



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES,
TERRITÓRIOS E IDENTIDADES (PPGCITI)



ROSILÉIA BATISTA BRAGA

**IDENTIDADE DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS E DESAFIOS NUM
ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DE LITERATURA**

ABAETETUBA-PA

2023

ROSILÉIA BATISTA BRAGA

**IDENTIDADE DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS E DESAFIOS NUM
ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DE LITERATURA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba-Pa, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Cidades, Territórios e Identidade.

Linha de Pesquisa 2: Identidades: Linguagens Práticas e Representações.

Orientadora: Prof.^a Dr. Vivian Silva Lobato

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Manuel Rocha da Cruz

ABAETETUBA-PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B813i Braga, Rosiléia Batista.
 Identidade Docente: atravessamentos e desafios num estudo
 sobre o currículo de Literatura / Rosiléia Batista Braga. — 2023.
 77 f.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Vivian Silva Lobato
 Coorientador(a): Prof. Dr. Fernando Manuel Rocha da Cruz
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação
 em Cidades, Territórios e Identidades, Abaetetuba, 2023.
1. Identidade Docente. 2. BNCC. 3. Currículo. 4.
 Literatura. I. Título.

CDD 323.07

ROSILÉIA BATISTA BRAGA

**IDENTIDADE DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS E DESAFIOS NUM
ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DE LITERATURA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba-Pa, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Cidades, Territórios e Identidade.

Linha de Pesquisa 2: Identidades: Linguagens Práticas e Representações.

Orientadora: Prof.^a Dr. Vivian Silva Lobato

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Manuel Rocha da Cruz

Data da defesa: 22 de agosto de 2023

Conceito: Aprovada

Orientadora: Prof.^a Dr. Vivian Silva Lobato
Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus – Abaetetuba

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Manuel Rocha da Cruz

Prof.^o Dr. Afonso Wellinton de Souza Nascimento
Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus – Abaetetuba

Prof.^o Dr. Renato da Silveira Borges Neto

DEDICATÓRIA

A Deus, o maior orientador da minha vida.

A meus pais: Maria Liduina Batista Braga e Raimundo da Conceição de Sousa Braga,
pelo incentivo à educação em minha trajetória escolar.

A elas e por elas: Rayane de Cássia e Rayssa Ariadne, meus amores.

AGRADECIMENTO

A Deus, por colocar em mim o desejo de sonhar e saber que consigo ir mais além...

Obrigada Senhor, minha extrema gratidão, sempre!

Aos meus pais: Maria Liduina Batista Braga e Raimundo da Conceição de Souza Braga, pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos: Pelos incentivos, que sem sombra de dúvida foram significativos e contribuíram para a finalização desta dissertação.

As minhas amadas filhas: Rayane de Cássia e Rayssa Ariadne, que sempre estiveram presente ou ausente em cada etapa dessa difícil jornada acadêmica e pandêmica, me fortalecendo com palavras afetuosas... Amo vocês!

Ao meu esposo Elídio Carvalho dos Santos (*In Memoriam*). Obrigada por acreditar que eu chegaria até aqui. Espiritualmente você sempre se fez presente nessa árdua trajetória.

A minha orientadora: Professora Dr. Vivian Silva Lobato pelas insistências, dedicação e parceria, que em tempos tão adversos foram fundamentais para a conclusão deste texto.

Ao meu Coorientador: Prof. Dr. Fernando Manuel Rocha da Cruz, pelas escutas, leituras e auxílio constante, quando sempre precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba, que em tempos tão difíceis me proporcionaram conhecimento e experiências ricas através de pessoas humanas que fazem parte do Programa.

Aos Professores do PPGCITI: Obrigada a todos, que de alguma forma estimularam a busca pela pesquisa, pela ciência em tempos negacionistas, onde a educação é a única arma que se impõe como afirmação de vida.

A equipe de Coordenação e Administrativa do PPGCITI, especialmente a pessoa do seu Hosana, o qual não mediu esforços em sempre me socorrer administrativamente.

A turma de 2020 do PPGCITI: Obrigada pelos diálogos e calorosas discussões em sala de aula e fora dela.

Gratidão me define!

Há uma diferença profissional e formativa entre o professor que aprendeu técnicas de leitura e interpretação do texto literário e aquele professor que, depois de realizada essa aprendizagem essencial, cresceu ainda mais produzindo ele próprio leituras e interpretações. Nesse sentido, podemos dizer que uma coisa é ser profissional de literatura e outra bem diferente é ser professor de literatura.

Carlos Ceia (2000)

RESUMO

A natureza deste trabalho se apresenta a partir da inquietação vivida em sala de aula no período do Estágio Supervisionado I, o qual proporcionou a iniciativa em discutir a respeito da Identidade Docente, seus desafios mediante um currículo que indispõe o ensino da literatura antes e pós-BNCC. E o objetivo da referida dissertação é destacar o processo identitário do professor de literatura acerca dos conteúdos e suas estratégias de ensino, uma vez que estes consideram e ao mesmo tempo desconhecem de que ela, a literatura se estende para outros saberes que não sejam somente as classificações dos movimentos literários e autores. Nesse sentido, o percurso metodológico se deu diante de uma pesquisa qualitativa, por meio de análise documental e aplicação de um questionário que se encaminhou aos sujeitos informantes, utilizando a entrevista para a coleta dos dados. Em termos de conclusão, a identidade docente causa inquietação nos docentes, seja por falta de informação, seja por questões administrativas da Secretaria de Estado de Educação, tendo em vista que não têm conhecimento do que é de fato essa identidade, sendo para eles inaceitável trabalhar a partir de um tema desconhecido. E no que diz respeito ao Currículo, este acaba sendo seguido conforme as convenções da instituição de ensino, o que acaba deixando a mercê o saber e as nuances da literatura.

Palavras-chave: Identidade Docente. BNCC. Currículo. Literatura

ABSTRACT

The nature of this work arises from the concerns experienced in the classroom during the Supervised Internship I, which provided the initiative to discuss Teacher Identity, its challenges through a curriculum that precludes the teaching of literature before and after BNCC. And the objective of the aforementioned dissertation is to highlight the identity process of the literature teacher regarding the contents and their teaching strategies, since they consider and at the same time are unaware that literature extends to other knowledge that is not just the classifications of literary movements and authors. In this sense, the methodological path was based on qualitative research, through document analysis and the application of a questionnaire that was sent to the informants, using interviews to collect data. In terms of conclusion, the teaching identity causes concern among teachers, whether due to lack of information or administrative issues at the State Department of Education, given that they are not aware of what this identity actually is, making it unacceptable for them to work from an unknown topic. And with regard to the Curriculum, it ends up being followed according to the conventions of the educational institution, which ends up leaving the knowledge and nuances of literature at the mercy.

Keywords: Teaching Identity. BNCC. Curriculum. Literature

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação

SEDUC: Secretaria de Educação do Estado do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	15
1.1 Objeto de Pesquisa.....	17
1.2 Métodos de trabalho.....	18
1.3 As entrevistas.....	18
2. IDENTIDADE: DEFINIÇÃO GERAL.....	21
2.1 Identidade docente.....	24
2.2 O percurso identitário do professor e sua prática.....	26
3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	29
3.1 BNCC: Construção ou (re) construção do novo ensino médio.....	31
3.2 A constituição do eixo literário na BNCC.....	33
4. O CURRÍCULO.....	40
4.1 Teorias sobre currículo.....	43
4.2 O currículo de literatura.....	45
4.3 Desafios no ensino de literatura.....	52
5. ACHADOS E DISCUSSÃO.....	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

A literatura que Antônio Candido (1995, p.174) menciona em seu texto intitulado “O direito à literatura”, (escrito para a palestra no Curso organizado em 1988, pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo sobre Direitos Humanos), avalia se o acesso à literatura constitui ou não um direito humano. Ele nos revela que todos têm direito não só à sobrevivência – direito à comida, a casa e a trabalho – mas também a fruição mesma da vida.

Candido (1995, p. 174) defende que o acesso a essa arte, compreendida como uma necessidade profunda do indivíduo não pode deixar de ser assegurada, visto que a fabulação e a ficção seriam fundamentais ao equilíbrio dos sujeitos, e sobre isso ele pondera que sua função se distingue em três faces que são, a saber: (1) “construção de objetos autônomos como estrutura e significado”; (2) “formas de expressão, manifestação de emoções e da visão do mundo e dos indivíduos e dos grupos”; (3) “forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”.

Para este mesmo autor, a literatura é como um “modelo de superação do caos”, sendo necessária a organização interna do sujeito e a estabilidade social.

Nesse sentido:

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento de instrução e educação, entrando em currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável, tanto a literatura sancionada quanto a literatura prosrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Dessa transcrição se diz que ela, a literatura é uma ferramenta que pode transferir reflexões importantes que caracterizam esta área a uma ferramenta intelectual e afetiva, transportando para ela múltiplos valores da sociedade, relacionando a ela a possibilidade de aprender a viver dialeticamente com os desafios que apontam para a existência e criação de outras possíveis literaturas.

Desse modo, este texto se volta às barreiras encontradas pelos docentes no que cabe ao currículo de Literatura e ao mesmo tempo expõe como são desenvolvidas as atividades direcionadas ao processo de aprendizagem da literatura, uma vez que a

mesma na maioria das vezes deixa de ser considerada como parte do ensino e acaba sendo marginalizada, pois ela, a literatura em algumas instituições de ensino passa a ser somente contemplada porque está atrelada à grade curricular dos estudos direcionados à área da linguagem.

Esta pesquisa parte inicialmente das minhas inquietações no que compete ao ensino da literatura e do próprio currículo vigente ao ensino básico ao qual ela tem sido muito questionada, pois a mesma pela nova implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se manifesta diante de itinerários formativos.

No entanto, essa ideia da pesquisa passa a tomar forma ainda na graduação com a disciplina de Estágio Supervisionado I, pois foi por meio dessa experiência em sala de aula que pude conviver e vê todos os anseios que professores têm ao ministrar suas aulas da referida disciplina.

Por conseguinte a vivência acima resgatou em mim a necessidade de contribuir com tudo que possa vir a ser benéfico a alunos e professores do Ensino Médio, isso porque uma vez que compartilhei a realidade de docentes e alunos às aulas de literatura tive a percepção de que o conhecimento vindo dos livros didáticos não contribui a significação propriamente dita deste currículo, mas para os professores de literatura, continua sendo a única ferramenta de escape e de trabalho que muitos ainda têm.

E dessa realidade experimentada há então o desejo de trazer ao público docente e comunidade em geral teorias que justificam tal anseio, isso porque o ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que por sua vez integra o processo de formação integral, com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana.

E disso compreende-se que ensinar a literatura, ultrapassa o próprio objeto do ensino, pois o objeto de ensino e da aprendizagem dela deve ultrapassar o processo educativo corriqueiro, porque esse deve buscar no indivíduo o resgate da sua própria identidade.

Entretanto, não é o que acontece nas escolas, e especificamente nas turmas do Ensino Médio, porque o currículo desse componente se manifesta atrelado ao ensino de linguagens, propriamente visto nas aulas de Língua Portuguesa, o que por si, já deixa uma evasão do conhecimento literário somente a sua própria classificação para das escolas literárias.

E partindo disso, embora esta pesquisa seja de cunho acadêmico, a mesma ultrapassa os limites da universidade e irá possibilitar à sociedade o reconhecimento da

temática em estudo, pois o saber voltado à literatura não diz respeito acerca somente dos movimentos literários, entre obras e autores renomados, mas sim de promover o desempenho da identidade humana.

E diante desses entraves no que compete ao ensino da literatura, o qual também de certa forma compromete a identidade docente, as incógnitas persistem porque não há formação adequada a esses profissionais, sem falar na desvalorização da categoria, a falta de recursos não apenas materiais, mas também recursos humanos são algumas das diversas problemáticas que estes encontram no panorama educacional.

Logo, questiona-se:

- ✓ Qual a compreensão acerca da identidade e do compromisso docente com o ensino da literatura num currículo que está preso às questões da área da linguagem, isto é, atrelado aos saberes linguísticos? Pois a importância que é dada ao ensino da literatura, sempre foi deixada em segundo plano a começar pelo modo de como ela é visualizada nos documentos oficiais, pois a mesma deixa de ser exibida enquanto disciplina de um Currículo e isso a descaracteriza, porque o conhecimento advindo da literatura contempla não somente todas as movimentações artísticas e estéticas que é próprio dela, mas também as questões identitárias e regionalistas.

Assim sendo, esta dissertação mostra como os professores nesse sentido se entrelaçam com o ensino da literatura, uma vez que a mesma permanece aos moldes do Currículo de Língua Portuguesa.

E partindo dessa inquietação é que este texto possui como objetivo:

- ✓ Destacar o processo identitário do professor de literatura acerca dos conteúdos e suas estratégias de ensino, uma vez que estes consideram e ao mesmo tempo desconhecem de que ela, a literatura se estende para outros saberes que não sejam somente as classificações dos movimentos literários e autores.

