão da conversão da pedagogia das competências em uma pedagogia oficial de Estado – inclusive para as universidades – como um equívoco e um risco:

Um desdobramento pernicioso [da adoção da lógica da pedagogia das competências como princípio], entre outros, seria a obliteração da construção de recursos primários que podem ser mobilizados em situações específicas (pois elas, as situações específicas, assumiriam a centralidade da formação). Ou, ainda, o distanciamento de experiências que não tenham aplicabilidade direta, algo bastante cultivado na contemporaneidade, solo fecundo para o utilitarismo, o superficialismo e o barateamento conceitual. [...].

Certamente, a Pedagogia das Competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca radicalmente para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista [...]. O problema assume proporções maiores quando, lembrando Nuccio Ordine (2016), percebemos que nem tudo que importa tem “serventia”, no sentido estreito do termo. [...].

Para ela [Martha Nussbaum], estão sendo produzidas profundas alterações naquilo que as sociedades democráticas ensinam aos estudantes, algo que ainda não temos ideia do alcance e das consequências [sic]. Se esta tendência persistir, em breve, teremos no mundo inteiro gerações de máquinas úteis, dóceis, resilientes e tecnicamente qualificadas, criativas naquilo que o *status quo* permitir, em vez de cidadãos capazes de pensar por si próprios, de

pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. (Rezer, 2020, p. 8).

O Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo manifestou, por meio de uma nota pública, sua preocupação e suas discordâncias com relação às atuais políticas de formação de professores estabelecidas na *Resolução CNE/CP n.2/2019*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC- Formação). A nota lista alguns “graves problemas”:

[...] pela primeira vez, a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas, a serviço da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Acima de eventuais (e momentâneos) documentos normativos e orientadores, o processo de formação dos educadores deve legar-lhes condições para empreender a análise científica e filosófica de seu campo. Um professor formado por princípios estabelecidos em acordo com as conquistas mais avançadas de seu campo de atividade (no seio da prática social global) é capaz de – se for o caso – implementar a BNCC; mas um professor formado para implementar a BNCC não é necessariamente capaz de compreender em profundidade a sociedade, os sujeitos e as relações constitutivas do processo pedagógico; [...] a definição de que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” desrespeita a autonomia das universidades, na medida em que impõe a Pedagogia das Competências (que rearticula e refuncionaliza elementos da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia Tecnista) como teoria pedagógica única a todas as instituições de ensino superior que formam professores; a Resolução CNE/CP n.2/2019 apresenta uma concepção reducionista de docência, tendo como função principal o conhecimento e a aplicação da BNCC, rebaixando a natureza intelectual da atividade pedagógica, esvaziando a dimensão inventiva e criativa de seu trabalho e transformando o/a professor/a em um “aplicador” de currículo [...]. (Fórum..., 2021, n/p.).

Pacheco (2017), ainda no processo de análise da última versão da BNCC submetida a consulta pública antes de sua promulgação, ressaltou sua divergência quanto ao entendimento, no documento, do que seja literatura e apresentou suas críticas em relação às proposições para o ensino de literatura no nível fundamental:

[...] nosso entendimento de Literatura [é] diferente daquele apresentado na BNCC de Língua Portuguesa. A literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Ela é também uma forma de ler o mundo. Em larga medida, o texto literário é também um testemunho [à luz das elaborações de Valéria de Marco e de Márcio Seligmann-Silva] de seu tempo. [...].

A leitura das BNCCs de Língua Portuguesa e História no que se refere ao Ensino de Literatura no Ensino Fundamental mostra déficits no conteúdo, divórcio entre as disciplinas, desníveis e defasagens epistemológicas entre as áreas de conhecimento. (Pacheco, 2017, p. 17).

