UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

ANA LAURA DORNELLES DE CARVALHO CORRÊA PORTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

implicações no trabalho docente do profissional de Letras

Araraquara
2023

ANA LAURA DORNELLES DE CARVALHO CORRÊA PORTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

implicações no trabalho docente do profissional de Letras

Dissertação apresentada a Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Denise Maria Margonari Favaro

Araraquara

2023

C824b

Corrêa Porto, Ana Laura Dornelles de Carvalho
Base Nacional Comum Curricular : implicações no trabalho docente do profissional de Letras / Ana Laura Dornelles de Carvalho Corrêa Porto. -- Araraquara, 2023
120 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Denise Maria Margonari Favaro

1. BNCC. 2. Política Educacional Brasileira. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Ensino de Literatura. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Este trabalho analisa criticamente a BNCC do Ensino Médio e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, evidenciando tensões entre flexibilização curricular, sistematização do conhecimento e trabalho docente. Fundamentado em Gramsci e na Pedagogia Histórico-Crítica, contribui para a compreensão das relações entre política curricular, formação intelectual e desigualdade social, fortalecendo o debate sobre o papel da escola pública na socialização do conhecimento e na democratização do acesso à cultura elaborada.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study critically examines the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for Upper Secondary Education and its implications for Portuguese Language and Literature teaching, highlighting tensions between curricular flexibilization, the systematization of knowledge, and teaching work. Grounded in Gramscian thought and Historical-Critical Pedagogy, it contributes to understanding the relationships between curricular policy, intellectual formation, and social inequality, strengthening the debate on the role of public schools in the socialization of knowledge and the democratization of access to elaborated culture.

.

ANA LAURA DORNELLES DE CARVALHO CORRÊA PORTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

implicações no trabalho docente do profissional de Letras

Dissertação apresentada a Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.
Área de Concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Data da defesa: 29/09/2023

Banca examinadora**:**

_____

Prof.ª Dr.ª Denise Maria Margonari Favaro

Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara

_____

Prof.ª Dr.ª Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

_____

Prof. Dr. Fernando Luiz Cássio Silva

Universidade Federal do ABC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Denise Maria Margonari Favaro, pela confiança, paciência e parceria que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Suas contribuições para a minha trajetória acadêmica transcendem a teoria. Inspiração como profissional e mulher, uma educadora que ama a educação.

Aos professores Prof.ª Dr.ª Rosangela Sanches da Silveira Gileno e Prof. Dr. Fernando Luiz Cássio Silva, pela disposição em participar das bancas de qualificação e defesa, contribuindo efetivamente para o aprimoramento e a conclusão desta pesquisa.

À minha família, por viabilizar meus estudos, sobretudo à minha querida avó, professora e historiadora, Mariah Corrêa Porto, que despertou em mim o interesse pela ciência, pela literatura e pela política.

Ao meu pai, José Roberto Corrêa Porto Júnior, por acreditar em mim e me incentivar a ser uma sonhadora que, apesar das adversidades, possui determinação e autonomia para perseguir a própria felicidade.

Ao meu melhor amigo e companheiro, Prof. Me. Talic Jaber Sleman, por estar ao meu lado durante todos os momentos.

Agradeço também aos amigos e professores com quem tive a chance de rir, chorar e aprender durante esse percurso. Tenho certeza de que a troca de saberes não se encerra aqui.

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas.
(Ramos, 1947, p. 47).

RESUMO

Esta pesquisa analisa criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e suas implicações para o trabalho docente em Língua Portuguesa e Literatura. De caráter qualitativo, bibliográfico e documental, examina a BNCC, suas 54 habilidades e os marcos normativos que antecederam sua implementação, considerando o período até setembro de 2023. Fundamentada em Gramsci e na Pedagogia Histórico-Crítica, discute as relações entre currículo, conhecimento, formação intelectual e desigualdade social. Os resultados apontam para uma organização curricular que tende a subordinar a sistematização do conhecimento à mobilização de competências e práticas, tensionando o ensino de língua e literatura e ampliando a responsabilidade docente em um contexto de desigualdades educacionais. Conclui-se pela importância da sistematização dos conhecimentos linguísticos e literários, da dimensão intelectual do trabalho docente e da socialização do conhecimento como elementos fundamentais para a democratização da educação escolar.

Palavras-chave: base nacional comum curricular; ensino médio; trabalho docente; língua portuguesa; literatura; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This study critically examines the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for Upper Secondary Education and its implications for teaching Portuguese Language and Literature. Based on qualitative, bibliographic, and documentary research, it analyzes the BNCC, its 54 skills, and the curricular and normative frameworks that preceded its implementation, covering the period up to September 2023. Grounded in Gramscian thought and Historical-Critical Pedagogy, it examines the relationships between curriculum, knowledge, intellectual formation, and social inequality. The findings indicate a curricular organization that tends to subordinate the systematization of knowledge to the mobilization of competencies and practices, creating tensions in language and literature teaching and increasing teachers' responsibilities within an unequal educational context. The study concludes by emphasizing the importance of systematically teaching linguistic and literary knowledge, preserving the intellectual dimension of teaching, and promoting the socialization of knowledge as fundamental elements for the democratization of school education.

Keywords: brazilian national common curricular base; upper secondary education; teaching work; portuguese language; literature; historical-critical pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese da classificação das habilidades de Língua Portuguesa da BNCC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 A implementação da BNCC 13
1.2 A proposta da Base para o ensino de Língua Portuguesa 15
1.3 Justificativa e objetivos da pesquisa 16
1.4 Métodos e técnicas 18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1 Neoliberalismo e Educação 22
2.2 O pensamento gramsciano na Pedagogia Histórico-Crítica e sua relevância para o debate educacional 25
2.3 Das pedagogias do "aprender a aprender" 29
2.4 O caráter social e dialógico da linguagem 36
2.5 Literatura, formação humana e direito ao conhecimento 39
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 46
3.1 A Constituição de 1988 46
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional "Darcy Ribeiro" (1996) 47
3.3 Plano Nacional de Educação 50
3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais 52
3.5 PCNEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 57
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO 59
4.1 Educação, conservadorismo e disputas pelo currículo no Brasil contemporâneo 62
5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 69
5.1 Concepção pedagógica 69
5.2 Linguagens e suas Tecnologias 73
5.3 Entre a diversidade e a dispersão: o que revelam as 54 habilidades de Língua Portuguesa 75
5.4 Concepção de linguagem, conhecimentos linguísticos e variação: entre os avanços teóricos e a prescrição curricular 81
5.5 Literatura, formação cultural e o direito ao conhecimento: os limites da diversificação curricular 88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
REFERÊNCIAS 99
APÊNDICE A – HABILIDADES COMENTADAS 105
ANEXO A – COMPETÊNCIAS 120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de minha formação em Letras na Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, e da experiência como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, na área de Língua Inglesa, entre 2018 e 2019. Nesse período, acompanhei atividades no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos "Irmã Edith". Essa experiência fundamentou meu trabalho de conclusão de curso, *O papel do profissional de Letras na Educação de Jovens e Adultos: pensando o ensino como um "ato político"*, orientado pela Prof.ª Dr.ª Denise Maria Margonari Favaro. A relação entre formação docente, desigualdade social e acesso ao conhecimento tornou-se, então, o centro de minhas inquietações.

Na Educação de Jovens e Adultos, encontrei estudantes com trajetórias escolares e necessidades distintas. Suas condições de aprendizagem e os recursos disponíveis exigiam a revisão das atividades planejadas. Compreender aquele público e organizar o ensino demandava conhecimentos pedagógicos que minha formação inicial ainda não havia sistematizado. Percebi que o domínio dos conteúdos de Letras precisava articular-se à compreensão das condições concretas do trabalho educativo.

Foi nesse contexto que me aproximei mais sistematicamente de Paulo Freire, cuja obra havia ocupado pouco espaço nas disciplinas que cursei na graduação. Sua leitura ajudou-me a compreender a relação entre conhecimento, realidade social e trabalho docente. Ao acompanhar estudantes com dificuldades relacionadas à alfabetização, precisei rever as atividades a partir de suas condições de aprendizagem. Compreender esses sujeitos era necessário para organizar o ensino e possibilitar o acesso a conhecimentos que ultrapassassem aquilo que já sabiam. A experiência dos estudantes constituía, assim, o ponto de partida de um trabalho de mediação orientado à apropriação do conhecimento escolar (Freire, 2002).

Também acompanhei debates, audiências públicas e manifestações sobre a reforma do Ensino Médio, a BNCC e o Escola sem Partido, inclusive na Câmara Municipal de Araraquara. Minha aproximação com o objeto foi marcada por uma posição política crítica. Explicitá-la ajuda a compreender as perguntas da pesquisa. A demonstração dos resultados, por sua vez, exige confrontá-la com os documentos e com a bibliografia: a experiência docente explica a escolha do problema, mas não substitui a análise documental (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse período, uma leitura particularmente importante foi *A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais*, de Branco et al. (2018). A obra constituiu uma das referências iniciais para que eu passasse a relacionar a elaboração da

Base ao contexto político e econômico mais amplo das reformas educacionais. Não foi a única origem do problema investigado, mas ajudou a deslocar minha atenção do documento curricular isolado para as condições históricas de sua produção, para os agentes envolvidos em sua implantação e para as relações entre currículo, trabalho docente e políticas neoliberais. Essa leitura integra, portanto, a própria gênese intelectual da pesquisa e ajuda a explicar por que a análise documental foi organizada a partir do contexto em que a BNCC se constituiu.

No mestrado em Educação Escolar, o contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Crítica e o pensamento de Antonio Gramsci permitiu transformar essas inquietações em problemas de investigação. As contribuições de Newton Duarte, Francisco José Carvalho Mazzeu, Luís Antônio Calmon Nabuco Lastória e Milton Lahuerta foram importantes nesse amadurecimento. O foco deslocou-se da Educação de Jovens e Adultos para os fundamentos da BNCC do Ensino Médio e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

A Pedagogia Histórico-Crítica forneceu o critério central da análise: a escola deve assegurar a apropriação do saber sistematizado, que não é adquirido espontaneamente na experiência cotidiana (Saviani, 2013c). Analisar um currículo exige, portanto, perguntar quais conhecimentos serão ensinados, como seu ensino será organizado e em que condições os estudantes das classes trabalhadoras poderão apropriar-se deles.

A dissertação assume uma posição crítica ao caráter elitista da BNCC e à desintelectualização que sua organização por competências introduz no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. A análise examina como os conhecimentos especializados são subordinados a desempenhos, práticas e produtos. Em uma sociedade na qual o acesso à cultura elaborada permanece desigual, essa subordinação afeta o papel da escola na distribuição do saber. A defesa do conhecimento escolar e da dimensão intelectual do trabalho docente orienta os capítulos seguintes.

1.1 A implementação da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio integra a reforma iniciada pela Medida Provisória n.º 746/2016 e instituída pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A lei alterou a LDB, ampliou progressivamente a carga horária e reorganizou o currículo em formação geral básica e itinerários formativos. Sua justificativa pública associava a flexibilização à atratividade da escola e à escolha de percursos pelos jovens. A análise da BNCC

exige situá-la nessa reorganização das finalidades e das condições de oferta da formação escolar (Brasil, 2016; Brasil, 2017).

A possibilidade de escolha foi um dos principais argumentos em defesa da reforma. Seu exercício, porém, dependia do que cada rede e escola poderia oferecer, pois a legislação não exigia a oferta simultânea de todos os itinerários. Essa distância entre a escolha anunciada e as opções disponíveis é especialmente relevante nas redes públicas, marcadas por desigualdades de infraestrutura, de disponibilidade de professores e de distribuição territorial das escolas. Avaliar os efeitos da flexibilização sobre diferentes grupos sociais exige considerar essas condições materiais (Cássio; Goulart, 2022).

A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017. A etapa do Ensino Médio seguiu tramitação própria e foi homologada em dezembro de 2018, após a aprovação do Parecer CNE/CP n.º 15/2018 (Brasil, 2018b). Essa diferença de percurso ajuda a compreender a relação entre a Base e a reforma: a BNCC do Ensino Médio foi elaborada no contexto da reorganização estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017. Coube ao documento definir as aprendizagens essenciais da formação geral básica e organizá-las por competências e habilidades, articuladas às áreas do conhecimento (Brasil, 2018a).

A centralidade das competências é decisiva para esta pesquisa. A BNCC define competência como a mobilização de "conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores" para responder a demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8). Os conhecimentos estão, portanto, presentes na definição. A investigação examina o lugar que passam a ocupar quando sua seleção e organização se subordinam ao desenvolvimento de competências e à capacidade de utilizá-los em determinadas situações.

A força normativa da BNCC estende-se aos currículos estaduais e municipais, à formação de professores, aos materiais didáticos e aos sistemas de avaliação. A Base define uma referência nacional e atribui às redes e escolas a tarefa de contextualizá-la. Para o trabalho docente, isso estabelece uma tensão: os percursos, materiais e estratégias pedagógicas admitem escolhas, enquanto os resultados de aprendizagem são definidos nacionalmente por competências e habilidades (Brasil, 2018a).

A autonomia docente precisa ser examinada nessa relação entre escolhas pedagógicas e resultados prescritos. A BNCC não determina o conteúdo de cada aula nem impõe uma única metodologia. Ainda assim, ao definir aprendizagens essenciais e orientar outras políticas educacionais, condiciona os currículos e o trabalho escolar. A liberdade relativa para organizar

o ensino convive, assim, com a crescente normatização dos resultados esperados. Essa contradição será analisada à luz da concepção gramsciana do professor como intelectual e da função do trabalho educativo (Gramsci, 1982).

Sustenta-se nesta dissertação que a BNCC apresenta caráter profundamente elitista. Sua promessa de formação comum convive com uma organização que fragiliza a garantia de acesso ao conhecimento sistematizado, sobretudo para quem depende da escola pública. O **elitismo** é compreendido aqui como uma relação social de distribuição do saber. A flexibilização tem consequências distintas para estudantes que podem complementar sua formação por meios privados e para aqueles que dependem do tempo e do ensino escolares. A crítica incide sobre essa desigualdade e sobre a prioridade atribuída ao uso dos conhecimentos em tarefas, em detrimento de sua apropriação como finalidade formativa.

1.2 A proposta da Base para o ensino de Língua Portuguesa

Língua Portuguesa integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, ao lado de Língua Inglesa, Arte e Educação Física, mas conserva um conjunto próprio de habilidades. A BNCC as distribui por práticas de linguagem e campos de atuação social. Essa organização retoma princípios de documentos anteriores: a centralidade do texto, a valorização dos gêneros discursivos, a consideração dos usos sociais da língua e a articulação entre leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. A Base reorganiza esses princípios em uma estrutura curricular fundada em competências e habilidades (Brasil, 2018a).

A BNCC reúne gêneros jornalísticos, publicitários, acadêmicos, literários e digitais, além de práticas audiovisuais e multimodais. Essa ampliação torna decisiva a seleção curricular: o ensino precisa estabelecer prioridades, retomadas e graus de aprofundamento. Quando a enumeração de práticas se sobrepõe à organização dos conhecimentos, a diversidade converte-se em dispersão e transfere ao professor a responsabilidade de recompor a coerência da formação.

As tecnologias digitais também exigem critérios de seleção curricular. Novas formas de leitura, escrita e produção multimodal fazem parte das práticas sociais de linguagem e precisam ser consideradas pela escola. Entretanto, produzir vídeos, podcasts ou apresentações não garante, por si só, aprofundamento linguístico e capacidade crítica. Essas atividades podem ser intelectualmente exigentes, desde que sustentadas por conhecimentos e finalidades formativas

bem definidos. O problema surge quando o domínio das ferramentas ocupa o tempo necessário à apropriação de conhecimentos que exigem estudo e mediação especializada (Kleiman, 2005).

A Literatura ocupa posição igualmente significativa nessa discussão. Na BNCC do Ensino Médio, ela não aparece como componente curricular autônomo, mas integra principalmente o Campo Artístico-Literário de Língua Portuguesa. Essa organização não significa que o texto literário tenha sido excluído do currículo. O documento prevê leitura, interpretação, análise estética, relações intertextuais, historicidade literária e contato com obras brasileiras e estrangeiras. Entre as habilidades previstas, há referência expressa à leitura e à análise de obras fundamentais do cânone ocidental e ao estudo de obras significativas das literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018a).

Para o profissional de Letras, a questão é a preservação da dimensão intelectual do trabalho docente. Ensinar língua e literatura exige domínio teórico, seleção cultural e organização de mediações que ampliem a experiência dos estudantes. A redução dessa função à gestão de atividades e à verificação de habilidades subordina a formação especializada do professor a um roteiro de desempenhos. É essa reconfiguração que a pesquisa examina.

1.3 Justificativa e objetivos da pesquisa

A relevância da pesquisa decorre da relação entre currículo e distribuição social do conhecimento. A BNCC estabelece uma referência nacional para as aprendizagens e repercute sobre a formação docente, os materiais didáticos e a avaliação. Examinar seus fundamentos permite discutir quais concepções de formação passam a orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura e a escolarização dos estudantes das classes trabalhadoras.

Essa articulação faz com que a BNCC alcance também o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do trabalho pedagógico. As concepções presentes na Base repercutem na seleção dos conhecimentos e nos critérios pelos quais a aprendizagem é reconhecida. Examinar sua estrutura permite identificar os princípios que orientam essas decisões (Brasil, 2018a).

O caráter elitista de uma política curricular não se mede somente pela presença de mecanismos explícitos de exclusão. Ele também se manifesta quando o direito ao conhecimento é formalmente universal, mas sua realização depende de condições desigualmente distribuídas. A substituição de garantias comuns de formação por percursos dependentes da oferta local e da

iniciativa individual conserva o privilégio cultural daqueles que dispõem de recursos para acessar, fora da escola, os conhecimentos cuja aprendizagem escolar se fragiliza.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece um critério para avaliar essa política. Saviani atribui à escola a função de possibilitar a apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente. A seleção curricular deve, por isso, considerar tanto as transformações sociais quanto a responsabilidade de ensinar conhecimentos que os estudantes dificilmente adquiririam de maneira espontânea na vida cotidiana (Saviani, 2013c).

A escolha de Língua Portuguesa e Literatura como foco da pesquisa decorre justamente dessa concepção. O domínio da linguagem escrita, a capacidade de interpretar discursos complexos, a reflexão sobre a língua e a apropriação da produção literária exigem ensino sistemático e mediação especializada. Esses conhecimentos participam da formação intelectual dos estudantes e ampliam suas possibilidades de participação social, cultural e política. No caso da linguagem, Volóchinov permite compreender que os sentidos não existem independentemente das relações sociais em que são produzidos, o que torna o ensino da língua inseparável da compreensão das formas concretas de interação e circulação dos discursos (Volóchinov, 2018).

A relevância da Literatura deriva igualmente de sua especificidade como forma de produção cultural e de conhecimento. Candido destaca sua dimensão humanizadora ao associá-la ao exercício da reflexão, à aquisição do saber, à ampliação da sensibilidade e à percepção da complexidade do mundo e dos seres humanos. Nesse sentido, a presença da Literatura no currículo não pode ser justificada apenas por sua utilidade para outras aprendizagens, pois ela constitui uma forma particular de relação com a experiência humana e integra o patrimônio cultural ao qual a escola deve garantir acesso (Candido, 2012).

A análise inclui a autonomia docente. Ao estabelecer competências e habilidades, a BNCC orienta os resultados esperados do ensino, embora deixe margem para a escolha de metodologias, textos e atividades. Importa compreender como essa normatização modifica as decisões do professor. Seu trabalho exige conhecimentos especializados e capacidade de organizar intelectualmente o ensino; por isso, sua autonomia envolve mais do que escolher procedimentos para alcançar resultados previamente definidos (Gramsci, 1982).

A Pedagogia Histórico-Crítica constitui o principal referencial desta pesquisa por fornecer categorias para analisar a relação entre conhecimento, formação humana, currículo e trabalho docente. A PHC constitui-se em oposição tanto às pedagogias tradicionais tomadas em sentido abstrato quanto às correntes que esvaziam a centralidade do conhecimento

sistematizado. Nesse quadro, a metáfora da curvatura da vara, utilizada por Saviani, evidencia aspectos progressistas da transmissão escolar diante de críticas que a identificavam automaticamente com autoritarismo e conservadorismo (Saviani, 2008).

A contribuição de Gramsci permite aprofundar essa discussão. Sua defesa da escola unitária parte da crítica à separação precoce entre formação intelectual e preparação profissional, sobretudo quando ela reproduz a divisão entre classes sociais. Uma formação comum, humanista e culturalmente ampla oferece, assim, um critério para questionar políticas que diferenciam os percursos escolares antes de assegurar a todos o acesso ao conhecimento (Gramsci, 1982).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar criticamente os fundamentos teóricos e pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com ênfase na área de Linguagens e suas Tecnologias e no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Sua organização curricular é confrontada com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para discutir as implicações dessa política para o conhecimento escolar e o trabalho docente.