Por conseguinte, os objetivos específicos encaminhados para a pesquisa abarcam:

- ✓ Discutir como a BNCC encaminha a literatura na grade curricular do Ensino Médio;
- ✓ Constatar como os docentes desenvolvem o processo de reflexão a respeito da teoria literária em sala mostrando o quanto a mesma se amplia no que concerne à questão das identidades humanas;
- ✓ Mostrar através de relatos dos professores sujeitos da pesquisa, como a literatura é encaminhada em seus processos de ensino;

Mediante o exposto, a metodologia inserida nesta pesquisa abarca um percurso diante de uma abordagem qualitativa a qual não vislumbra uma qualidade em números, mas sim, uma compreensão de um coletivo ou até mesmo de um pequeno grupo social. Ela a metodologia, diz respeito ao objeto da pesquisa em si, os métodos de trabalho, as entrevistas, finalizando com os achados e as discussões que tratam dessa temática;

E partindo disso, utilizou-se como técnica de pesquisa um questionário estruturado que foi aplicado a quatro sujeitos ou informantes para esta pesquisa. Assim, o texto ora apresentado se estrutura em seis capítulos e referências, os quais se direcionam em tópicos menores, que se articulam conjuntamente.

No primeiro capítulo a metodologia é abordada diante de uma pesquisa qualitativa, a qual se enveredou pelo seu objeto de pesquisa em si, os métodos de trabalho, as entrevistas e finalizando com os achados e as discussões que tratam desta temática;

Posteriormente no capítulo dois a questão da identidade, onde esta é apresentada num sentido geral, a qual discute concepções mediante diferentes perspectivas, e na seção seguinte, delimita-se acerca da identidade docente, e no último ponto dessa segunda parte do texto tem-se o percurso identitário do professor e sua prática;

No capítulo três a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em seus subtópicos a constituição deste documento no que concerne à construção ou (re) construção do novo ensino médio e por fim, para essa terceira parte a apresentação da literatura na BNCC;

O Currículo é exposto na quarta parte, o qual se desmembra sobre as teorias, o currículo de literatura e os desafios no ensino da literatura; E para o fechamento da referida dissertação, apresentamos as considerações finais, momento este que sintetiza de forma objetiva o debate e a análise dos dados obtidos com a pesquisa levada a efeito na presente dissertação.

1. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O caminho metodológico para este trabalho se desenvolveu diante de uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental e aplicação de um questionário aos sujeitos, utilizando-se a entrevista para a coleta de dados, os quais contribuíram com o presente texto.

A abordagem qualitativa de acordo com Chizzoti (2000):

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

Nesse caso, o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais, pois ele é peça fundamental da pesquisa, e deve preliminarmente despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações e nem se conduzir pelas aparências imediatas, a fim de se alcançar uma compreensão.

Silveira e Córdova (2009) afirmam que:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais tem sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (SILVEIRA e CÓRDOVA, (2009), APUD GOLDENBERG, 1997, p.34).

No entanto estudiosos que usam estes métodos procuram explicitar qual o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não atribuindo valores, e as trocas simbólicas nem se submetem a prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos, e se valem de diversos enfoques.

Quanto à abordagem, este trabalho é considerado qualitativo, pois o cientista ao mesmo tempo em que realiza e se faz presente nele, também acaba sendo o próprio objeto do fazer deste trabalho, considerando ainda que toda experiência dele não pode

ultrapassar as barreiras da pesquisa, pois além de não fazer parte do estudo, pode comprometer todo o trabalho de campo.

Logo esse tipo de pesquisa cuida dos aspectos absorvidos pela realidade, os quais não devem ser acerca de quantidades, se contrapondo a pesquisa quantitativa no que concerne sua abordagem.

Para Minayo (2001, p.14), “esse tipo de pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”.

No que compete à natureza, esta se engendra diante de uma pesquisa aplicada, isto é, aquela que define em sua intenção a aplicação prática a busca por soluções, onde envolve verdades e interesses locais.

A pesquisa também se classifica quanto aos seus objetivos, e de acordo com Gil (2007), pode estar em três grupos: pesquisa exploratória, descritiva, explicativa, no entanto a qual se encaminha no referido texto é a descritiva, porque conforme (Triviños, 1987), esse tipo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Para este mesmo autor,

Os estudos descritivos podem ser criticados por que pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados, e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas apenas quantificáveis, gerando imprecisão (TRIVIÑOS, 1987, p.112).

Sendo os dados coletados nesse tipo de investigação especificamente descritivos partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto.

E dessa compreensão Ludke & André, fazem saber que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. E segundo estes dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE & ANDRÉ, 2013, p. 12).

Desse modo, esta trabalha então com o sentido de inteligência do pesquisador, isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é

nessa fase que se constroem as hipóteses que nortearão o estudo e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento.

A referida pesquisa traz ainda a questão dos procedimentos, em que a proposta de análise documental aplicada ao texto fornece contribuições em Fonseca:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Porém, ainda pouco explorada não somente a área da educação, como em outras áreas de ação social, a análise documental pode ainda se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

1.1 Objeto de Pesquisa

Para o desenvolvimento desse texto, foi preciso levantar várias fontes confiáveis para o aprofundamento teórico sobre identidade docente, o currículo acerca da literatura na Educação Básica atrelada ao que é proposto na Base Nacional Comum Curricular, (BNCC).

Sendo que a literatura deve priorizar o conhecimento sócio histórico, político, ético e cultural dos alunos, e seu aprendizado não deve se fazer valer apenas sobre o pensamento decorado dos movimentos da história literária em nosso meio.

E diante dessas premissas, o objeto da pesquisa do referido texto é a discussão sobre a literatura no currículo de Língua Portuguesa, ponderando entre as linhas de estudo que se entrelaçam as teorias e as práticas pedagógicas, as quais caminham rumo ao ensino da literatura considerando a questão também indenitária do profissional que atua nessa área, isso porque, ela a literatura não possui um currículo específico, além de sempre atuar juntamente ao ensino de línguas, que nesse caso fica restrita à Língua Portuguesa, porém com a implementação da Base, esta fica sendo visualizada apenas nos itinerários formativos.

1.2 Métodos de trabalho

O procedimento metodológico instrumental da pesquisa se enveredou por meio de um questionário estruturado, o qual se aplicou a quatro sujeitos de pesquisa participantes de tal trabalho.

E para tanto, os indivíduos que colaboraram no levantamento das informações são quatro docentes efetivos da rede estadual de ensino do Pará (SEDUC), Licenciados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e atuando com o ensino da literatura. Sendo eles: Quatro (4) professores do município de Abaetetuba, no Estado do Pará, localizada na região nordeste do referido estado, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, atuando estes em escolas diferentes.

No entanto, este texto não se limitou somente às coletas de informações dos docentes envolvidos, este também mapeou dados bibliográficos levantados de alguns artigos de revistas científicas, dissertações de mestrado, e documentos que confirmam a veracidade das ocorrências.

E sobre as entrevistas com os professores, buscou-se mesclar dados objetivos fornecidos pelos entrevistados, suas vivências relacionadas à sua trajetória, pois a incorporação desse movimento dos narradores permitiu nos esclarecer aspectos relacionados ao tema, conferindo maior vivacidade aos relatos, uma vez que, estes são vistos a partir das experiências de cada um deles.

Vale destacar que para o início desse processo, foi necessário previamente se realizar uma conversa com cada sujeito.

Nos dias previstos fui explicando a eles sobre a pesquisa e relatei que eu precisava coletar dados com professores Licenciados em Letras e com habilitação em Língua Portuguesa, além, claro de estarem atuando em sala de aula com o ensino da literatura.

E após esses longos diálogos, perguntava sobre a possibilidade de me fornecerem alguns dados sobre eles, suas profissões e as práticas em sala de aula. E felizmente, concordaram e assim foi possível realizar as coletas com a utilização do questionário.

1.3 As entrevistas

A entrevista é:

[...] é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas (LUDKE, M; ANDRÉ, Marli E.D. A, 2013, p. 33).

Nesse sentido, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva que se trata neste trabalho, sendo ela uma das principais técnicas em quase todos os tipos nas ciências sociais, pois desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras nas ciências humanas.

Inicialmente é válido frisar para o caráter de interação que permeia a entrevista, que mais do que quaisquer outras ferramentas de pesquisa, que em geral constituem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista, a afinidade que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Desse modo, especificamente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.

Por conseguinte, a grande vantagem deste tipo, é que ela permite a captação imediata e coerente da informação que se pretende coletar praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais diversos assuntos. E disso se permite acrescentar que uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como também de temas mais complexos ou de ordem individual.

Dessa maneira, as entrevistas aconteceram com quatro professores da cidade de Abaetetuba, no Estado do Pará. onde estes residem e trabalham. Entre eles, três atuam na mesma instituição de ensino e somente uma professora trabalha em outra unidade escolar. Todos com nível superior inicialmente com graduação em Letras, habilitados em Língua Portuguesa.

No dia 20 de novembro de 2022, ao primeiro contato com o grupo de sujeitos do presente trabalho, foi encaminhada documentação a coordenação das escolas São Francisco Xavier e Benvinda de Araújo Pontes. Instituições de Ensino que ficam localizadas na zona urbana da cidade e que pertencem ao setor público e Estadual,

sendo que as mesmas atendem alunos tanto da zona urbana, rural e também região das ilhas do próprio município citado acima.

Logo depois desse primeiro contato foi então, apresentada a proposta da pesquisa aos gestores e aos professores informantes.

Dito isso, três professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier demonstraram grande interesse em contribuir e forneceram as informações concernentes para este texto, ao passo que somente uma docente de outra instituição de ensino da Escola Estadual de Ensino Integral e Médio Benvinda de Araújo Pontes, pôde contribuir e responder o questionário proposto.

Desta maneira, a escolha pelos profissionais mencionados acima, deu-se levando em consideração primeiramente, porque todos são graduados na área direcionada a este texto; segundo porque também estes docentes ministram aula de literatura, e por último, os quatro informantes possuem em média entre dez, vinte e dois, vinte e cinco e vinte e oito anos na experiência docente (10, 22, 25, 28).

2. IDENTIDADE: DEFINIÇÃO GERAL

Neste capítulo será discutida a identidade tendo como característica nesse ponto do texto uma definição geral sobre esta temática; no segundo momento tratar-se-á da identidade docente e na última parte o percurso identitário do professor e sua prática.

Essa parte da dissertação se incumbe em discutir sobre todas as nuances identitárias, das quais se permite traçar conceitos e configurações relacionadas à docência identitária desse profissional.

Conceitua-se identidade à luz de teóricos que abordam sobre a temática relacionando ao trabalho, sociedade e as histórias de vida enquanto pontos dotados de elementos influenciadores na construção da Identidade Docente.

Ao que Hall (2014) aponta em seu viés cultural as velhas identidades, que por um longo tempo deram estabilidade ao mundo social, estão declinando, e com isso novas identidades estão surgindo e fragmentando o sujeito moderno visto por longo período como unificado. E essa assertiva mencionada por este autor, é compreendida como uma grande consequência da globalização.

Atualmente muito se discute sobre identidade, mas o fato é que muitas pessoas se referem à identidade como problema, e isso indica que vem ocorrendo significativa mudança no modo como os indivíduos falam sobre este assunto.

Há pouco mais de meio século, tais palavras dificilmente eram usadas do modo como são hoje, para tratar das características sociais compartilhadas por um coletivo. Em 1950, a identidade de alguém era aquilo que o distinguia, não o que o ligava aos outros, isso ocorre porque as identidades dependem de rótulos para sua existência, pois as pessoas reagem aos outros e pensam sobre si mesmas, por meio desses tais rótulos.

Desse ponto de vista, pode-se dizer que as identidades profissionais são essencialmente profissões institucionalizadas e, vêm com estruturas de carreira que indicam um padrão a ser atingido no decorrer de toda uma vida. Logo, há ritos fundamentais de passagem, como conseguir estabilidade, tornar-se sócio, fazer exame da ordem ou do conselho profissional, que deixam marcas pelo caminho. E resulta daí que na maioria das vezes não é importante que os portadores dessas identidades sejam apreciados por outros mediante atos de reconhecimento, fora dos contextos em que orientam a vida prática.

Nesse sentido, embora seja agradável ser reconhecido por nossa identidade profissional, o prazer provém da ligação existente entre esse reconhecimento e o êxito

ou a reputação no desempenho profissional. E daí o motivo pelo qual se ter grande quantidade de identidades, pois elas são úteis para a construção da vida, embora estas sejam diferentes.

Por conseguinte, as identidades oscilam para dentro e fora da visão pública, alterando as próprias normas, porque estas são históricas e orgânicas, por isso talvez tenhamos que considerar sempre que novas espécies, novas culturas, novas identidades estejam em constante movimento, sendo geradas a todo o momento.

Embora muitas definições surjam a respeito de onde e como se processa a identidade, o fato é que estamos submersos em situações a todo o momento adversas acerca da identidade, as quais não se pode restringir o termo a somente um evento.

De acordo com Stuart Hall, Identidade é “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006. p. 38).

E essa constante reformulação de identidade é vista pelo mesmo autor, como uma identificação, uma vez que ela é um processo contínuo. E referente a isso, ele nos diz que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

Quanto à interação com o exterior como fator influenciador da formação de identidades, Dubar (2005) retrata a identidade como sendo produto de socializações consecutivas. Nessas, a identidade é composta pelo resultado de dois processos “o Processo biográfico e o Processo relacional”, e esses são chamados de “categorias de análise de identidade” (p. 142).

No livro “Modernidade e identidade”, de Anthony Giddens (1938), há na seção “Os Contornos da alta modernidade”, diferentes situações que evidenciam encaminhamentos relacionados à identidade, isto é, a identidade, é posta em contextos diversos, entre os quais se abstém informações vividas, e que destas se pode preferir ou não compreender o que de fato possa ser identidade.