Esse posicionamento de Pacheco (2017) sobre uma divergência em relação ao entendimento ontológico e gnosiológico quanto ao que seja literatura – e, portanto, sobre como ela se relaciona com a sociedade na qual foi criada, na qual é produzida, circula, é estudada e é ensinada – é fundamental: tocamos na relevância de questões que atingem a própria área e, por extensão, a teoria do conhecimento. Resta evidente que discutir o papel atribuído à literatura na escola implica e requer o domínio científico do campo específico de conhecimento e uma densa formação filosófica. Por essa razão, parece falacioso o discurso concernente à necessidade de se melhorar a formação pedagógica dos professores que trabalharão com a literatura que resulta em redução e esvaziamento do conhecimento teórico.

Já Cechinel (2019), em seu estudo, evidenciou a instrumentalização da literatura na BNCC; debateu o que significam as expressões “formação humana” e “formação integral”, tendo em vista as operações que ele denominou como “intransitivas” da literatura; sustentou que, em nome de uma educação supostamente crítica, a BNCC precariza a potência de fato formativa do literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata; e pontuou os riscos da semiformação literária.

Ramalhete e Schwartz (2021), por sua vez, debruçaram-se sobre as concepções de leitura literária referendadas por programas federais de formação de professores nas primeiras décadas do século XXI (a saber, Profa, Pró-Letramento e Pnaic) – que estão em consonância com o movimento histórico-social de construção e efetivação da BNCC e da BNC-Formação. Concluíram que tais programas concebem a leitura literária de modo reducionista e superficial, silenciando-se sobre as dimensões estéticas, sócio-históricas e axiológicas próprias do texto literário.

Mascarello e Rezer (2020, p. 99-100) explicitamente vinculam a adoção da pedagogia das competências ao não-lugar dos conhecimentos de ordem literária:

[...] a ideia do conhecimento que se desdobra na questão do conteúdo vai sendo esquecida a tal ponto que há um afastamento do conhecimento, em razão da utilização de dispositivos que auxiliam e instrumentalizam o “saber fazer”. Essa ideia vai chegando num nível de radicalidade em que emergem receios, uma espécie de má vontade e perda da paciência com as questões do conhecimento não aplicáveis. Não é de se estranhar que, com isso, a música, a literatura, a educação física, a filosofia, a sociologia, a arte, entre outras áreas, vão se tornando, cada vez mais, conhecimentos periféricos no currículo escolar. Ou seja, se os conhecimentos escolares são voltados exclusivamente para a resolução de problemas do mundo prático, qual o lugar, por exemplo, da poesia neste “modelo” de formação?

Toda essa contextualização, até aqui, visa mostrar que, na sociedade brasileira dos últimos 20 anos, estão em disputa aberta, portanto, diversos elementos: a) o conceito de currículo e sua relação com a sociedade da qual emerge e à qual se destina; b) a definição dos saberes atinentes ao processo educativo e sua conversão em conteúdos escolares enunciáveis, transmissíveis e refutáveis; c) a eleição de teorias pedagógicas e de procedimentos didático-metodológicos; d) o entendimento sobre quem são e como devem agir os sujeitos do saber educativo; e) o entendimento do que seja a literatura, o tipo de conhecimento que lhe é concernente e seu papel no processo de formação humana pela via da educação escolar (e, portanto, como deve ser o trabalho pedagógico com ela).

Em síntese, podemos dizer que essa disputa aberta diz respeito ao projeto de formação humana global desejado, com vistas à reprodução/transformação da sociedade, e, no interior dele, especificamente, ao projeto de formação dos profissionais (em sua maioria, professores) que trabalharão educando as novas gerações. Isso porque a relação educativa é uma prática social mediadora da prática social global (Saviani, 2020, p. 7-30); nada do que existe no campo educacional existe fora de um processo histórico de relações sociais, e nada do que existe na história das relações sociais existe à parte do processo de formação (e, portanto, de educação) dos seres humanos. As disputas em torno de diferentes projetos de sociedade e formação estendem suas determinações para além de subáreas, áreas e campos de conhecimento e, ao mesmo tempo, se constroem a partir de seu interior. Nesse sentido, o campo de conhecimento que reúne as áreas de Linguística e Literatura – além, obviamente, do campo da Educação, cuja implicação é direta – não pode se eximir: interesses antagônicos buscam definir o projeto de sociedade e de formação humana que será encampado, no Brasil, nas próximas décadas. Essa definição guia não apenas a constituição das concepções de mundo, realidade, sociedade,

ciência, linguagem, arte e liberdade, mas também onde serão aportados os recursos materiais produzidos coletivamente e com quais finalidades.