Foram definidos três objetivos específicos. O primeiro é compreender as origens e os objetivos da centralização curricular que culminou na BNCC, por meio do estudo histórico das políticas educacionais e da análise dos documentos normativos. O segundo é identificar os princípios e as concepções pedagógicas da Base, especialmente a centralidade das competências e habilidades. O terceiro é examinar como essa organização se apresenta no ensino de Língua Portuguesa e Literatura e quais implicações pode ter para a sistematização dos conhecimentos, a diversidade das práticas de linguagem e a autonomia intelectual do professor.

1.4 Métodos e técnicas

A pesquisa é qualitativa, crítico-analítica e documental. A abordagem interpretativa permite examinar os significados atribuídos ao conhecimento, ao currículo e ao trabalho docente, situando-os nas condições históricas de produção dos documentos (Bogdan; Biklen, 1994). A Pedagogia Histórico-Crítica e o pensamento gramsciano orientam a interpretação das relações entre seleção curricular, formação intelectual e desigualdade de classe. O recorte temporal encerra-se em 29 de setembro de 2023, data da defesa; fontes posteriores não integram a fundamentação da análise.

A análise documental segue Cellard (2012) e considera o contexto de produção, a autoria, a procedência, a natureza e a autenticidade dos documentos, além de seus conceitos-

chave e de sua lógica interna. A BNCC é confrontada com os documentos normativos que a antecederam e com a bibliografia crítica. Esse procedimento permite distinguir o que a Base enuncia, as recorrências identificadas em sua leitura e a interpretação teórica construída a partir delas.

A BNCC constitui o núcleo do corpus documental. Foram examinadas suas seções sobre o Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias e o componente de Língua Portuguesa. A análise abrangeu os fundamentos gerais, as competências da Educação Básica, as competências específicas da área e os campos de atuação social. O estudo das 54 habilidades de Língua Portuguesa permitiu relacionar esses princípios à organização das aprendizagens no componente diretamente ligado à formação e à atuação do profissional de Letras (Brasil, 2018a).

Para compreender o percurso em que a BNCC se insere, foram examinados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os destinados ao Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e a legislação da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base. Esse recorte buscou identificar continuidades e mudanças nas concepções de currículo, conhecimento e formação escolar. Seu objetivo foi reconstruir os antecedentes da política analisada, dentro dos limites da investigação, e não elaborar uma história exaustiva da legislação educacional brasileira (Saviani, 2016).

A leitura desses antecedentes mostrou que competências, habilidades, interdisciplinaridade, contextualização, protagonismo e aprendizagem contínua já apareciam em documentos anteriores à BNCC. A investigação examinou como essas categorias mudaram de função e de força normativa. Concepções antes apresentadas em documentos predominantemente orientadores passaram a integrar uma política nacional que vincula a organização curricular a outras políticas educacionais (Saviani, 2007a).

A revisão bibliográfica organiza-se em cinco eixos: a função escolar de socialização do saber sistematizado, em Saviani; as relações entre hegemonia, formação e trabalho intelectual, em Gramsci; a crítica às pedagogias do “aprender a aprender”, em Duarte; a análise da pedagogia das competências, em Ramos; e as concepções de linguagem e literatura mobilizadas por Volóchinov, Bakhtin, Geraldi e Candido. Dardot e Laval fundamentam a discussão da racionalidade neoliberal. Esses referenciais conservam suas especificidades: sua articulação decorre dos problemas examinados.

Foram examinadas individualmente as 54 habilidades de Língua Portuguesa, da EM13LP01 à EM13LP54, e relacionadas às competências específicas, aos campos de atuação e às orientações gerais do componente. O Apêndice A registra a leitura do corpus; a Tabela 1 sintetiza sua classificação. Considerou-se que a numeração das habilidades não estabelece uma sequência obrigatória de aprendizagem e que, no Ensino Médio, sua distribuição por ano cabe aos currículos das redes e das escolas (Brasil, 2018a).

A leitura das habilidades foi registrada em três campos: Definição, para caracterizar o conhecimento ou a prática predominante; Recursos Tecnológicos, para indicar a relação com as tecnologias; e Observação, para registrar recorrências e problemas de interpretação. Essas categorias foram construídas durante a análise, em diálogo com o referencial teórico. Sua finalidade é sistematizar o corpus desta pesquisa.

Na categoria Recursos Tecnológicos, os registros distinguem recursos requisitados, possíveis e não requisitados segundo a leitura das ações e dos exemplos previstos em cada habilidade. “Requisitado” designa a dependência tecnológica atribuída pela pesquisadora à realização da prática descrita; não constitui uma categoria oficial da BNCC nem equivale à imposição de um equipamento em toda aula. A classificação permite discutir infraestrutura e orientação das práticas, mas sua frequência não mede, isoladamente, a tecnicização do ensino.

Também foram registradas a ocorrência do verbo “analisar” e as práticas classificadas como experimentais. Os números têm função descritiva: uma habilidade pode demandar tempos e mediações distintos de outra. Frequência documental, carga horária e importância pedagógica não são equivalentes. A análise combina esses registros com o conteúdo das habilidades e com a relação entre conhecimentos, procedimentos e produtos.

A análise também examinou como a BNCC articula a diversidade de gêneros discursivos e práticas de linguagem. Para isso, buscou critérios de progressão, retomada, aprofundamento e hierarquização dos objetos de ensino. A quantidade de gêneros, isoladamente, não permite concluir que haja fragmentação. Essa categoria descreve a relação entre a multiplicidade de objetos e a insuficiência dos princípios que deveriam assegurar sua articulação em uma formação sistemática (Duarte, 2008).

A interpretação articula quatro categorias. Fragmentação designa a dispersão dos objetos curriculares quando faltam relações que permitam estudá-los de forma sistemática. Funcionalização refere-se à subordinação do conhecimento à função de recurso para alcançar desempenhos. Tecnicização nomeia a prioridade conferida a procedimentos e produtos na organização das aprendizagens. Desintelectualização caracteriza a perda de centralidade do

conhecimento especializado e da mediação teórica do professor na organização do ensino. Essas categorias foram construídas no confronto entre os documentos e a teoria; sua aplicação exige examinar as relações presentes em cada habilidade.

Foucault contribui para explicitar esse procedimento ao compreender o trabalho documental como uma atividade de organização, recorte e comparação. O pesquisador estabelece séries e descreve relações entre os elementos dos documentos, em vez de apenas verificar se eles dizem a verdade sobre uma realidade exterior. Essa contribuição é utilizada em sentido metodológico, preservando as diferenças epistemológicas entre Foucault e a Pedagogia Histórico-Crítica. Ela permite reconhecer que as categorias de interpretação resultam do trabalho analítico do pesquisador, e não de uma leitura imediata do corpus (Foucault, 2008, p. 7).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Neoliberalismo e Educação

O neoliberalismo é compreendido a partir de Dardot e Laval (2016) como uma racionalidade que estende a concorrência às relações sociais e toma a empresa como modelo de organização da conduta. Sua análise ultrapassa a descrição de privatizações ou da redução de gastos públicos: interessa compreender como a competição passa a orientar instituições e como os indivíduos são responsabilizados pela valorização permanente de suas capacidades. Essa perspectiva fundamenta a discussão da formação escolar vinculada à flexibilidade, à adaptação e à empregabilidade.

A concorrência torna-se uma norma para comparar, avaliar e exigir melhor desempenho de indivíduos e instituições. Dardot e Laval (2016) relacionam esse movimento à expansão da empresa como modelo de organização e de subjetivação, isto é, como referência para a maneira pela qual o indivíduo compreende e conduz a própria vida. O sujeito é convocado a investir em suas capacidades, calcular riscos e assumir os resultados de suas escolhas como se administrasse um empreendimento. Desigualdades produzidas socialmente passam, então, a ser explicadas por diferenças de iniciativa, esforço, adaptação ou investimento pessoal.

Essa atuação distingue o neoliberalismo de vertentes do liberalismo clássico que defendiam o *laissez-faire*. Segundo a reconstrução histórica de Dardot e Laval (2016), diferentes correntes neoliberais criticaram a ideia de que o mercado pudesse funcionar inteiramente por sua dinâmica espontânea. A concorrência exige condições jurídicas e institucionais. Cabe ao Estado criá-las e preservá-las, o que lhe atribui um papel ativo na organização da ordem concorrencial.

O ordoliberalismo alemão teve importância nessa reformulação. Seus formuladores defendiam uma ordem jurídica que preservasse a competição econômica, inclusive diante de processos de mercado capazes de inviabilizá-la. O Estado deveria criar e proteger as condições da concorrência. Assim se explica a coexistência entre defesa do mercado e forte regulação estatal nas políticas neoliberais (Dardot; Laval, 2016).

Outra vertente importante do neoliberalismo atribuiu maior centralidade ao empreendedorismo, à iniciativa individual e à capacidade de adaptação. O mercado passa a ser concebido também como espaço de aprendizagem, no qual os sujeitos devem interpretar informações, identificar oportunidades, calcular riscos e modificar permanentemente suas

estratégias. Nesse contexto, a empresa deixa de constituir apenas uma organização econômica e passa a oferecer um modelo para a própria condução da vida. É a partir desse deslocamento que Dardot e Laval (2016) discutem a constituição do sujeito empresarial, chamado a agir sobre si mesmo para ampliar continuamente seu desempenho e suas possibilidades de competir.

A formação desse sujeito depende de uma relação específica consigo mesmo. Aprender continuamente, aperfeiçoar-se, demonstrar flexibilidade e responsabilizar-se pela própria trajetória deixam de constituir exigências circunscritas ao exercício profissional e passam a compor uma ética mais ampla. A racionalidade neoliberal opera, portanto, não apenas mediante imposições externas, mas também pela produção de formas de autogoverno. O indivíduo deve avaliar suas capacidades, identificar suas deficiências e investir permanentemente em si, como se sua própria existência constituísse um capital cuja valorização dependesse fundamentalmente de suas decisões. Dardot e Laval (2016, p. 331) sintetizam essa lógica ao descreverem um sujeito que deve tornar-se "especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo".

A educação passa a responder a essas exigências. Se a concorrência demanda sujeitos capazes de adaptar-se e de atualizar continuamente suas capacidades, as instituições de ensino são chamadas a prepará-los para isso. O problema está na finalidade atribuída à formação: responder às mudanças de uma realidade social apresentada como inevitável, assumindo individualmente a responsabilidade pela própria trajetória.

A passagem da qualificação para a lógica das competências permite observar com maior precisão esse deslocamento. Ramos (2001) demonstra que a noção de qualificação, historicamente relacionada a conhecimentos, diplomas, profissões e posições relativamente definidas na divisão social do trabalho, passa a conviver com uma valorização crescente da capacidade individual de mobilizar recursos diante de situações variáveis. A competência adquire relevância justamente em um contexto no qual trajetórias profissionais se tornam menos estáveis e o trabalhador é solicitado a demonstrar iniciativa, flexibilidade e capacidade permanente de atualização. Parte da insegurança produzida pelas próprias transformações do trabalho pode, assim, ser convertida em responsabilidade individual pela manutenção da empregabilidade.

A transposição de critérios empresariais para a escola aparece também no debate sobre eficiência. Avaliar a qualidade e os resultados das políticas públicas é necessário, mas os processos educativos têm finalidades e tempos próprios. A aprendizagem envolve retomadas, dificuldades e ritmos distintos de apropriação do conhecimento. Não há uma correspondência

simples entre investimento, tempo e resultado, e parte das transformações produzidas pelo ensino não pode ser imediatamente convertida em indicadores de desempenho.

A reflexão de Hannah Arendt sobre a crise da educação oferece um contraponto interessante a essa tendência, embora parta de uma tradição teórica distinta daquela que orienta esta pesquisa. Para Arendt (2016), educar significa assumir responsabilidade por um mundo que antecede as novas gerações e introduzi-las nesse patrimônio comum. A dimensão conservadora que atribui à educação não corresponde ao conservadorismo político, mas à necessidade de preservar e transmitir um mundo que os mais jovens ainda não conhecem. Uma educação inteiramente organizada em função de um futuro imprevisível incorre na contradição de pretender preparar os estudantes para aquilo que, por definição, ainda não existe.

Essa discussão encontra um ponto de aproximação com a crítica de Newton Duarte às pedagogias do "aprender a aprender". O autor não questiona a necessidade de que os indivíduos continuem aprendendo ao longo da vida, mas a transformação dessa capacidade em princípio superior à apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Duarte (2016) chama atenção para a tendência de considerar o conhecimento rapidamente obsoleto diante das mudanças tecnológicas e sociais. Quando aprender a adaptar-se se torna mais importante do que aprender algo determinado, o próprio conteúdo da formação pode ser subordinado à exigência de atualização permanente.

A subordinação do conhecimento à adaptação altera o critério de seleção curricular. Saberes cuja apropriação exige tempo, abstração e estudo sistemático perdem prioridade quando sua relevância é medida pela resposta imediata a situações. Na educação pública, esse deslocamento possui conteúdo de classe: os estudantes mais dependentes da escola ficam mais expostos a uma formação circunscrita às exigências presentes, enquanto a cultura científica, filosófica e artística continua disponível a quem dispõe de outros meios de acesso.

A escola ocupa uma posição contraditória diante dessa racionalidade. Pode incorporar avaliação por desempenho, responsabilização individual e concorrência, ao mesmo tempo que mantém finalidades científicas, culturais, políticas e humanas. Investigar essa relação exige compreender como as categorias empresariais entram nas políticas educacionais e modificam os critérios de planejamento, avaliação e legitimação do trabalho escolar. A transformação é mediada por essas relações e não equivale à conversão integral da escola em empresa ou espaço de treinamento profissional.

Nesta pesquisa, o conceito de neoliberalismo permite investigar as relações entre a racionalidade concorrencial e a organização curricular. A análise examina como desempenho,

flexibilidade e responsabilização individual se articulam a uma formação centrada na mobilização de conhecimentos diante de demandas variáveis. É o estudo dessas relações que sustenta a interpretação da BNCC.

2.2 O pensamento gramsciano na Pedagogia Histórico-Crítica e sua relevância para o debate educacional

As ideias de Antonio Gramsci circularam no Brasil antes da formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2013b) situa essa circulação pelo menos na década de 1960, quando traduções e estudos de seus escritos ofereceram novas referências para pensar as relações entre educação, cultura, política e classes sociais. Sob as limitações da Ditadura Militar, essas leituras ganharam importância entre intelectuais empenhados na elaboração de perspectivas críticas para a educação. Gramsci contribuiu especialmente para compreender a formação intelectual como parte das disputas pela organização da sociedade.

Essa questão ocupa lugar importante em suas reflexões porque a desigualdade entre as classes não se manifesta apenas na propriedade dos meios de produção ou na distribuição da riqueza. Ela envolve também condições desiguais de acesso à cultura, ao conhecimento e aos instrumentos necessários à participação consciente na vida política. Ao discutir o princípio educativo em Gramsci, Saviani (2013b, p. 71) destaca a importância atribuída à escola dos trabalhadores como instituição capaz de "elevar o nível cultural e intelectual das massas". A formação escolar assume, portanto, uma dimensão política que não decorre da transmissão de uma doutrina específica, mas da possibilidade de ampliar as condições intelectuais mediante as quais os sujeitos compreendem e participam das relações sociais.

Gramsci (1982) critica a separação precoce entre a formação intelectual dos dirigentes e a preparação profissional dos trabalhadores. A escola unitária contrapõe-se à reprodução escolar da divisão social do trabalho ao assegurar uma formação cultural comum, anterior à especialização. Essa defesa está explicitada na passagem seguinte:

> [...] a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 1982, p. 118).

A escola unitária não corresponde, portanto, a uma escola indiferenciada ou desprovida de exigência intelectual. Ao contrário, Gramsci atribui importância à disciplina de estudo e ao

esforço necessário à aquisição de determinadas capacidades intelectuais. Aprender não constitui um processo inteiramente espontâneo, pois a apropriação de conhecimentos complexos exige concentração, regularidade e trabalho sistemático. Essa concepção confronta perspectivas pedagógicas que identificam toda forma de direção docente com autoritarismo ou que subordinam a aprendizagem exclusivamente aos interesses imediatos dos estudantes. Em Gramsci (1982), a disciplina intelectual possui sentido formativo precisamente porque cria condições para que o indivíduo adquira capacidades que ainda não possui.

A autonomia intelectual se forma por meio da apropriação de conhecimentos. A relação pedagógica parte de uma assimetria entre quem já domina determinados instrumentos culturais e quem está em processo de aprendê-los. A direção docente organiza as condições para superar essa diferença: seu sentido formativo reside em tornar o estudante progressivamente capaz de estudar, compreender e agir por si. A autoridade pedagógica é, nessa perspectiva, uma mediação para a autonomia (Gramsci, 1982; Saviani, 2013c).

Em Gramsci, catarse designa a passagem do momento predominantemente econômico ao ético-político: os sujeitos passam a compreender conscientemente as determinações objetivas de sua vida social. Saviani (2013b, p. 74) retoma essa categoria e lhe atribui um sentido pedagógico. A apropriação dos instrumentos culturais modifica a compreensão da prática social. Há, portanto, uma relação entre o conceito político gramsciano e sua elaboração na Pedagogia Histórico-Crítica, preservadas as particularidades de cada formulação.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, essa elaboração relaciona-se à própria definição do trabalho educativo. Saviani define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013c, p. 13). Apropriar-se do conhecimento modifica as possibilidades de compreender a realidade e agir sobre ela. Por isso, a transmissão dos conteúdos escolares participa da formação humana e ultrapassa a comunicação de informações ou de instrumentos imediatamente aplicáveis (Saviani, 2013c).

A PHC é uma elaboração pedagógica vinculada às condições históricas da educação brasileira e a diferentes referências do materialismo histórico. Nesse conjunto, Gramsci fornece categorias para compreender as relações entre formação intelectual, cultura, trabalho, hegemonia e transformação social. Sua contribuição aparece, sobretudo, na exigência de que a democratização da escola assegure o acesso às formas elaboradas de conhecimento. A ampliação das matrículas precisa ser acompanhada pela democratização da formação oferecida (Gramsci, 1982; Saviani, 2013b).

A relação entre educação e trabalho constitui um dos pontos em que esse diálogo se torna particularmente produtivo. A formação politécnica não pode ser confundida com treinamento para o desempenho de diversas tarefas técnicas. Ela pressupõe a compreensão dos fundamentos científicos, históricos e sociais dos processos de trabalho e procura superar a separação rígida entre formação intelectual e formação prática. Saviani (2007b) situa essa discussão no problema mais amplo das relações entre trabalho e educação, argumentando que a formação escolar não deve reproduzir a divisão que reserva a alguns o domínio dos fundamentos científicos e culturais enquanto destina a outros apenas a preparação para a execução.

A concepção gramsciana de intelectual recusa a separação natural entre pessoas destinadas a pensar e pessoas destinadas a executar. Gramsci (1982, p. 7) formula essa distinção ao afirmar que "todos os homens são intelectuais", embora "nem todos os homens desempenhem na sociedade a função de intelectuais". A formação especializada permanece necessária; sua democratização consiste em ampliar as condições de acesso a ela e a participação dos grupos subalternos na elaboração cultural. Saviani sintetiza essa perspectiva:

> Em sua investigação sobre o princípio educativo, reafirma a convicção em relação à importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico (Saviani, 2013b, p. 71).

Essa concepção possui consequências importantes para a compreensão do trabalho docente. O professor não pode ser reduzido à função de executar procedimentos previamente determinados ou administrar atividades destinadas à obtenção de resultados mensuráveis. Seu trabalho envolve selecionar, organizar e relacionar conhecimentos, interpretar as condições concretas nas quais ensina e estabelecer mediações entre o patrimônio cultural e os estudantes. Pensar o professor como intelectual significa reconhecer que a prática pedagógica possui uma dimensão teórica e política inseparável de sua dimensão técnica. Essa concepção será particularmente importante quando se discutir, posteriormente, a autonomia docente diante de políticas curriculares estruturadas por competências e habilidades (Gramsci, 1982; Saviani, 2013b).

A categoria de hegemonia permite compreender a dimensão social dessa atividade. Em Gramsci, a manutenção de uma ordem social envolve a coerção estatal e a produção de consenso na sociedade civil. Instituições culturais, religiosas, políticas e educacionais fazem circular concepções de mundo pelas quais determinados grupos exercem direção intelectual e moral. A escola participa dessas disputas porque forma os sujeitos e oferece referências para interpretar

a realidade. Sua relação com a ordem social envolve conflitos e possibilidades de ação, em vez de uma reprodução automática da ideologia dominante (Gramsci, 1982).

A escola está inserida nas relações sociais capitalistas e carrega suas contradições. Essas mesmas contradições permitem o desenvolvimento de práticas e concepções distintas em seu interior. Uma educação contra-hegemônica atua sobre as condições existentes para ampliar o acesso aos instrumentos culturais necessários à compreensão e à transformação da realidade. É essa possibilidade que confere importância política à formação intelectual no pensamento gramsciano (Gramsci, 1982).