E nessa perspectiva o termo se apresenta como uma válvula de escape, em que o fechamento de um ciclo permite uma nova ancoragem identitária para cada sujeito, isso porque todos nós vivenciamos querendo ou não, momentos que se incorporam

personalidades e pessoalidades de indivíduos, as quais são marcadas por seus estilos, estereótipos e cultura, o que de certa forma acaba moldando o próprio indivíduo.

De igual modo no livro, “A Identidade Cultural na pós-modernidade”, de Stuart Hall (2006), a identidade se apresenta sob três grandes perspectivas, a iluminista, a sociológica e a pós-moderna, das quais se conferem que ao longo do tempo e em cada indivíduo, essas concepções identitárias se misturam de diferentes formas, sejam por meio social, pela cultura, pela comunicação e pelos movimentos linguísticos e extralinguísticos que também vão surgindo conforme a necessidade e uso dos sujeitos envolvidos.

Contudo, sob a ótica iluminista, entende-se que o sujeito possuía um caráter extremamente individualista, uma vez que ele estava envolto pela questão muito latente do “eu”, isso porque o homem desse momento era conduzido pelo seu lado masculino de ser.

Por conseguinte, na concepção sociológica, se ajuizava a complexidade do mundo moderno tendo a real noção de que o “eu” do indivíduo não podia ser considerado como independente e aceitável, isso porque este deveria se formar a partir da interação com outras pessoas importantes para ele, as quais intercediam para ele através dos valores, dos sentidos e símbolos, e disso, se absorvia a cultura do próprio ambiente a que este pertencia.

Nesse sentido, a concepção adotada nesta dissertação se engendra pela visão sociológica, a qual segundo os autores:

G. H.Mead, Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram esta concepção “interativa” da identidade e do eu. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. E o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 1992, p.11).

E disso se apreende que a identidade nesse espaço se processa entre o lado externo e interno, pois o lado pessoal e o lado público se cruzam, entendendo assim, que as culturas e tudo que nos cerca nesse sentido possa nos envolver a fim de que possamos internalizar diferentes estilos, tipos, valores etc.

2.1 Identidade docente

Ao longo da história de vida pessoal e escolar, o professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam suas personalidades e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

No entanto, sua formação e sua profissionalização é que sempre são colocados em primeiro plano, e a sua identidade enquanto docente perpassa por toda a ação pedagógica, sem pelo menos se perceber que esse sujeito também possui uma história de vida e que esta deve ser respeitada e ao mesmo tempo conduzida por saberes vivenciados numa realidade que muitas vezes não se relaciona a da escola.

E partindo desse pressuposto, quando os professores aplicam o conhecimento em razão da sua própria existência, parece que se esquecem de que essa individualidade não é impreterivelmente adequada ou inata, mas é ao contrário modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do conhecimento profissional são tão intensas que resultam em aprendizados, os quais muitas vezes refletem os papéis e os hábitos institucionalizados do próprio espaço escolar.

O que se pretende explicar é que a identidade pessoal desse profissional educador se dá por meio de suas vivências e aprendizagens ao longo do fazer pedagógico, isto é, não nasce com ele, porém, claro não tirando o mérito da vocação precisa da arte de ensinar.

E com isso Tardif & Lessard ressaltam (2011):

Sublinha a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho (TARDIF & LESSARD 2011, p. 79).

E com isso, ratificam que a relação com a escola já se encontra estruturada no professor em seu início de carreira e que as fases que antecedem a socialização e sua vida profissional, não surgem num terreno neutro. E nesse ponto de vista, entende-se que a trajetória docente decorre da realidade social de sujeitos, os quais pouco colocam em questão a identidade como ponto crucial de problematização.

Todavia falar de identidade docente não é relatar sobre a carreira docente, embora ambas sejam interligadas.

Para Nóvoa:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor; [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1995, p. 16).

O professor é uma pessoa como qualquer outra, sendo ele comprometido pela sua própria história, seja ela pessoal, familiar, escolar, cultural e social, mas que proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e decodifica as novas condições que o comprometem, ao passo que estabelece através de seus atos, o prolongamento dessa história, portanto.

O termo “identidade docente” para Dubar se estende como:

As “identidades profissionais” as formas identitárias resultantes da relação estabelecida entre o “eu-nós” sendo o “eu” a constituição do eu subjetivo por meio das relações sociais profissionais com o “eu-nós”, ou seja, eu na interação com o outro (DUBAR, 2006, p. 221).

E conforme esse mesmo autor, a identidade não é simplesmente um dado, mas um construto que remete aos atos de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas.

Conforme destaca, a visão sociológica da identidade deve proferir dois procedimentos desiguais, sendo um pelo qual os indivíduos abreviam as ações que podem vir a acontecer, partindo do seu passado, e o outro, pelo qual eles interagem com os sujeitos relevantes de um campo exclusivo.

E partindo desse comentário feito por Dubar (2006), não é possível incluir essa temática da identidade docente sem introduzir logo a vida profissional deles, de suas ações, projetos e desenvolvimento de sua prática pedagógica. Muito pelo contrário, esse movimento individual e profissional causa-lhes valores existenciais, os quais perpassam pela sua formação profissional, inclusão na profissão, conflito com a realidade, aprendizagem na prática e a descoberta de seus limites, entre outros.

E é em virtude desses fatores particulares que os docentes podem enfrentar esses valores e acatá-los, porque isso também vai modelando a sua identidade ao passo que também o faz repensar em ser ou não ser docente ao longo do tempo.

Porém, em outras palavras essa experiência do trabalho do professor determina duas situações que são: a competência cognitiva e a ferramenta da função; a socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco arquitetada e sentida, em que entram em jogo elementos emocionais, relacionais e peculiares, que admitem que um indivíduo se analise e viva como um professor e adquira então, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

2.2 O percurso identitário do professor e sua prática

A docência é:

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho que, é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 8).

E essa convivência no trabalho docente reflete no próprio professor e na construção dos seus conhecimentos, sua identidade e experiência profissional.

E em concordância sobre isso, segundo Tardif (2011), há uma epistemologia delineada da prática docente correspondente a:

[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano, e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando desse modo o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2011, p. 111).

Em se tratando do processo de construção da trajetória docente, esta não aconteceu de maneira linear e nem tão pouco sem resistências, pelo contrário, ela se deu mediante várias transformações ao longo da história.

A constituição da identidade estava e sempre esteve atrelada a toda manifestação educacional ocorrida em sociedade, a qual se refletia mais que negativamente do que positivamente na vida do professor.

E nesse começo de lutas, as organizações docentes encontram-se entre fins do século XIX e início do século XX. Delineou-se então como marco, o anarco-sindicalismo, e em seguida o sindicalismo de Estado da Era Vargas, e finalmente o novo sindicalismo que teve seu aparecimento no final dos anos de 1970.

Na gestão de Vargas (1937-1945), tanto em seu período ditatorial, quanto na forma democrática, ocorreu uma aproximação das reformas educacionais e da necessidade social da industrialização nacional. A Reforma Capanema que aconteceu em 1942, ao reorganizar as suposições feitas antes por Francisco Campos, se revelou como uma inquietação do objetivo de atender ao mercado de trabalho comercial e industrial crescente no país.

Porém, mesmo que em condição de caráter beneficente, é importante salientar que as primeiras associações de professores já existiam, e segundo Monlevade (2000):

Desde 1920 existem associações de professores públicos no Brasil. Os primeiros sindicatos e associações de professores da rede privada também datam dessa época. Entretanto, seja pelo número limitado de professores, seja pela natureza diferenciada da profissão em relação aos outros trabalhadores, seja enfim pela proibição de sindicalização dos servidores públicos, o movimento de associativismo dos professores demorou muito a vingar no Brasil (MONLEVADE, 2000, p. 49).

E a mudança do aspecto lúdico, isto é das associações de professores, para o político laboral, por via dos sindicatos não se deu apenas no campo conceitual, levando em consideração que em alguns períodos a sindicalização tenha sido impedida, por exemplo pela ditadura militar em 1964.

Dessa forma, o itinerário pelo qual transcorre a ideia de trabalho docente integra-se à história das ideias pedagógicas no país (Saviani, 2013). Ou seja, não há como desatrelar a arte de ensinar das necessidades e visões de ensino atuais em cada momento, desde uma perspectiva tradicional conservadora, até as tendências mais progressistas contemporâneas.

E por essa razão, para Tardif,

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, e estes se articulam com as ciências da educação (e frequentemente, e até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa as concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente (TARDIF, 2002, p. 37)”.

Não obstante a esse quadro, as pautas em prol da classe profissional, a crise de acumulação e representação do sistema capitalista, motivou uma série linha de investimentos ao término do século XX.

E as reorganizações do estado, o fundamento gerencialista do serviço público em oposição à gestão democrática, entre outras causas originaram a desvalorização profissional e consequentemente a precarização das condições de trabalho.

E atualmente esses contratempos tem se agravado com a incidência de ideais neoconservadores, como respostas à crise. Projetos, o direcionamento meritocrático nos Programas de governos agregados as irregularidades de direitos trabalhistas são problemas patentes desse século.

Com isso, diferentes estudos se fazem necessários até hoje para se compreender as configurações do trabalho docente, tendo em vista que além dos aspectos estruturais de gestão administrativa, muitos outros se fazem pertinentes à alteração desse cenário nas práticas e atividades em volta desse profissional, como podemos citar, por exemplo, as transformações dos mecanismos cibernéticos de controle na escola, a própria educação, a distância, e etc.

Dessa forma, compreende-se que não é rejeitado que haja uma identidade inata, mas de igual modo que ela não é a única determinante. Considerando que o exterior está diretamente relacionado à formação de identidade, assim como a percepção de si mesmo, pois assim, entende-se sim que há uma inegável e direta ligação entre as condições de trabalho e a identidade docente.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O capítulo, mostra em suas entrelinhas como se constitui este documento, e como o mesmo se direciona na Educação Básica, considerando que ele norteia a grade curricular de ensino.

No primeiro momento, tem-se a definição da Base, e logo depois as seções que tratam entre a construção e (re) construção de uma nova proposta para o Ensino Médio, e na última seção a apresentação do eixo literário.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular passou por uma extensa discussão tendo sido (des) construída em um contexto de efervescência política, pós-*impeachment* da então, presidente Dilma Rousseff, quando assumiu a presidência o Vice-Presidente, Michel Temer.

Tanto a BNCC como os documentos regionais que surgem a partir dela estabelecem competências educacionais a serem desenvolvidas pelos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando-lhes o direito de aprendizagem e desenvolvimento esperado para esse público.

Este documento aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana e integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), (BRASIL, 2018).

A Base não é um projeto, e nem pertence a um governo ou a um partido. Ela é uma política de Estado prevista na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação. Seu projeto de construção foi desenhado em 2015, e conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A real finalidade da Base é ser a balizadora da qualidade da educação no país, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes têm direito.

Por esse caminho, espera-se que ela, a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas de governo, que possa contribuir para o possível alinhamento de outras políticas referentes à formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Deste modo, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas (públicas e privadas) garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os alunos, tarefa para a qual a BNCC é ferramenta basilar.

Por conseguinte, a BNCC por si só não melhora a qualidade da educação, mas nos mostra a direção para que de fato todos aprendam.

Logo, no processo de sua elaboração constam:

- ✓ A Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, que prevê em seu Artigo 210 a Base Nacional Comum Curricular, Art. 210. São fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, nacionais e regionais;
- ✓ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26 regulamenta uma Base Nacional Comum para a Educação Básica;
- ✓ Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os (PCNs) que foram consolidados em dez (10) volumes, sendo um material direcionado ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

3.1 BNCC: Construção ou (re) construção do novo Ensino Médio

As orientações neoliberais tem desviado, nas últimas décadas, a organização das políticas públicas educacionais de várias nações, inclusive no Brasil, atendendo a reorganização do capital. Este em nível global emerge dos países centrais e impõe mudanças estruturais aos países periféricos, e estas alterações transformam as relações sociais e impõem novos significados a própria noção de trabalho, qualificação e competência.

Conforme Soares (2007, p. 28) o Banco Mundial, uma das principais instituições de promoção do neoliberalismo, vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento brasileiro, haja vista uma série de condicionalidades impostas para a concessão de empréstimos. As condições impostas dão-se no âmbito da redução de gastos públicos, privatizações e direcionamento de recursos para o ensino básico em detrimento da expansão da educação superior.

O movimento internacional que impulsionou essas reformas no Brasil, no campo educacional, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN – 1990).

E nele:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade (art.01. Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990).

Desse modo, o que se observa é que o viés mercadológico e utilitarista atribui à escola o papel de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, sem necessariamente assegurar a formação humana, intelectual, crítica e capaz de transformar a realidade social dos sujeitos.

Por conseguinte, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma visão de competência que guia os objetivos de ensino e aprendizagem a serem definidos nas propostas da Educação Básica em todo o nosso país.

Dito isso, alguns pesquisadores e professores indagam: as dez competências presentes na BNCC são suficientes o bastante para resolver os muitos problemas, e garantir a aprendizagem dos alunos e formar cidadãos críticos? A ideia de competência vista no currículo brasileiro segue quais concepções educacionais?

No dicionário *online Michaelis* o termo competência apresenta os seguintes significados: aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versão; legitimação de uma autoridade pública de julgar certos pleitos; conjunto de conhecimentos; indivíduo com profundo conhecimento de determinado assunto.

