

POR QUE (NÃO) ENSINAR O CÂNONE ESCOLAR: A(S) LITERATURA(S) NAS VERSÕES PRELIMINARES DA BNCC

Ana Paula dos Santos de Sá^a

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os repertórios literários que compõem as versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com atenção às propostas voltadas ao Ensino Médio. Tendo em vista o adiamento da publicação de sua versão final, busca-se observar o contexto e os atores sociais envolvidos em seu processo de elaboração a fim de levantar questões acerca dos conteúdos e do lugar da disciplina de literatura no currículo de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; Currículo; Políticas Educacionais.

Recebido em: 27 mai. 2017

Aprovado em: 15 set. 2017

Base nacional comum curricular: um documento político

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países.

[...]

^a Mestra em Teoria e História Literária pelo IEL/UNICAMP. Doutoranda do Programa de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP. Bolsista CNPq.

as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder.

Tomaz Tadeu Silva

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi disponibilizada pelo portal oficial do Ministério da Educação (MEC)² no dia 16/9/2015, e imediatamente substituída por uma versão corrigida em 25/10/2015³. Tratava-se, na ocasião, de um documento assumidamente preliminar e provisório, uma vez que seu intuito era dar abertura à consulta pública. Meses depois, após a realização de seminários itinerantes pelo país, de questionários abertos ao público em geral e de pareceres de especialistas das diferentes áreas, publicou-se em 3/5/2016 sua nova versão. Por fim, passado um segundo período de debates e emitido o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi lançada então sua terceira e definitiva versão, que desconsidera, porém, o Ensino Médio, atendendo apenas ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, motivo pelo qual o presente artigo se limita a suas versões iniciais. Em notas e pronunciamentos oficiais, justifica-se essa ausência com base na necessidade de adaptar o documento ao “Novo Ensino Médio”, oficializado através da Lei nº 13.415/2017 no dia 16/2/2017, ou seja, em meio à formulação da BNCC. A previsão do MEC é que a Base Curricular para o Ensino Médio seja aprovada e divulgada também em 2017.

A chamada “Reforma do Ensino Médio”, aprovada a partir de uma Medida Provisória (MP 746/16) que antecedeu a lei supracitada $\frac{3}{4}$ medida assinada e protocolada em 23/9/2016 pelo presidente interino Michel Temer $\frac{3}{4}$, tem entre suas principais propostas 1) a ênfase no ensino técnico; 2)

² As etapas de elaboração da Base e seus respectivos documentos podem ser consultados em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (acesso em 14/5/2017).

³ Na época da alteração, não houve nenhum pronunciamento oficial do MEC a respeito da substituição dos arquivos, o que sugere uma troca simples de documentos em decorrência de questões editoriais e não de conteúdo. Em uma breve comparação das duas versões, pude constatar que, de fato, não se observa nenhuma modificação relevante, apenas pequenas correções de escrita e algumas realocações estruturais.

o aumento da carga horária total dessa etapa de ensino (de modo a promover o ensino de tempo integral e, assim, alcançar o objetivo de expandir o ensino profissionalizante no país); e 3) a possibilidade de flexibilização da grade curricular, ao permitir que os estudantes elejam, nos dois últimos anos de estudo, as disciplinas optativas a serem cursadas e priorizadas de acordo com suas áreas de interesse. Apesar de reconhecida como necessária, a nova legislação gerou muitos posicionamentos contrários à sua aprovação⁴. Para além do fato de a Reforma ter sido imposta por meio de uma Medida Provisória, sem dar espaço a debates prévios e à participação direta de profissionais da área de educação no ato de sua formulação, ela recebeu e continua recebendo críticas de pessoas vinculadas ao ensino, por suscitar dúvidas quanto à viabilidade de tais mudanças, haja vista os efeitos da desigualdade social no acesso ao ensino no Brasil.

Enquanto no portal oficial do Ministério da Educação⁵ se alega que os “dados do IDEB recém-divulgados mostram uma realidade trágica no Ensino Médio e retratam a urgência da reforma”, e que “as propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas”, entre os críticos à Reforma essa rapidez reaviva reflexões sobre a contraposição de teoria e prática no contexto escolar. Embora no plano discursivo as alterações legislativas aparentem responder a antigas demandas da educação básica brasileira $\frac{3}{4}$ visto que a formação dos jovens para o mercado de trabalho, se comparada à preparação para o ensino superior, se mostrava deficitária no modelo de ensino anterior, e que as escolas de tempo integral tendem a oferecer significativos

⁴ Por se tratar de um debate muito recente, não foram localizados artigos especializados sobre essa temática. Em decorrência dessa lacuna, a síntese do teor das críticas à Reforma que apresento no decorrer da minha análise é embasada em manifestações públicas de pessoas vinculadas à educação, sobretudo em artigos de opinião publicados em jornais e em discussões ocorridas na mídia em geral. Entre as fontes consultadas, destaco: “Reforma do ensino médio: o risco de ampliar as desigualdades educacionais”, de Roberto Catelli: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-o-risco-de-ampliar-as-desigualdades-educacionais> (acesso em 16/5/2017); “Como é a reforma do ensino médio e quais são as críticas a ela”, assinada por Beatriz Montesanti: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/09/24/Como-%C3%A9-a-reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-e-quais-s%C3%A3o-as-cr%C3%ADticas-a-ela> (acesso em 16/5/2017).

⁵ “Novo Ensino Médio – Dúvidas”: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05 (acesso em 15/5/2017).

benefícios sociais $\frac{3}{4}$, a realidade das instituições educacionais no Brasil sugere muitos entraves à sua implementação. Questiona-se, nesse sentido, se essas modificações não acabariam por acentuar as diferenças entre o ensino ofertado pelas escolas públicas e privadas, uma vez que estas continuariam a preparar seus alunos para os Exames Vestibulares, o que dificultaria ainda mais o acesso dos estudantes mais pobres às universidades.