A filosofia da práxis articula conhecimento histórico e transformação da prática social. O senso comum, atravessado por experiências e concepções contraditórias, oferece elementos a serem examinados criticamente no processo formativo. Na leitura que Saviani (2013b) realiza de Gramsci, a elevação cultural das classes trabalhadoras integra a disputa pela hegemonia. O currículo participa dessa disputa ao selecionar os instrumentos teóricos, científicos e artísticos que serão socializados.

Essa concepção aproxima-se da Pedagogia Histórico-Crítica. Em Saviani, a prática social é ponto de partida e de chegada do processo educativo. Entre esses momentos, o trabalho de problematização, instrumentalização e apropriação dos conhecimentos modifica a maneira pela qual o estudante compreende sua experiência. Ao incorporar instrumentos teóricos, ele pode retornar à prática social com uma compreensão mais elaborada de suas relações e determinações (Saviani, 2008).

Por essa razão, a defesa do conhecimento sistematizado não deve ser confundida com nostalgia da escola tradicional. A Pedagogia Histórico-Crítica recupera a importância dos conteúdos, da direção docente e da transmissão cultural, mas os reinsere em uma teoria que procura compreender historicamente a função da educação. O objetivo não consiste em conservar relações sociais existentes, mas em assegurar aos estudantes os conhecimentos necessários para compreendê-las para além de suas manifestações imediatas. A transmissão possui sentido precisamente porque aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade não precisa permanecer propriedade cultural de uma parcela restrita da sociedade (Saviani, 2013c).

Esse referencial orienta a avaliação do currículo para além da contagem dos conteúdos ou da presença formal das disciplinas. A análise deve examinar o lugar atribuído ao conhecimento, os critérios de seleção e organização e as condições de aprendizagem. Mesmo um currículo que valoriza a diversidade cultural, as tecnologias e o protagonismo precisa definir

quais conhecimentos integram a formação comum. Quando essa definição depende das escolhas individuais ou das condições locais, torna-se necessário perguntar quem terá acesso a cada forma de conhecimento (Saviani, 2013c; Duarte, 2008).

A presença do pensamento gramsciano na Pedagogia Histórico-Crítica interessa a esta pesquisa justamente nesse ponto. Ela permite relacionar currículo e conhecimento às condições sociais de sua apropriação, sem reduzir a educação a uma consequência mecânica da estrutura econômica. Se diferentes grupos sociais dispõem de condições desiguais de acesso ao patrimônio científico, artístico e filosófico, a definição daquilo que a escola deve ensinar possui uma dimensão política incontornável. A democratização do currículo não se realiza apenas pela ampliação dos objetos culturais admitidos no espaço escolar, mas também pela garantia de que conhecimentos cuja apropriação historicamente permaneceu restrita possam tornar-se efetivamente acessíveis às classes populares (Gramsci, 1982; Saviani, 2013b).

2.3 Das pedagogias do “aprender a aprender”

Newton Duarte utiliza a expressão “pedagogias do aprender a aprender” como categoria crítica para reunir concepções pedagógicas distintas. Elas compartilham a valorização da aprendizagem autônoma, da resolução de problemas e da adaptação a novas situações, atribuindo-lhes prioridade sobre a apropriação sistemática dos conhecimentos historicamente produzidos. O agrupamento decorre dessa convergência e não constitui uma teoria única ou uma denominação necessariamente adotada pelos autores analisados (Duarte, 2008).

A pedagogia das competências ajuda a compreender esse deslocamento. Sua relação com o neoliberalismo exige considerar os diferentes usos do conceito e as condições históricas de sua expansão. Ramos (2001) mostra que sua crescente presença nas políticas educacionais e profissionais acompanha transformações das relações de trabalho. A estabilidade, a qualificação formal e as posições profissionais relativamente definidas passam a conviver com exigências de flexibilidade, iniciativa e adaptação.

A noção de competência, entretanto, não constitui uma inovação produzida pelas reformas brasileiras dos anos de 1990, tampouco uma criação de Philippe Perrenoud. Nos Estados Unidos, experiências explicitamente organizadas como *competency-based education* ganharam força na formação de professores durante as décadas de 1960 e 1970. Nodine (2016), ao reconstruir essa trajetória, situa em 1968 um marco importante: o financiamento, pelo órgão federal de educação norte-americano, de programas experimentais de formação docente

estruturados por competências e desempenhos observáveis. A história é ainda mais longa quando se consideram os antecedentes ligados aos objetivos comportamentais, à aprendizagem para o domínio e à formação profissional. O dado interessa a esta pesquisa porque mostra que, décadas antes da BNCC, já se procurava organizar processos formativos a partir da explicitação do que o sujeito deveria demonstrar ser capaz de fazer.

Também no contexto alemão havia, antes da BNCC, modelos consolidados de formação profissional organizados em torno da competência. Ao comparar sistemas de educação profissional de seis países europeus, Religa e Lester (2016) mostram que o modelo alemão tende a tratar a competência de maneira mais integrada e holística, vinculando conhecimentos, capacidades e autonomia à possibilidade de agir competentemente em situações profissionais. Essa tradição difere dos modelos norte-americanos mais diretamente vinculados à demonstração de desempenhos e resultados. A comparação interessa porque impede que se trate a pedagogia das competências como um conceito único e recente, pois diferentes sistemas já a mobilizavam, com sentidos próprios, antes de sua incorporação pela BNCC.

No Brasil, a reforma curricular do final dos anos de 1990 conferiu nova centralidade a essa linguagem. Ramos (2011) caracteriza a pedagogia das competências como uma corrente que orientou aquela reforma e mostra como a seleção e a organização do currículo passaram a ser relacionadas a situações, práticas e resultados esperados. Em *A pedagogia das competências*, Ramos (2001) examina criticamente esse deslocamento, enquanto Perrenoud (1999) oferece uma formulação pedagógica baseada na mobilização de recursos cognitivos diante de situações. Perrenoud, portanto, não inaugura a noção de competência no país, mas participa de sua difusão e sistematização no campo escolar brasileiro.

Essa historicidade permite qualificar a crítica à ideia de novidade que acompanha sucessivas reformas. A própria BNCC de 2018 reconhece que o desenvolvimento de competências orientava, desde as décadas finais do século XX, currículos de diferentes países e de diversas redes brasileiras, além das avaliações internacionais (Brasil, 2018a, p. 13). A Base não inaugura, portanto, a pedagogia das competências. O que ela faz é retomá-la em uma configuração normativa de alcance nacional, vinculando competências gerais, competências específicas e habilidades à definição das aprendizagens essenciais. A questão analítica desloca-se, assim, da suposta novidade do conceito para a força regulatória que ele adquire quando passa a organizar o documento curricular nacional e a orientar currículos, materiais, avaliações e formação docente.

Essa distinção histórica também modifica a forma de avaliar o discurso de inovação que acompanha a BNCC. Nos Estados Unidos, a organização por competências já havia sido experimentada na formação de professores desde o final da década de 1960; na Alemanha, modelos de competência estavam incorporados à formação profissional antes da elaboração da Base; no Brasil, competências e habilidades já estruturavam políticas curriculares dos anos de 1990. Assim, a recorrência do conceito em momentos e sistemas distintos não demonstra continuidade mecânica entre eles, mas impede que sua reaparição em 2018 seja tomada como ruptura pedagógica inédita (Nodine, 2016; Religa; Lester, 2016; Ramos, 2011).

Em consequência, o problema central não reside na origem nacional do conceito, mas na função que ele assume em cada política. Na BNCC, sua importância decorre da combinação entre uma linguagem pedagógica anteriormente conhecida e a força regulatória de um documento nacional que define aprendizagens essenciais. Nesse sentido, a Base pode ser compreendida como uma retomada, e não como simples repetição, porque reorganiza categorias presentes em reformas anteriores e lhes atribui novo alcance institucional.

Perrenoud (1999) define a competência pela mobilização de recursos cognitivos diante de situações. Os conhecimentos integram esses recursos, mas sua posse não garante a capacidade de utilizá-los. O problema crítico incide sobre o estatuto do saber: quando seu valor se subordina ao desempenho, a apropriação dos conhecimentos deixa de constituir o princípio organizador da formação. Ramos (2001) situa historicamente esse deslocamento nas transformações da qualificação e das relações de trabalho.

Essa concepção repercute também sobre o trabalho docente. O professor deixa de ser pensado exclusivamente como responsável pela exposição e transmissão de conteúdos e passa a assumir funções relacionadas à organização de situações de aprendizagem, acompanhamento dos percursos dos estudantes, avaliação e diferenciação pedagógica. Perrenoud associa essa perspectiva à necessidade de considerar que os alunos não chegam à escola nas mesmas condições e não percorrem os processos de aprendizagem de maneira idêntica. Há nesse ponto uma preocupação legítima com as desigualdades escolares, ainda que as soluções propostas possam ser examinadas criticamente quanto aos efeitos produzidos sobre o lugar do conhecimento e da direção docente (Perrenoud, 2000).

Projetos, resolução de problemas e experimentação podem integrar concepções pedagógicas diferentes. Sua orientação depende dos conhecimentos ensinados, das finalidades da atividade e da mediação do professor. Por isso, a análise das metodologias exige examinar sua relação com a apropriação do saber. O problema aparece quando a realização do

procedimento se torna a finalidade do ensino e o conhecimento ocupa uma posição secundária (Saviani, 2013c; Duarte, 2008).

Parte das discussões contemporâneas sobre aprendizagem ativa possui antecedentes no pragmatismo de John Dewey e no movimento da Escola Nova. Dewey criticava uma concepção escolar baseada na separação rígida entre conhecimento e experiência e defendia que a educação deveria envolver investigação, formulação de problemas, levantamento de hipóteses e reconstrução da experiência. Sua máxima frequentemente resumida como *learning by doing* não deve ser compreendida como simples abandono da teoria em favor da prática. Dewey buscava superar justamente a oposição entre experiência e pensamento, concebendo o conhecimento como instrumento de investigação e reorganização da experiência (Dewey, 1921).

Em *Escola e Democracia*, Saviani (2008) analisa o deslocamento escolanovista da centralidade dos conteúdos e do professor para os métodos, os interesses e a atividade do aluno. A crítica evidencia a contradição entre princípios apresentados como democráticos e condições materiais de realização acessíveis a poucos. Ao recuperar o valor da transmissão e da universalização da cultura escolar, o autor questiona a identificação automática entre renovação metodológica e democratização do ensino.

Na teoria da curvatura da vara, Saviani recupera aspectos progressistas da pedagogia tradicional que a crítica escolanovista havia obscurecido, como a transmissão do conhecimento e a universalização do acesso à cultura escolar. O recurso procura questionar a identificação da escola tradicional com o autoritarismo e da Escola Nova com a democracia. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe superar ambas as posições, incorporando essa discussão à análise histórica da educação (Saviani, 2008).

A expansão do escolanovismo no Brasil também não pode ser explicada apenas por seus custos ou pela falta de infraestrutura. O movimento desempenhou papel importante nas disputas pela renovação do sistema educacional brasileiro e esteve associado à defesa da escola pública, laica e obrigatória. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, constitui expressão significativa dessas disputas. Saviani reconhece esse caráter progressista ao mesmo tempo em que analisa criticamente os limites sociais e pedagógicos do movimento, sobretudo quando as condições concretas para realização de seus métodos se mostravam profundamente desiguais entre escolas destinadas a diferentes grupos sociais (Saviani, 2008).

As condições materiais modificam as possibilidades de realização dos métodos. Uma escola com bibliotecas, laboratórios, equipamentos e boas condições de trabalho docente pode

diversificar as atividades e manter o ensino sistemático. Em escolas precárias, a substituição desse ensino por atividades pouco estruturadas pode restringir a formação. Os estudantes que mais dependem da escola para acessar a cultura elaborada correm, assim, o risco de receber uma formação menos sistemática do que aqueles que dispõem de outros meios de acesso (Saviani, 2008; Duarte, 2008).

É a partir desse problema que Duarte desenvolve sua crítica às pedagogias do "aprender a aprender". O autor identifica quatro princípios de valorização recorrentes nessas concepções: a valorização das aprendizagens realizadas autonomamente em detrimento daquelas mediadas pela transmissão; a prioridade concedida à aquisição de métodos de aprendizagem diante dos conhecimentos já elaborados; a centralidade dos interesses espontâneos do estudante; e a preparação para uma sociedade caracterizada por transformações constantes. Esses princípios não são apresentados pelo autor como características isoladas, mas como elementos articulados por uma determinada concepção acerca das relações entre indivíduo, conhecimento e sociedade (Duarte, 2008).

A crítica de Duarte incide sobre a superioridade atribuída à aprendizagem realizada sem transmissão direta. A capacidade de estudar e investigar de maneira independente depende de conhecimentos elaborados por outros e transmitidos entre gerações. Nenhum indivíduo reconstrói sozinho a história da ciência, da filosofia, da arte ou da linguagem. A apropriação desses instrumentos culturais é condição da autonomia intelectual, o que torna inadequado opor autonomia e transmissão (Duarte, 2008).

O mesmo ocorre com a valorização dos interesses do estudante. Considerar seus conhecimentos prévios, experiências e problemas concretos pode constituir um procedimento pedagógico importante. Entretanto, se o currículo se limita àquilo que já desperta interesse imediato, a escola corre o risco de reproduzir os limites da própria experiência cotidiana. A especificidade da educação escolar reside precisamente na possibilidade de colocar o estudante em contato com objetos, problemas e formas de conhecimento que ainda não integram espontaneamente seu horizonte cultural. Saviani (2013c) vincula essa função à apropriação do saber sistematizado, distinguindo a educação escolar das formas de aprendizagem que ocorrem difusamente na prática social.

Essa questão se torna particularmente relevante quando se considera a desigual distribuição social do conhecimento. O estudante pertencente a grupos sociais com maior capital cultural pode encontrar fora da escola livros, experiências artísticas, debates políticos, repertórios linguísticos e acesso a conhecimentos especializados. Para aqueles cujas condições

materiais e culturais são mais restritas, a escola desempenha um papel ainda mais decisivo na ampliação desses horizontes. A crítica à transmissão pode adquirir, nesse contexto, um efeito paradoxal: ao pretender libertar o estudante de uma escola considerada excessivamente diretiva, pode privá-lo justamente dos conhecimentos aos quais não teria acesso por outros meios (Duarte, 2008; Saviani, 2013c).

Duarte (2001a) identifica na adaptação um princípio político das pedagogias do "aprender a aprender". As mudanças sociais são apresentadas como exigências às quais o indivíduo deve ajustar competências e comportamentos. A formação perde seu alcance crítico quando preparar para a mudança equivale a preparar para aceitar suas determinações. A passagem seguinte explicita a distinção entre criatividade adaptativa e transformação social:

> Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social [...] mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001a, p. 38).

Duarte relaciona essa discussão à ideia de "sociedade do conhecimento". A expansão da informática e dos meios de comunicação ampliou a disponibilidade de informações, mas não eliminou as desigualdades nas condições de selecioná-las, interpretá-las e relacioná-las. Transformar informação em conhecimento exige conceitos, critérios e mediação intelectual. Por isso, o acesso ampliado à informação não torna dispensável a transmissão escolar nem comprova, por si, a democratização do conhecimento (Duarte, 2008).

Essa distinção entre informação e conhecimento adquire ainda maior importância diante das tecnologias digitais. A facilidade de acesso a textos, vídeos, imagens e bancos de dados pode ampliar enormemente as possibilidades do trabalho educativo, mas não torna dispensável o domínio de conhecimentos sistematizados. A abundância informacional aumenta, nesse contexto, a importância da capacidade de distinguir fontes, avaliar argumentos, reconhecer relações e compreender os pressupostos envolvidos na produção dos discursos. A circulação ampliada de informações não dissolve a função cultural e intelectual da escola (Duarte, 2008).

A crítica ao relativismo parte de uma distinção: reconhecer que o conhecimento é produzido historicamente não significa atribuir o mesmo valor explicativo a todos os saberes. É possível avaliar sua capacidade de explicar a realidade. Para Duarte (2008), abandonar critérios objetivos em favor de negociações de sentido enfraquece a função escolar de transmitir

instrumentos que ultrapassem as interpretações imediatas do cotidiano. Essa discussão fundamenta a defesa da ciência e da reflexão teórica na formação comum.

A discussão sobre trabalho e empregabilidade representa outro ponto de encontro entre a pedagogia das competências e a crítica das pedagogias do "aprender a aprender". Ramos (2001) demonstra que o conceito de empregabilidade tende a deslocar para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção profissional em um contexto no qual as condições de emprego dependem de processos econômicos e sociais que ele não controla. O trabalhador é chamado a manter-se constantemente qualificado, flexível e disponível, como se a ausência de trabalho pudesse ser explicada principalmente pela insuficiência de suas competências. A educação pode contribuir para essa lógica quando converte a formação em investimento individual destinado a melhorar a capacidade de competir por oportunidades escassas.

Ramos (2003, p. 111) situa essa finalidade na "possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes" e na "compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la". A oposição à pedagogia das competências envolve, assim, a direção social da formação: a apropriação dos conhecimentos precisa permitir compreender as relações em que os sujeitos trabalham e vivem, ampliando a formação para além das respostas a situações imediatas.

Duarte (2001b) também questiona interpretações que aproximam Vigotski de correntes construtivistas sem considerar os fundamentos marxistas da psicologia histórico-cultural. Sua crítica recai sobre apropriações que afastam a teoria de uma concepção histórico-social da formação humana e a inserem em modelos de pressupostos diferentes. A análise dessas diferenças exige precisão; ela não autoriza tratar Piaget e Vigotski como autores simplesmente antagônicos em todos os aspectos do desenvolvimento.

Essa discussão interessa particularmente à Pedagogia Histórico-Crítica porque a psicologia histórico-cultural oferece fundamentos importantes para compreender a relação entre desenvolvimento e apropriação da cultura. Se as funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio de processos sociais mediados, a transmissão cultural não pode ser concebida como simples imposição externa ao indivíduo. A apropriação dos instrumentos e signos produzidos historicamente participa da própria formação das capacidades humanas. A mediação educativa adquire, assim, um significado bastante diferente daquele atribuído à figura do professor que apenas acompanha experiências espontaneamente produzidas pelos estudantes.

A Pedagogia Histórico-Crítica permite formular esse problema sem retornar à oposição entre aula tradicional e metodologia ativa. O trabalho educativo possui intencionalidade e exige

que o professor identifique quais conhecimentos devem ser apropriados e organize as condições necessárias para que isso ocorra. Os procedimentos podem variar segundo o objeto, os estudantes e as circunstâncias concretas. Saviani (2013c) situa a especificidade da educação escolar no processo de transmissão e assimilação do saber sistematizado, e não na defesa de uma técnica didática particular. A crítica histórico-crítica dirige-se, portanto, ao esvaziamento do conteúdo formativo, não à diversidade dos recursos metodológicos disponíveis ao professor.

2.4 O caráter social e dialógico da linguagem

A concepção de linguagem desta pesquisa aproxima-se das formulações do Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais que atuou principalmente na Rússia nas décadas de 1920 e 1930. Dele participaram, entre outros, Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev. Esses autores compartilharam problemas e interlocuções, mas desenvolveram contribuições com particularidades próprias. Seus escritos questionaram as concepções que separavam a língua das condições históricas e sociais de seu uso e tiveram ampla repercussão nos estudos da linguagem (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2018) desenvolve uma crítica tanto às concepções que tratavam a língua como um sistema abstrato de formas quanto àquelas que localizavam o fenômeno linguístico prioritariamente no ato individual de expressão. Para o autor, a realidade efetiva da linguagem encontra-se na interação discursiva, realizada por sujeitos concretos em condições históricas determinadas. O enunciado, nessa perspectiva, não pode ser compreendido apenas por suas propriedades formais, pois sua significação depende da situação na qual é produzido, das posições ocupadas pelos interlocutores e das relações que estabelece com outros enunciados.

Para Volóchinov (2018), a palavra é social e o signo possui natureza ideológica. Ideologia, nesse caso, abrange os valores produzidos historicamente e não se limita à ideia de ocultamento ou falsa consciência. Ao representar a realidade, o signo também a refrata: apresenta-a por meio de valorações constituídas nas relações sociais. Os sentidos são produzidos e disputados entre sujeitos e grupos. A linguagem participa, portanto, da própria elaboração do pensamento, em vez de apenas transportar ideias previamente formadas.

Essa compreensão impede que a língua seja concebida como realidade independente dos conflitos e das transformações da sociedade. Diferentes grupos podem atribuir valores distintos às mesmas palavras, disputar suas significações e buscar estabilizar determinados sentidos. A

dimensão ideológica da linguagem não significa, entretanto, que cada enunciado possa significar qualquer coisa. Os sentidos são produzidos dentro de condições históricas concretas, atravessadas por convenções linguísticas, relações sociais, discursos anteriores e expectativas construídas entre os interlocutores. A disputa pelos sentidos ocorre, portanto, dentro dessas condições históricas e linguísticas (Volóchinov, 2018).

A concepção dialógica da linguagem desenvolvida por Bakhtin aprofunda esse problema ao situar todo enunciado em uma cadeia de relações discursivas. Bakhtin (2016) considera que nenhuma enunciação existe isoladamente, pois todo dizer responde, de alguma maneira, a outros discursos e antecipa possíveis respostas. O dialogismo não corresponde apenas à existência formal de diálogo entre dois interlocutores. Um romance, um artigo científico ou uma manifestação pública escrita para um público indeterminado também se constitui em relação com palavras anteriores, posições sociais e horizontes de resposta.