A compreensão de competência tem uma configuração do ponto de vista do indivíduo como possuidor de conhecimento para concretizar uma ação e essa definição possui uma conotação dirigida ao direito enquanto legitimação de autoridades para exercer julgamentos.

Na legislação educacional brasileira o termo competência surge em diversos documentos que incumbe a União e estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Básica.

Segundo Saviani (2013, p.365), a concepção produtivista de educação emerge no Brasil a partir de 1969 tendo como referência o capital humano e os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Ou seja, verifica-se assim, a utilização deste termo competência e sua vinculação ao mundo do trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no seu Art. 1º estabelece como:

[...] um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, RESOLUÇÃO CEB/ CP nº 3/1998).

A legislação educacional brasileira materializa da ideia de competência voltada para a qualificação no trabalho e da capacidade de resolver problemas em contextos sociais. Para Siécola (2009) essas noções de competência são limitadas em relação à perspectiva da formação humana.

Desta maneira, o entendimento do Ministério da Educação (MEC), quanto às competências é apresentado com o objetivo de uma reorganização curricular tendo em vista que:

[...] o agrupamento de conteúdos diversos em áreas e a definição de competências e habilidades gerais implicam em uma inversão na perspectiva da organização curricular tradicional. Aversa à fragmentação do saber representada pelo esquadramento do cotidiano escolar em disciplinas que não se comunicam. A nova concepção curricular baseia-se no diálogo entre os conhecimentos específicos, salientando-se convergências e semelhanças, mas também diversidades e singularidades. (BRASIL, 2000, p.1).

O Novo Ensino Médio se apresenta a partir de mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da preparação da parte que compete ao Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A sugestão expõe três grandes eixos: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, através da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com o acréscimo da carga horária de estudo; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com o conceito do que de fato é relevante nos currículos, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse Novo Ensino Médio levanta algumas provocações, sendo enfrentadas pelos jovens de toda a rede de ensino do país. Essas alterações no cenário educacional se manifestam no âmbito social e emocional, e atrelam-se as mudanças contemporâneas, das quais se fazem juntar a potencialização, ampliação e propagação do mundo digital.

E essas modificações que vem ocorrendo se justificam pela não aceitação das normas até então instaladas nas instituições de ensino, isso porque o modelo imposto não responde de maneira satisfatória aos tamanhos desafios encontrados na educação.

E essa inconsequente visão entre as pretensões dos jovens e o que a escola exige se expõe no desempenho dos estudantes do ensino médio. E isso se reflete em relação à literatura, área em que a mesma está inserida – Linguagens e suas tecnologias – em que contempla o ensino de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, isto é, não se configura especificamente ao ensino e aprendizagem da própria literatura e sim como um campo de segmentação do componente linguístico.

3.2 A constituição do eixo literário na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca importantes mudanças referentes ao ensino da literatura no Ensino Médio. Dentro da área das linguagens, portanto, uma das maiores mudanças apresentadas e que vem ao encontro a essa

problemática, está na ênfase no ensino da literatura, considerando-se o pressuposto de que o texto é uma prática social, tornando-se a centralidade no processo de formação dos sujeitos (BRASIL 2017).

A literatura na BNCC não constitui um componente curricular, pois as práticas diante dela consolidadas pelos currículos enviesam pelos rumos da língua, onde se explora o aspecto pragmático e a historicidade literária. Reverberam modelos cristalizados ao longo do tempo, os quais foram apagando o uso do texto literário em sua essência e expurgando o seu valor humanizador.

Desse modo, a BNCC explica que ela, a literatura é uma arte em si, e como tal deve ser estudada em constante diálogo com as demais práticas de linguagem, das quais não se pode dissociar.

Nesse sentido, no que concerne a literatura, a mudança deve comportar, sobretudo a compreensão da história partindo dos textos e da realidade identitária do sujeito, e não ao contrário. Leituras mais aprofundadas, compartilhamento de experiências, inserção de novos contextos e outras modalidades de escrita e percepção do mundo, pois o professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição para que assim possa levar o aluno a perceber e compreender que a literatura perpassa outros discursos.

Assim, é necessário ponderar primeiramente a importância do eixo literário entre os currículos escolares, tendo em vista sua contribuição direta para com a formação de leitores e, ainda seu papel humanizador, compreendido como um direito básico do ser humano, de acordo com que ressalta Antônio Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 186).

Destarte, interpreta-se que a arte literária como toda sua grandeza estética, política, reflexiva, além de contribuir com o hábito da leitura, é ainda capaz de nos transformar enquanto seres humanos. E por meio dela tem-se a oportunidade de despertar para importantes aspectos, como a capacidade de pensar no próximo, exercitar a imaginação, e, especialmente julgar determinada situação através de um viés mais detalhado e sensível, em detrimento do puramente momentâneo e circunstancial.

Dessa maneira, pensa-se que isto acontece porque quando se lê um texto literário, que tem como contexto a época da ditadura, por exemplo, sentimos de forma mais

aprofundada a gravidade daquele episódio da história em nosso país do que quando somente lemos uma informação trazida por um documentário ou jornal lembrando os fatos. Logo, pode-se destacar que tais contribuições concedidas pela literatura fazem aguçar nossa sensibilidade e criticidade, o que nos leva a compreender, enquanto profissionais da educação, que o saber literário deve ser estabelecido como necessidade e não mera extensão do ensino de línguas.

Pois, o enriquecimento das aprendizagens apenas se concretizará com estratégias que permitam a emergência das competências que o aluno traz consigo e que precisam ser amadurecidas.

Nesse viés, para o Ensino Médio é notável a proposição de troca de ordem em que se acham quaisquer elementos na cronologia das obras literárias a serem estudadas em cada uma das três unidades Curriculares (geralmente correspondentes a cada ano letivo).

No entanto, o que a educação literária enfatiza é a experiência vivenciada com a literatura. E isso diverge frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, como é tão recorrente nos dias atuais nas escolas brasileiras, pois na verdade toda a indústria do livro didático que invadiu as escolas nacionais trabalha essencialmente com trechos de livros propugnando um ensino em que as referências são dadas de maneira muito fragmentadas, o que compromete sobremaneira o estudo efetivo das obras literárias.

Desta maneira, as escolhas literárias são pensadas no sujeito de formação, jovem que compartilha bens culturais com endereçamentos específicos, conforme a idade. Embora não se possam determinar cortes objetivos relacionados a preferências, estilos e temas. A BNCC evidencia, para cada etapa, um leque de gêneros literários adequados aos leitores em formação.

O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. De igual maneira, propiciar a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, sociais e humanas, instigando a curiosidade para compreender as relações entre os fatores que podem intervir nos fenômenos e no desenvolvimento humano. As formas de ensinar e aprender são contextualizados e dessa forma permite ao aluno se relacionar com os aspectos presentes da vida pessoal, social e cultural, mobilizando as competências cognitivas e emocionais já adquiridas para novas possibilidades de reconstrução do conhecimento. Isso evidencia a necessidade de trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, às quais se desenvolvem por meio de ações e de vários níveis de reflexão que congregam conceitos e estratégias, incluindo dinâmicas de trabalho que privilegiam a resolução de problemas emergentes no contexto ou no desenvolvimento de projetos (BRASIL, 1998, p. 149).

Não obstante, é plausível entender que estamos numa era em que as consequências trazidas pela globalização e os avanços das novas tecnologias nos tem afetado em todos os sentidos, intervindo no comportamento e no modo de vida dos sujeitos. Isso somente faz-nos ver que o indivíduo contemporâneo se vê mergulhado a uma nova cultura, outros saberes, os quais lhe exigem novas adaptações de viver, de ler, de pensar, de questionar e de aprender.

E em decorrência disso, no entanto, há o uso indevido da internet por parte dos estudantes, o que nos leva a pensar se há uma educação, até mesmo comportamental, com a intenção de não permitir que o indivíduo fique a mercê perante tamanha informatividade.

Mediante o exposto há a incógnita: Por que nossos professores muitas vezes reagem estranhamente ao ensino da literatura, diante de uma sociedade onde o sistema de informação, aceleradamente nos mostra pronto o que o aluno deveria construir? Que pessoas pretende-se formar através das aulas de literatura do modo que essa literatura é a apresentada nas escolas? E como o currículo tem se mostrado em relação à formação de sujeitos críticos, competentes e com carga identitária que não corresponde ao que é proposto pelo sistema de ensino.

Muitas das inovações são feitas sem a devida consulta aos agentes educacionais (professores, coordenadores, alunos, diretores, pais), cabendo a estes apenas a sua aplicação, ou seja, não há tempo para se discutir e refletir, o que contraria o campo intelectual em que o ensino está inserido, pois este é o agente das transformações e não reflexo delas.

Considerando a grande complexidade manifestada faz-se necessário uma incursão pela teoria literária, de modo a evidenciar alguns pressupostos encontrados na BNCC com ênfase no Ensino Médio e que ditam a respeito da compreensão que se possui sobre o ensino da literatura. Esta teoria pode contribuir com a elucidação de definições, sobretudo combatendo o senso comum e qualificando as relações entre a teoria e a prática especialmente em um momento tão especial como a compreensão e o trabalho docente a partir de novas orientações.

Assim, apreciando o papel central do docente na formação de um público leitor e consumidor de obras literárias, Savater (2012) complementa que:

A escolha de um cânone literário escolar representa muito mais excluir obras de que as incluir, isso porque a função do professor nesse sentido está na conservação do que é agradável, belo e, portanto, merecedor de permanecer

na tradição, sendo inevitavelmente um juízo de valor, do bom, do belo, do útil (SAVATER, 2012, p.87-91).

Tendo em vista que a escola deve ensinar os fundamentos e as bases para que o aluno posteriormente possa realizar as incursões naturais à vida, partindo do que lhe fora ensinado no ambiente escolar. Além da ampliação da capacidade de conhecimento do ser humano, o acesso à literatura e a cultura literária podem ser vistos como diferenciais no processo de desenvolvimento humano, possibilitando o florescimento e aperfeiçoamento de um espírito crítico, com o contato a produção intelectual e do espírito humano.

E disso infere-se que a literatura figura entre as formas de expressões humanas mais universais e democráticas, sendo conhecidas inclusive e defendida por Antonio Candido (1995) como um direito humano. Entretanto, cabe a pauta a discussão de como ela vem sendo compreendida no campo conceitual, acadêmico e posteriormente como vem também sido ensinada nos Cursos de formação de professores, o que resulta em dissonâncias conceituais, e o que se entende por literatura e por ensino de literatura nas salas de aula da Educação Básica.

Diante disso, faz saber que o currículo dela por sua vez, se caracteriza por ser um importante instrumento de orientação ao servir de base para o ensino nas escolas, contemplando a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagens realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Nesse interím, destacamos o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, lançada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018.

Nesse texto, são exibidas as dez competências gerais do ensino básico que identificam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

De maneira geral, acentuam-se questões voltadas para a valorização e utilização de recursos sociais, culturais e especialmente digitais – este citado de forma reiterada – e em defesa de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, além do incentivo ao diálogo, à autonomia e ao respeito à diversidade.

Para a BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.08).

Neste texto se destaca também que as decisões pedagógicas devem estar dirigidas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos precisam ‘saber e, sobretudo, do que devem saber fazer’ [...] (BNCC, 2017, p.13).

Prontamente, a informação de competência relaciona-se com a proposta de Philippe Perrenoud, sociólogo suíço de vasta referência no campo da educação.

Para ele,

[...] a competência situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento [...] É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência (PERRENOUD, 1999, p. 34).

Por conseguinte, a educação literária adquire outra vez um lugar de destaque no que se refere à formação do indivíduo que trabalha sua capacidade cognitiva e humana para atuar na sociedade de forma produtiva.

Dito assim, na BNCC, no campo literário:

[...] Busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio (BNCC, 2017, p. 495).

Apreende-se então com o transcrito acima, todo um cuidado para com a formação do sujeito leitor, a partir do desempenho contínuo das obras clássicas. Tal princípio pode ser fundamental, entretanto consideramos pertinente também a valorização do trabalho a partir de obras mais populares e que estejam relacionadas ao gosto pessoal do aluno. Além disso, estar atento para com as especificidades locais torna-se também um importante atributo, considerando a importância de se pontuar a cultura, os valores e os autores que a representam.

Logo, diante dessas informações, a BNCC é de fato um documento norteador para a organização do currículo de todo o território brasileiro e as implicações das políticas educacionais são para garantir que os Estados e Municípios reelaborem seus currículos

tendo um núcleo comum curricular ponderando também especificidades locais e regionais.

Por isso, o ensino da literatura deve ser ofertado em todas as escolas da rede pública estadual e nas instituições de ensino privadas, pois em continuidade com o ensino da Língua enquanto produção e não gramática abstrata, precisa integrar os textos do passado como produções, e não como modelos sacralizados, fazendo desta cultura imposta uma criação crítica a partir disso.

Entretanto, não é o que se vê, porque o ensino reinante não passa do exercício e da solidificação de uma esquizofrenia cultural, ditada pela homogeneidade de uma Idade Média das civilizações orais que não está mais a nosso alcance, a qual abandona o folclore popular pela cultura erudita, a qual muitas vezes deixa o aluno mais longe do que próximo da criticidade e do próprio estudo e conhecimento dessa literatura que acaba sendo distorcida no meio escolar.

4. O CURRÍCULO

Nessa parte da dissertação será exibido o conceito de currículo e consequentemente as subseções que restringem ao assunto, as quais se veem na primeira parte sobre as teorias do currículo, o currículo de literatura e os desafios sobre este ensino da literatura.