Nota-se, portanto, que parte das críticas ao Novo Ensino Médio se encontra no questionamento da “autonomia” pregada pela Reforma, pois a valorização/integração repentina do ensino profissionalizante, somada à drástica redução de disciplinas obrigatórias⁶, parece conduzir o alunado das escolas públicas mais à redução de possibilidades e menos à autonomia de escolha. É nesse contexto que se levantam dúvidas também em relação à flexibilização dos currículos. Sem um prévio investimento na formação e na carreira docente⁷ $\frac{3}{4}$ a fim de apontar caminhos para a superação do *deficit* de professores, em geral, e da lacuna docente nas áreas de exatas, em particular⁸ $\frac{3}{4}$, a Reforma do Ensino Médio, tal como apresentada, em nada alteraria a desigualdade de oferta já experimentada pelas escolas públicas. Logo, sem uma igualdade de ofertas, acentuar-se-ia a desigualdade de oportunidades, dado que a autonomia proporcionada por algumas escolas se revelaria (quantitativa e, muitas vezes, qualitativamente) mais “autônoma” que a de outras. Em termos prá-

⁶ Com a Reforma, apenas as disciplinas de Português e Matemática permanecem obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, independentemente da área de aprofundamento escolhida pelo estudante. Da carga total de 4.200 horas, 1.800 devem ser reservadas a atender o conteúdo a ser estabelecido pela BNCC, enquanto o restante ficará a cargo das disciplinas optativas, distribuídas nas seguintes áreas de conhecimento: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional.

⁷ Em relação à formação e ao perfil docente, outro ponto da Reforma muito questionado diz respeito à formalização de contratações baseadas no “notório saber”, válida apenas para a formação técnica e profissionalizante. Seus críticos advertem que tal medida viria a enfraquecer, ainda mais, os cursos de licenciatura.

⁸ “País tem déficit de 32,7 mil docentes no ensino médio”: <http://exame.abril.com.br/brasil/pais-tem-deficit-de-32-7-mil-docentes-no-ensino-medio/> (acesso em 15/5/2017); “Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam”: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml> (acesso em 16/5/2017).

ticos, as escolas pagas continuariam a oferecer um currículo vasto e diverso, enquanto a rede pública passaria (na medida do possível) a ajustar seus conteúdos às exigências da formação de mão de obra preconizada pela nova lei. Diferentemente da primeira versão do documento, a segunda se mostra ciente do problema em questão e enumera quatro políticas⁹ a decorrerem da BNCC “para garantir as condições que geram qualidade na Educação Básica” (BRASIL/MEC, 2016, p. 26), mas sem apontar as medidas e os caminhos concretos para assegurá-las. Cabe aguardar para saber se a versão final do Ensino Médio sustentará e fundamentará melhor esse discurso.

Partindo desse cenário, é válido tecer reflexões acerca do papel (a ser) atribuído às disciplinas de caráter mais “humano” que “exato” no Novo Ensino Médio. Desse modo, a presente análise das versões preliminares da BNCC, com atenção a seus pontos de divergência e/ou de convergência, visa, além de apontar a eventual influência de fatores externos (da conjuntura política, de atores sociais) no processo de construção de textos curriculares, a antecipar, em certa medida, a discussão da versão final a ser publicada, sobretudo no que tange ao lugar a ser reservado a componentes como o de Língua Portuguesa em um modelo de ensino que se anuncia tecnicista. Cabe lembrar que, no texto original da Medida Provisória, se retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, medida revogada após intensa reação popular. Portanto, sob esse prisma de subvalorização das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas, surge a necessidade de antecipar, com base na leitura dos primeiros documentos, alguns questionamentos: na versão final da Base Curricular que virá a fundamentar a implementação do Novo Ensino Médio, a literatura perderá espaço para a gramática, de modo a atender às exigências de um ensino técnico-instrumental? Serão priorizados, portanto, recortes curriculares de viés mais normativo no campo da língua e da linguagem? Quais literaturas terão espaço em uma Base voltada à profissionalização dos estudantes? Para esboçar respostas, buscaremos observar para onde apontam a primeira e a segunda versão do documento.

⁹ A saber: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2016, p. 26).

Ensino médio e língua portuguesa no pré-texto dos documentos

Nas duas versões da BNCC (doravante BNC 1 e BNC 2) constam capítulos de teor mais abrangente que precedem a apresentação dos componentes e dos conteúdos curriculares. Para os objetivos aqui delineados, vale discutir brevemente alguns dos aspectos centrais desses textos introdutórios, a fim de compreender melhor a escolha e os significados dos repertórios literários a serem analisados na próxima seção.

Em relação à sua macroestrutura, a BNC 2 difere da primeira versão por somar o Ensino Religioso¹⁰ às demais de áreas de conhecimento da educação, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Já sobre os temas comuns que devem atravessar as unidades curriculares das diferentes áreas $\frac{3}{4}$ denominados “temas integradores” ou “transversais” na BNC 1, e “temas especiais” ou “estruturantes” na BNC 2 $\frac{3}{4}$, observam-se poucas alterações:

BNC 1 – Temas integradores	BNC 2 – Temas especiais
Consumo e educação financeira Sustentabilidade Ética, direitos humanos e cidadania Culturas africanas e indígenas Tecnologias digitais (BRASIL/MEC, 2015, p. 16)	Economia, educação financeira e sustentabilidade Educação ambiental Direitos humanos e cidadania Culturas indígenas e africanas Culturas digitais e computação (BRASIL/MEC, 2016, p. 48)

Tabela 1 – Temas comuns da BNC 1 e da BNC 2.

Notam-se nesse quadro alterações mínimas, sendo a maior parte atrelada a adequações de vocabulário.

Contrastando com esse indício de continuidade, as discrepâncias mais significativas entre os dois documentos encontram-se nas concepções atribuídas ao Ensino Médio. O texto ainda embrionário da BNC 1, carente de uma articulação profunda e de proposições mais objetivas, afasta-se das sistematizações estabelecidas pela BNC 2 por apresentar um discurso vago que ecoa

¹⁰ A área de Ensino Religioso foi excluída da terceira e definitiva versão da BNCC que orienta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

somente princípios gerais de educação. Por conseguinte, em resposta às críticas recebidas através da consulta pública¹¹, o segundo documento publicado pelo MEC propõe alguns princípios norteadores para essa etapa de ensino:

BNC 2 – Eixos de formação do Ensino Médio
<p>Eixo 1: Pensamento crítico e projeto de vida Eixo 2: Intervenção no mundo social e natural Eixo 3: Letramentos e capacidade de aprender Eixo 4: Solidariedade e sociabilidade (BRASIL/MEC, 2016, p. 493)</p>

Tabela 2 – O Ensino Médio na BNC 2.

Dando sequência às correções reivindicadas por leitores e especialistas, também os pressupostos e a estrutura do componente curricular Língua Portuguesa sofreram mudanças, com destaque para a exclusão do eixo de apropriação do sistema de escrita, único eixo até então exclusivo ao Ensino Fundamental (**Tabela 3**); para a substituição do termo/conceito “análise linguística” pela expressão “conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão” (**Tabela 3**); e, por fim, para a reconfiguração dos campos de atuação associados ao ensino de língua materna (**Tabela 4**):

BNC 1 – Eixos de Língua Portuguesa	BNC 2 – Eixos de Língua Portuguesa
<p>Apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita Oralidade Leitura Escrita Análise linguística (BRASIL/MEC, 2015, p. 36)</p>	<p>Oralidade Leitura Escrita Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão (BRASIL/MEC, 2016, p. 506)</p>

Tabela 3 – Eixos de Língua Portuguesa na BNC 1 e na BNC 2.