Ao enunciar, o sujeito escolhe recursos linguísticos em função do assunto, da esfera de atividade e dos interlocutores aos quais se dirige. Quem compreende o enunciado também age: relaciona-o a conhecimentos e discursos anteriores, avalia-o e assume uma posição. Compreender envolve, assim, uma resposta, mesmo quando ela não se expressa imediatamente em outro enunciado (Bakhtin, 2016).

A categoria de gêneros do discurso deriva diretamente dessa concepção. Bakhtin (2016, p. 12) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos nas diferentes esferas da atividade humana. Sua relativa estabilidade permite que os sujeitos reconheçam formas recorrentes de organização discursiva e participem das práticas de linguagem socialmente estabelecidas. Essa estabilidade, contudo, não os transforma em estruturas imutáveis. Os gêneros possuem historicidade e se modificam à medida que também se transformam as relações sociais, as instituições, os meios de comunicação e as próprias formas de interação.

Conteúdo temático, construção composicional e estilo articulam-se na formação dos gêneros. Essas dimensões respondem às condições e às finalidades das práticas sociais em que os enunciados circulam. Por isso, um artigo científico, uma conversa, um romance e uma notícia organizam de modos distintos os recursos da linguagem. Estudar os gêneros exige relacionar essas formas às práticas que lhes dão sentido, evitando convertê-las em uma lista de características usada apenas para classificação (Bakhtin, 2016).

Bakhtin (2016) distingue os gêneros primários, formados principalmente na comunicação mais imediata, dos secundários, constituídos em condições culturais mais

complexas e organizadas. Essa diferença diz respeito às condições de produção dos enunciados, e não apenas à formalidade ou à sofisticação da linguagem. Os gêneros secundários podem incorporar os primários e modificar suas relações de sentido. Uma conversa inserida em um romance, por exemplo, passa a integrar a organização estética da obra e adquire uma função diferente daquela que teria na vida cotidiana.

Essa distinção assume especial relevância para a educação escolar porque evidencia diferentes graus de complexidade na apropriação das práticas discursivas. Os estudantes ingressam na escola possuindo experiências linguísticas e dominando diferentes gêneros constituídos em suas relações sociais. Entretanto, o domínio de práticas discursivas próprias das esferas científica, literária, jurídica, política ou acadêmica não decorre necessariamente da simples participação na vida cotidiana. Sua apropriação pode exigir estudo sistemático, mediação docente e contato prolongado com formas de linguagem cuja circulação social é marcada por profundas desigualdades (Bakhtin, 2016; Saviani, 2013c).

Reconhecer o conhecimento linguístico trazido pelo estudante implica ampliar suas possibilidades de participação em diferentes esferas sociais. Saviani (2013c) atribui à escola precisamente a responsabilidade pela socialização dos conhecimentos sistematizados, aqueles cuja apropriação não ocorre de forma espontânea ou igualmente disponível a todos. No campo da linguagem, essa função envolve proporcionar acesso a práticas discursivas que permitam ao estudante participar de esferas sociais diversas e compreender criticamente os mecanismos pelos quais os discursos são produzidos e legitimados.

Essa questão aparece de maneira particularmente sensível no debate sobre diversidade linguística. A compreensão histórica e social da língua torna insustentável a identificação automática entre determinada variedade linguística e uma suposta superioridade de seus falantes. As formas consideradas prestigiosas são também resultado de processos históricos de legitimação social. Isso não torna irrelevantes, contudo, os efeitos objetivos desse prestígio. O domínio de determinadas variedades e registros continua funcionando como requisito para participação em diferentes instituições e situações sociais, e sua distribuição permanece profundamente desigual.

Uma educação linguística comprometida com a democratização do conhecimento precisa enfrentar essa contradição. Combater o preconceito linguístico não implica privar os estudantes do acesso às variedades socialmente prestigiadas, assim como ensiná-las não exige desqualificar as formas de linguagem que compõem sua experiência social. O objetivo não consiste em substituir uma variedade por outra, mas ampliar o repertório linguístico e discursivo

do aluno, tornando-o capaz de compreender as relações sociais envolvidas na produção das normas e, simultaneamente, de utilizar diferentes recursos de linguagem conforme as condições concretas de interação.

A análise linguística integra o trabalho com textos porque as escolhas de concordância, regência, pontuação, organização sintática e composição textual participam da produção de sentidos. Ensinar essas relações amplia a capacidade de leitura e de escrita. O professor precisa articular descrição científica, reflexão sobre os usos e aprendizagem das convenções de escrita, sem reduzir a língua a nomenclaturas nem a um conjunto de práticas espontâneas.

Geraldi (2015) adverte que a adoção do texto ou dos gêneros como unidades de ensino não garante uma mudança da prática pedagógica. Um gênero pode ser tratado como um conjunto fixo de características a identificar, reproduzindo o procedimento classificatório antes aplicado à gramática. A mudança exige compreender como língua, sujeito, interação e conhecimento se relacionam no trabalho com os textos.

A perspectiva de Volóchinov também oferece elementos para problematizar uma concepção puramente instrumental da linguagem. Se o enunciado participa das relações sociais e carrega valorações constituídas historicamente, aprender a produzir textos não pode significar somente dominar procedimentos eficientes de comunicação. Produzir linguagem envolve ocupar posições, responder a outros discursos, selecionar formas de dizer e lidar com valores que atravessam as relações entre os interlocutores. A formação linguística possui, por isso, uma dimensão intelectual e social que não se esgota na capacidade de utilizar adequadamente determinado gênero em uma situação comunicativa.

A aproximação entre a concepção social da linguagem e a Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se na importância das mediações culturais para a formação humana. Preservadas as diferenças teóricas, ambas oferecem elementos para questionar a redução do ensino à experiência imediata. Na análise da BNCC, esse encontro permite examinar se as práticas sociais de linguagem conduzem à apropriação de conhecimentos linguísticos ou permanecem como atividades cuja fundamentação se torna secundária.

2.5 Literatura, formação humana e direito ao conhecimento

A literatura participa das relações históricas e sociais da linguagem, mas sua dimensão artística exige uma atenção específica. A obra organiza a experiência humana pela elaboração estética e estabelece relações com outros discursos e com as disputas simbólicas de seu tempo.

Reduzi-la a documento histórico, meio de comunicação ou suporte de outros conteúdos impede compreender essa forma de elaboração. Seu ensino envolve, por isso, o direito dos estudantes ao patrimônio cultural produzido historicamente.

A formação do leitor envolve experiência estética, conhecimento histórico, domínio de procedimentos de leitura e contato com obras cuja complexidade nem sempre se oferece de maneira imediata. A mediação escolar torna-se particularmente importante porque possibilita o acesso a formas culturais que não circulam igualmente entre os diferentes grupos sociais.

Antonio Candido oferece um fundamento decisivo para compreender essa relação. Em "O direito à literatura", o autor parte de uma concepção ampla do fenômeno literário, que abrange diferentes manifestações da necessidade humana de fabulação, desde formas populares e cotidianas até obras de elevada elaboração estética. Essa amplitude, contudo, não conduz à indiferenciação entre todas as produções culturais. Ao defender a literatura como direito, Candido (2012) relaciona a universalidade da fabulação ao problema concreto da distribuição desigual dos bens culturais em uma sociedade marcada pela divisão de classes.

O argumento de Candido articula a necessidade universal de fabulação às condições desiguais de acesso às obras. A presença da ficção e da poesia em todas as sociedades não assegura a todos o contato com as mesmas produções culturais. A possibilidade de ler determinadas obras, frequentar espaços culturais e conhecer diferentes repertórios continua condicionada pela posição social dos sujeitos. A desigualdade na distribuição dos bens alcança, portanto, a cultura (Candido, 2012).

Candido situa a literatura entre os bens necessários a uma existência plenamente humana. Ao discutir os direitos humanos, questiona por que reconhecemos certas necessidades para nós mesmos e as consideramos dispensáveis para os outros. Essa contradição atinge a arte e a literatura quando são tratadas como supérfluas para quem vive em privação material. Defendê-las como direito exige enfrentar essa desigualdade, para além de seus efeitos de prazer ou enriquecimento pessoal (Candido, 2012).

A humanização, em Candido (2012), envolve a elaboração da experiência pela forma literária. O efeito da obra não decorre apenas do tema tratado: a organização das palavras, imagens, ritmos e perspectivas produz uma experiência que modifica a relação do leitor com o mundo. Essa formulação fundamenta a defesa da literatura como direito e impede que seu ensino seja justificado somente pela transmissão de mensagens edificantes ou pela utilidade comunicativa.

Essa relação entre forma e conteúdo é fundamental para o ensino. Uma obra literária não se reduz ao tema que permite discutir. Um romance sobre racismo, uma narrativa sobre desigualdade ou um poema sobre violência não possui relevância escolar apenas porque possibilita abordar questões socialmente importantes. O tratamento estético conferido à experiência constitui parte inseparável de seu significado. Reduzir a literatura ao assunto representado pode converter a obra em pretexto para discussões que poderiam ser realizadas a partir de inúmeros outros gêneros discursivos, apagando justamente aquilo que torna literária sua elaboração.

Forma literária e processo social estão relacionados na crítica de Candido. Em *Literatura e sociedade*, o autor examina como os elementos sociais participam da constituição da obra e integram sua estrutura. Essa abordagem permite compreender a elaboração artística sem isolar o texto de suas condições históricas nem reduzi-lo a um reflexo direto delas (Candido, 1985).

Essa perspectiva oferece uma mediação importante para o trabalho escolar. Historicizar uma obra não consiste apenas em apresentar informações sobre o período em que foi escrita antes de iniciar sua leitura. O conhecimento histórico pode contribuir para compreender conflitos, formas linguísticas, convenções estéticas e relações sociais incorporadas à própria construção literária. Ao mesmo tempo, a obra não deve ser convertida em simples ilustração de acontecimentos históricos ou estruturas sociais. O desafio consiste em compreender de que maneira a experiência histórica foi transformada pela elaboração artística.

A literatura possibilita, ainda, uma forma peculiar de relação com experiências que ultrapassam a vida imediata do leitor. Por meio dela, é possível entrar em contato com temporalidades, conflitos, sujeitos e formas de percepção que não coincidem com aqueles presentes no cotidiano. Esse deslocamento não depende de identificação simples com personagens nem exige que a obra represente diretamente a realidade social do estudante. Em determinados casos, é justamente a distância histórica, cultural ou estética que torna a leitura formativa, pois obriga o leitor a confrontar formas de experiência que não lhe são familiares.

Essa observação é particularmente importante para discutir a presença dos clássicos na escola. A defesa de obras historicamente consagradas não precisa basear-se na ideia de que elas possuam valor eterno, independente das condições sociais que produziram sua consagração. O cânone também é resultado de processos históricos de seleção, exclusão e legitimação. Entretanto, reconhecer sua historicidade permite analisar as obras canônicas sem tratá-las como expressões culturais neutras ou universais. Algumas dessas obras reuniram formas de

elaboração estética, problemas humanos e experiências históricas cuja apropriação continua oferecendo possibilidades intelectuais relevantes.

A ampliação do repertório escolar pode incorporar autores historicamente excluídos, literaturas africanas, indígenas, afro-brasileiras, latino-americanas, populares e obras destinadas aos jovens. Esse movimento enriquece a formação e permite questionar os processos de constituição do cânone. Ele pode conviver com o estudo de obras complexas e historicamente consagradas. A questão central é assegurar que a ampliação dos objetos culturais seja acompanhada pelas condições de leitura e estudo necessárias à sua apropriação.

As contribuições de Lajolo e Zilberman são relevantes nesse ponto porque permitem reconhecer a literatura destinada a crianças e jovens como parte legítima da história e da cultura literárias, e não como uma produção necessariamente inferior destinada apenas à preparação para leituras futuras. Ao reconstruírem historicamente a literatura infantil brasileira, as autoras mostram que sua constituição está relacionada às transformações da própria sociedade, da escola, do mercado editorial e das representações da infância. A literatura infantojuvenil pode ocupar, assim, um espaço efetivo na formação literária, sem que sua presença implique o confinamento do jovem leitor às obras produzidas especificamente para sua faixa etária (Lajolo; Zilberman, 1985).

A formação literária pressupõe justamente a ampliação progressiva do repertório. Se a escola seleciona apenas obras cuja linguagem, temática e estrutura correspondam aos interesses já manifestados pelos estudantes, pode produzir uma espécie de círculo pedagógico no qual a experiência anterior determina aquilo a que terão acesso posteriormente. O interesse não precisa anteceder necessariamente o conhecimento. Ele também pode ser produzido pela mediação, pela compreensão e pelo contato continuado com objetos que inicialmente pareciam estranhos ou difíceis. A dificuldade de uma obra não constitui argumento suficiente para excluí-la do currículo, assim como sua popularidade entre os jovens não constitui, isoladamente, garantia de relevância formativa.

A leitura literária articula experiência estética e conhecimento. Uma obra complexa pode exigir repertório lexical, referências históricas, conhecimento de convenções literárias e compreensão de relações intertextuais. Ensinar esses elementos ajuda o leitor a perceber aspectos que inicialmente lhe eram inacessíveis. A formação literária ultrapassa a informação sobre autores e movimentos, mas depende também de conhecimentos que ampliem a experiência da leitura.

O professor de Literatura cria condições para que a leitura avance além das primeiras impressões. Oferece conhecimentos que ajudam a perceber relações formais, históricas e discursivas dificilmente apreendidas de maneira espontânea. O leitor participa ativamente da interpretação, e essa atividade se desenvolve pelo confronto com o texto e com os conhecimentos que permitem compreendê-lo. A mediação docente amplia as possibilidades de leitura e oferece critérios para fundamentá-las.

A defesa dessa mediação possui uma dimensão social particularmente relevante. Estudantes provenientes de famílias com maior acesso a livros, espaços culturais e formas legitimadas de linguagem podem adquirir fora da escola parte dos instrumentos necessários à leitura de obras complexas. Para aqueles que dependem fundamentalmente da instituição escolar para ter acesso a esse patrimônio, a ausência de mediação produz efeitos diferentes. A redução das exigências curriculares pode apresentar-se como respeito às diferenças enquanto, concretamente, preserva a distribuição desigual das possibilidades de apropriação cultural.

Nesse ponto, a reflexão de Gramsci sobre a formação das classes subalternas oferece uma contribuição decisiva. Sua defesa da escola unitária estava relacionada à recusa de uma divisão educacional que reservasse formação intelectual ampla a determinados grupos e preparação imediatamente prática a outros. O acesso às formas elaboradas da cultura integra essa disputa porque a desigualdade não se manifesta apenas na propriedade dos bens materiais, mas também nas condições de participação na vida intelectual. A escola democrática não é aquela que oferece a cada grupo apenas a cultura correspondente à sua experiência de origem, mas aquela que amplia as possibilidades de apropriação cultural de todos (Gramsci, 1982).

A Pedagogia Histórico-Crítica incorpora a categoria gramsciana de catarse à sua formulação didática. Em Escola e democracia, Saviani a apresenta como o momento em que os instrumentos culturais apropriados passam a integrar uma compreensão mais elaborada da prática social. Essa formulação retoma a passagem gramsciana do momento econômico-corporativo ao ético-político, em que os sujeitos compreendem conscientemente as determinações de sua vida social. No ensino, a catarse designa essa transformação qualitativa da relação com o conhecimento e com a prática social, distinguindo-se de uma descarga emocional ou de um efeito psicológico imediato (Saviani, 2008).

A contribuição da literatura para essa transformação depende das condições de leitura. Uma obra pode ser lida superficialmente ou reduzida a exercícios sem modificar de maneira significativa a compreensão do leitor. A catarse permite pensar a transformação decorrente da

apropriação consciente da cultura, mas não constitui uma teoria específica da recepção literária nem um efeito garantido de toda leitura.

A função humanizadora preserva o caráter contraditório da experiência estética. Nas palavras de Candido (2012, p. 24), “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. A obra não precisa transmitir uma mensagem emancipatória para integrar a formação: contradições, ambiguidades e desconfortos participam de seu alcance. O ensino exige mediações que permitam compreender essa elaboração, evitando converter a leitura em ilustração de uma tese política previamente estabelecida.

Garantir o direito à literatura exige decisões curriculares concretas: quais obras serão lidas, quanto tempo será destinado a elas, quais conhecimentos acompanharão a leitura e como o repertório será ampliado. O contato ocasional com textos não assegura a apropriação de suas formas mais elaboradas. A democratização depende de condições que permitam enfrentar, compreender e retomar obras complexas.

Essa questão é especialmente relevante diante da diversificação contemporânea das práticas culturais. A incorporação de canções, filmes, quadrinhos, produções digitais, literatura juvenil e outras manifestações artísticas pode enriquecer a formação e estabelecer relações produtivas entre diferentes linguagens. O problema surge quando a ampliação dos objetos culturais não é acompanhada por critérios capazes de definir aprofundamento, continuidade e prioridade curricular. Reconhecer a legitimidade de diferentes manifestações não significa afirmar que todas devam receber o mesmo tratamento, ocupar o mesmo tempo ou cumprir a mesma função no processo formativo.

A leitura literária exige um tempo que a sucessão rápida de atividades pode comprometer. Algumas obras demandam leitura prolongada, retorno a passagens, conhecimento do contexto e convivência com dificuldades. Demora, releitura e dúvida participam da elaboração do leitor, embora possam parecer pouco eficientes sob uma lógica de desempenho. Preservar esse tempo na escola permite que a leitura avance além do contato episódico com os textos.

É nesse sentido que a discussão sobre literatura se articula às críticas anteriormente formuladas às pedagogias do “aprender a aprender”. A atividade do estudante é indispensável à leitura, mas isso não significa que a obra deva ser escolhida exclusivamente segundo seus interesses prévios ou que a mediação docente deva desaparecer. A formação literária pressupõe um encontro entre a experiência do leitor e um objeto cultural que possui forma, história e

complexidade próprias. A escola participa desse encontro justamente porque pode proporcionar aquilo que a experiência espontânea não garante.

Essa concepção também impede que a literatura seja utilizada apenas como instrumento para o desenvolvimento de habilidades genéricas de leitura. Evidentemente, a leitura literária mobiliza interpretação, inferência, análise e construção de sentidos. Sua presença na escola, contudo, não se justifica apenas pelos efeitos que pode produzir sobre competências transferíveis para outros textos. Quando a obra se converte somente em suporte para exercitar procedimentos previamente definidos, sua especificidade estética tende a desaparecer sob os objetivos externos que lhe são impostos.

A democratização do currículo literário exige ampliar o reconhecimento das produções culturais e garantir o estudo das obras de elaboração complexa. A incorporação de autores historicamente excluídos deve aprofundar a formação comum. O critério decisivo é o direito de todos os estudantes ao patrimônio literário, com tempo de leitura e mediação especializada, impedindo que a cultura elaborada permaneça privilégio de classe.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

3.1 A Constituição de 1988

A Constituição de 1988 resulta das disputas da redemocratização e estabelece a educação como direito social. A Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1987, incorporou demandas de participação e universalização de direitos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Para esta pesquisa, interessa a relação entre esse reconhecimento jurídico, a definição de uma formação básica comum e a responsabilidade pública pelas condições de escolarização.

Os parlamentares eleitos em 1986 tomaram posse no dia 1º de fevereiro de 1987, quando foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, dando início ao processo de elaboração do novo texto constitucional. Para além da complexidade dessa tarefa, o processo recebeu inúmeras propostas e emendas populares apresentadas por diversos grupos e movimentos sociais, o que demonstra seu elevado grau de participação social. Essa ampla mobilização expressava tanto o anseio pela redemocratização quanto pela garantia e ampliação de direitos, sendo especialmente importante, para a compreensão histórica do documento, a participação de grupos até então pouco representados na vida política brasileira.

Na questão educacional, à qual esta pesquisa se limita, observam-se grandes avanços, como a afirmação categórica do direito à educação e da responsabilidade do Estado e da família, além da colaboração da sociedade durante o processo educacional, como disposto no artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

O artigo explicita uma concepção de educação vinculada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, estabelecendo esses elementos como finalidades constitucionais do processo educacional.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

> V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
>
> VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, art. 206, redação original).

Uma vez reconhecidos constitucionalmente a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, era necessário garantir também o direito de todos a uma formação básica comum, que atendesse ao objetivo de formar plenamente o indivíduo tanto para o trabalho quanto para a cidadania. Esta última é concebida aqui não apenas como a possibilidade de participação na vida política, mas também como a capacidade de compreender direitos e deveres e de participar conscientemente da sociedade.

Para assegurar uma formação básica comum, a Constituição estabelece, em seu artigo 210: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, art. 210). Nota-se, portanto, que a previsão de conteúdos mínimos comuns não exclui o respeito às especificidades e aos componentes culturais próprios de cada região.