Segundo os autores:

(...) O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão (Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, 1994, p.28).

Com o advento da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muito se debate em todo país sobre a sistematização e a organização curricular, no entanto, o conceito de currículo historicamente sempre esteve ligado à ideia de prescrição, a ideia de ordem e de controle.

Para Apple (2002), no âmbito escolar esse conceito é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo.

E nessa perspectiva, o currículo nunca é neutro e pode estar a favor de duas lógicas possíveis, a saber, que são: da manutenção ou da mudança da ordem social dominante.

Nesse sentido, o currículo é documento de identidade (SILVA, 2003). Ele deve estar plenamente voltado ao sujeito, as suas demandas sócio históricas, pensado na humanização e na transformação social das classes oprimidas, sendo ele, portanto, político e ideológico, tendo ainda uma função social.

E compreendendo dessa maneira, currículo é concebido como o resultado de uma seleção por parte de um grupo destinado a escolarização de outros.

E sobre isso Sacristán (2000) aponta que:

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se

sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Por isso, a lente das teorias críticas de currículo, e sua materialização nas instituições de ensino passam por inúmeros impasses, e desse modo, é pertinente entender o quanto o campo dos estudos curriculares merece destaque neste texto.

Nesse viés, precisa-se avançar na compreensão sobre currículo e de sua elaboração como construção social para a formação integral do estudante. E a complexidade de elaboração desse currículo e o seu desenvolvimento implica numa série de questões, inclusive, a própria concepção, pois segundo Sacristán:

O currículo pode ser visto também como uma lista de conhecimento a serem estudados pelos alunos na escola; como resultado de aprendizagem em certo período; como ação reprodutora da sociedade vigente; como uma construção cultural que insere valores, atitudes, comportamentos; como um sistema conectado a “subsistemas” em que os processos recebem interferência e influencia da sociedade, dentre outras possibilidades (SACRISTÁN, 2000, p.18-19).

Sendo assim, o currículo é uma estratégia formativa pela qual a escola tenta estabelecer sua concepção, seu papel social, os fins da educação, se alimentando por meio de uma teoria que representa, reflete, espelha certa realidade, supondo o que já existe. Com isso, essa teoria é viabilizada para descobrir, escrever e explicar esse mesmo currículo.

E segundo essa interpretação, ele, o currículo é um produto da realidade, do próprio contexto sendo representado e perpassando pela identidade social dos sujeitos envolvidos no processo.

E dessa premissa, faz saber que o currículo não opera na neutralidade, uma vez que ele está sempre interligado a uma diversidade de ramificações que dialoga diretamente com a proposta de formação ao fazer docente, isso porque este é como uma ação intencional, a qual é pensada e guiada pela própria ação humana com projeções, interferências e objetivos definidos.

E disso se aplica o fortalecimento de lutas e de resistência em meio ao conhecimento e aprofundamento da nossa realidade. E com isso, precisamos aprender a compactuar as experiências de luta, socializar no coletivo as aprendizagens, se discutir as inúmeras formas de organização com estratégias grupais a fim de se construir um

projeto educacional mais direcionado a pluralidade e menos crítico com relação à hegemonia do currículo nas escolas.

E este caminho é preciso, tendo em vista que ele contém elementos de defesa indispensáveis ao desenvolvimento do pensamento crítico. Em tempos de conservadorismo, de retrocessos sociais diversos, de avanços do feminicídio, de apologia à violência, misoginia, dentre outros aspectos, faz-se preciso reforçar a defesa intelectual para o enfrentamento dos embates sociais.

Dewey (1971) igualmente compreende currículo como um movimento de possibilidades concernentes a docentes e estudantes; sendo um caminho aberto à aprendizagem, de caráter denso e crítico que considera a totalidade das experiências e a compreensão de que a escola é a responsável pela formação.

No entanto, a formação dos professores é essencial ao desenvolvimento das práticas em sala de aula, e no compete a esse quesito, não há como formar numa dimensão integral, de caráter pluralista sem um formador coerente e criador de possibilidades.

E nessa perspectiva, a formação deve ser ajustada a profissão docente para a ampliação do currículo, pois os professores moldam o currículo segundo suas vivências práticas e formativas.

Por conseguinte, a sistemática de trabalho, as práticas pedagógicas e as decisões a serem tomadas no dia a dia escolar estão diretamente imbricadas no desenvolvimento do currículo e interligadas com a própria formação desse docente.

Porém, desse fato pode-se afirmar que os profissionais da educação enfrentam todos os dias a falta de autonomia, visto que isso os incapacita a tomar decisões frente ao currículo, e disso decorre que as decisões pedagógicas permanecem sempre sob a imposição de avaliações externas determinadas pelas políticas neoliberais.

E disso nos faz entender que os professores não alcançam o pensar de sua prática, deixando tão logo de aprender com a sua própria experiência, ao passo que também deixam de construir um currículo vivo.

E em meio a tudo que se vivencia, nos últimos anos apareceram novas concepções de currículo na teoria e nas práticas educacionais, mas estas eram e são mais apropriadas as novas intenções da atualidade.

E é disso que surge, pois a necessidade de recorrer a uma nova dinâmica na construção do currículo que faz a ponte entre o conhecimento que se quer difundir na escola e o que o indivíduo aprende na própria comunidade ou grupo em que interage. É

nesta lógica que surge o imperativo da construção de um novo modelo curricular que atenda as demandas do global ao local.

E a essa nova visão integradora da educação, Baene:

A designação de integração curricular, cujo foco organizador “procura relações especiais em todas as direções, sendo que o objetivo principal é apoiar os alunos a integrarem as suas experiências no processo do conhecimento e promover a integração social e democrática dos jovens cidadãos” (BAENE, 2003, p.67).

E embora o currículo se apresente em grande parte dessa forma, o que se antecipa dele é que sua organização se dá em torno de questões pessoais e sociais, planejado de modo colaborativo e colocado em ação por educadores e alunos.

4.1 Teorias sobre Currículo

Teoricamente compreende-se currículo diante da perspectiva crítica e freiriana. Como observa Ana Maria Saul (2015, p. 222) “currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Sob a ideia de Apple (2011, p. 118) currículo é poder. É campo de resistência.

Para Giroux (1986) o currículo se faz de/e é território em disputa, e diante dessa informação, Arroyo (2013, p. 89) compreende também que nele se expressam problemas sociais, éticos e políticos. Ele se “manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas”.

Finalizando sobre isso Giovedi (2016, p. 82) comenta ao mesmo tempo que currículo não se limita exclusivamente aos espaços formais, pois este existe também nas diferentes formas das manifestações educativas

Desse modo, Miguel Arroyo:

[...] ao colocar o currículo no âmbito das disputas sociais, reafirma a concepção de currículo como território em disputas pela centralidade e importância dele na constituição da instituição social escolar. Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar (ARROYO, 2013, p.13).

E por conta disso, é o território mais cercado, mais centralizado. Sendo esse o campo de disputas, as discussões sobre seus conteúdos e métodos são divergentes,

gerando polissemia e embates em torno daquilo que é necessário conhecer em determinado momento histórico e social.

E diante disso é fato que no Brasil, nas duas últimas décadas tem sido ampliadas reflexões, debates políticos e acadêmicos, além de estudos e muitas produções acadêmico-científicas, em torno desse tema, em grande medida motivadas pelas sucessivas, contraditórias e conflitantes legislações nacionais que imperam e estão sancionadas em nosso cenário brasileiro.

No tocante a isso, pensar nos Componentes curriculares como conjunto de saberes pronto e acabado colocado a disposição de futuros profissionais é a forma mais equivocada de sistematizar ou mesmo gerenciar o currículo e os processos de formação, principalmente quando se trata de profissionais do campo da Educação.

Conforme os marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no inciso IV de seu artigo 9º, afirma que cabe a união:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996).

E nesse texto, a LDB deixa nítido dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo.

E nisso, ao mencionar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.

E dessa compreensão não é somente porque este campo está suscetível à divergências dessas legislações tão ambíguas e flutuantes em nosso meio dentro das políticas públicas, mas porque o saber da experiência não pode ser apreciado por um currículo moldado e a formação docente para a ação pedagógica num contexto escolar e social de complexidade precisa ser igualmente intrincada e presente constantemente com fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitem o desenvolvimento de práticas reflexivas independentes nos ambientes educacionais.

4.2 O Currículo de literatura

Primeiramente, é preciso definir literatura, e desse modo, etimologicamente, o termo deriva do latim *literatura*, a partir de *littera*, *letra*¹.

Aparentemente, o conceito dela parece estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição.

Nas línguas europeias, a palavra “literatura” designou em regra até ao século XVIII, o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral, até a segunda metade desse século para designar especificamente a arte verbal.

E no *corpus* textual eram utilizadas palavras como “poesia”, “verso” e “prosa” (que hoje reconhecemos enquanto classificação de gêneros literários).

Citemos Maria Vitalina Leal de Matos:

A palavra literatura só em época relativamente recente – desde meados do século XVIII – tem o significado que hoje lhe damos. Até aí, a palavra existia, mas com um sentido diferente: designava, de modo geral, o que estava escrito e o seu conteúdo, o conhecimento. (...) O vocábulo “literatura” durante o século XVIII, continuando ainda a designar o conjunto das obras escritas e dos conhecimentos nelas contidos, passa a adquirir uma acepção mais especializada, referindo-se às “belas artes”, ganhando assim uma conotação estética e passando a denominar-se a arte que se exprime pela palavra” (MATOS, 2001, p. 200-201).

Dessa forma, salienta-se que ao significar a arte que se exprime pela palavra, o vocábulo assume desde logo uma referência nacional, enquanto conjunto da produção literária de determinado país.

Por conseguinte, a nossa literatura sempre manteve viva a tradição da literatura portuguesa. Obedecendo a ela, sendo submissa e sempre refletindo todas as suas manifestações, embora sem nenhuma excelência.

E ainda sem propósito acabaria esse sentimento por determinar os movimentos literários que em estilo diverso ao da metrópole, viessem a exprimir um gênio nacional e que gradativamente se diferenciava. E assim, necessariamente nasceu e se desenvolveu a nossa literatura, ou seja, como sendo uma germinação da literatura portuguesa e seu reflexo novamente.

¹ Segundo Vítor Manuel de Aguiar e Silva, o lexema “literatura” já aparece, em língua portuguesa, num texto datado de 1510.

No entanto, as divisões feitas no desenvolvimento de nossa literatura não parecem corresponder a nossa realidade, e isso nos mostra sua variação e sua grande diversidade entre os diferentes historiadores. Literatura por assim dizer é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com os artifícios de invenção e de composição que a constituem é, a meu ver, literatura.

Historicamente ela está presente na escola, porém, a abordagem dispensada a ela assume outras dimensões que a distanciam do aluno, pois a escola contemporânea cultiva uma estrutura conservadora e estanque, e a qual acaba adotando como modelo de ensino que pouco colabora para o desenvolvimento literário desses estudantes.

A história dela é de humilde conceito, é assim, a história do que nossa atividade literária sobrevive na memória coletiva de nação, ou seja, não cabendo nela os nomes que não lograram viver além do tempo, também não cabendo nomes que por mais ilustres que regionalmente sejam não conseguiram ultrapassar as raias das suas províncias, se fazendo nacionais.

E partindo desse subjetivo entendimento, a história literária deve antes ser a história daquelas do que destes. Obras e não livros, movimentos e manifestações literárias sérias e consequentes, e não modas e rodas literárias, eiva das literaturas contemporâneas, são o imediato objeto da história da literatura.

E assim, o conceito de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da maneira com que a natureza daquilo que é lido. E com essa compreensão, muitos textos já nascem literários, outros, porém atingem a sua condição de literários, e a outros tal condição lhes é imposta, mas o que importa mesmo pode não ser a origem desse texto, mas o modo como as pessoas o considera.

E assim, no sentido mais ligeiro de se explicar, é que os julgamentos de valor parecem também ter uma relação com o que realmente se considera literatura, e o que não se considera.

Isso significa que não necessariamente o estilo tem de ser belo para ser literário, mas sim que tem que ser do tipo considerado belo.

Logo, a literatura é um bem cultural, pois seu ingresso colabora para o pleno desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e também linguísticos, do exercício da imaginação, além de favorecer o uso aos diferentes saberes dos povos e lugares desconhecidos, sejam dos locais reais ou imaginários.

Para Antônio Cândido:

A literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-os mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana, sendo ela também que permite refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, além de ampliar os saberes, permitindo com isso outras e novas perspectivas (CÂNDIDO, 1995, p. 234).

Ainda de acordo com o autor, a literatura corresponde também, à necessidade cultural e universal, mas pode causar a mutilação da personalidade, porque ela dá forma aos sentimentos e a nossa visão de mundo, nos humanizando, fazendo nos libertar do caos.

Dessa feita, Cândido afirma:

[...] que a literatura é também um instrumento que desperta a consciência fazendo com que lutemos pelos nossos direitos; é tudo o que pode ser chamado de criação poética ficcional e dramática, alcançando todos os níveis sociais e culturais, desde o que chamamos de folclore e a forma mais complexa de produção escrita das grandes civilizações [...] (CÂNDIDO, 1995, p. 232).

Como diz Candido (2004), em “O direito à literatura”, são três as dimensões da literatura: uma forma de conhecimento, uma construção estética e uma visão de mundo.