¹¹ A respeito do teor das críticas encaminhadas durante o período de consulta pública, vide “Encaminhamento para a revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública”: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf (acesso em 18/5/2017).

BNC 1 – Campos de atuação do componente Língua Portuguesa no Ensino Médio	BNC 2 – Campos de atuação do componente Língua Portuguesa no Ensino Médio
Práticas artístico-literárias Práticas político-cidadãs Práticas investigativas Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação Práticas do mundo do trabalho (BRASIL/MEC, 2015, p. 39-40)	Campo das práticas literárias Campo das práticas político-cidadãs Campo das práticas de estudo e pesquisa (BRASIL/MEC, 2016, p. 506; p. 528)

Tabela 4 – Campos de atuação do componente Língua Portuguesa na BNC 1 e na BNC 2.

É curioso notar que a ausência dos campos “práticas do mundo do trabalho” e “práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação” na BNC 2 seja acompanhada de uma significativa discussão, em diferentes capítulos do novo documento, acerca do ensino técnico e profissionalizante. Mais extensa que a BNC 1 – a primeira totaliza 302 páginas, e a segunda, 652 –, a versão revista parece dialogar com as alterações a serem oficializadas, posteriormente, pelo Novo Ensino Médio, ao ressaltar a formação para o trabalho como ponto central de uma formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a retirada dos campos de atuação mencionados indicaria, possivelmente, o intuito de separar o ensino normal do ensino técnico, e não de pensá-los de modo articulado, como propunham os campos da BNC 1. Por outro lado, com relação aos conteúdos do ensino normal, é também válido supor que a expressão “norma padrão”, inserida no lugar de “análise linguística”¹² (Tabela 3), possa indicar um interesse por um ensino mais instrumental que reflexivo da língua, que atenda, com rapidez e preponderância, a demandas profissionais e comerciais específicas. Trata-se de aspectos a serem mais bem observados na versão final da BNCC do Ensino Médio.

¹² Nos Estudos da Linguagem, a análise linguística não corresponde apenas a uma terminologia, mas a uma concepção de ensino de língua materna. Em síntese, ela pressupõe a leitura como eixo condutivo e uma atenção dirigida mais aos efeitos de sentido do texto que às amarras normativas da língua. Isso não significa, porém, desconsiderar o ensino da língua padrão, mas fazê-lo de forma contextualizada, e não por meio da lógica “texto como pretexto”. Vide GERALDI (2006) e MENDONÇA (2007).

POR QUE (NÃO) ENSINAR O CÂNONE ESCOLAR: ANÁLISE DO REPERTÓRIO LITERÁRIO DO ENSINO MÉDIO

Após os textos introdutórios e de conceituação/orientação teórico-metodológica, a BNCC, em todas as suas versões, apresenta as unidades curriculares correspondentes a cada um dos anos escolares. São, pois, essas unidades que introduzem os conteúdos comuns estipulados pelo documento. Cabe então esclarecer que, tendo em vista o objetivo de transpor a presente discussão para uma análise mais específica dos repertórios literários do componente Língua Portuguesa no Ensino Médio, não exploro nesta seção todo o conteúdo do campo de práticas literárias, mas as unidades curriculares que indicam recortes de autoria ou recortes temporais para o ensino de literatura; desconsidero, assim, as sugestões de viés estrutural (unidades que sugeriram atividades com gêneros textuais/literários específicos, por exemplo) ou de viés estilístico (unidades que determinem, por exemplo, as estratégias narrativas e as figuras de linguagem a serem estudadas). Os quadros seguintes fornecem um panorama da presença de cada tipo de atividade nas unidades curriculares de literatura:

CONTEÚDO/ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL GERAL
Unidades Curriculares BNC 1	Total: 6	Total: 3	Total: 3	12
Unidades Curriculares BNC 2	Total: 8	Total: 7	Total: 7	22

Tabela 5 – Unidades curriculares do Campo de Práticas Literárias no Ensino Médio (BNC 1 e BNC 2).

BNC 1 – CAMPO DE PRÁTICAS LITERÁRIAS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
3 unidades com indicações de repertório 3 unidades com indicações de trabalho com gêneros e/ ou aspectos estruturais e estilísticos	1 unidade com indicações de repertório 2 unidades com indicações de trabalho com gêneros e/ ou aspectos estruturais e estilísticos	1 unidade com indicações de repertório 2 unidades com indicações de trabalho com gêneros e/ ou aspectos estruturais e estilísticos

Tabela 6 – Conteúdos do Campo de Práticas Literárias no Ensino Médio na BNC 1.

BNC 2 – CAMPO DE PRÁTICAS LITERÁRIAS		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
2 unidades com indicações de repertório 6 unidades com indicações de trabalho com gêneros e/ ou aspectos estruturais e estilísticos	2 unidades com indicações de repertório 5 unidades com indicações de trabalho com gêneros e/ ou aspectos estruturais e estilísticos	2 unidades com indicações de repertório 5 unidades com indicações de trabalho com gêneros e/ ou aspectos estruturais e estilísticos

Tabela 7 – Conteúdos do Campo de Práticas Literárias no Ensino Médio na BNC 2.

Em consonância com os dados tabelados, nota-se, da primeira para a segunda BNCC, um aumento no número de unidades curriculares que determinam o repertório literário do Ensino Médio. Contudo, ao contrário do que sugere esse movimento, verifica-se uma ampliação apenas quantitativa, visto que, em relação a seus conteúdos, a BNC 2 restringe as referências curriculares ao cânone literário brasileiro e português, excluindo de sua listagem outras literaturas de língua portuguesa anteriormente recordadas pela BNC 1. Destaco em itálico as unidades que sofreram alterações:

- **BNC 1: 1º ANO** – (LILP1MOA001) “produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea”, (LILP1MOA002) “produções literárias de autores da literatura brasileira” e (*LILP1MOA0003*) “*obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena*” (unidade excluída da BNC 2); **2º ANO** – (LILP2MOA001) “produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX”; **3º ANO** – (LILP3MOA001) “produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII e XVII e XVI” (BRASIL/MEC, 2015, p.61-66).
- **BNC 2: 1º ANO** – (EM11LI01) “produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea”, (EM11LI02) “produções literárias de autores da literatura brasileira; **2º ANO** – (EM12LI01) “produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XX e XIX” e (*EM12LI02*) “*cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa (...) literatura brasileira*” (unidade incluída na BNC 2, ausente na BNC 1); **3º ANO** – (EM13LI01) “produções literárias de autores da literatura brasileira dos séculos XVIII e

XVII e XVI” e (EM13LI02) “*cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa (...) literatura brasileira*” (unidade incluída na BNC 2, ausente na BNC 1) (BRASIL/MEC, 2016, p. 528-531).