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional "Darcy Ribeiro" (1996)

A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, marcou o início das discussões sobre uma nova lei de diretrizes e bases no contexto da redemocratização. Segundo Saviani (2008), grande parte do debate defendia a organização de um sistema nacional de ensino. A proposta buscava articular a educação em âmbito nacional, preservando as pluralidades culturais e as demandas sociais das diferentes regiões.

A organização de um sistema nacional correspondia à atribuição de estabelecer diretrizes e bases para a educação, posteriormente prevista na Constituição de 1988. Entretanto, alguns atores políticos consideravam inconstitucional o uso da expressão "sistema". Saviani (2010a) contesta essa interpretação: definir fins e meios nacionais exige organizar as condições para realizá-los. É essa organização que o autor denomina sistema:

> Com efeito, se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. E a organização intencional dos meios, com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, é o que se chama "Sistema Nacional de Educação" (Saviani, 2010a, p. 772)

Essa divergência levou à substituição da expressão “Sistema Nacional de Educação” por “Organização da Educação Nacional” no projeto em debate, embora a questão da articulação nacional permanecesse. A proposta também previa um Conselho Nacional de Educação permanente, com autonomia em relação às mudanças de governo. O CNE efetivamente instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (Brasil, 1995), deve ser distinguido desse projeto de organização do sistema discutido por Saviani (2010a).

A resistência de diversos setores dos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso contribuiu para as modificações do projeto original da LDBEN, aprovado em 1996. O texto final traz uma única menção ao CNE, e a organização da educação nacional passa a compor o Título IV da LDB, sem concretizar o sistema nacional defendido no projeto original.

> Desta vez, a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela interferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional que promovia a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades (Saviani, 2010a, p. 776).

Conhecida como Lei “Darcy Ribeiro”, em referência à atuação do antropólogo em sua aprovação, a LDB reafirma o direito constitucional à educação. Estabelece princípios do ensino, deveres do Estado e responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Seus artigos iniciais definem a abrangência e as finalidades da educação:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, arts. 1º e 2º).

Com o advento da LDBEN, a Educação Básica passa a ser organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil compreende creches e pré-escolas; o Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, é oferecido em regime de colaboração entre estados e municípios; e o Ensino Médio constitui etapa final da Educação Básica, sendo sua oferta prioritariamente de responsabilidade dos estados. O Ensino Superior, por sua vez, integra outro nível da educação escolar e possui organização própria.

O art. 9º, IV, da LDB atribui à União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes destinadas a nortear currículos e conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum. O mesmo artigo vincula a atuação federal à assistência técnica e financeira e à avaliação nacional. A previsão de referenciais

comuns antecede a BNCC, mas não determina, por si, sua organização pedagógica por competências e habilidades (Brasil, 1996).

A LDBEN recebeu diversas alterações ao longo dos anos. Para esta pesquisa, interessam aquelas vigentes no período analisado que fortaleceram o caráter normativo da BNCC, definiram sua relação com a parte diversificada dos currículos e estabeleceram o Novo Ensino Médio (NEM):

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26, redação dada pela Lei nº 12.796/2013).
>
> § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Brasil, 2017, art. 3º, que inseriu o art. 35-A, § 1º, na LDB)

A Lei n.º 13.415/2017, ao alterar a LDBEN e estabelecer uma nova organização para o Ensino Médio, aprofundou essa relação entre a formação básica comum e a BNCC. O art. 35-A passou a determinar que a Base definiria os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio e estabeleceu que a parte diversificada dos currículos deveria estar harmonizada à BNCC e articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Além disso, a reforma passou a vincular explicitamente a Base aos processos nacionais de avaliação do desempenho dos estudantes.

> § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, art. 3º, que inseriu o art. 35-A, § 6º, na LDB)

A reforma de 2017 previu a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais. Em até cinco anos, os sistemas deveriam oferecer pelo menos 1.000 horas por ano. A BNCC passou a definir os direitos e objetivos de aprendizagem, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A reforma também definiu a Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, estabeleceu sua oferta obrigatória e admitiu outras línguas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino.

As alterações da LDBEN também determinaram que os currículos do Ensino Médio considerassem a formação integral e a construção do **projeto de vida** dos estudantes,

abrangendo aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**. Conteúdos, metodologias e avaliação deveriam ser organizados para que, ao final dessa etapa, o educando demonstrasse, entre outros elementos:

> I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017, art. 3º, que inseriu o art. 35-A, § 8º, na LDB).

O reconhecimento jurídico de direitos não assegura sua realização sem condições institucionais e materiais. Ao examinar a Constituição de 1988, Saviani observa:

> Pode-se, ainda, perceber que, de modo geral, mesmo aquilo que representou conquista para a escola pública não chegou a produzir os resultados esperados, por falta de salvaguardas e de garantias para sua efetivação (Saviani, 2013a, p. 215-216).

As alterações da LDB redefiniram a formação escolar ao ampliar a centralidade das competências e dos padrões de desempenho. As finalidades de desenvolvimento humano e cidadania permanecem enunciadas, mas convivem com uma organização referenciada pela BNCC. A análise desse percurso recupera a distinção de Saviani entre conquistas jurídicas e condições políticas de efetivação:

> Eis como as conquistas educacionais, inscritas no texto da Constituição de 1988, acabaram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo (Saviani, 2013a, p. 217).

3.3 Plano Nacional de Educação

Com a implementação da LDB, o debate educacional voltou-se às reformas necessárias para ampliar e melhorar o acesso à escola pública. O alinhamento curricular foi apresentado como parte da construção de um sistema orientado pela universalização e pela igualdade de oportunidades. Também se buscava aproximar os conteúdos escolares das questões contemporâneas discutidas em fóruns e avaliações internacionais.

Dentre os eventos internacionais que tiveram grande impacto nas políticas desenvolvidas durante o período, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a participação de diversas organizações internacionais, governamentais e não governamentais, como a UNESCO e a UNICEF. As discussões realizadas na Conferência de Jomtien culminaram na redação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento do qual o Brasil foi signatário e que apontava diretrizes e metas para a educação.

Visando cumprir as metas e recomendações estabelecidas na Declaração e em consonância com os compromissos assumidos internacionalmente, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que, dentre outras metas, propunha a erradicação do analfabetismo. Nesse contexto, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, em 1997 e 1998 (Brasil, 1997; Brasil, 1998), e estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais em 1998. Contudo, observa-se uma diferença importante entre esses dois documentos, visto que, enquanto os Parâmetros eram apresentados como referenciais orientadores, as Diretrizes possuíam caráter normativo.

O art. 214 da Constituição, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, define o plano decenal como instrumento de articulação do Sistema Nacional de Educação. Entre suas finalidades estão a universalização do atendimento, a melhoria da qualidade, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica. A análise deve considerar como essas finalidades se articulam ao financiamento, cooperação federativa e distribuição efetiva das oportunidades educacionais (Brasil, 1988).

Segundo Saviani (2010b), uma das primeiras tentativas de organizar um Plano Nacional de Educação ocorreu ainda na década de 1930, com o advento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e da Constituição de 1934, oportunidade interrompida pela instauração do regime autoritário de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo.

O Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 procurou enfrentar a descontinuidade das políticas dos governos estaduais e federal (Brasil, 2001). Sua elaboração recebeu críticas quanto à participação popular e à capacidade de responder aos problemas das diferentes regiões. Saviani (2010b) aponta a extensão do documento, a mistura de prioridades e a previsão de mudanças sem os recursos necessários. Para o autor, o plano incorporou à educação uma racionalidade financeira, conforme explica a seguir:

> Quanto ao PNE atualmente em vigor, ele resultou de duas propostas: uma elaborada pelo MEC na gestão Paulo Renato, do governo FHC, e outra gestada no II Congresso Nacional de Educação. A proposta do MEC, dado o empenho em reorganizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. Pelo empenho em se guiar pelo princípio da "qualidade social", poderíamos considerar que a segunda proposta entende o plano como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação (Saviani, 2010b, p. 391)

O Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabeleceu 20 metas e respectivas estratégias. Elas abrangiam a universalização e a melhoria do ensino, a redução do analfabetismo, a expansão das matrículas e da jornada integral e a inclusão de pessoas com deficiência. Incluíam também o acesso à tecnologia, a melhoria das

condições de trabalho e da formação dos profissionais da educação e a ampliação dos recursos destinados ao setor.

Esse plano já previa a elaboração de uma base nacional comum. Suas estratégias articulavam a definição de direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio à reforma curricular das licenciaturas:

> 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; [...]
>
> 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...]
>
> 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; (Brasil, 2014)

O PNE atribuía à base comum influência sobre a Educação Básica e sobre a formação dos professores. A previsão de reforma das licenciaturas integrava um movimento de adequação da formação docente ao modelo curricular nacional. Essa articulação levanta uma questão: como conciliar as diretrizes nacionais de formação com a autonomia didático-científica das universidades, garantida pela Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 207)?

3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais

O estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais permite acompanhar o desenvolvimento curricular de concepções presentes no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). A comparação com a BNCC identifica permanências e mudanças nos fundamentos pedagógicos dessas políticas.

Os PCNs constituíram documentos destinados a orientar a elaboração dos currículos escolares em território nacional e encontravam respaldo na previsão constitucional de uma formação básica comum, expressa no art. 210 da Constituição Federal de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Contudo, diferentemente da posterior Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros não possuíam caráter normativo, funcionando como referenciais a partir dos quais sistemas e

instituições de ensino poderiam organizar seus currículos e práticas pedagógicas. Segundo o próprio documento, sua elaboração buscava conciliar a existência de referenciais nacionais com o reconhecimento da diversidade existente no país:

> O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes [...] (Brasil, 1998, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em diferentes conjuntos destinados às etapas e áreas da Educação Básica, contemplando componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Nos documentos destinados ao Ensino Fundamental, também foram incorporados os chamados Temas Transversais, dentre eles Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. A inserção desses temas procurava incorporar ao currículo questões sociais consideradas relevantes para a formação cidadã e que deveriam ser trabalhadas de forma transversal aos componentes curriculares.

Os PCNs já apresentavam elementos posteriormente associados às "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2008), com ênfase no desenvolvimento de competências, na capacidade de adaptação e na incorporação das novas tecnologias aos processos educativos. Essa orientação é explicitada no próprio volume introdutório:

> Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com as novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola (Brasil, 1998, p. 28).

No caso específico do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados em quatro partes: Parte I: Bases Legais; Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em sua fundamentação, os PCNEM incorporam os quatro pilares da educação difundidos no relatório coordenado por Jacques Delors para a

UNESCO (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”) e apresentam uma concepção de Ensino Médio vinculada às transformações sociais, tecnológicas e do mundo do trabalho.

> Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (Brasil, 2000, p. 5)

Essa concepção também aparece associada às transformações no mundo do trabalho e à necessidade de desenvolver capacidades consideradas adequadas às novas relações sociais e produtivas. Entretanto, o próprio documento reconhece que a aproximação entre as competências desejáveis em diferentes esferas da vida social não é suficiente para eliminar as desigualdades ou assegurar a inserção de todos no mercado de trabalho (Brasil, 1999).

Os PCNEM mobilizam Piaget e Vigotski para fundamentar a interdisciplinaridade e a contextualização, destacando a aprendizagem sistemática e o papel da escola no desenvolvimento do adolescente (Brasil, 1999). A presença de matrizes distintas no documento deve ser examinada pelas relações que estabelece entre elas, preservando suas diferenças epistemológicas.

Nos PCNEM, a crítica à memorização associa-se à ideia de que o acesso facilitado pela tecnologia e a obsolescência atribuída a determinados conhecimentos exigiriam o desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo (Brasil, 1999). A formulação desloca a prioridade dos objetos de conhecimento para as competências, antecipando um problema central da BNCC.

À luz de Duarte (2008), essa mudança de ênfase valoriza a capacidade de adaptar-se e continuar aprendendo conforme as demandas sociais. Os PCNEM mantêm a defesa de “conhecimentos básicos” e de “preparação científica”, mas atribuem prioridade às competências que permitiriam adquirir novos saberes. O problema está na relação estabelecida entre a apropriação de conteúdos e a adaptação a novas exigências.

Carvalho (2014, p. 8-10), ao analisar a reforma educacional da década de 1990 e tomar os PCNs como objeto privilegiado, mostra que a pedagogia das competências já integrava a arquitetura daquela política. Em sua reconstrução, a flexibilização do sistema, as avaliações centralizadas e a valorização do desempenho aparecem articuladas na reorganização educacional. Ao examinar o léxico reformista, o autor observa ainda a aproximação entre o vocabulário político-pedagógico e o empresarial, marcada pela circulação de termos como

“eficiência”, “flexibilidade”, “qualidade total”, “polivalência” e “competência” (Carvalho, 2014, p. 33). Nos próprios PCNs, essa orientação se associa às novas tecnologias, à iniciativa, à inovação e ao “aprender a aprender”, vinculando a formação escolar às transformações do mundo do trabalho (Carvalho, 2014, p. 27-28).

Os PCNs e os PCNEM constituem, assim, antecedentes da BNCC. Já apresentam a organização por áreas, as competências e habilidades, a interdisciplinaridade, a contextualização e o “aprender a aprender”, vinculando a formação às mudanças tecnológicas e do trabalho. A análise de Carvalho (2014, p. 9-10, 27-28) reforça que essa continuidade não se reduz a uma coincidência terminológica: a competência já funcionava como referência para articular formação, flexibilização e avaliação no sistema reformado dos anos 1990. A BNCC não inaugura, portanto, essa matriz pedagógica. Sua especificidade histórica está em incorporá-la a uma Base de caráter normativo, com definição nacional das aprendizagens essenciais e maior capacidade de indução sobre os currículos. Enquanto Carvalho examina a apropriação do modelo na reforma dos anos 1990 e nos PCNs, esta pesquisa acompanha uma etapa posterior, examinando sua normatização na BNCC de 2018 e suas implicações para Língua Portuguesa, Literatura e trabalho docente.

Essa continuidade exige, contudo, distinguir o estatuto dos documentos que compõem a política curricular. Os PCNs possuíam caráter orientador, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais já eram normativas. Por isso, não seria correto afirmar que a BNCC inaugura a normatização curricular no país. Sua especificidade está em combinar o caráter normativo com uma definição nacional detalhada das aprendizagens essenciais por competências e habilidades e em articular essa definição a outras políticas educacionais. A diferença de estatuto ajuda a compreender por que concepções presentes nos Parâmetros puderam reaparecer na Base com maior capacidade de indução sobre os currículos das redes.

A relativa liberdade de adesão aos PCNs limitava sua força prescritiva direta, embora eles tenham exercido influência significativa sobre materiais, formação de professores e práticas curriculares. As DCNs, por sua vez, estabeleciam princípios e diretrizes obrigatórios, mas não apresentavam uma matriz nacional de habilidades com o grau de detalhamento assumido posteriormente pela BNCC. A Base reúne essas duas dimensões de modo particular: é normativa e, simultaneamente, explicita resultados de aprendizagem em uma arquitetura que se projeta sobre currículos estaduais e municipais, avaliações, materiais didáticos e políticas de formação. A diferença entre os documentos, portanto, não é simplesmente a oposição entre um

currículo que “funcionou” e outro que “não funcionou”, mas a ampliação dos mecanismos institucionais pelos quais determinadas concepções pedagógicas passam a regular o sistema.

Essa capacidade de indução aparece no próprio texto da BNCC de 2018. Na apresentação do documento, o Ministério da Educação afirma que a Base influenciaria, além dos currículos, a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e os exames nacionais (Brasil, 2018a, p. 5). Portanto, sua normatividade não atua apenas pelo enunciado das aprendizagens essenciais, mas também pela articulação da Base com instrumentos que alcançam diferentes dimensões do sistema educacional. É essa capilaridade institucional que ajuda a explicar por que concepções já presentes nos PCNs adquirem, com a Base, maior poder de indução curricular.

A comparação com as DCNs reforça a necessidade de precisão. As Diretrizes já possuíam força normativa, porém operavam predominantemente pela definição de princípios, fundamentos e orientações gerais. A BNCC acrescenta a esse plano uma especificação nacional de competências e habilidades que pode ser traduzida em currículos, materiais e avaliações. Desse modo, a diferença não está entre ausência e presença de normatização, mas entre formas distintas de normatizar, com graus diferentes de detalhamento e mecanismos de indução.

A comparação também evidencia mudanças no tratamento de temas socialmente controversos. Nos PCNs do Ensino Fundamental, “Orientação Sexual” aparecia explicitamente entre os Temas Transversais, ao lado de Ética, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural. Na BNCC de 2018, essa denominação não reaparece na relação dos temas contemporâneos a serem incorporados aos currículos. Isso não significa que a sexualidade tenha sido eliminada do documento: no componente de Ciências, por exemplo, o 8º ano inclui habilidades relativas à reprodução, aos métodos contraceptivos, às infecções sexualmente transmissíveis e às dimensões biológica, sociocultural, afetiva e ética da sexualidade (Brasil, 2018a, p. 327-329). O que se modifica é a forma de inscrição curricular do tema.

Essa diferença terminológica e curricular precisa ser interpretada historicamente, e não como simples ausência. Entre os PCNs e a homologação da BNCC, gênero e sexualidade tornaram-se objetos de disputas políticas intensas no campo educacional. A seção seguinte examina essas controvérsias, sobretudo a atuação do Escola Sem Partido, as campanhas contra materiais voltados ao enfrentamento da discriminação e as tensões entre pluralismo, religião e política sexual. Nesse contexto, a passagem de “Orientação Sexual” como tema transversal explicitamente nomeado para uma presença mais localizada da sexualidade na BNCC constitui um dado documental relevante para compreender as mudanças ocorridas no debate curricular.

3.5 PCNEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Na Parte II dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dedicada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são reunidos os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. A Literatura, por sua vez, não aparece como componente autônomo, mas integrada ao campo da Língua Portuguesa e da leitura. A proposta parte de uma concepção ampla de linguagem, entendida não apenas como sistema formal, mas como atividade humana vinculada à produção social de sentidos.

> A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (Brasil, 2000, p. 5).

A concepção de linguagem presente no documento aproxima-se diretamente dos estudos desenvolvidos pelo chamado Círculo de Bakhtin, sobretudo por compreender a linguagem como fenômeno social, interativo e historicamente situado. Os PCNEM afirmam que os sentidos não existem isoladamente, mas são produzidos nas relações entre sujeitos e grupos sociais e atravessados por diferentes posições e interesses. Essa aproximação é explicitada no próprio documento:

> Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores (Brasil, 2000, p. 6).

Nos PCNEM, a apropriação dessas formulações é parcial. O documento retoma interação, dialogismo, historicidade e disputas pelos sentidos, mas enfraquece sua relação com o horizonte materialista. Em Volóchinov, a “arena” designa disputas sociais que atravessam o signo em uma sociedade dividida em classes. Nos Parâmetros, essa dimensão aparece diluída em noções mais amplas de comunicação, cidadania e participação social.

> Por exemplo, no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade (Brasil, 2000, p. 6).

Reconhecer a legitimidade linguística da fala popular, contudo, não significa negar aos estudantes o domínio da norma-padrão. Sob uma perspectiva histórico-crítica e gramsciana, a escola deve ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos, e não apenas confirmar aquilo

que já dominam em sua experiência cotidiana. Se determinadas formas de linguagem funcionam socialmente como instrumentos de acesso à universidade, à burocracia estatal, ao mundo do trabalho e à participação política, sua apropriação também constitui condição para ampliar as possibilidades de atuação dos sujeitos das classes populares. O problema não reside no ensino da norma-padrão, mas em sua naturalização como única forma legítima de língua ou como manifestação de superioridade cultural de seus falantes.

No que se refere à Literatura, os PCNEM também procuram superar a fragmentação tradicional entre gramática, produção textual e estudos literários. O documento critica uma prática escolar centrada exclusivamente na historiografia literária e desloca a Literatura para o campo mais amplo da leitura, concebendo o texto literário como manifestação particular da linguagem. Essa mudança possui um aspecto relevante, pois questiona a redução do ensino literário à memorização de escolas, datas, características formais e biografias de autores. Entretanto, também produz uma tensão: ao integrar a Literatura às demais práticas de linguagem, corre-se o risco de enfraquecer sua especificidade estética e histórica.

O próprio documento afirma que os conteúdos tradicionais, incluindo Literatura e gramática, passam a integrar uma perspectiva mais ampla de linguagem e devem contribuir para a concretização das competências propostas. Sob uma perspectiva histórico-crítica, essa subordinação merece atenção. O valor da Literatura não pode ser reduzido à sua capacidade de desenvolver competências comunicativas ou estratégias de leitura. Conforme Candido (2012), ela participa do processo de humanização ao colocar o indivíduo em contato com formas complexas de organização da experiência, da linguagem e da imaginação. Seu ensino, portanto, não se justifica apenas por uma função instrumental dentro do currículo, mas pelo próprio direito dos sujeitos ao acesso às formas historicamente elaboradas da cultura.