Logo, entende-se que a forma desse excerto citado acima se refere ao leitor, à construção estética ao texto e à visão de mundo do autor, e seria muito profícuo para o leitor em formação, a possibilidade de vivenciar essas três dimensões.

No entanto, ao se falar em literatura como um dos objetos desse estudo, surgem algumas delimitações, não somente por seu valor teórico, mas também porque ela se fundamenta em outras instâncias as quais estão inseridas no processo de ensino, como as legislações, os decretos, as orientações curriculares, os professores da educação básica, a própria estrutura do sistema de ensino nas escolas, e por fim o aluno, o leitor, e o aprendiz.

E se direcionarmos a literatura apenas como disciplina, veremos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 não há menção propriamente a ela no currículo escolar.

A Literatura na LDB de (1961), surge apenas como um conteúdo para a terceira série do ainda então ciclo colegial. E somente na LDB de (1971) que ela é apontada como o “estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1996).

E em 1996, é promulgada a lei 9.394/96, a qual promove, entre outras modificações a obrigatoriedade de algumas disciplinas curriculares para o Ensino Médio, e logo depois, em 1999 surgem os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, os quais estabelecem:

A divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999, p.18).

E na sequência, após longo período, em 2006 algumas orientações curriculares direcionadas ao ensino médio são publicadas no que se refere à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, e disso decorre todo um capítulo para o conhecimento dessa área de saber, que há muito tempo já devia ter sido incluída na grade do ensino especificamente como componente curricular para o ensino médio. E nesse capítulo intitulado “Conhecimentos de literatura”, compreendem os seguintes pontos:

- 1) Por que a literatura no Ensino Médio?
- 2) A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio;
- 3) A leitura literária;
- 4) Possibilidades de mediação;

E essa estrutura trouxe subsídios relevantes os quais se assinalam:

- ✓ A necessidade da literatura no Ensino Médio;
- ✓ A importância do leitor;
- ✓ A dimensão lógica do texto;
- ✓ O papel do professor como “mediador” no contexto das práticas de leitura literárias, entre muitas outras, porém essas estão relacionadas diretamente com a temática do presente texto.

E com isso as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apresentam os conhecimentos de literatura, justificando, no entanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais ao incorporarem no estudo da linguagem os conceitos de

literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino literário vem suscitando além de negar a ela mesma autonomia e a especificidade que lhe é devida.

E diante disso, percebe-se então uma crítica apresentada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) em relação ao espaço até então limitado que a literatura ocupou nos PCNs (BRASIL, 2002), o que reforça a necessidade de se repensar o currículo com base nas contribuições dos estudos direcionados à obra literária.

Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são também documentos orientadores das práticas direcionadas ao tratamento dado à literatura na educação Básica, destacando que no ensino médio eles revelam concepções idênticas sobre a natureza e a função da literatura, valendo-se de considerações sobre o texto literário, ao passo que a proposta curricular voltada para o ensino médio trata superficialmente das questões literárias.

E toda essa discussão, é para se compreender a revelação de um enorme paradoxo, tendo em vista que no ensino médio, o estudo da literatura enfiado na organização apenas curricular necessita de orientações mais urgentes e aprofundadas para que os profissionais dessa área consigam rever estratégias e procedimentos direcionados as práticas de leitura literária também.

E nesse sentido, os PCNs procuram explicitar os conceitos alusivos à leitura a partir da compreensão de dois eixos que sustentam os Parâmetros: representação/comunicação e investigação/compreensão.

Esses parâmetros tomam a Literatura em seu *stricto sensu* como arte que se constrói palavras e na defesa das especificidades inerentes a essa literatura, e enfatizam com isso a importância de sua presença no currículo do Ensino Médio, discutindo sobre sua necessidade, enfocando a arte, e ao mesmo tempo conduzindo ela a outras formas de expressão artística como um saber fundamental ao homem, não sendo apenas privilégios de uma minoria:

[...] Sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada à tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A literatura era tão privilegiada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura, logo de classe social (BRASIL, 2006, p.55).

Por esse viés, as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e pelas Orientações Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio permitem, portanto, inferir que os ensinamentos de Língua Portuguesa e de Literatura busquem desenvolver no aluno-leitor seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura com vistas a ampliar ou construir o letramento.

Pois a formação do aluno leitor de Literatura é discutida nesses documentos de forma bastante ampla apontando as necessidades de letramento literário que leve aos jovens a não lerem apenas as obras literárias, mas que possam ir além, conhecendo textos que falem da Literatura.

Cosson complementa que:

[...] se o aluno sai da escola não gostando de leituras da ordem da ficção literária, a adoção dessa prática cultural em sua vida acaba tornando-se incerta ou, por vezes, inexistente. Geralmente na escola se lê pouco e com fins didáticos: lê-se para apresentar um seminário, fazer a análise de um romance ou poema, relacionar os conhecimentos presentes nos textos de forma transdisciplinar, preparar-se para concursos entre outras finalidades, talvez por isso, a leitura fora da escola esteja fortemente condicionada pela maneira como a instituição tem organizado o seu fazer docente em relação a esse objeto (COSSON 2014, p. 76).

E a literatura possibilita isso, ou seja, significar a partir disso, pois é uma forma privilegiada de linguagem, porque entre outros aspectos favorece o desenvolvimento da educação e da sensibilidade estética como sugere Antônio Cândido (1995), cujas ideias estão bem presentes quando se trata de Literatura.

Para Zilberman & Silva (2008) o ensino de literatura continuará neste limite se forem prosseguidas as aceitações das formas que lhe fizerem surgir, pois o papel por ela desenvolvido nos tempos anteriores e sua função de intermediar indivíduo/língua escrita/nacionalidade na sociedade burguesa não podem consistir no seu caráter educativo, até porque estes constituem um dos grandes problemas do ensino: a falta de leitura pelos alunos.

Por conseguinte, se a literatura dá conta de humanizar o homem, assim como afirma Antônio Cândido (1995), se a escola é para muitos a única mediadora entre a literatura e o leitor, se o professor, assim como apontam Aguiar e Bordini (1993), é consciente de seu papel nesse processo, quais são as razões para que esse professor alimente o modelo de ensino de literatura revelado, e outra, teria sua formação alguma parcela de responsabilidade?

No entanto, o ensino dela deve consistir na formação de leitores, em uma possibilidade oferecida para uma experiência com o texto literário, que advém da literatura como forma de expressão, não na velha periodização que divide a história literária.

Pois como bem Levy menciona,

A literatura não é uma explicação do mundo, mas a possibilidade de vivenciar “o outros de todos os mundos”. Assim, a leitura literária poderá ser desenvolvida como prazer que se conquista gradativamente. Uma leitura na qual, à medida que as páginas do livro são viradas, o leitor se vê transportado para uma espécie de realidade paralela – um mundo inteiramente novo, repleto de descobertas, encantamentos e mistérios (LEVY, 2011, p. 108).

E com isso, a leitura é o que pode validar esse ensino de literatura, pois através dela provêm atividades das quais comportam a penetração na esfera da alteridade em que o indivíduo mergulha e retorna sem se perder.

E assim, Silva (2006) propõe que os professores se empenhem em desenvolver atividades que contemplem a adequada escolarização da leitura e da literatura favorecendo a autonomia do aluno/sujeito dentro da sala de aula e nas práticas sociais de leitura, pois uma vez que o professor e aluno usem e a entendam ela mesma não necessita ser questionada sobre seu valor, seu limite e a natureza desse próprio conhecimento.

E para que esse panorama torne-se concreto no ensino de literatura é necessário, no entanto que os professores sejam leitores críticos e conheçam ou encontrem também modos de trabalhar efetivamente com esse texto literário, de forma a obter bons resultados para sua prática, as quais seriam, por exemplo, discussões sobre os conceitos atuais de literatura, considerando obras e autores não canonizados, o conhecimento de novos métodos para a análise literária para se propor a construção de significados relevantes aos docentes e ao próprio alunado.

E no período em que se ampliam as discussões a respeito da relevância da literatura para o desenvolvimento integral do homem, se ativa também a procura por escolhas viáveis que amenizem a oposição entre ela, a própria literatura e escola.

E nesse viés, é muito comum uma movimentação de estudos que norteiam o professor da educação básica, tanto no que compete aos recursos teóricos quanto ao que diz respeito às escolhas de métodos para o ensino desse componente curricular na escola.

Apesar disso, tais pesquisas sempre buscam a solução a partir da própria instituição escolar, dando ênfase ao professor atuante, em detrimento da análise de muitas outras possibilidades de procedência do problema, dentre elas, a responsabilidade das instituições de ensino superior no processo de formação desse mesmo professor de literatura.

Vê-se isso, na própria bibliografia oferecida sobre os temas literatura e ensino, o que aponta uma brecha entre o diagnóstico de um ensino de literatura precário na educação básica, e a preocupação com as carências de uma formação.

E à medida que a literatura passa a ser aceita como um componente curricular próprio e de um saber pluricultural e sócio político, ela então passa a ser absorvida não somente em sua periodização, ou mais:

Quando o contato não é feito mediante a leitura dos textos literários, mas por meio do acesso à crítica ou a teoria literária, perde-se outra maneira de conhecimento sobre a humanidade e sobre si mesma. Esse direito defendido por Antônio Candido cabe também à escola a defesa de sua permanência. E pensar em direitos humanos, segundo ele, implica um pressuposto, qual seja “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 1995, p. 239).

Dessa compreensão, o professor de literatura do ensino médio precisa conciliar sua formação teórica e crítica baseada na história literária, além do que ainda tem que enfrentar o desinteresse dos jovens para a leitura e em especial, pela literatura, o que muitas vezes, o discurso usado pelos estudantes é o de que ela, a literatura é muito distante do seu horizonte cultural, ou seja, não faz parte de suas realidades.

4.3 Desafios no ensino de literatura

No contexto educacional brasileiro, Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura, que ocorre em razão de que ela perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Significando uma concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares.

A autora relata ainda que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. e para ela,

esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, em que a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores.

[...] Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. [...] Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2014, p. 23).

As palavras de Cosson (2014) evidenciam um dos principais desafios contemporâneos para o ensino de literatura na escola. É concentrar o foco na história da literatura com as características dos estilos literários contextualizando aos seus autores e suas obras, entre deixando de lado a literatura propriamente dita, só vivenciada em toda a sua plenitude na leitura das próprias obras, o que muitas vezes é negligenciado pela escola.

Outra barreira do ensino literário no Brasil é enunciado por Lajolo (2010, p. 19), quando considera que “o papel da escola é de avaliadora e de fiadora do que é literatura, cabendo a ela valorizar ou desvalorizar obras literárias, por ser detentora de um grande poder de censura estética em relação a produção literária”.

Em Todorov:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2009, p.10).

A reflexão feita por esse estudioso é pertinente, porque as práticas pedagógicas que trazem as ficções literárias como objeto de ensino tem provocado muito mais aversão do que contribuição para a formação de leitores desse tipo de texto.

Dessa forma, muitos escritores e seus textos deixam de ser estudados em virtude dos requisitos de leitura impostos pela própria escola.

E nessa mesma direção está o pensamento de Martins (2006), ao avaliar que há considerável diferença entre as visões da escola e dos estudantes sobre a literatura, o que ocasiona a imposição de valores literários aos alunos, desprezando sua história:

Logo, é preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio 'cânon literário', valorizando seu repertório de leituras (MARTINS, 2006, p. 86).

Assim, um caminho para mudar essa realidade está proposto por Silva (2010) quando a escola, por meio da leitura literária pode proporcionar a educação do leitor com o intuito de dilatar suas limitações culturais e sociais, sendo nesse caso por meio da liberdade criativa e crítica potencializada pela escola e associada às suas próprias experiências.

Pelo exposto, traduzindo o currículo fundamentalmente por meio da emancipação e da libertação através das ideias de Giroux (1986), que a escola e currículo devem funcionar como uma esfera pública e democrática, isso porque escola e currículo são locais onde os estudantes devem ter a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social.

Por outro lado, na visão dele, o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, pois ele não está simplesmente entrelaçado com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, ele, é um local onde ativamente se produzem, e se criam significados sociais. E esses significados, entretanto, não são significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual, isso porque se trata de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados.

5. ACHADOS E DISCUSSÃO

Resumidamente, esse é o momento em que serão transcritas as falas dos informantes, parte essa de fundamental importância, diga-se assim, o cerne do texto, pois, por intermédio desses dados, é que a produção deste texto pôde ser delineada.

O questionário foi aplicado a quatro professores efetivos da rede estadual de ensino, lotados na cidade de Abaetetuba-Pará. Três deles com licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e um com duas graduações, sendo a primeira em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e a segunda em Pedagogia, possuindo ainda Mestrado em Letras na área de Linguística; Dos três profissionais graduados em Letras citados acima, um possui Especialização em Gestão Escolar, uma professora possui Especialização na Educação Especial e a outra com Mestrado profissional em Letras.

Conforme supracitado foi aplicado a eles um questionário estruturado o qual teve inicialmente as perguntas pessoais e logo depois treze perguntas pertinentes ao tema desta dissertação.

Para compreender os resultados da presente pesquisa é necessário salientar que que todos os professores que se propuseram a participar deste trabalho já possuem uma experiência vasta no campo da educação, tendo em média de dez (10) a vinte e oito anos (28) na docência.

Por conseguinte, todos responderam conforme suas práticas e desafios, e estes foram se entrelaçando somente pelo saber que possuem quanto à identidade, currículo e sobre a BNCC.