Em síntese, a comparação dos conteúdos da BNC 1 e da BNC 2 permite identificar **uma ruptura significativa** envolvendo a indicação das literaturas de língua portuguesa (africanas, indígenas e portuguesa) a serem estudadas no Ensino Médio, **uma lacuna recorrente** marcada pela ausência de indicação de obras da literatura negra/afro-brasileira e **um ponto de permanência** concernente à inversão cronológica da abordagem das escolas literárias.

Começando pela **ruptura**, verifica-se a exclusão, na BNC 2, da indicação de “obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena”, acompanhada de uma repetida menção ao “cânone ocidental, principalmente da literatura portuguesa [...] literatura brasileira”, esta inexistente na BNC 1. Enquanto a inclusão da literatura portuguesa na nova versão era já bastante esperada por pesquisadores e educadores, haja vista a acentuada crítica suscitada por sua ausência na BNC 1¹³, a substituição das literaturas africanas e indígenas – as quais atendem às exigências impostas pela Lei nº 11.645/2008¹⁴ – por uma ênfase no “cânone ocidental” dá margem a novos questionamentos acerca dos significados de um ensino atento à pluralidade cultural do país.

¹³ Especificamente sobre o ensino de literatura, destaco o artigo de opinião “Literatura portuguesa naufraga no Brasil”, assinado por Flora Bender Garcia e José Ruy Lozano: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/01/1734307-literatura-portuguesa-naufraga-no-brasil.shtml> (acesso em 22/05/2017). Todavia, é importante lembrar que também em outras áreas o apagamento de conteúdos de matriz europeia foi discutido. A Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), por exemplo, divulgaram notas a respeito dessa questão na área de História, frisando, entre outros pontos, que “é preciso reconhecer a diversidade de perspectivas como uma marca que caracteriza os campos de pesquisa da História e seu ensino”, e que contemplar as conexões e os confrontos que envolvem os espaços europeu e americano “não é incompatível com uma perspectiva crítica ao eurocentrismo”. Fontes: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> e http://anphlac.fflch.usp.br/noticia_49.

¹⁴ Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os ciclos da Educação Básica, com especial atenção ao papel a ser desempenhado pelas disciplinas de História, Artes e Literatura.

Para compreendê-los, voltemos novamente o olhar às forças e aos atores sociais envolvidos no processo de construção dos documentos.

Na academia brasileira, é hoje consenso entre pesquisadores da Educação e dos Estudos Literários que a superação do eurocentrismo que rege o currículo escolar não está associada à negação do valor literário das produções de escritores portugueses ou de outras nacionalidades europeias, “não significa discutir a qualidade e a relevância desses saberes [adaptado], mas simplesmente a pretensão de que os mesmos tendem a ser sempre universais e superiores em relação aos saberes criados pelos grupos humanos espalhados pelo planeta” (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 12); trata-se, em outras palavras, de horizontalizar o ensino de literatura, de buscar a quebra da falsa hierarquia que atribui hegemonia cultural às produções de matriz europeia, e não da promoção de seu apagamento. Logo, à pertinência da inserção da literatura portuguesa no repertório do Ensino Médio cabem poucos questionamentos; a pergunta que a BNC 2 levanta diz respeito à supervalorização (o advérbio “principalmente”, empregado pelo documento, expressa essa intenção) de um cânone que já ocupa lugar central no ensino de língua materna, em detrimento de uma abordagem equacionada a outras expressões artístico-literárias de Língua Portuguesa.

Entre os fatores externos envolvidos nessa alteração, a inclinação tecnicista posteriormente consolidada com a recente Reforma do Ensino Médio pode explicar, em partes, os caminhos adotados pela BNC 2. Se há no mercado educacional e nos Exames Vestibulares uma “erudição” passível de reconhecimento, esta se funda, ainda, no eurocentrismo. Porém, uma análise mais aprofundada da repercussão da BNC 1 aponta outros agentes potencialmente relevantes para se entender as novas unidades curriculares de literatura, a destacar o movimento popularmente conhecido como “Escola sem Partido”.

Movimento “Escola sem Partido”: um agente modificador do currículo escolar?

Fundado em 2004 pelo procurador de Justiça de São Paulo, Miguel Nagib, o movimento tem sido amparado mais recentemente por Projetos de Lei (PL) de âmbito municipal, estadual e federal, tais como o PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), o PL 867/2015, do De-

putado Izalci (PSDB/DF), e o PLS 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES). Apesar de, à primeira vista, seu título sugerir um combate à panfletagem e à propaganda político-partidária em sala de aula, o teor tanto das manifestações de seus apoiadores quanto da redação dos projetos de lei associados ao movimento deixa evidente a falácia de sua autodenominação, conforme antecipa a afirmação do pesquisador Roberto Catelli Jr.:

É preciso ter claro que, na perspectiva do Escola Sem Partido, ideologia é também considerada como uma forma de manipulação, de enganação, como uma estratégia para colocar ideias nas cabeças dos alunos impedindo-os de pensar livremente. Nessa perspectiva, a ideologia está sempre relacionada com um pensamento de esquerda, ou seja, é um artifício da esquerda para enganar as pessoas e trazê-las para o seu campo. Tal concepção não encontra amparo em qualquer um dos grandes pensadores clássicos de diferentes tendências que se dedicaram a refletir sobre o conceito de ideologia, como Durkheim, Comte, Hegel ou Marx (CATELLI, 2016, p. 85).

Assumindo-se, pois, contrários à “doutrinação ideológica” e, em sua maioria, defendendo um ensino projetado para o trabalho, o movimento e os autores das propostas postulam o cerceamento e a censura da atividade docente, que ficaria sujeita aos valores morais e à respectiva fiscalização dos pais e responsáveis, como ilustram os excertos dos PLs apresentados a seguir. Assim, tendo em vista a pluralidade de perfis presentes em uma sala de aula, observa-se que, se oficializada, a Escola sem Partido conduziria o currículo a um relativismo guiado pelas opiniões pessoais dos responsáveis pelos estudantes, afastando-o dos critérios e dos recortes pensados pelos especialistas de cada disciplina, o que colocaria em xeque, até mesmo, a possibilidade de implementação da BNCC. Seguem alguns trechos das propostas defendidas pelo movimento:

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções (BRASIL, 2015, p. 2).

Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato (BRASIL, 2016, p. 3).

A coletânea de textos críticos ao movimento organizada pela Ação Educativa, intitulada *A ideologia do movimento Escola sem Partido – 20 autores desmontam o discurso* (2016), fornece análises esclarecedoras acerca da falsa neutralidade do movimento. Em termos práticos, trata-se de discursos que ecoam muitos dos valores cristãos de grande parte de seus membros $\frac{3}{4}$ haja vista o apoio recebido da dita “bancada evangélica” do Congresso Nacional, a começar pelos pastores que assinam parte dos PL que tramitam hoje na Câmara e no Senado –, o que, por si só, desmonta a ideia de neutralidade ideológica e de Estado laico.

[alguns] personagens que animam essa marcha em prol da “neutralização escolar”: parlamentares de vários partidos (exceto os da esquerda), membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da “cura gay”, ideólogos do liberalismo e da privatização (RIBEIRO, 2016, p. 5).

Por consequência, percebe-se que o movimento tem encarado como “doutrinário” qualquer conteúdo que envolva a abordagem da identidade de gênero e da educação sexual nas escolas, bem como outros assuntos relacionados com as reivindicações dos movimentos sociais e das minorias, a citar as culturas e as literaturas aqui mencionadas, africanas e indígenas. Sob esse prisma, os simpatizantes do Escola sem Partido vêm criticando desde o ensino da teoria evolutiva de Darwin, até recortes interpretados como de “esquerda”, por eventualmente abordarem a história dos movimentos socialistas e de lutas sociais/de classes¹⁵, como esclarecem as análises de Rodrigo Ratier e de Daniel Cara:

Além disso, essas notificações extrajudiciais podem criar sérios problemas. Por exemplo, em uma família criacionista, os pais acreditam que o mundo foi criado tal como descrito no livro bíblico do Gênesis. Eles podem questionar na justiça o professor de Biologia porque ele ensina o conceito de evolução das espécies? Outro ponto, levando para o outro oposto. Uma família de esquerda pode levar um professor de História de direita à justiça caso ele ensine algo sobre a Revolução Russa que vá contra os seus princípios? São questões em aberto (RATIER, 2016, p. 35-36).

Nessa escola, nenhum professor terá segurança para ensinar, pois não saberá como sua aula será julgada – e isso se estende a qualquer área do conhecimento. Ministrando uma aula de História Geral sobre as diferentes revoluções, a luta das mulheres

¹⁵ A respeito da recente repercussão prática do Escola sem Partido, indico a leitura do texto de Eliane Brum acerca de um caso de censura a livro didático ocorrido no norte do país: “Escola sem Pinto” - http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392_872941.html (acesso em 23/5/2017).

pelo direito ao voto ou as duas grandes guerras passará a ser arriscado. Também não será simples, nas aulas de Biologia, apresentar aos estudantes a teoria da evolução de Darwin, diante da emergência do fundamentalismo cristão no Brasil e sua perspectiva criacionista (CARA, 2016, p. 45).

Retornando ao escopo deste artigo, é válido questionar em que medida as pressões exercidas por movimentos similares ao aqui apresentado podem ter influenciado a composição dos repertórios literários da BNC 2¹⁶. Na transcrição da palestra do professor e pesquisador Bráulio Matos (2016), publicada na página oficial do Escola sem Partido, a referência às culturais africanas e indígenas nos temas especiais da BNC 2 é lida como um indício/exemplo de “orientação política” que atenderia ao trabalho de uma “militância político-ideológica” muito presente, em sua visão, nos temas transversais, um argumento igualmente defendido pelo movimento ao comentar a BNC 1. Eis então que chegamos a uma incoerência interna presente na versão revista da Base: a discrepância entre o discurso de seu pré-texto, analisado e contestado por Matos, e o conteúdo de suas respectivas unidades curriculares. Diferentemente da BNC 1, que anunciava e concretizava a oferta de um currículo plural, a BNC 2 evidencia um desajuste entre teoria e prática, ao menos no campo de práticas literárias do Ensino Médio. As culturas africanas e indígenas mantêm-se nos textos introdutórios da BNC 2, porém não mais comparecem no desenrolar do referido campo – seria essa supressão uma resposta aos protestos de associações como o Escola sem Partido?

Currículo de literatura e mediação da pluralidade cultural

Para além de ter sido incorporado aos temas transversais da BNC 2, estando alinhado “ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incor-

¹⁶ Em “O que seria da literatura numa ‘escola sem partido?’”, José Ruy Lozano compila diversos exemplos de autores e de textos que estariam suscetíveis à censura com a efetivação do Escola sem Partido: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/20/opinion/1469018989_707134.html (acesso em 23/5/2017).

pore à formação das novas gerações” (BRASIL/MEC, 2016, p. 49), o ensino das literaturas africanas e indígenas, se igualmente postulado pelas unidades curriculares, responderia também ao objetivo EMLI05 da área de linguagens: “apropriar-se do patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade” (BRASIL/MEC, 2016, p. 503). Além disso, a (re)inclusão desse recorte estaria em consonância com o reconhecimento do “papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento” destacado na página 27 do documento. É certo que, ao explicar o papel do campo literário, a BNC 2 faz uma ressalva quanto à necessidade de se prestigiar, na parte diversificada do currículo, “autores e obras locais e regionais”, “autores das literaturas africanas de língua portuguesa” e, até mesmo, de escritores de outras línguas (BRASIL/MEC, 2016, p. 508). Todavia, ao ter em conta que a finalidade última da Base é estabelecer o conteúdo mínimo a ser ensinado em todas as escolas, omitir essa prescrição na parte curricular, situando-a somente no pré-texto do documento, não se configuraria uma grave lacuna?

Para responder a essa pergunta, temos que fazer uma distinção entre duas discussões inter-relacionadas, mas não equivalentes: de um lado, o cumprimento efetivo da Lei 11.645/2008, que seria minimamente alcançado com o retorno dos conteúdos já presentes na BNC 1, e corresponderia a um pequeno passo rumo a uma mudança maior do ensino como um todo; de outro, uma reflexão mais ampla sobre os significados dessa mudança estrutural, dos contornos de um ensino de literatura verdadeiramente atento à pluralidade cultural, bem como sobre o lugar a ser ocupado pelo cânone literário-escolar nesse novo modelo. Afinal, para fins de políticas curriculares, literaturas do colonizador e literaturas do colonizado podem e/ou devem coexistir? Se sim, de que modo? Proponho desenvolver essa reflexão com base em alguns apontamentos de Tomaz Tadeu Silva:

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2010, p. 90).