Os PCNEM de Linguagens articulam uma concepção social da linguagem à organização por competências. Essa composição contém uma tensão: reconhecer os conflitos e os sentidos socialmente produzidos exige conhecimentos históricos e linguísticos cuja apropriação pode ser subordinada à utilidade comunicativa imediata. A BNCC retoma essa herança e a inscreve em uma política normativa mais abrangente, vinculada à reforma do Ensino Médio.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO

A implementação da BNCC do Ensino Médio está diretamente ligada à reforma dessa etapa. Em 22 de setembro de 2016, poucas semanas após o afastamento definitivo da presidenta Dilma Rousseff, o governo Michel Temer editou a Medida Provisória n.º 746. Convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ela alterou a LDB e reorganizou o Ensino Médio antes da conclusão e homologação de sua Base. Embora sejam políticas distintas, a BNCC e o Novo Ensino Médio foram formulados e implementados de maneira articulada (Brasil, 2016; Brasil, 2017; Brasil, 2018a).

A reforma foi apresentada publicamente como uma resposta à necessidade de tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens, ampliar progressivamente a carga horária e permitir maior flexibilidade na organização dos percursos formativos. A Lei n.º 13.415/2017 estabeleceu uma estrutura curricular composta pela formação geral básica, orientada pela BNCC, e por itinerários formativos relacionados às diferentes áreas do conhecimento e à Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017). A possibilidade de escolha dos estudantes tornou-se, assim, um dos argumentos centrais empregados na divulgação da reforma.

Entretanto, a noção de escolha precisa ser analisada considerando as condições concretas de funcionamento das redes públicas de ensino. A própria legislação condicionava a organização dos diferentes arranjos curriculares à relevância para o contexto local e às possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). A liberdade formalmente atribuída ao estudante encontrava, portanto, um limite material naquilo que cada rede e cada unidade escolar possuíam efetivamente condições de ofertar. Cássio e Goulart (2022), ao analisarem a implementação da reforma nos estados, chamam atenção justamente para a distância entre a promessa de flexibilização curricular e as condições concretas de sua realização.

> Já nas escolas públicas, sobretudo as dos/as mais pobres, o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida: pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar: e nem forma para o mundo do trabalho: pois oferece um arremedo de "qualificação profissional" muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

A escolha curricular ocorre em um sistema marcado por desigualdades econômicas, sociais e regionais. Escolas com infraestrutura, professores e recursos suficientes podem oferecer percursos distintos daqueles disponíveis em unidades submetidas à escassez. A análise materialista considera essas condições como parte das relações sociais em que os sujeitos vivem

e agem (Marx, 2008). Assim, uma escolha formalmente assegurada pode permanecer limitada pelas condições de oferta.

A relação entre a reforma e a BNCC tornou-se ainda mais evidente durante seu processo de regulamentação. A Base referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, enquanto a BNCC do Ensino Médio foi homologada apenas em dezembro de 2018. Quando o documento curricular destinado ao Ensino Médio foi aprovado, portanto, a reorganização dessa etapa já estava estabelecida em lei. A implementação da Base não correspondeu simplesmente à substituição de um documento curricular por outro, mas ocorreu simultaneamente à reestruturação do próprio Ensino Médio (Brasil, 2017; Brasil, 2018a).

A BNCC diferencia-se também dos Parâmetros Curriculares Nacionais discutidos anteriormente por seu estatuto normativo. Enquanto os PCNs apresentavam caráter predominantemente orientador, a Base se define como um documento normativo destinado a estabelecer aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica (Brasil, 2018a). Essa diferença amplia o alcance da política de centralização curricular, uma vez que os currículos das redes devem ser elaborados em articulação com a Base, produzindo também repercussões sobre formação docente, materiais didáticos e avaliações educacionais.

A defesa de uma base curricular comum foi associada à possibilidade de assegurar direitos de aprendizagem e diminuir as desigualdades existentes entre diferentes redes de ensino. Ao definir nacionalmente aprendizagens consideradas essenciais, seria possível garantir certa continuidade à escolarização independentemente da região frequentada pelo estudante (Brasil, 2018a). Entretanto, essa centralização encerra uma contradição: ao mesmo tempo em que pode funcionar como instrumento para garantir um patamar comum de formação, também amplia as possibilidades de padronização dos conteúdos, das aprendizagens esperadas e dos mecanismos utilizados para aferi-las.

A BNCC confere força normativa à organização por competências e habilidades já presente nos Parâmetros e em outras políticas desde a década de 1990. Competências gerais, competências específicas e habilidades passam a estruturar nacionalmente as aprendizagens (Brasil, 2018a). Essa mudança alcança os currículos, os materiais didáticos, as avaliações e a formação docente, ampliando os efeitos de concepções antes apresentadas em documentos orientadores.

O processo de construção da BNCC também foi apresentado publicamente como amplamente participativo. Um dos dados mais mobilizados durante sua elaboração foi o registro

de aproximadamente “12 milhões de contribuições” à consulta pública realizada sobre a primeira versão do documento. Cássio (2019), entretanto, problematiza a utilização desse número como comprovação automática da dimensão democrática do processo:

> Desde 2016, o discurso laudatório da BNCC tem se apoiado em uma série de dados que comprovariam as virtudes democráticas do processo de construção da Base, começando pelas incríveis “12 milhões de contribuições” provenientes da consulta pública à primeira versão [...] Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta (Cássio, 2019, p. 26-27).

O Movimento pela Base participou desse processo por meio da atuação de fundações, institutos, especialistas e outros agentes favoráveis à política. Em seus documentos institucionais, a organização descreve atividades de articulação entre atores, produção de informações e materiais, incidência pública e acompanhamento da implementação. A pesquisa utiliza esses registros como fontes primárias sobre a posição e as atividades declaradas pelo Movimento. Por serem autodescrições, eles não constituem avaliações independentes dos efeitos da política.

A elaboração da BNCC articulou instâncias estatais e organizações da sociedade civil. Sua aprovação e homologação ocorreram nas instituições formais do Estado brasileiro, enquanto fundações, institutos e organizações empresariais participaram de sua construção, legitimação e implementação. Compreender o processo exige examinar essa atuação conjunta e as relações entre os agentes envolvidos.

Sob uma perspectiva gramsciana, essa relação deve ser compreendida para além de uma oposição mecânica entre Estado e iniciativa privada. Nas sociedades ocidentais, a disputa pela hegemonia envolve tanto a sociedade política quanto as organizações que compõem a sociedade civil, por meio das quais diferentes grupos procuram produzir consenso e exercer direção intelectual e moral sobre o conjunto social (Gramsci, 1982). A educação ocupa posição central nessa disputa precisamente porque participa da formação das concepções de mundo e da produção dos intelectuais que atuarão nas diferentes esferas da vida social.

Após a aprovação da Base, esse processo adquiriu estrutura institucional própria. Em abril de 2018, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), destinado a prestar assistência técnica e financeira às secretarias de educação envolvidas na elaboração e revisão dos referenciais curriculares (Brasil, 2018c).

Essa relação entre currículo e hegemonia é particularmente importante. A seleção das aprendizagens consideradas essenciais não constitui uma operação meramente técnica, pois

pressupõe escolhas acerca de conhecimentos, valores e finalidades atribuídas à formação escolar. Como observa Gramsci (1982), a luta pela hegemonia envolve a capacidade de determinadas concepções de mundo se transformarem em referências socialmente aceitas. O currículo, nesse sentido, constitui um dos espaços nos quais essa disputa se materializa.

A seleção curricular ocorre em relações sociais historicamente constituídas. Sua análise exige investigar as disputas e as condições que tornaram determinada formulação possível, sem pressupor uma correspondência direta entre cada decisão e o interesse imediato de uma classe. Marx (2008) oferece um fundamento para esse procedimento ao relacionar as instituições e as formas de consciência às condições materiais de organização e reprodução da sociedade.

Na articulação entre BNCC e Novo Ensino Médio, a diferenciação dos percursos ocorre em condições materiais desiguais. O problema de classe consiste em definir se a formação intelectual será assegurada como direito comum ou condicionada ao itinerário disponível e aos recursos privados de cada estudante. A escola unitária gramsciana, discutida no capítulo 2, oferece um contraponto: o acesso à cultura geral deve preceder a especialização e alcançar também aqueles destinados socialmente ao trabalho subordinado.

O elitismo da reforma reside nessa distribuição desigual das possibilidades de formação. A promessa de escolha não supera diferenças de oferta, infraestrutura e acesso cultural. Ao reduzir a formação comum e ampliar a dependência de percursos locais, a política fragiliza justamente o espaço em que a escola pública poderia enfrentar tais desigualdades. Essa interpretação articula a crítica curricular à análise das condições materiais do direito à educação.

4.1 Educação, conservadorismo e disputas pelo currículo no Brasil contemporâneo

As disputas curriculares da segunda metade da década de 2010 envolveram a autoridade do professor, a legitimidade dos conhecimentos científicos e os limites da formação escolar. O Escola sem Partido, a militarização e o homeschooling possuem trajetórias e projetos distintos. Sua análise conjunta interessa pelos conflitos que estabelecem com a escola como espaço público de socialização do conhecimento e com a autonomia intelectual do trabalho docente.

Uma das manifestações mais evidentes desse processo foi o Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e posteriormente convertido em referência para diferentes projetos legislativos apresentados nos âmbitos municipal, estadual e federal. Penna (2018) demonstra que o movimento construiu sua atuação a partir da denúncia de uma suposta “doutrinação ideológica” promovida por professores que, aproveitando-se da

condição dos estudantes como “audiência cativa”, utilizariam a sala de aula para impor suas próprias convicções políticas, morais e ideológicas.

Penna (2018) mostra que o Escola Sem Partido representa o aluno como passivo e vulnerável à fala docente. Ao mesmo tempo, reduz o professor à transmissão de conteúdos supostamente neutros. Essa concepção desconsidera as escolhas teóricas, históricas e culturais envolvidas no ensino. Também ignora a participação do estudante: como permite compreender Freire (2002), ele chega à escola com experiências, conhecimentos e interesses e pode agir criticamente sobre o que aprende. Reconhecer essa participação preserva a diferença entre seus conhecimentos e os conhecimentos especializados do professor (Freire, 2002; Penna, 2018).

O problema colocado pelo Escola Sem Partido ultrapassa, portanto, a discussão sobre a eventual ocorrência de proselitismo político-partidário em sala de aula. Ao estabelecer uma separação artificial entre conteúdo e interpretação, o movimento produz uma concepção de neutralidade que pode limitar o trabalho educativo justamente nos momentos em que o conhecimento exige contextualização histórica, análise de conflitos sociais ou confronto entre diferentes interpretações. Nesse sentido, Penna (2018) permite compreender o movimento como uma tentativa de redefinir as fronteiras da atividade docente e da própria função pública da escola.

Newton Duarte (2018) insere esse fenômeno em um contexto mais amplo, denominado pelo autor de “obscurantismo beligerante”. Em sua análise, o Escola Sem Partido não deveria ser compreendido apenas como oposição a determinados conteúdos político-partidários, mas como manifestação de uma ofensiva que alcança o pensamento científico, a reflexão filosófica e a produção artística:

> No campo dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais sintomáticas do obscurantismo é o movimento autointitulado Escola Sem Partido. [...] Não se trata [...] apenas da censura a alguns temas, como no caso daquilo que os defensores do movimento chamam de “ideologia de gênero”. A tentativa de proibição da discussão de questões de gênero nas escolas públicas é apenas a face mais visível de uma visão de mundo que, no limite, se opõe à difusão do pensamento científico, da riqueza artística e da reflexão filosófica (Duarte, 2018, p. 139-140).

As disputas sobre gênero e sexualidade na educação antecedem as eleições de 2018. Carvalho e Sívori (2017) analisam a campanha contra o projeto Escola Sem Homofobia, vetado em 2011 após a mobilização de parlamentares conservadores. A circulação de versões distorcidas dos materiais associou o reconhecimento de adolescentes LGBT a ameaças contra crianças, deslocando o debate sobre o enfrentamento da discriminação para uma controvérsia moral. A atuação desses grupos deve ser distinguida da diversidade de posições existentes entre pessoas e comunidades religiosas.

A comparação entre os PCNs e a BNCC torna essa disputa particularmente visível. Nos Parâmetros, a Orientação Sexual era apresentada como tema transversal e deveria atravessar diferentes componentes curriculares. Na BNCC de 2018, a sexualidade continua presente, especialmente em Ciências, mas não reaparece como tema transversal com aquela denominação. A mudança não autoriza concluir que o documento suprimiu o assunto; permite, porém, observar uma reconfiguração de seu lugar curricular justamente no período em que gênero e sexualidade se tornavam alvos recorrentes de mobilização política. A análise documental ganha sentido quando essa transformação é confrontada com o contexto histórico em que o texto final foi produzido.

Carvalho e Sívori (2017) situam essas controvérsias na intersecção entre ensino religioso, crescimento da representação política evangélica, empreendedorismo moral e aquilo que os autores analisam como pânicos sexuais. A referência não autoriza tratar o campo religioso como homogêneo nem atribuir a pessoas evangélicas uma posição política única. O que os autores examinam são agentes, organizações e coalizões que transformaram determinadas pautas de gênero e sexualidade em objetos de disputa sobre a legitimidade do que pode ser ensinado pela escola. Essa distinção é necessária para que a crítica se dirija a movimentos políticos identificáveis, e não à religião ou aos fiéis em abstrato.

A própria BNCC de 2018 contém uma tensão importante nesse ponto. Na área de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, o documento afirma que o componente deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo, e propõe o tratamento do conhecimento religioso a partir de pressupostos éticos e científicos, contemplando diferentes tradições e também filosofias seculares de vida (Brasil, 2018a, p. 435-438). O texto normativo, portanto, não sustenta uma concepção confessional do Ensino Religioso nem permite identificá-lo diretamente com Educação Moral e Cívica. A tensão aparece entre esse pluralismo declarado e as disputas políticas mais amplas que, no mesmo período, procuravam restringir a abordagem escolar de gênero, sexualidade e determinadas diferenças culturais.

O Escola Sem Partido integra esse quadro como uma disputa sobre os limites da autoridade docente. Seu discurso não produziu o caráter normativo da BNCC, que possui fundamentos jurídicos próprios na Constituição, na LDB, no PNE e nas resoluções do Conselho Nacional de Educação. Seria, portanto, incorreto estabelecer uma relação causal simples entre o movimento e a normatividade da Base. Ainda assim, ambos fazem parte de um período em que se intensificaram formas distintas de regulação sobre a escola: de um lado, a definição nacional de aprendizagens por competências e habilidades; de outro, iniciativas políticas

voltadas a controlar temas, interpretações e modos de enunciação considerados legítimos em sala de aula. A convergência relevante para esta pesquisa está na pressão exercida sobre a autonomia intelectual do professor, embora as origens e os instrumentos de cada processo sejam diferentes.

A defesa posterior de modelos cívico-militares introduziu outra forma de controle moral e disciplinar. Brito, Silva e Pinheiro (2023) analisam aproximações entre propostas educacionais do governo Bolsonaro e referências da ditadura militar, sobretudo na valorização da hierarquia, do patriotismo e da disciplina. Essa agenda deve ser distinguida do Ensino Religioso previsto na BNCC: uma coisa é o tratamento pluralista do fenômeno religioso definido no documento; outra é a defesa de uma formação moral e cívica orientada por valores de ordem, obediência e nacionalismo. A distinção permite compreender o conservadorismo educacional sem fundir projetos diferentes em uma única categoria.

Durante a entrevista de Jair Bolsonaro ao Jornal Nacional, em agosto de 2018, a controvérsia alcançou o livro *Aparelho sexual e Cia.*, de Hélène Bruller e Zep. Em esclarecimento publicado naquele mês, a Companhia das Letras (2018) informou que a obra não integrava o projeto Escola Sem Homofobia e não havia sido adquirida pelo Ministério da Educação. A compra pública mencionada pela editora correspondia a 28 exemplares destinados a bibliotecas públicas. A distinção entre esses materiais é necessária para que a análise das disputas educacionais não reproduza as associações difundidas naquela controvérsia.

A eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, não criou essas disputas, mas possibilitou que várias delas passassem a ocupar posição central na agenda do governo federal. Além da defesa do Escola Sem Partido e do combate ao que seus apoiadores denominavam “doutrinação”, o período foi marcado pela valorização da militarização escolar e pela tentativa de expandir o modelo das escolas cívico-militares. É necessário, nesse ponto, distinguir os colégios militares, administrados diretamente pelas Forças Armadas ou corporações militares, das escolas públicas cívico-militares, que mantinham professores civis e incorporavam militares principalmente em atividades administrativas, disciplinares e de gestão.

Brito, Silva e Pinheiro (2023) analisam essa política destacando a centralidade atribuída à disciplina, à hierarquia, ao patriotismo e à promessa de redução da violência escolar. Os autores também questionam a associação direta entre militarização e qualidade educacional, observando que instituições civis dotadas de maiores investimentos, infraestrutura e professores qualificados podem obter desempenho semelhante ou superior ao de instituições militares. A proposta do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares estabelecia, entre seus objetivos,

a adoção de modelos inspirados nos colégios militares e priorizava escolas situadas em contextos considerados socialmente vulneráveis.

A análise da militarização exige perguntar a que finalidade serve a disciplina. Em Gramsci (1982), a disciplina intelectual cria condições para o estudo sistemático e a formação da autonomia. Sua transformação em obediência comportamental e hierárquica como finalidade educativa pode, ao contrário, limitar o questionamento das relações sociais. Essa diferença permite distinguir as exigências do estudo da concepção de formação que sustenta a militarização.

Outra pauta que ganhou projeção durante o período foi a defesa da educação domiciliar ou *homeschooling*. Em 2018, o Supremo Tribunal Federal julgou o Recurso Extraordinário n.º 888.815 e estabeleceu que não existia, naquele momento, direito público subjetivo da família ao ensino domiciliar, uma vez que a modalidade não possuía regulamentação legal. O julgamento, portanto, não declarou a educação domiciliar necessariamente incompatível com a Constituição, mas condicionou sua eventual implementação à existência de legislação específica.

O debate sobre educação domiciliar envolve a função pública da escola. Na perspectiva histórico-crítica, ela oferece acesso sistemático ao conhecimento e ao convívio com sujeitos, experiências e concepções que ultrapassam as escolhas familiares. A defesa de que somente a família deve determinar os conteúdos e valores da formação entra em tensão com o direito da criança a essa experiência social e cultural mais ampla.

A expansão da discussão sobre educação domiciliar também se relacionou à atuação de organizações e produtores de conteúdo externos às instituições escolares tradicionais. Entre eles, ganhou relevância a empresa Brasil Paralelo, cuja produção audiovisual tem sido estudada em pesquisas sobre revisionismo histórico, educação informal e formação política. Picoli, Chitolina e Guimarães (2020) analisam criticamente a pretensão de neutralidade e cientificidade presente nas produções da empresa, especialmente em sua interpretação da história política brasileira.

A crise sanitária decorrente da Covid-19 introduziu ainda outra dimensão nessa disputa, pois tornou visíveis, de maneira especialmente concreta, as desigualdades materiais existentes entre os estudantes. O fechamento das escolas e a adoção emergencial de estratégias de ensino remoto demonstraram que o simples acesso formal à educação não implica igualdade de condições para acompanhar as atividades. Segundo o UNICEF e o Cenpec Educação, em novembro de 2020 aproximadamente 5,1 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos

estavam fora da escola ou não haviam recebido atividades escolares, correspondendo a 13,9% dessa população (UNICEF; Cenpec Educação, 2021).

Os dados do Inep reforçam a desigualdade das condições de resposta. Em 2021, 20,1% das escolas públicas permaneceram apenas com atividades remotas durante todo o ano letivo, enquanto entre as escolas privadas esse percentual foi de 6%. O acesso gratuito ou subsidiado à internet para os estudantes foi oferecido por 87,2% das escolas federais, 30,6% das estaduais e apenas 4,8% das municipais (Brasil, 2022). O relatório do Saeb de 2021 reconheceu também que as dificuldades de acesso à internet e de interação no ensino remoto atingiram mais intensamente os estudantes em piores condições socioeconômicas.

A pandemia tornou visíveis os limites de uma educação concebida apenas em termos de autonomia, tecnologia e adaptação individual. Equipamentos, conexão, espaço doméstico e acompanhamento familiar estavam desigualmente disponíveis. Essas diferenças condicionaram a participação dos estudantes no ensino remoto. As possibilidades oferecidas pela tecnologia dependem, portanto, das condições materiais de seu uso.

A desigualdade pode ser observada ainda nos efeitos de determinadas políticas de reorganização da rede escolar. Girotto e Oliveira (2023), ao analisarem 18 escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo entre 2012 e 2019, identificaram redução do número de estudantes negros em 88% das unidades analisadas e diminuição dos estudantes beneficiários do Bolsa Família em 77,7% delas. Os autores interpretam os resultados como forte indício de **gentrificação escolar** induzida pelo programa.

Os resultados referem-se à reorganização específica das escolas de tempo integral analisadas, à mudança do perfil socioeconômico dos estudantes e a mecanismos implícitos de seleção. O PEI paulista antecede a BNCC e o Novo Ensino Médio; o estudo não atribui a essas políticas a causa do fenômeno. Sua contribuição para esta pesquisa está em mostrar como a ampliação da jornada e da qualidade anunciada pode produzir efeitos socialmente distintos em redes marcadas por desigualdades territoriais e de classe (Girotto; Oliveira, 2023).