Dado o contexto de evidentes transformações e rearranjos, surgem muitas inquietações. Vamos endossar o que está posto para as escolas de Educação Básica e para o Ensino Superior, em termos de proposta curricular para nosso campo e área de atuação – a saber, ensino de literatura –, a partir do argumento de que “poderia ser pior”? Guardadas as diferenças de contexto, com a devida vênia, a pergunta mais importante à qual temos o dever de responder, neste momento, seria: a “besta” reconhecerá em nós uma disposição à resistência e aos atentados ou uma “enorme predisposição a colaborar”?

## Referências

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola (CNTE)**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 30 dez. 2021.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. “BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola (CNTE)**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BINET, L. **HHhH**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

CECHINEL, A. Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/86216>. Acesso em: 30 dez. 2021.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento Revista de Educação**, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DALVI, M. A. Politização da educação pela direita e extrema-direita: elementos para uma reflexão coletiva sobre ensino de literatura na Educação Básica. *In*:

COENGA, R. E.; GRAZIOLI, F. T.; COSTA, A. M. R. **Literatura infantil e juvenil em tempos de reflexão e isolamento**: a muitas mãos, como convém aos solidários. Cuiabá: Entrelinhas, 2021. p. 185-209.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Unesp: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 7 fev. 2021.

DUARTE, N.; MAZZEO, F. J. C.; MELO-DUARTE, E. C. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista de Política e Gestão Educacional**, v. 24, p. 715-736, 2020. Disponível em: <https://doi.10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 31 dez. 2021.

DUAYER, M. Capital: a verdade absoluta do ceticismo pós-moderno e adjacências. In: OLIVEIRA, I. et al. **Marx hoje**: pesquisa e transformação social. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 137-154.

FÓRUM DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, Vitória. **Manifestação do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo com relação à resolução CNE/CP n.2/2019**. Vitória: UFES, 2019. Disponível em: [https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/nota\\_de\\_manifestacao\\_do\\_forum\\_de\\_licenciaturas\\_da\\_ufes\\_01\\_e\\_02.12.21.pdf](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/nota_de_manifestacao_do_forum_de_licenciaturas_da_ufes_01_e_02.12.21.pdf). Acesso em: 30 dez. 2021.

FRANCO, M. A. S.; MASCARENHAS, A. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **E-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 9 jan. 2022.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da Educação Básica e da formação/atuação de professores. **Educação**, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590001>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola (CNTE)**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 dez. 2021.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Org. e introd. Osvaldo Coggiola. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, [1848] 1998.

MASCARELLO, C. A.; REZER, R. Em tempos de 'formação por competências', reflexões sobre a utilidade do inútil: possibilidades para a formação escolar. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, p. 94-115, 2020.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=p&t&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=p&t&nrm=iso). Acesso em: 5 fev. 2021.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 2019, Alfenas. **Anais do [...]**. Alfenas: UFAL, 2019. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC3/MC31.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PACHECO, A. O ensino de literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. *In*: BRITO, Á. R.; SILVA, Luíza Helena O.; SOARES, E. P. M. **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental**. Rio Branco: Nepan, 2017. p. 15-32.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 30 dez. 2021.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC: divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 3 dez. 2021.

RAMALHETE, M. P.; SCHWARTZ, C. M. A leitura literária em programas federais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018). **Educação**, v. 25, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.05>. Acesso em: 30 dez. 2021.

RAMOS, M. N. "Pedagogia das competências". In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C.F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 299-305.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: 'efeitos colaterais' para a Educação Superior. **Educação**, v. 45, 2020. Disponível em: Acesso em: 31 dez. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, J. F. A. **O processo de esvaziamento da função docente**: bases políticas e teóricas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Somos o Todos**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: ALB: Global, 2009. p. 17-39.