Conforme assinalado no início desta seção, o apagamento das literaturas de matriz europeia não se justifica como um caminho para a melhora do repertório literário dos jovens, mas, ao contrário, apenas restringe suas possibilidades de leitura. Por outro lado, tampouco se pode alcançar um ensino crítico e intercultural através do “simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades” (SILVA, 2010, p. 102). Nesse sentido, para instaurar a “mudança substancial” mencionada por Silva (2010), parece ser preciso uma estratégia crítico-dialógica que permita ir além da mera tolerância ou negação das diferenças; que consolide a “interculturalidade” na esfera escolar, única perspectiva a “reconhecer o caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não-hierarquizável das culturas” (MAHER, 2007, p. 264). Para os fins desta análise, isso significaria abordar a literatura portuguesa em seus paradigmas, abrindo-a, assim, a releituras críticas, e não a sobrepondo às demais; significaria retirar o protagonismo das narrativas *sobre* os negros e indígenas para abrir espaço às narrativas *de* negros e *de* indígenas.

Ao chegar a este ponto da discussão, é preciso fazer uma ressalva a respeito dos significados desse falar *do* negro promovido ou não pelo repertório literário da BNCC, a começar pela análise da **lacuna recorrente** mencionada no início desta seção. Ela se refere à ausência de referências à literatura negra/afro-brasileira¹⁷, a qual não pode ser encarada como sinônimo de “literaturas africanas”. A omissão desse recorte nas duas primeiras versões da Base não vai contra apenas a obrigatoriedade de ensino postulada pela Lei nº 11.645/08, que destaca explicitamente essas produções, como invalida alguns dos avanços obtidos até o momento, principalmente aqueles voltados ao reconhecimento e à recuperação das produções literárias de autores negros. Um exemplo dessas conquistas encontra-se na produção de livros didáticos. As coleções *Português – Literatura, Gramática e Produção de Texto* (SARMENTO & TUFANO, 2010) e *Língua Portuguesa* (HERNANDES & MARTIN, 2013), aprovadas pelo PNL 2012 e 2015, respectivamente, são exemplos de materiais didáticos que integraram a literatura e a cultura afro-brasileira ao repertório literário canônico do ensino médio, tendo a segunda incluído em sua coleção a história

¹⁷ Para subsídios conceituais sobre os significados de uma literatura negra/afro-brasileira, vide BERND (1988) e SILVA (2013).

e alguns nomes dos Cadernos Negros, movimento artístico-literário da década de 1970 fundado pela militância negra brasileira. Conclui-se com base nesse movimento dos textos didáticos que se faz necessária, para o cumprimento da lei e para a consolidação de um ensino plural, a reivindicação, na BNCC, de uma ancestralidade africana que dialogue com a voz do negro brasileiro.

Portanto, longe de negar a existência de ideologias, o campo literário deve visar à formação de leitores capazes de identificá-las, de compreendê-las e de confrontá-las. Trata-se, assim, de conjugar o letramento literário ao letramento crítico¹⁸. Para além de uma breve contextualização do contexto social e histórico que engloba as escolas literárias, as obras e os autores a serem estudados, a disciplina deve associar-se a leituras que encarem “os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas” (ROJO, 2009, p. 117). Destarte, descolonizar o currículo de literatura, por meio de sua abertura a outras literaturas de Língua Portuguesa, coaduna com tais premissas.

Nem apagamento do cânone, nem substituição de um repertório escolar por outro. As rupturas percebidas entre a BNC 1 e a BNC 2 no Ensino Médio indicam uma polarização que em nada corrobora com a formação de leitores autônomos e críticos. Mais que um movimento de adição e/ou subtração de nomes e de períodos, esses documentos – ao aparentemente atenderem a demandas sociais e políticas que visam ao silenciamento das minorias e ao esfacelamento de um ensino crítico-reflexivo – acabam por demonstrar pouca consistência teórico-metodológica no que engloba a administração da pluralidade cultural na educação.

A educação literária entre o clássico e o contemporâneo

Por fim, dando fechamento aos três aspectos norteadores desta análise, destaco o **ponto de permanência** que aproxima a BNC 1 da BNC 2. Trata-

¹⁸ “O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio-cultural” (ROJO, 2009, p. 98). Nesse sentido, o “letramento literário” corresponde às práticas de leitura e de escrita inscritas na esfera literária.

-se da manutenção de uma proposta pedagógica de rompimento com o atual modelo de ensino de literatura guiado pela historiografia literária, há anos tido pelos pesquisadores como um dos responsáveis pela veemente valorização do contexto da obra literária em detrimento de sua leitura. De acordo com a disposição das unidades curriculares do campo literário nas duas versões, espera-se que os estudantes do Ensino Médio passem a estudar as produções literárias a partir de uma cronologia decrescente: partindo das mais contemporâneas para chegar, no terceiro ano, à leitura de textos literários do século XVI. Precisamente o caminho inverso ao realizado pelas escolas nos dias atuais.

Apesar de as escolas terem autonomia para adaptar a progressão do ensino sempre que necessário, os dois documentos reiteram a finalidade de ir “de esferas sociais mais familiares para as menos familiares; de temáticas mais cotidianas para as mais raras; de gêneros mais corriqueiros aos menos frequentes; [...]” (BRASIL/MEC, 2015, p. 30), começando, no campo literário, “pelos autores contemporâneos e seguindo para autores da nossa tradição literária” (BRASIL/MEC, 2016, p. 508). Em termos práticos, é possível entrever quais seriam as eventuais implicações desse novo modelo, como, por exemplo, no estudo dos gêneros poéticos: sob as novas orientações, os estudantes estudariam inicialmente poemas dotados de uma linguagem mais cotidiana e do emprego do verso livre, tais como os da produção modernista brasileira (século XX); passariam, no segundo ano do ciclo, para textos de conteúdo mais denso, como os dos poemas sociais e sentimentais do Romantismo (século XIX); para, por último, no terceiro ano, explorarem obras mais complexas, tanto no nível lexical, quanto no uso da métrica e das rimas – como os sonetos e a famosa epopeia de Camões, *Os Lusíadas* (1572), e as clássicas cantigas trovadorescas, do século XVI.