Esses processos articulam diferentes disputas pela formação: a racionalidade concorrencial atribui responsabilidades ao indivíduo; o conservadorismo restringe a legitimidade de temas e interpretações; e a desigualdade material limita o acesso ao ensino. Suas convergências não anulam suas diferenças. O ponto de encontro relevante para a pesquisa é a pressão sobre a escola pública e sobre o professor como responsável pela transmissão e elaboração crítica do conhecimento.

Esses movimentos apresentam também tensões. Uma vertente defende flexibilidade, escolhas e competências individuais; outra reivindica disciplina, controle moral e autoridade. Apesar das diferenças, ambas podem questionar a responsabilidade da escola pela transmissão de conhecimentos cuja escolha ultrapassa as preferências imediatas do indivíduo, da família ou do mercado. A Pedagogia Histórico-Crítica defende essa responsabilidade como parte da função pública da educação.

A autonomia docente exige responsabilidade intelectual, fundamentação e respeito ao pluralismo. O professor precisa distinguir conhecimento, interpretação e convicção pessoal. Essa responsabilidade fica comprometida quando a contextualização histórica e a análise crítica são previamente classificadas como doutrinação. Enfrentar práticas inadequadas exige fortalecer a formação teórica, científica e pedagógica do professor e sua capacidade de julgar fundamentadamente o que ensina.

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

5.1 Concepção pedagógica

A BNCC define aprendizagens essenciais e estabelece competências e habilidades como referências normativas para a Educação Básica. Esta seção examina o lugar atribuído ao conhecimento nessa organização. A análise sustenta que o documento favorece sua funcionalização, isto é, sua subordinação à condição de recurso para desempenhos. Esse movimento tensiona a formação intelectual em Língua Portuguesa e Literatura (Brasil, 2018a).

Já na Introdução, a BNCC afirma que as aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais para a Educação Básica e define competência como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores" destinada à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8). O conhecimento escolar aparece, dessa maneira, como um dos recursos que o indivíduo deverá mobilizar diante de determinadas situações, compondo uma definição em que saberes, procedimentos, atitudes e valores são organizados em função da capacidade de agir.

Em *Construir as competências desde a escola*, Perrenoud (1999) distingue possuir conhecimentos de saber utilizá-los diante de novas situações. A competência exige articular recursos cognitivos para enfrentar problemas. Os saberes permanecem necessários, mas são também concebidos como recursos para uma ação pertinente e eficaz. A questão crítica está nessa relação entre a apropriação do conhecimento como finalidade da formação e seu uso para produzir respostas.

Carvalho (2014, p. 37-40) contribui para historicizar essa formulação. Em sua reconstrução bibliográfica, a noção de competência possui antecedentes anteriores à reforma brasileira dos anos 1990, associados à pedagogia por objetivos, à formação profissional e à gestão do trabalho. O autor também mostra que, em diferentes contextos, a competência se vincula à avaliação de desempenho e à organização flexível da formação. Esses antecedentes impedem atribuir a Perrenoud a criação do modelo. Sua importância, no entanto, permanece: em sua formulação pedagógica, a competência é sistematizada como mobilização de recursos diante de situações, perspectiva que circulou amplamente no campo escolar (Perrenoud, 1999).

Essa historicização permite compreender a definição adotada pela BNCC sem reduzi-la a uma simples reprodução de Perrenoud nem tratá-la como inovação de 2018. Os PCNs já

haviam articulado competências, aprendizagem contínua, adaptação tecnológica e novas demandas do trabalho (Carvalho, 2014, p. 27-28); a BNCC amplia essa matriz ao incorporar, além dos conhecimentos e habilidades, dimensões socioemocionais, atitudes e valores, associando sua mobilização às "demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018a, p. 8). A continuidade pedagógica convive, portanto, com uma mudança de estatuto institucional.

Ramos (2001) relaciona a ênfase nas competências às mudanças na qualificação profissional. A referência a conhecimentos e posições profissionais cede espaço à avaliação dos atributos que cada indivíduo mobiliza em situações variáveis. Carvalho (2014, p. 90-91), ao retomar os PCNs, mostra como essa orientação aparece associada à flexibilização e às avaliações centralizadas. Na BNCC, a aprendizagem permanente, a adaptação e o projeto de vida retomam essa orientação em uma política curricular de alcance normativo nacional. A formação passa a responder à instabilidade, enquanto a compreensão de suas causas sociais ocupa uma posição secundária.

Um elemento particularmente significativo encontra-se no emprego explícito da expressão "aprender a aprender". Ao caracterizar aquilo que denomina de "novo cenário mundial", a BNCC afirma que ser criativo, analítico-crítico, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável exigiria mais do que o "acúmulo de informações". Para isso, seria necessário desenvolver competências para "aprender a aprender", lidar com a informação disponível, atuar nos contextos digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões e buscar soluções (Brasil, 2018a, p. 14).

A BNCC apresenta essas capacidades como respostas necessárias às mudanças contemporâneas. O sujeito esperado deve aprender continuamente, adaptar-se, selecionar informações e agir diante de situações imprevisíveis. Essa concepção aproxima-se do deslocamento descrito por Ramos (2001): diante da instabilidade produtiva, perde força a referência a uma formação profissional relativamente estável e cresce a exigência de que o indivíduo recomponha permanentemente suas capacidades.

A crítica de Duarte (2008), desenvolvida no capítulo 2, esclarece o sentido político dessa formulação. A criatividade adquire função adaptativa quando a formação se organiza para responder às exigências sociais sem interrogar as relações que as produzem. Na BNCC, o vocabulário da autonomia e do protagonismo integra essa contradição: o estudante é convocado a dirigir sua trajetória em condições que não estão sob seu controle.

Essa interpretação encontra respaldo na própria caracterização que a BNCC faz da contemporaneidade. Ao tratar das tecnologias digitais e do mundo do trabalho, o documento afirma ser necessário preparar os jovens para "profissões que ainda não existem", para "tecnologias que ainda não foram inventadas" e para resolver "problemas que ainda não conhecemos" (Brasil, 2018a, p. 473). A instabilidade é, portanto, admitida como uma característica do futuro para o qual a escola deverá preparar seus estudantes.

A racionalidade neoliberal manifesta-se nessa conversão de transformações econômicas em exigências pessoais de adaptação. Ao estudante cabe adquirir capacidades para permanecer apto diante da instabilidade; à escola, organizar aprendizagens que favoreçam essa resposta. O problema não se resolve com a inclusão do adjetivo "crítico" entre as competências: exige que a compreensão dos processos históricos e sociais organize efetivamente a formação.

O projeto de vida ocupa lugar destacado nessa formação. A BNCC atribui à escola a tarefa de criar condições para que os jovens definam seus percursos de estudo, trabalho e escolhas pessoais, assumindo o protagonismo de sua escolarização (Brasil, 2018a). A análise dessas escolhas exige considerar as condições materiais em que são feitas. Quando essas condições são abstraídas, autonomia e protagonismo podem atribuir ao indivíduo responsabilidades que ultrapassam suas possibilidades de decisão.

A possibilidade de "construir um projeto de vida" não é socialmente equivalente para todos. A escolha profissional de um estudante cuja família dispõe de renda, capital cultural e redes de apoio não ocorre nas mesmas condições daquela realizada por um jovem pressionado pela necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Ao deslocar a centralidade para a capacidade de escolher e construir trajetórias individuais, corre-se o risco de tratar como questão de projeto pessoal aquilo que também constitui um problema objetivo de classe.

É nesse ponto que a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece uma diferença fundamental em relação à pedagogia das competências. Para Saviani (2013c), a especificidade da escola reside na socialização do saber sistematizado. A autonomia não precede esse processo nem pode substituí-lo; ela é construída mediante a apropriação dos instrumentos culturais necessários para compreender uma realidade que ultrapassa a experiência imediata. O conhecimento científico, filosófico e artístico não vale apenas porque pode ser aplicado imediatamente à resolução de um problema, mas porque transforma qualitativamente as possibilidades de compreensão e atuação do indivíduo.

A questão da inclusão acrescenta outra dimensão a essa análise. A BNCC de 2018 se apresenta como orientada por princípios de formação integral, democracia e inclusão e

reconhece que as desigualdades educacionais atingem de modo distinto grupos definidos por raça, sexo e condição socioeconômica. Ao tratar especificamente dos estudantes com deficiência, afirma a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2018a, p. 15-16). Não se pode, portanto, caracterizar o documento como silencioso sobre a educação inclusiva.

Ao mesmo tempo, o nível de detalhamento atribuído à inclusão é diferente daquele empregado na definição das competências e habilidades. A Base estabelece nacionalmente o que considera aprendizagens essenciais, mas remete a adequação dos currículos às modalidades de ensino, entre elas a Educação Especial, às redes, às escolas e às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018a, p. 17). Não há, para Língua Portuguesa no Ensino Médio, uma matriz paralela que determine procedimentos de acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, formas de mediação ou percursos diferenciados para cada condição de deficiência. Essa ausência não constitui, por si só, uma falha que pudesse ser resolvida por uma lista adicional de habilidades; evidencia os limites de um documento curricular nacional diante da diversidade concreta dos sujeitos e das condições escolares.

A tensão aparece justamente na relação entre a expectativa comum e as condições diferenciadas de acesso ao conhecimento. A defesa de uma formação comum não exige que todos aprendam pelos mesmos meios, no mesmo ritmo ou mediante os mesmos recursos. Um estudante cego pode necessitar de materiais acessíveis e descrições adequadas; um estudante surdo pode demandar mediações linguísticas específicas; estudantes com deficiência intelectual podem necessitar de diferentes formas de organização das atividades e do tempo. O conteúdo escolar não se democratiza pela simples igualdade formal da prescrição. A igualdade do direito ao conhecimento exige mediações capazes de responder às diferenças concretas entre os estudantes.

Sob a perspectiva histórico-crítica adotada nesta dissertação, inclusão não significa reduzir antecipadamente o horizonte formativo de determinados alunos. A diferenciação dos meios precisa estar orientada pela ampliação de suas possibilidades de apropriação cultural. Isso exige formação docente, profissionais especializados, materiais acessíveis, tempo de planejamento e condições institucionais que não são produzidas pela matriz de competências e habilidades. Quando essas condições faltam, o professor recebe simultaneamente a responsabilidade de assegurar resultados comuns e a tarefa de construir localmente as mediações necessárias para alcançá-los.

Essa observação reforça um argumento recorrente na análise da BNCC: a flexibilidade pode representar uma possibilidade pedagógica real, mas também pode transferir responsabilidades às redes e aos professores sem assegurar as condições materiais correspondentes. No caso da Educação Especial, a distância entre o compromisso inclusivo declarado e sua efetivação não pode ser avaliada apenas pela leitura do documento. Esta pesquisa não examinou práticas de atendimento educacional especializado nem os currículos produzidos pelas redes; limita-se a identificar que a Base reconhece a inclusão e a diferenciação curricular, ao mesmo tempo em que deixa sua concretização dependente de políticas, recursos e mediações institucionais exteriores à própria matriz de habilidades.

Na área de Linguagens, a própria BNCC oferece um indício importante dessa distinção entre direito comum e meios diferenciados de acesso. A quarta competência geral menciona explicitamente a Libras entre as linguagens que os estudantes devem conhecer e utilizar, ao lado das linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital (Brasil, 2018a, p. 9). Esse reconhecimento é relevante, porém não resolve, no âmbito de Língua Portuguesa no Ensino Médio, como diferentes estudantes terão acesso aos textos, às atividades de leitura, às práticas multimodais e à literatura. A prescrição comum precisa, por isso, ser acompanhada por políticas e recursos de acessibilidade.

Essa questão se torna especialmente significativa quando a literatura é compreendida como direito. Se, como sustenta Candido (2012), o acesso à literatura participa da humanização, a acessibilidade não pode ser tratada como adaptação periférica posterior ao currículo, pois integra as condições concretas de apropriação da cultura. Nesse sentido, preservar objetivos formativos comuns e diversificar as mediações não são movimentos opostos. Ao contrário, quanto mais universal é a pretensão do direito ao conhecimento, maior é a necessidade de garantir meios diferenciados para que ele se realize.

5.2 Linguagens e suas Tecnologias

Linguagens e suas Tecnologias reúne Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A área articula práticas sociais e produção de sentidos em linguagens verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais. Em Língua Portuguesa, a centralidade do texto e dos campos de atuação retoma orientações dos PCNs. A BNCC integra esses fundamentos a uma matriz normativa de competências e habilidades. Para avaliá-la, é preciso examinar como a concepção de linguagem se traduz na organização do ensino (Brasil, 2018a).

Essa continuidade precisa ser reconhecida porque parte importante das formulações presentes na Base possui respaldo em discussões consolidadas no campo de Letras. Geraldi (2015) discute a concepção de linguagem como "forma de ação e interação no mundo", o sujeito constituído pelas práticas de linguagem e a centralidade do texto como unidade de trabalho. Também Moretto e Feitoza (2019), ao analisarem a proposta da BNCC para o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, identificam no documento uma concepção de linguagem fundamentalmente interacionista e enunciativo-discursiva, relacionada à tradição inaugurada, no ensino brasileiro, por autores como Geraldi e às contribuições de Bakhtin e Volóchinov.

Reconhecer essa filiação permite distinguir a concepção de linguagem assumida pelo documento da forma pela qual ela é transformada em competências, habilidades, campos de atuação e práticas escolares. Moretto e Feitoza (2019), ao examinarem habilidades do Ensino Fundamental, identificam contradições entre a perspectiva interacionista declarada pela Base e determinadas habilidades prescritas para o trabalho com análise linguística, nas quais ainda permanecem operações de identificação e classificação pouco articuladas aos efeitos de sentido produzidos pelos enunciados.

A ampliação dos gêneros e das linguagens nas aulas de Língua Portuguesa decorre dessa concepção. Se os sujeitos participam de diferentes esferas sociais e nelas produzem enunciados relativamente estáveis, o ensino precisa considerar essa diversidade. A análise curricular deve examinar como a BNCC transforma tal princípio em objetos de ensino e como organiza as relações entre eles.

A existência social de múltiplos gêneros não determina sua equivalência curricular. Selecionar objetos de ensino implica estabelecer quais conhecimentos exigem estudo prolongado, como serão retomados e de que maneira ampliarão a formação dos estudantes. A multiplicação de práticas torna essa seleção mais exigente e evidencia a necessidade de uma formação docente especializada.

O levantamento realizado no Apêndice A evidencia a dimensão dessa expansão. As habilidades de Língua Portuguesa mencionam ou pressupõem o trabalho com anúncios, artigos de opinião, áudios, biodatas, cartazes, contos, currículos digitais, debates, documentários, documentos legais, ensaios, *fanfics*, *fanzines*, *feeds*, filmes, fóruns, fotografias, *games*, *gifs*, infográficos, jingles, mapas, memes, playlists, podcasts, poemas, propagandas, relatórios, remixes, reportagens, resenhas, *slams*, *slides*, textos monográficos, videocurrículos, videominutos, *vlogs*, *wikis*, entre várias outras possibilidades.

A BNCC apresenta critérios gerais de progressão, como a complexidade dos textos, a diversidade dos gêneros e as demandas cognitivas. Entretanto, deixa grande parte da definição das prioridades e da sequência de aprofundamento às redes e aos professores. A crítica à fragmentação incide sobre essa diferença: o documento prescreve numerosos desempenhos, mas não assegura com a mesma força a organização dos conhecimentos necessários para realizá-los.

As próximas seções examinam essa contradição em três planos: a classificação das 54 habilidades, o lugar dos conhecimentos linguísticos e a formação literária. O Apêndice A permite acompanhar o corpus comentado. A análise concentra-se na relação entre o que se solicita ao estudante fazer e aquilo cuja apropriação intelectual precisa sustentar essa atividade.

5.3 Entre a diversidade e a dispersão: o que revelam as 54 habilidades de Língua Portuguesa

A análise das 54 habilidades de Língua Portuguesa, da EM13LP01 à EM13LP54, permite examinar como os princípios da BNCC se traduzem em expectativas de aprendizagem. A leitura foi registrada nas categorias apresentadas na metodologia: Definição, para identificar o conhecimento ou a prática predominante; Recursos Tecnológicos, para indicar se as tecnologias são requisitadas, possíveis ou não requisitadas; e Observação, para registrar recorrências e problemas interpretativos. A classificação integral consta do Apêndice A. Nesta seção, seus resultados fundamentam a discussão da organização curricular.

As 54 habilidades distribuem-se por diferentes campos de atuação social e procuram abranger leitura, escuta, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica. Essa organização corresponde à concepção, assumida pela BNCC, de que os usos da linguagem devem ser compreendidos em situações socialmente determinadas e não como atividades abstratas ou exclusivamente metalinguísticas. O documento organiza, assim, o componente em torno da circulação social dos textos e reconhece que os próprios campos se interseccionam, uma vez que um mesmo gênero pode participar de diferentes esferas da atividade humana (Brasil, 2018a).

Essa opção possui fundamentos importantes nos estudos da linguagem desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas. Geraldi (1984; 1991; 2015), ao defender o texto como unidade do processo de ensino e a linguagem como forma de interação, contribuiu decisivamente para a crítica a práticas escolares que reduziam o ensino de Língua Portuguesa à repetição de

classificações gramaticais. Moretto e Feitoza (2019), ao analisarem a BNCC, também identificam a presença dessa concepção interacionista e enunciativo-discursiva, ainda que apontem contradições entre os pressupostos declarados pelo documento e determinadas habilidades de análise linguística.

O levantamento das habilidades evidencia a extensão desse problema. No conjunto analisado, encontram-se textos e práticas relacionados a artigos, ensaios, resenhas, reportagens, textos normativos, discursos políticos e literatura, ao lado de memes, gifs, podcasts, vlogs, fanfics, fanclipes, playlists, feeds, videocurrículos, slams, games, fotografias, vídeos e diferentes produções multissemióticas. O problema, contudo, não está na existência individual de qualquer desses gêneros, mas na amplitude do conjunto que passa a disputar o tempo e a atenção destinados ao componente curricular.

A própria BNCC reconhece a necessidade de progressão e estabelece alguns parâmetros para realizá-la. Entre eles estão a ampliação da complexidade textual, a diversidade dos gêneros, o aumento das demandas cognitivas, a consideração das tecnologias digitais e a ampliação do repertório cultural (Brasil, 2018a). A questão está na relativa indeterminação dos critérios de prioridade: quais gêneros exigem estudo prolongado? Quais conhecimentos precisam ser retomados sistematicamente? Quais objetos não podem deixar de ser apropriados ao final do Ensino Médio? Quais práticas podem ocupar posição complementar?

A dificuldade torna-se particularmente relevante porque a própria BNCC esclarece que a numeração das habilidades não corresponde a uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. No Ensino Médio, as habilidades de Língua Portuguesa também são apresentadas sem indicação de seriação, permitindo que redes e escolas construam diferentes organizações curriculares (Brasil, 2018a). Essa abertura amplia a possibilidade de adequação aos contextos locais, mas simultaneamente transfere às redes, às escolas e, em última instância, aos professores uma parcela substancial da responsabilidade de estabelecer progressão, hierarquia e coerência entre objetos muito diversos.

A amplitude das práticas e a ausência de uma sequência comum definida ampliam as escolhas curriculares, mas também exigem maior trabalho de articulação. Cabe ao professor relacionar conhecimentos linguísticos, literatura, oralidade, pesquisa, práticas digitais e produção textual. Essa tarefa se realiza em condições frequentemente marcadas por pouco tempo de planejamento, muitas turmas e currículos estaduais estruturados por habilidades. Nessas circunstâncias, a abertura pode favorecer uma sucessão de atividades cujos vínculos conceituais se tornam pouco claros, comprometendo a autonomia que prometia ampliar.

Na categoria Recursos Tecnológicos, 12 habilidades foram classificadas como requisitando tecnologia, 16 como admitindo seu uso e 26 como não a requisitando. As duas primeiras categorias somam 28 das 54 habilidades, ou aproximadamente 51,9% do corpus, segundo os critérios do Apêndice A. O resultado indica a presença transversal das práticas digitais em Língua Portuguesa. Seu alcance é documental: essa proporção não corresponde ao tempo dedicado à tecnologia nem à parcela do currículo destinada a seu ensino.

A EM13LP17 prevê roteiros para vídeos, vlogs, videoclipes, podcasts e narrativas multimídia. A EM13LP18 determina o uso de softwares de edição de textos, fotografias, vídeos e áudios e de ambientes colaborativos. Na análise, ambas foram classificadas como requisitando tecnologia e associadas a práticas experimentais. Já a EM13LP35 detalha ferramentas de apoio a apresentações orais: fontes, organização em itens, imagens, tabelas, gráficos, proporção entre texto e imagem, layouts, transições e gravações em slides (Brasil, 2018a, p. 518).