Inicialmente é válido mencionar também sobre o desconhecimento que eles têm sobre identidade, pois logo no primeiro momento da pesquisa ao tratar de Identidade Docente, um dos professores fez o seguinte comentário:

Esse tipo de assunto pra mim é moderno, falo assim porque quando iniciei a carreira de professor os assuntos nunca foram assim... Entendo sim que hoje este termo identidade docente tem estreita relação com a docência, mas a meu ver não leio e nem sei exatamente o que de fato é (P1).

Posteriormente o questionário. No que compete à realização da leitura de textos literários em sala de aula com os alunos, os educadores confrontaram sobre esse quesito, pois responderam:

Na verdade, pra mim quando trabalho assim com textos, percebo que os objetivos previstos são o desenvolvimento da própria imaginação que o aluno tem, da criatividade dele e o pensamento que ele tem sobre o mundo que o rodeia (P1).

Quando eu levo um texto de literatura pra sala, eu vejo neles que eles percebem os elementos estéticos, a linguagem literária que eles falam que é uma coisa mais romântica e que a maioria não gosta disso, porque acha que esse tipo de leitura não traz informação nenhuma, apesar de sempre falar pra eles sobre a importância da literatura na vida das pessoas (P2).

Quero sempre trabalhar com textos variados, mas o problema é o nosso tempo. Mas o meu objetivo com isso é fazer com que os alunos identifiquem as características literárias e possam fazer a análise e seu entendimento individual (P3).

Aponto com isso sobre o despertar pelo interesse da literatura, desenvolvendo assim a habilidade de interpretação textual, sendo necessária uma ampliação da visão de mundo dos estudantes de maneira crítica, porque nas minhas aulas eu faço de tudo para que entendam que a literatura não é somente classificação das escolas em cada tempo histórico (P4).

Logo de início percebe-se com essas respostas que o ensino dirigido à literatura, por mais que um ou outro tente fazer o diferencial, mas ainda assim, há quem a aponte como sendo uma mera representante da caracterização dos movimentos de época literária, o qual prevê para cada contexto histórico uma escola e suas configurações estéticas.

No entanto, quando perguntado aos professores que temas destacam importantes para o ensino da literatura, eles informaram:

Assuntos que abordem as questões sociais; sobre a realidade do aluno, suas vivências dentro e fora da escola. O que ele espera do futuro (P1)

Temas que possam contribuir para sua formação em sentido amplo, sua perspectiva de vida e de sua vida profissional (P2).

Temas importantes como a análise textual, períodos literários, funções da literatura, gêneros, figuras, as vanguardas europeias etc. (P3).

Gosto de trazer as minhas aulas temáticas da atualidade, mas que se encaixam nos estudos literários, como por exemplo, a própria cultura desse aluno (P4).

Como podem perceber perante esses discursos, ainda há a total estigmatização desse saber por parte dos professores, e isso se confirma quando o docente anuncia que faz uso conteudista para a literatura, pois uma vez que há um leque de possibilidades de se transportar teoria a prática de vida desse alunado, o educador não o faz.

Diante disso, indagado sobre quais bibliografias indicariam a esse estudo, falaram:

Eu não desgrudo do livro didático de literatura, faço uso também da internet que me ajuda muito quando em um dia muito corrido não posso planejar, quem me socorre é a internet. Mas falo isso, já trabalhando com diversos autores, mas preferencialmente William Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien (P1).

Eu gosto bastante de trabalhar com os autores clássicos e contemporâneos (nacionais, especificamente, os regionais) porque acho melhor envolver os alunos com o que está perto deles, ou seja, na região ou do lugar deles (P2).

Levo para a sala de aula textos de José de Alencar, Machado de Assis e Clarice Lispector, e fico observando que eles gostam desses escritores (P3).

Acho que a bibliografia sugerida deve ser de acordo com a faixa etária do meu aluno e também livros do interesse do discente, pois assim eu instigo nele melhor o prazer e o gosto por esse conhecimento literário (P4).

Nesse caso, ratifica-se então que para alguns docentes não há o interesse pela literatura regional, visto que um deles apontou poetas do cânone brasileiro, outros, no entanto citaram somente os escritores de livros didáticos.

Quando questionado se trabalham com a leitura de autores recentes ainda não pertencentes ao cânone literário:

Sim, pois acredito ser importante a experiência com leituras não canônicas, desde que elas apresentem temáticas interessantes a turma (P1).

Eu mesma não tenho esse hábito de trabalhar com esse tipo de leitura, por não possuir conhecimento sobre (P2).

Trabalho apenas com alguns poetas atuais por conta do pouco tempo de aula que possuo para trabalhar obras e também a biografia deles. Mas acho primordiais os conteúdos que esses escritores possuem em seus textos, e isso torna a literatura mais bem trabalhada, porque é de um contexto mais próximo do mundo contemporâneo. (P3).

Não trabalho com autores recentes, talvez seja por falta de iniciativa, pois acho que os alunos já possuem suas preferências de autores, e penso que se eu chegar com poetas novos, eles talvez fiquem desanimados por não conhecê-los. Mas às vezes eu trabalho isso nas feiras literárias da escola (Feira literária nas escolas), dia da poesia ou aniversário da cidade (P4).

Posteriormente levantou-se a pergunta aos informantes se estes trabalham com os livros didáticos.

Eu trabalho sim com o livro didático (P1).

Com certeza o apoio do livro é meu “braço direito” (P2).

Acho importante e interessante o livro está sim nas aulas de literatura (P3).

Eu mesma não me prendo muito ao livro, pois lá estão apenas assuntos que privilegiam uma camada da sociedade, sendo que a realidade do aluno muitas vezes é idealizada. Por isso eu seleciono um assunto ou outro do livro e levo para minha aula (P4).

Dessa maneira se compreendeu que os docentes não possuem um vínculo único com o livro didático, muito pelo contrário, consideram que algumas bibliografias não surtem efeito significativo sobre a realidade de vida dos estudantes.

Igualmente no que diz respeito à indagação seguinte, onde se pergunta sobre as orientações curriculares no tocante a literatura, e como eles, os professores as adotam em suas práticas.

Em se tratando disso, as orientações curriculares dentro dos próprios conteúdos e atividades trabalhadas em sala de aula visam o desenvolvimento de competências e habilidades propostas pela BNCC (P1).

O meu planejamento escolar é realizado conforme as competências, obedecendo às normas da Base Nacional Comum Curricular, mas muitas vezes eu acho confuso algumas partes deste documento (P2).

Apesar de ser professora, não conheço as orientações curriculares do ensino da literatura na BNCC, acho que nem há propostas para essa área de conhecimento, o que já vi foram temas atrelados com a linguagem (P3).

Conheço um pouco, porém não procuro me prender muito nessas orientações curriculares, pois minha intenção é colocar a prática deste ensino em sala de aula, fazendo com que os alunos compreendam o momento histórico e que façam a análise das obras literárias, conhecendo também o autor, o contexto histórico e o sentido daquele texto para aquela época (P4).

Embora tenham surgido essas respostas, o fato é que o ensino da literatura perpassa por muitos entraves, sendo estes, a reforma do novo ensino médio, a BNCC, considerando que a pergunta levantada nos responde algo a mais - o desconhecimento de muitos professores a respeito do que são realmente as orientações curriculares.

Outro questionamento feito se refere a respeito da contribuição dessa ciência na formação identitária dos estudantes. Nesse ponto eles responderam da seguinte maneira:

Acredito sim que a literatura interfere de maneira positiva na formação do alunado, pois esse saber trazido ao jovem faz com que ele entenda sua origem, sua

transformação no decorrer da própria história, no processo de constituição dos povos e nas diversas culturas existentes (P1).

Pra mim, a literatura contribui de maneira essencial na formação dos estudantes, porque ela trabalha muito bem com temática relacionadas a valores humanos (P2).

Em minha opinião, a literatura é peça fundamental para que o aluno conheça a si próprio, as pessoas de sua convivência, ao passo que ela amplia a visão de mundo dos jovens, e cria ainda uma consciência estética e desenvolve a linguagem e a criatividade (P3).

O saber da literatura intermedia a todos os envolvidos, isso porque os estudantes passam a conhecê-la e conhecer a si mesmo (P4).

Disso se infere que nossa compreensão é a de que a obra literária consiste em uma manifestação artística que age sobre o indivíduo, e por essa razão, deduzimos que ela, a literatura oportuniza a relação do humano com o universo e que tal perspectiva influencia a capacidade formativa e identitária do homem.

Assim, é imperativo distinguir que o texto literário se caracteriza como meio para o desenvolvimento da dimensão humana, levando em consideração que abre possibilidades de construção e reconstrução no mundo em que estamos inseridos. No conjunto da formação identitária, esta consiste na representação que temos de nós mesmos, e que gera em nós sentimento de coesão e de existência.

Para Berry (1991), a identidade permite o reconhecimento do “si-mesmo” bem como o desejo de ser reconhecido pelo outro. Na prática, refere-se a uma conquista, e diferente do que se possa imaginar, não se trata de um dado primário, pois durante a vida, é modificada pelas diversas experiências.

Apesar disso, discutir questões sobre identidade não se traduz em tarefa simples. Hall (2006) evidencia a complexidade que perpassa o conceito de identidade, que não se privilegia somente uma definição. Na concepção dele, é a de que existe uma variedade de identidades (gênero, raça, classe social, etnia, nacionalidade, ideologia profissional etc.).

Isso porque:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.5).

E socialmente na busca por certa homogeneização, existe um esforço no sentido de construir uma identidade única, um modelo a ser seguido, tanto na individualidade, quanto nas ações cotidianas nos vários espaços sociais, de lazer, cultura, de aprendizagens formais e não formais.

Nesse viés, no questionário apresentado aos docentes, se pergunta, como se caracterizam os alunos, em termos identitários.

Cada aluno tem sua singularidade, características próprias que os diferenciam dos demais, ou seja, eles vivem em realidades diversas e tem liberdade para manifestar suas identidades sempre respeitando as identidades dos outros (P1).

Na escola onde leciono, os estudantes apresentam diferentes identidades, uns moram nas ilhas do município, e outros possuem uma identidade urbana (P2).

Existem na escola onde eu trabalho, diferentes identidades, pois há estudantes tanto da zona urbana, quanto da zona rural, sendo que alguns possuem conhecimento e aprofundamento de leituras mais avançados, outros porém, sem aprofundamento literário (P3).

Meus alunos possuem muita força de vontade e são esforçados, demonstrando dedicação e objetivos definidos nas aulas (P4).

Diante dessas respostas acima, entende-se que as aulas de literatura se tornam algumas vezes sem perspectivas relevantes para a vida destes jovens, isso se justifica pelo fato de que a própria docente não sabe o que é identidade. Ora, se já se tem desafios e atravessamentos diante de um cenário que não privilegia esse conhecimento, menos acessível aos alunos, pois a identidade em alguns casos é vista como algo que se destoa do que de fato realmente é.

Na sequência ocorre o questionamento a respeito das aulas de literatura, se as mesmas vão de encontro às identidades dos alunos.

Abordo em minhas aulas de literatura temas relacionados a comportamentos e atitudes vistos em nossa sociedade (P1).

Eu trabalho em parte, pois temos também a identidade das raças branca, negra e indígenas, e nisso, então podemos estar inseridos nessa linha (P2).

Procuro trabalhar a leitura coletiva para que meus alunos possam dar sua contribuição no decorrer da atividade (P3).

Em minhas aulas de literatura, os alunos são encorajados a reafirmarem suas identidades em todas as suas dimensões procurando conhecer e respeitar as identidades dos demais colegas e de qualquer outra pessoa (P4).

E perguntado sobre que identidades são objetos das aulas de identidades amazônicas, identificando autores e obras. Os informantes nos elencaram como respostas, conforme suas vivências em sala.

Como a literatura do Ensino Médio trabalha muito a visão macro nos períodos literários desde a origem da literatura portuguesa até a contemporaneidade, trabalho todos os principais autores e suas obras e textos mais conhecidos (P1).

Procuro diversificar os autores e obras nas aulas de literatura. Trabalho os clássicos, mas abordo também os autores regionais, valorizando a identidade cultural paraense, assim, o estudante é estimulado a ampliar sua cosmovisão sem perder de vista sua identidade local (P2).

Faço a seleção de temas como meio ambiente, solidariedade, amor, a busca pela felicidade. Acreditando que quando se trabalha desse modo com a literatura, os alunos se envolvem muito mais. Gosto de usar muito em sala de aula os textos de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Clarice Lispector (P3).

Com a última informante, observou-se certa intimidade tanto nos autores como nos tipos de aula que a mesma desenvolve em suas turmas. Ela, respondeu que:

Durante o ano letivo trabalho desde os autores clássicos até os mais contemporâneos. Os autores selecionados são Machado de Assis, Oswald de Andrade, Clarice Lispector, Inglês de Sousa, entre outros. E quanto às obras, gosto de mostrar vários textos aos meus alunos, desde os contos machadianos aos vários poemas de Oswald de Andrade, Contos de Clarice Lispector, Contos Amazônicos de Inglês de Sousa e Rubem Alves, “Cartas aos adolescentes e aos pais dos adolescentes” etc. (P4).

Percebe-se com esses apontamentos que há muita incógnita no ensino dado a literatura. Ora por colocarem assuntos que não trazem relevância a realidade do aluno, ora por conta da estratégia literária mencionada pelo professor (a).