Não se trata de uma mudança simples, dado que exige uma grande reestruturação dos materiais didáticos, bem como uma cuidadosa reflexão acerca das metodologias de ensino de literatura. No entanto, sem negar a audácia da nova medida, cabe recordar que a adoção de um repertório temporalmente decrescente não implica o apagamento da historicidade inerente a qualquer obra literária, já que a atenção à relação entre literatura e história continuaria a ser igualmente importante para se desenvolver uma leitura crítica desses textos. Feita a ressalva, nota-se que, se bem implementada, a mudança poderá ser

produtiva no que diz respeito à formação de leitores, o que é um objetivo do Ensino Médio preconizado pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as quais defendem uma educação que forme leitores livres para “percorrer um arco maior de leituras” (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 69); isto é, de acordo com o documento, visa-se à formação de leitores que não abdicuem de suas preferências literárias, mas que tampouco se mantenham restritos a elas. É nesse sentido que tomo como positivo iniciar o Ensino Médio com a leitura de obras contemporâneas, por considerar o primeiro ano desse ciclo um período privilegiado para firmar uma ponte entre as “escolhas anárquicas” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 61) que até então costumam guiar a formação do gosto literário dos estudantes e as novas possibilidades de leitura a serem apresentadas nas aulas de literatura – “uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 61). Embora o cânone escolar possa também, e naturalmente, compor as preferências dos alunos, o distanciamento histórico de algumas escolas literárias é acompanhado, muitas vezes, de temáticas e contextos mais complexos para jovens de 15, 16 anos. Igualmente, o engessamento do ensino ocasionado pela imutabilidade da abordagem temporal dos textos literários no Ensino Médio afirma-se como um dos responsáveis pela perda de espaço das leituras subjetivas nessa etapa escolar. Também a insistente ideia de uma “leitura correta” e autorizada para os clássicos, dado o excesso de leituras do cânone previamente validadas pela academia, contribui para o atual enfraquecimento do protagonismo do aluno-leitor. Fazendo uso das reflexões de Annie Rouxel (2013a), é possível afirmar que, nos anos finais de ensino, a *interpretação* dos textos literários – pautada em uma metaleitura que “requer postura crítica e distanciada” por parte do leitor (ROUXEL, 2013a, p. 153) – sobrepõe-se de forma incisiva à possibilidade de *utilização* do que é lido, isto é, ao espaço da experiência/apropriação pessoal do texto, impedindo o desenvolvimento de um olhar que parta do espaço privado em lugar do social. Em síntese, o argumento aqui defendido entrecruza-se com as conclusões da autora, quando esta afirma: “na tensão entre normas e subjetividade própria à leitura literária, se a subjetividade do leitor (a *intentio lectoris*) domina no começo da escolaridade, ela desaparece ao final e é preciso instituí-la” (ROUXEL, 2013a, p. 164).

É, pois, por entender a inversão cronológica traçada pela BNCC como um eventual (e ainda que pequeno) passo para recuperar a leitura subjetiva no Ensino Médio que destaco tal proposta como um ponto forte de suas versões preliminares. Sugiro aqui trocar a pergunta “Por que os jovens não leem?” por “O que eles leem e/ou gostariam de ler em um primeiro momento?”. Instituir a literatura contemporânea como primeiro recorte literário dessa etapa pode ajudar os estudantes a se preparem melhor para a leitura de obras de outros contextos bem como a se reconhecerem (mais facilmente) como sujeitos e não como receptores passivos da leitura/experiência literária acadêmica, levando-os, enfim, a compreender que “a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo”, um retorno a si (JOUVE, 2013, p. 53). Embora as produções literárias contemporâneas também se revelem estética e narrativamente complexas, elas costumam ser dotadas, em maior ou menor grau, de elementos familiares aos jovens (seja na linguagem, na temática, no contexto histórico etc.). Ao encontro de uma perspectiva dialógica de metodologias de ensino, bem como a um deslocamento de postura e de olhar que nos leve “do leitor virtual para os leitores reais” (ROUXEL, 2013b, p. 208), não se propõe com esses apontamentos a desconsideração dos aspectos formais e dos limites interpretativos dos textos literários. Reivindica-se, ao contrário, uma revisão do espaço excessivo ocupado atualmente pela leitura analítica e autorreferencial no Ensino Médio, em prol de uma coexistência de interpretação e fruição literárias, revisão esta que pode ser favorecida pela inversão cronológica que orienta as versões atuais da Base.

Por fim, reconhecidos os pontos fortes dessa inovação, deve-se ressaltar que o documento falha ao não explicar em sua introdução os motivos e os fundamentos dessa nova disposição sequencial de conteúdos, ao deixar de justificar e de fornecer subsídios para a uma sólida compreensão dessa medida. Caso a versão final mantenha essa reformulação, será preciso suprir também essa lacuna, pois, senão, há o risco de a inversão cronológica não surtir reais efeitos no ensino, resumindo-se a um “mais do mesmo” às avessas.

A título de conclusão

Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em

nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. [...] as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA, 2001, p. 10-11).

Os apontamentos de Tomaz Tadeu Silva que iniciaram e agora encerram este artigo chamam a atenção para o poder simbólico e político do currículo escolar. A análise do campo de práticas literárias nas versões preliminares da BNCC para o Ensino Médio indica que, de fato, distintas forças e interesses interferem no desenvolvimento de políticas curriculares. Seja devido ao provável e excessivo lugar a ser cedido ao tecnicismo com a aprovação da Reforma do Ensino Médio; seja pela influência de valores e interesses privados/religiosos na educação de um país que se assume constitucionalmente laico, o eixo condutor da elaboração da Base Curricular no Brasil parece endossar, ao menos nas unidades curriculares de literatura do Ensino Médio, a ideia de efetivação de um “projeto social dos grupos no poder”, tal como descreve Silva.

No decorrer de minha leitura, ressaltou-se como positiva a abordagem cronologicamente decrescente das escolas literárias, reconhecendo essa inversão como um possível caminho para retomar a leitura subjetiva nessa etapa de ensino; entretanto, a exclusão das referências às literaturas africanas e indígenas, em prol da valorização do cânone escolar, faz surgir um questionamento acerca dos limites e das restrições impostas às experiências literárias dos estudantes.

Sabe-se que a finalidade de bases curriculares é determinar somente o núcleo mínimo comum a ser seguido por todas as escolas, motivo pelo qual elas não correspondem a um currículo em si. Resta ainda, nesse processo, a parte diversificada desse currículo, a ser definida consoante às necessidades e

demandas locais de cada instituição de ensino. No entanto, ao se considerarem as dificuldades e as lutas enfrentadas para a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que buscam dar mais visibilidade à diversidade de culturas e, conseqüentemente, de literaturas de Língua Portuguesa, conclui-se que a lacuna observada no repertório literário da BNC 2 se configura como um grave retrocesso, sobretudo por negar a pluralidade cultural e por limitar o alcance crítico da formação de leitores no país.