Partindo disso, perguntou-se aos docentes, o que pensam acerca dos tipos de identidades amazônicas, sua identificação sobre autores e obras.

Os professores entrevistados responderam que:

A cultura amazônica é extremamente rica, e em minhas aulas, costumo abordar por meio de autores como Inglês de Sousa e sua obra “Contos Amazônicos”, entre outros as identidades que se vê nesse tipo de leitura (P1).

Percebo que a literatura amazônica é muito regionalizada, enraizada em costumes e crenças típicas da floresta, deixando de ser um pouco universalizada, e nesse sentido não conheço os autores e obras amazônicas, pois costumo trabalhar alguns poemas e poesias do escritor santareno Rui Barata (P2).

Acho a identidade amazônica muito interessante e importante na formação dos alunos, porque aborda muito de nossa história local, porém, desconheço autores amazônicos e suas obras (P3).

Destaco nas aulas de literatura os seguintes nomes: Eneida de Moraes com a obra “Promessa em azul e branco” “Banho de cheiro”; Max Martins, com “Poesia completa”, e o escritor e poeta João de Jesus Paes Loureiro, nascido em Abaetetuba, com sua obra “Cantares Amazônicos” (P4).

Logo, se verifica que os descontentamentos de muitos profissionais da educação, especificamente com o ensino de línguas, a meu ver, possuem muito mais engajamento linguístico do que literário, e isso corresponde em muitos casos, por não conhecer dentro da área literária os próprios autores e obras, igualmente na questão sobre identidade.

E por fim, o professor de literatura deve ofertar literatura que encontre caminho com as identidades amazônicas ou desafiar os alunos com outros tipos de identidade?

Acho que o professor deve oferecer todo tipo de literatura, desde que esta ofereça a seus alunos conhecimentos que proporcionem aprendizados reais sobre valores humanos (P1).

Acredito que sim, mas para isso acontecer, tem que haver mudanças diversas para que os professores possam se apropriar dessa literatura amazônica e regional e, assim propor e desafiar seus alunos no estudo (P2).

O professor de literatura deve trazer para a sala de aula autores e obras clássicas para ampliar o olhar do estudante, pois se devem ministrar assuntos que possam envolver a turma toda, e o tema identidade traz isso, porque valoriza e preserva a cultura especialmente a nossa amazônica (P3).

O professor de literatura precisa trabalhar em suas aulas as identidades amazônicas para que o aluno perceba quão rica é a nossa cultura e a literatura local, como também propiciar leituras que desafiam os alunos para novas construções de sentido e propiciem novas e outras experiências (P4).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões teóricas do texto e dos dados coletados pelos informantes, percebeu-se grande inquietação por parte dos informantes no que concerne a questão da identidade docente, pois estes não sabem o que é e do que se trata em termos de educação, e ainda, no que ela contribui ao ensino, a aprendizagem e ao currículo da literatura.

Desse ponto, pode-se inferir que os professores atuantes em sala de aula estão desprovidos de temas relevantes a sua profissão e ao processamento da sua formação, sendo válido ponderar que a questão da identidade é um fator decisivo no processamento da cultura e das nuances no ensino e no aproveitamento da literatura na realidade dos educandos.

Em conformidade com a fala dos entrevistados considera-se que cada discurso dos professores foi um eco a esta pesquisa, pois a identidade docente é um tema amplo, mas que poucos profissionais têm autonomia para tratar, pois além de ter uma vasta interpretação, eles não se apropriam, pois segundo a fala de um deles há total desconhecimento a respeito, e isso não deixa de ser preocupante.

Se por um lado eles não conseguem usufruir do termo, como farão uso do mesmo em suas aulas no que diz respeito às ideias e opiniões dos seus alunos?

Diante das evidências nas falas destes professores, existe uma inconformidade, pois eles alegam a falta de formação continuada, a qual acaba os deixando a deriva e ao mesmo tempo propensos a definições iguais a esta.

Assim sendo, acerca da identidade conforme a interpretação vinda de Hall (2006), as tendências são demasiadamente recentes e ambíguas. O próprio conceito com o qual estamos lidando, é extremamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco também compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova.

Grosso modo, o que muda, o que se altera não é a questão das identidades dos sujeitos, mas sim, o mundo cultural que eles habitam, o qual está permeado de relações sociais distintas, das quais os sujeitos acabam absorvendo do mundo externo tudo aquilo que o afeta direta ou indiretamente.

E disso se define que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades estas que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2003. p. 13).

E no que diz respeito ao discurso colocado pelos professores entrevistados sobre o desconhecimento de identidade, a percepção é a de que essa identidade não entendida por eles se relaciona ao caráter da mudança na modernidade, especialmente ao processo de mudança conhecido como globalização e os impactos dela na identidade cultural que eles não conhecem, mas sabem que existe.

Um exemplo típico disso são as famosas tecnologias da informação e de comunicação recentemente manifestadas em nosso meio, as quais orientadas ou não, são apresentadas aos docentes, devendo eles fazer uso ou não, mas tendo que usá-las no contexto da sala de aula.

E embora muitos educadores não tenham o real conhecimento das inúmeras categorizações em meio à área educacional, é necessário frisar que os currículos devem estar pautados numa educação compromissada com a ética, com a cidadania e a pluralidade de ideias, opiniões, o respeito às diversas culturas e realidades existentes, entre tantos outros.

Dessa compreensão, se retoma a realidade dos entrevistados, dos quais dois não entendem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tão pouco este currículo apresentado por ela e que muitas escolas por muitas vezes por falta de compromisso de alguns gestores desconhecem na íntegra o teor deste texto.

No entanto, para os informantes, a falta de entendimento da BNCC se dá por alguns fatores, entre eles o de neste documento conter discussões acerca da carga horária, o que acolher de conteúdos nas disciplinas e em alguns casos, a caracterização de alguns componentes, o que acaba tornando mais complicada a compreensão dela, ou seja, toma-se uma boa parte do texto em assuntos que não são segundo os docentes tão essenciais de serem debatidos. E sem mencionar que deixam de lado o que é verdadeira importante: a discussão das concepções que se encontram subjacentes às todas as propostas curriculares.

Assim, as implicações impostas para que haja uma verdadeira mudança na educação passa pelo debate coletivo e aberto sobre a concepção de ser humano, de sociedade e de mundo, e que necessita ser desenhado para que a reforma aconteça e por isso o currículo para alinhar-se a uma visão complexa depende do reconhecimento do que significa renunciar ao posicionamento estanque, fragmentado e mecânico.

Nesse sentido, cabe o alerta de que a proposição reduzida da técnica pela técnica não atende a uma visão complexa, ou seja, a tecnologia precisa acolher uma visão crítica e estar a serviço do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O Saldo da leitura**. In: DALVI, M.A; REZENDE, N.L; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.p. 153-161.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59-91.

ARROYO, Miguel G. **Repensar o Ensino Médio: Por quê?**. In. *Juventude e Ensino Médio*. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAENE, J. (2003). **Integração curricular: a essência de uma escola democrática**. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110. ISSN 1645-1384
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>

BAUMAN, Zygmunt. 1925. **Modernidade e ambivalência** / Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Tradução de: *Modernity and ambivalence* ISBN 85-7110-494-8 1. Civilização moderna — Século XX. 2. Modernismo (Estética). 3. Ambivalência. 4. Pós-modernismo. I. Título

BAUMAN, Zygmunt, 1925. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual** / Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.
Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.
Disponível: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa da União. Brasília, 23 dez. 1996.

Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>>

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006, 239 páginas.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. – Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2002. 241 págs.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino médio. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação do Ensino médio. Brasília: MEC/SEM, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio**. Ministério da Educação. 2000. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/competencias.pdf>.

BERRY N. **O sentimento de identidade**. São Paulo: Escuta, 1991.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: editora Cultrix, 2ª ed., 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Editora Bertrand Brasil S.A, Rio de Janeiro, 1989; Memória e Sociedade: Coleção coordenada por Francisco Bethencourt e Diogo Ramada Curto.

CAMPOS, M. R. **Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI**. In: BALZANO, S. (Org.). O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007, p. 15-20.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In: Vários escritos, 3ª Ed.rev.ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antônio. Prefácio. In: ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura brasileira** – Rio de Janeiro: OURO sobre azul, 2007.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-91.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª Edição – São Paulo: Cortez, 2000. – (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola;V.16)

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. **Base nacional comum curricular - Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVE – FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramento, 1971.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Catarina Matos. Portugal: Afrontamentos, 2006.

ECO U. **Sobre algumas funções da literatura**. In: Sobre a literatura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: Uma introdução**/Terry Eagleton; tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997. ISBN 85-7139-148-3 (UNESP)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41ª edição, São Paulo, Cortex, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas / Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out. /dez. 2010).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB /UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 págs.

GIDDENS, Anthony, 1938. **Modernidade e identidade** / Anthony Giddens; tradução, Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIOVEDI, V.M. **Violência Curricular e a Práxis Libertadora na Escola Pública.** Curitiba: Appris, 2016.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. "**MinimalSelvee**", **na identidade:** TheRealMe. ICA Document 6, Londres: fustitute for Contemporary Arts, 1937.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (Org.). Representação da UNESCO no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 434 p. 11.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERRMANN F. **A rani de Chittor - O rosto.** In: O divã a passeio. São Paulo: Brasiliense; 1992.

JOUE, Vincent. Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura.** São Paulo: Moderna, 2010.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da Catedral – Literatura e Ensino em Debate.** Série Novas Perspectivas em Educação; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2ª edição, 1988.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora:** Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISBOA, Gilma Guimarães. **Pelas mãos de Clarice**: O desabrochar da experiência literária na sala de leitura. Clarice Lispector/ Gilma Guimarães Lisboa. – 2018 (153 f.: il. Color. (Dissertação de Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá-2018.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª Edição. Rio de Janeiro: E.P. U, 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa. Verbo, 2001

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio**: quais os desafios do professor? In: Português no ensino médio e formação do professor. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.); KLEIMAN, Ângela B. [Et. al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MICHAELIS. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível:
<<https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro>>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: MEC, 1996.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**. – 3ª Ed., São Paulo: Cultrix, 1990.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Nacional com Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Campinas: Unicamp, 2000. Tese de doutorado. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

MOREIRA, A.F. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, M.V. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Cord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, C. W. (Org.). **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. 1ª. Ed. São Paulo: Artmed, 1999.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **A profissionalização docente e seus desafios**. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra UNESCO. PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Terceira versão da Base Nacional Comum Curricular trouxe mudanças de última hora**. Redação. Ed. 239, 8 de mai. 2017.
Disponível: <https://www.revistaeducacao.com.br/terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-trouxe-mudancas-de-ultima-hora/>.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, p. 94-103, 2008.

ROLDÃO, Maria do céu. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?** In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). Ser professor de 1º ciclo: Construindo a profissão, Braga: CESC/Almedina, p. 13-26, 2005.

SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2ª. Ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 17.

SAUL, A.M. **Currículo.** In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 222, 2015.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** 2ª ed. São Paulo: Planeta 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Formação de professores e a prática docente:** os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011, p. 3-14.

SIÉCOLA, M. **A concepção de competência:** reflexões sobre o conceito. Revista das Faculdades Santa Cruz, Curitiba, v. 7, n. 1, jan./jun. 2009.
Disponível: <https://docplayer.com.br/34882193-Aconcepcao-de-competencia-reflexoes-sobre-o-conceito.html>

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ensino-aprendizagem e leitura:** desafios ao trabalho docente. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Wood. 11ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. da. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna.** In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). Territórios contestados, 1995.

SILVA, T. T. da. **O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Rio: Vozes, 1995. Currículo e identidade social: outros olhares. In: Silva, T.T. da. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995.

SILVA, Ivanda Martins. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SILVA, M. **Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura.** Nau Literária: crítica e teoria de literaturas, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

SILVA, Márcia Cabral da, BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Orgs). **Literatura, leitura e educação.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e, **Teoria da Literatura**, 8ª Edição, Coimbra. Almedina, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas.** In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; FAUCHER, C. **Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores.** In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010, p. 32-53.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contra ponto.** São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB: Associação de leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R. **Literatura, escola e leitura.** In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). Literatura & ensino. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 45-60.

APÊNDICE

IDENTIFICAÇÃO INICIAL

Nome completo:

Formação inicial:

Possui Pós-Graduação? Qual (is)? Cite-a (s).

Escola onde atua no Ensino Médio:

Tempo de experiência na docência:

QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA

1. Há quanto tempo ensina literatura?
2. Ao realizar a leitura de textos literários, com alunos qual é o seu objetivo?
3. Que temas você destaca importantes para o ensino da literatura?
4. Quais as bibliografias mais indicadas para o estudo da literatura?
5. Você trabalha com a leitura de autores recentes ainda não pertencentes ao cânone literário? Por quê?
6. Você adota o livro didático em suas aulas de literatura?
7. Você conhece as orientações curriculares no tocante a literatura? Como você adotou essas orientações em sua prática?
8. Para você essa disciplina contribui de alguma maneira na formação da identidade dos alunos?
9. Como caracteriza seus alunos em termos identitários?
10. As aulas de literatura vão de encontro à(s) identidade(s) dos seus alunos?
11. Que identidade (s) é/são objeto das suas aulas de literatura? Quais os autores e obras?
12. O que pensa dos diferentes tipos de identidade(s) amazônica(s)? identifique autores e obras.
13. O professor de literatura deve ofertar literatura que vá de encontro às identidades amazônicas ou desafiar os alunos com outros tipos de identidade?