À luz de teorias educacionais, percebe-se que a versão final do campo de práticas literárias na BNCC do Ensino Médio tem/terá como precursores documentos que oscilaram entre diferentes perspectivas de currículo. Inicialmente inclinada a uma visão pós-estruturalista, que enfatiza o currículo como “prática cultural e como prática de significação” (SILVA, 2001, p. 12-13), seu desdobramento retorna a visões tradicionais com tendência tecnicista, isto é, a perspectivas de teor conservador e utilitário (SILVA, 2001, p. 12). Ao analisarmos especificamente os contornos do (não) lugar das literaturas africanas e indígenas na BNC 2, mostra-se necessário não apenas um retorno à visão inicial, mas um diálogo com teorias pós-colonialistas de currículo, que viabilize a contestação da imutabilidade do repertório escolar, através de uma revisão crítica do discurso e do pensamento colonial que ainda norteiam os materiais didáticos. Não se trata de negar os clássicos, trata-se de abri-los a novas leituras; “é na análise do legado colonial que uma teoria pós-colonial do currículo deveria se concentrar” (SILVA, 2010, p. 129). Em suma, depreende-se do processo de formulação das versões preliminares da BNCC que, *sim*, se deve ensinar o cânone, haja vista suas reconhecidas qualidades estéticas e relevância histórica; contudo, conclui-se, em igual medida, que *não* se deve ensinar o cânone literário, se este significar o apagamento de outras literaturas em decorrência de concepções eurocêntricas e/ou preconceituosas de educação; *deve-se* ensinar o cânone se este estiver integrado a um repertório curricular horizontalizado, não hierarquizado.

É fato que ao estudar a BNCC no plano discursivo e por um viés documental e conteudístico, foram desconsideradas importantes questões que atravessam desde sua elaboração até sua respectiva implantação, as quais, infelizmente, não caberiam neste trabalho. Surgem, pois, diferentes aspectos, principalmente extraescolares, que mereceriam uma maior reflexão, tais como:

os prós e contras de se pensar uma Base Curricular para o Brasil¹⁹; seus possíveis efeitos nas avaliações de ensino e nas grades dos cursos de licenciatura; sua proximidade e/ou seu distanciamento de políticas curriculares consolidadas em outros países²⁰. Esses e outros pontos podem (e devem) ser mais bem explorados tanto nas versões já publicadas quanto na (s) que está (ão) por vir. Também este estudo deixa em aberto novas leituras, tão logo seja disponibilizado o documento final que situe (de forma mais tradicional e tecnicista ou pós-estruturalista e pós-colonialista) a (s) literatura (s) no Novo Ensino Médio.

Referências

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Eurocentrismo & Racismo. *Suplemento Literário* (Minas Gerais), v. 1343: p. 11-12, 2012.
- BERND, Zilá. *Introdução à Literatura Negra*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Planalto. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. D.O.U. de 17 de fev. de 2017.
- _____. Projeto de Lei n. 193/2016 de 3 de maio de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”.
- _____. Projeto de Lei n. 867/2015 de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.
- _____. Projeto de Lei n. 7180/2014 de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

¹⁹ O Dossiê Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais (2014), organizado pelo periódico E-curriculum, da PUC-SP, reúne artigos contrários e favoráveis à formulação de uma Base Curricular no Brasil. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331> (acesso em 25/5/2017).

²⁰ Os Estados Unidos, por exemplo, já passaram pelo processo de elaboração de sua Base Curricular, o “Common Core”. O acesso aos documentos e a detalhes de sua formulação estão disponíveis em <http://www.corestandards.org/> (acesso em 25/5/2017). Sobre comparações entre Brasil e EUA, indico a coletânea “Base Nacional Comum Curricular 2016, ‘Common Core’ Curriculum - Lemann Center, Universidade Stanford”, disponível em <https://lemanncenter.stanford.edu/paper/base-nacional-comum-curricular-common-core-curriculum> (acesso em 25/5/2017).

- _____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.
- BRASIL/MEC. *Base Nacional Curricular Comum (Proposta preliminar) - 2ª versão revista*. Brasília-DF: MEC, 2016.
- _____. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília-DF: MEC, 2015.
- _____. Novo Ensino Médio – Dúvidas. *Portal do MEC*, http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05, 15/5/2017.
- _____. Encaminhamento para a revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública. *Portal Oficial da Base Nacional Comum Curricular – “História da BNCC”*, http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf, 18/05/2017.
- BRASIL-MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume I: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CARA, Daniel. “O programa ‘Escola sem Partido’ quer uma Escola sem Educação?”. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila. (Org.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 43-48.
- CATELLI, Roberto. “A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve?”. In: ANDRADE, Leila. (Org.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 83-92.
- GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: _____. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 4ª ed., 2006, p. 88-103.
- HERNANDES, R.; MARTIN, V. L. *Língua Portuguesa* (1, 2 e 3). Curitiba: Editora Positivo, 2013.
- JOUVE, Vicente. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; GÉRARD, Langlade; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Org.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MATOS, Bráulio. As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular - Palestra proferida na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 31/5/2016. *Portal oficial do movimento Escola sem Partido*, 2016, 25/5/2017.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B.. (Org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o 'Escola sem Partido'. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila. (Org.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação* (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 29-42.

RIBEIRO, Vera Masagão. "Apresentação". In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila. (Org.) *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação* (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 5-8.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula; reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; GÉRARD, Langlade; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a, p. 151-164.

_____. O advento de leitores reais. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie; GÉRARD, Langlade; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 191-208.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português – Literatura, Gramática e Produção de Texto* (1, 2 e 3). São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Mário Augusto Medeiros. *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo - 3ª edição, 1ª reimpressão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WHY (NOT) TEACH THE LITERARY CANON: THE LITERATURE IN PRELIMINARY VERSIONS OF THE BNCC

ABSTRACT

This article aims to investigate the prospects and the contents of Literature in the preliminary versions of the “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, document that defines new curricular standards to Brazil. In order to do that, this paper focuses on the context and on the social actors involved in its elaboration process, and seeks to explore the repertoire and the place assumed by the Literature in the Portuguese language curriculum.

KEYWORDS: Teaching of Literature; Common Core Curriculum; Educational Curriculum.