Comunicar pesquisas, editar produções multimodais e preparar apresentações são aprendizagens relevantes nas práticas contemporâneas de linguagem. Sua inclusão em Língua Portuguesa exige, porém, definir o lugar que ocuparão ao lado da formação linguística e literária. Como o tempo escolar é limitado, a prioridade atribuída a um objeto afeta as condições de estudo dos demais.

O verbo “analisar” aparece em 18 das 54 habilidades, ou 33,3% do corpus. Esse dado mostra que a crítica à desintelectualização não se refere à ausência de operações cognitivas. Ela incide sobre uma organização que detalha os produtos das atividades mais do que os conhecimentos e as mediações necessários à sua realização. Nessas condições, a análise pode permanecer subordinada à execução da tarefa.

Entre os verbos utilizados também aparecem de forma recorrente produzir, selecionar, utilizar, participar, compartilhar, realizar, criar e engajar-se. Essa predominância da ação é coerente com a pedagogia das competências discutida na seção anterior: espera-se que o estudante mobilize conhecimentos para atuar diante de situações socialmente determinadas. A questão é que, nessa arquitetura, o conhecimento tende a tornar-se menos visível do que o desempenho por meio do qual sua aprendizagem deverá ser demonstrada.

Tecnicização designa, nesta análise, a organização das aprendizagens em torno de procedimentos e produtos que passam a orientar a seleção dos conhecimentos. A tecnologia pode servir ao estudo aprofundado; o problema surge quando aprender a operar a ferramenta constitui a referência principal do processo. A distinção exige examinar o conteúdo das habilidades e sua articulação, ultrapassando a simples contagem dos recursos mencionados.

A desintelectualização deve ser compreendida pela relação entre produto e conhecimento. Podcasts, memes, fanfics e produções audiovisuais podem sustentar análises linguísticas complexas e interpretações historicamente fundamentadas. O problema ocorre quando produzir esses objetos se torna a finalidade principal da atividade e os conhecimentos especializados são selecionados apenas em função dessa execução.

Um podcast sobre Machado de Assis, por exemplo, pode exigir leitura cuidadosa, análise do narrador, compreensão da ironia, contextualização histórica e conhecimento das convenções do gênero literário. Nesse caso, a tecnologia constitui meio para elaboração e exposição de um conhecimento previamente apropriado. Mas também é possível realizar o mesmo produto por meio de impressões pessoais, informações fragmentárias e procedimentos técnicos de gravação. A presença do gênero digital não permite, por si mesma, distinguir entre as duas situações. O elemento decisivo continua sendo a qualidade do conhecimento que estrutura a atividade.

Essa distinção é fundamental para compreender o papel do professor. Quanto maior a diversidade das práticas propostas, maior deveria ser a exigência de formação intelectual especializada, pois cabe ao docente transformar objetos cotidianos em objetos de conhecimento. Um meme não se torna pedagogicamente relevante simplesmente porque circula entre os estudantes; sua análise escolar precisa mobilizar conceitos de linguagem, discurso, ironia, intertextualidade, produção de sentidos, contexto histórico e ideologia que permitam ultrapassar a experiência cotidiana.

As habilidades de pesquisa também ampliam as tarefas do componente. A EM13LP30 prevê pesquisas bibliográficas, de campo e experimentais; a EM13LP32 propõe selecionar e comparar fontes; e a EM13LP34 inclui textos monográficos, ensaios, artigos de divulgação científica, relatórios, podcasts e vlogs científicos. Essa amplitude aproxima os estudantes da investigação, mas exige discutir a distribuição do trabalho escolar. Quanto tempo e responsabilidade cabem ao professor de Língua Portuguesa no ensino dos procedimentos gerais de pesquisa, das ferramentas e da produção multimídia? Como articulá-los aos conhecimentos específicos da área?

A comparação entre pesquisa e apresentação permite precisar o argumento. A EM13LP30 prevê a compreensão da produção do conhecimento científico por meio de pesquisas; a EM13LP35 detalha operações de apresentação, nos seguintes termos:

> (EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada

> imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.) (Brasil, 2018a, p. 518).

A diferença entre as duas formulações revela graus distintos de explicitação dos objetos. A EM13LP35 enumera operações de composição visual e uso de ferramentas; a aprendizagem dos fundamentos científicos mencionada na EM13LP30 depende de um processo mais amplo, que envolve problema, conceitos, método, seleção de fontes e interpretação dos resultados. Ambas integram o campo das práticas de estudo e pesquisa, mas não possuem o mesmo estatuto formativo. Produzir uma apresentação tecnicamente adequada não demonstra, por si, a compreensão do objeto pesquisado.

Quando a entrega do produto orienta o planejamento, os resultados imediatamente exibidos e verificados tendem a dirigir o trabalho. A aprendizagem conceitual exige estudo que nem sempre se torna visível na conclusão de uma tarefa. O professor precisa, por isso, colocar os recursos de apresentação a serviço da investigação e da elaboração do conhecimento. Na BNCC, a diferença entre o detalhamento das operações e a garantia dessa formação transfere às condições locais e ao trabalho docente a tarefa de articulá-las. A diversificação das atividades, por si só, não assegura a democratização do conhecimento.

A própria categoria “práticas experimentais”, empregada durante a análise do Apêndice A, aparece em 16 das 54 habilidades, aproximadamente 29,6% do corpus. Ela foi utilizada para registrar situações em que a aprendizagem é organizada predominantemente por participação, produção, projetos, investigação ou criação de produtos. A frequência indica a presença recorrente dessas práticas na estrutura analisada, sem medir o tempo curricular dedicado a elas.

A combinação desses resultados permite identificar uma transformação importante naquilo que se espera das aulas de Língua Portuguesa. A disciplina não é convocada somente a ensinar leitura, escrita, literatura e conhecimentos sobre a língua; passa também a envolver formação para participação social, pesquisa, cultura digital, produção audiovisual, atuação em redes, expressão de identidades, projetos coletivos e diferentes modalidades de comunicação. A ampliação pode enriquecer o componente, mas também torna suas fronteiras menos nítidas.

Assim, reconhecer uma multiplicidade de letramentos não obriga a tratar todas as práticas sociais de leitura e escrita como objetos curriculares equivalentes. Uma postagem em rede social, um requerimento administrativo, um romance, um artigo científico e um poema são todos acontecimentos de linguagem, mas sua apropriação envolve graus distintos de complexidade, repertório, mediação e relevância para a formação escolar. A diversidade dos

usos sociais da língua não elimina a necessidade de selecionar aquilo que deverá ser ensinado com maior profundidade.

A autonomia docente também se modifica nessa organização. A ausência de seriação rígida e a diversidade de textos oferecem margem de escolha, mas convivem com uma extensa matriz de resultados esperados. Currículos estaduais, materiais, avaliações e mecanismos de acompanhamento traduzem esses resultados em exigências de trabalho. O professor pode escolher parte dos textos, sequências e estratégias enquanto os desempenhos a alcançar são definidos pela política curricular.

A organização do planejamento pela sequência de habilidade, atividade e verificação de desempenho tensiona o trabalho docente. A formação em língua e literatura torna-se subordinada à gestão de tarefas quando a seleção de conhecimentos passa a responder prioritariamente aos resultados previamente prescritos. A autonomia intelectual requer que o professor possa organizar o ensino a partir das necessidades de apropriação do saber, e não apenas escolher meios para cumprir habilidades.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a mediação docente possui sentido mais denso do que o de simples facilitação. O professor medeia porque já se apropriou de conhecimentos que o estudante ainda está em processo de adquirir e organiza intencionalmente as condições necessárias para essa apropriação (Saviani, 2013c). A autonomia intelectual do estudante depende, nessa perspectiva, de uma intervenção pedagógica orientada pela apropriação do conhecimento.

Sem articulação conceitual, a diversidade pode tornar-se dispersão e a contextualização pode restringir o estudo ao imediato. Da mesma forma, o protagonismo pode limitar-se à execução de tarefas e a tecnologia, ao treinamento instrumental. Esses efeitos dependem da organização do currículo e da intervenção docente. A contradição está na responsabilidade atribuída ao professor: a BNCC decompõe o trabalho em habilidades e exige dele a capacidade de reconstruir as relações entre os conhecimentos que essa apresentação fragmenta.

Tabela 1 – Síntese da classificação das habilidades de Língua Portuguesa da BNCC

CATEGORIA	RESULTADO	PERCENTUAL
Total de habilidades analisadas	54	100%
Recursos tecnológicos requisitados	12	22,2%
Recursos tecnológicos que podem ser requisitados	16	29,6%
Recursos tecnológicos não requisitados	26	48,1%
Recursos tecnológicos requisitados ou possíveis	28	51,9%
Habilidades classificadas como práticas experimentais	16	29,6%
Habilidades iniciadas pelo verbo “analisar”	18	33,3%
Habilidades do Campo Artístico-Literário	9	16,7%

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das habilidades de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018a), sistematizada no Apêndice A.

A tabela sintetiza recorrências do corpus e complementa a interpretação qualitativa. Os percentuais indicam frequências documentais, sem equivaler ao tempo curricular ou à importância pedagógica das habilidades. Algumas exigem trabalho prolongado e retomadas; outras podem ser desenvolvidas em situações mais delimitadas. A interpretação dos números considera essas diferenças.

5.4 Concepção de linguagem, conhecimentos linguísticos e variação: entre os avanços teóricos e a prescrição curricular

A amplitude das práticas previstas para Língua Portuguesa precisa ser examinada em relação à concepção de linguagem da BNCC. O documento retoma princípios desenvolvidos nos estudos linguísticos desde os anos de 1980 e incorporados aos PCNs: a linguagem como interação social, o texto como unidade de ensino, a consideração das condições de produção, os gêneros discursivos e a variação linguística. A análise deve distinguir a contribuição desses fundamentos da maneira como são organizados curricularmente.

Geraldi (2015), ao analisar a primeira versão da BNCC, reconhece explicitamente essa continuidade. Para o autor, na área de Linguagens, a Base mantém coerência com os PCN ao assumir uma concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo. O documento também preserva outro princípio construído nas décadas anteriores: as próprias práticas de linguagem tornam-se simultaneamente objeto de reflexão e espaço para a aprendizagem dos recursos expressivos da língua. Trata-se da perspectiva sintetizada, nos documentos curriculares anteriores, pelo movimento metodológico de uso-reflexão-uso (Geraldi, 2015).

Essa mudança representou um avanço importante em relação a uma longa tradição escolar que identificava o ensino de Língua Portuguesa quase exclusivamente com o ensino da gramática normativa. O problema dessa tradição não consistia propriamente na existência de conhecimentos gramaticais no currículo, mas na transformação da descrição e classificação das estruturas linguísticas em finalidade autônoma. O estudante podia aprender a reconhecer classes de palavras, funções sintáticas e nomenclaturas sem que esse conhecimento fosse necessariamente relacionado aos efeitos de sentido produzidos nos textos ou às diferentes situações de interação verbal.

Geraldi (1984) distingue o domínio de uma língua do conhecimento metalinguístico sobre ela. O primeiro envolve compreender e produzir enunciados nas situações de interação; o segundo recorre a conceitos para descrever seu funcionamento. O ensino pode articular essas dimensões. O problema surge quando a classificação substitui o trabalho com a língua ou quando a valorização do uso dispensa o estudo sistemático de seu funcionamento.

A BNCC procura enfrentar essa questão por meio do eixo denominado Análise Linguística/Semiótica. A opção terminológica não é fortuita: pretende deslocar o ensino de uma gramática isolada para a reflexão sobre os recursos linguísticos e semióticos mobilizados na produção dos sentidos. Em princípio, portanto, a proposta não determina o abandono da gramática, mas sua integração às práticas de leitura, produção textual e oralidade.

Moretto e Feitoza (2019) identificam dificuldades na passagem da concepção interacionista para as habilidades de análise linguística. Algumas prescrições privilegiam a identificação de estruturas, como agrupamentos de orações e orações subordinadas, sem explicitar suficientemente sua relação com os efeitos de sentido. A concepção teórica e as operações propostas pelo documento permanecem, assim, em tensão.

A contradição é relevante porque demonstra que substituir a expressão “ensino de gramática” por “análise linguística” não modifica automaticamente a natureza da prática pedagógica. Uma atividade continua podendo ser essencialmente classificatória mesmo quando realizada a partir de um texto. Utilizar um poema, uma notícia ou uma crônica apenas como suporte para localizar orações subordinadas não constitui necessariamente uma análise discursiva da língua. Como observam Moretto e Feitoza (2019), permanece no documento a tensão entre uma concepção declaradamente interacionista e habilidades de natureza metalinguística que podem ser operacionalizadas de maneira fragmentada.

Essa crítica reforça a necessidade de ensinar os conhecimentos gramaticais de forma articulada à leitura e à escrita. A reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua faz

parte da formação escolar. Combater o normativismo e reconhecer a diversidade linguística exige oferecer instrumentos para compreender essa diversidade e os recursos utilizados pelos falantes.

O ensino gramatical exige distinguir descrição científica, prescrição normativa e reflexão sobre os usos. A contribuição de Bechara (1998) à ampliação do repertório expressivo e a crítica de Geraldi (2015) à fragmentação do trabalho com a linguagem permitem situar o problema pedagógico: garantir ao estudante conhecimentos para ler, escrever e compreender a língua, articulando regularidades, variação e condições de produção dos discursos.

A discussão exige perguntar qual gramática será ensinada, com quais fundamentos e para quais finalidades. O conhecimento linguístico escolar deve oferecer instrumentos para compreender a organização da língua, suas regularidades, sua história e sua heterogeneidade, incluindo as relações que atribuem prestígio ou estigma a determinados usos. Essa orientação articula o ensino explícito dos recursos linguísticos à compreensão de suas funções sociais.

A recusa do preconceito linguístico precisa acompanhar a responsabilidade escolar pelo ensino das convenções da escrita. As variedades dos estudantes constituem formas legítimas de expressão e objetos de conhecimento; a norma-padrão é um modelo de referência historicamente construído, distinto da descrição dos usos cultos efetivos. Ensinar essa distinção e os recursos exigidos em situações formais amplia as possibilidades de participação social, sem atribuir inferioridade aos falantes.

O problema da variação linguística constitui talvez o exemplo mais evidente dessa necessidade de diferenciação. A BNCC reconhece que a língua é heterogênea e que determinadas variedades são socialmente prestigiadas enquanto outras são estigmatizadas. A habilidade EM13LP10, por exemplo, propõe que os estudantes analisem fenômenos de variação linguística em diferentes níveis e situações de uso e combatam formas de preconceito relacionadas à língua. Essa orientação constitui um avanço diante de práticas escolares historicamente responsáveis por identificar os usos linguísticos das classes populares com deficiência intelectual, desconhecimento ou incapacidade de expressão.

A língua, entretanto, não varia em uma sociedade abstrata. As variedades linguísticas adquirem valores distintos porque seus falantes ocupam posições diferentes nas relações sociais. A chamada norma de prestígio não se tornou prestigiada em razão de alguma superioridade linguística intrínseca, mas de processos históricos ligados à escolarização, à produção escrita, às instituições culturais e ao poder exercido por determinados grupos sociais.

Desnaturalizar esse processo é uma das contribuições fundamentais da Sociolinguística para a educação.

Combater o preconceito linguístico, porém, não significa negar a existência social das relações de poder que conferem valor diferenciado às variedades da língua. É justamente porque essas relações existem que a escola precisa garantir aos estudantes o acesso às formas linguísticas exigidas em determinados espaços institucionais. A norma-padrão pode ser criticada enquanto construção histórica e simultaneamente ensinada enquanto conhecimento socialmente necessário.

Essa distinção assume importância ainda maior quando se considera a desigualdade social brasileira. Para estudantes pertencentes às classes mais favorecidas, o contato com práticas formais de leitura e escrita não depende exclusivamente da escola. A convivência familiar, o acesso a livros, cursos, bens culturais e instituições escolarizadas proporciona diferentes oportunidades de apropriação das formas linguísticas de prestígio. Para grande parcela dos estudantes da escola pública, entretanto, a instituição escolar constitui o principal espaço em que esse repertório poderá ser sistematicamente ampliado.

Nesse sentido, negar aos estudantes das classes populares o ensino das variedades exigidas em universidades, concursos, instituições públicas, profissões e situações formais de comunicação não constitui democratização linguística. Pode produzir precisamente o efeito contrário: conservar como privilégio de determinados grupos um conhecimento cuja distribuição deveria ser responsabilidade da escola pública. O reconhecimento da legitimidade das variedades populares precisa, portanto, coexistir com a ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

A Pedagogia Histórico-Crítica distingue os conhecimentos cotidianos daqueles cuja apropriação exige estudo sistemático. Saviani (2013c) atribui à escola a responsabilidade por essa socialização. As experiências dos estudantes participam do ensino, mas sua formação demanda também conhecimentos que ultrapassam essas experiências. É essa necessidade que fundamenta a especificidade da instituição escolar.

Essa questão ajuda a compreender outra tensão presente na BNCC. Ao organizar o ensino prioritariamente a partir das práticas sociais de linguagem e dos campos de atuação, o documento aproxima os objetos escolares e as situações concretas da vida cotidiana. Essa aproximação pode tornar a aprendizagem mais significativa e demonstrar ao estudante a dimensão social da língua. Entretanto, quando não acompanhada por um movimento de

sistematização conceitual, pode também contribuir para que o conhecimento escolar permaneça excessivamente próximo das formas imediatas de experiência.

O desafio consiste, portanto, em não transformar a crítica ao ensino tradicional em uma recusa da própria sistematização. Há uma diferença entre ensinar gramática como coleção de regras a serem memorizadas e ensinar conhecimentos gramaticais como instrumentos para compreender o funcionamento da língua. Da mesma forma, existe diferença entre impor a norma-padrão como única forma legítima de expressão e ensiná-la criticamente como um modelo de referência historicamente construído, distinto das variedades efetivamente utilizadas pelos falantes.

A EM13LP09 propõe comparar descrições da gramática tradicional e das gramáticas contemporâneas, relacionando suas diferenças à variação e ao predomínio da norma-padrão no ensino. A EM13LP15, por sua vez, prevê conhecimentos de ortografia, pontuação, concordância, regência e outros recursos na produção e revisão textual. Essas prescrições demonstram a presença de conhecimentos gramaticais; a crítica recai sobre sua sistematização e progressão, que precisam ultrapassar a mobilização pontual exigida por cada tarefa (Brasil, 2018a, p. 507, 509).

A redação da EM13LP15 permite observar a posição conferida ao conhecimento gramatical na organização da habilidade:

> (EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (Brasil, 2018a, p. 509).

Na EM13LP15, a sequência de verbos organiza o trabalho em torno da produção e da avaliação textual. Os conhecimentos gramaticais aparecem como recursos exigidos pelo contexto e são agrupados sob a expressão aspectos notacionais. A habilidade reúne, assim, objetos distintos, como ortografia, pontuação e relações sintáticas, sem explicitar os conceitos e as etapas necessários à sua aprendizagem. Cabe ao professor reconstruir essas relações e articulá-las às demais habilidades. O problema surge quando a obtenção do texto esperado passa a substituir a organização sistemática do ensino desses conhecimentos.

A formação linguística comum deve garantir que esses conhecimentos sejam ensinados, retomados e aprofundados. A simples previsão de seu uso na produção textual não equivale a

assegurar sua aprendizagem. É nessa distância entre desempenho esperado e organização do ensino que a BNCC tensiona o trabalho docente: o documento explicita o que mobilizar, mas deixa em aberto parte substancial das mediações e dos nexos conceituais que tornam essa mobilização possível.

A discussão conduz também à noção de letramento. As contribuições de Magda Soares e Angela Kleiman foram fundamentais para demonstrar que ler e escrever não constituem simplesmente capacidades técnicas individuais, mas práticas socialmente situadas, relacionadas às condições de circulação da escrita e às diferentes formas de participação social. Esse deslocamento permitiu superar concepções estreitas de alfabetização e compreender que os sujeitos podem participar de práticas de letramento muito diversas.

A pluralidade dos letramentos precisa ser articulada à especificidade do letramento escolar. Kleiman (1995) demonstra que as práticas de leitura e escrita estão relacionadas às instituições e às relações sociais em que ocorrem. A escola constitui ela própria uma dessas instituições e, portanto, organiza formas particulares de relação com a escrita. Soares (2004), ao distinguir e relacionar alfabetização e letramento, igualmente evidencia que a inserção em práticas sociais de escrita requer aprendizagem sistemática das tecnologias e conhecimentos envolvidos na leitura e na produção textual.

A teoria dos gêneros também exige atenção à sua transformação em proposta de ensino. Em Bakhtin (2016, p. 12), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos nas esferas da atividade humana. Seu estudo envolve as condições sociais e históricas da comunicação. Um catálogo de formatos textuais não apreende, por si só, essas relações.

Transformar essa concepção em listas crescentes de gêneros a serem trabalhados pode produzir justamente o efeito contrário àquele pretendido pela teoria. O gênero deixa de ser compreendido em suas relações históricas e sociais e converte-se em estrutura identificável por determinadas características. Em vez de analisar por que certo gênero existe, quais relações sociais o produziram, quem pode falar por meio dele, a quem se dirige e quais disputas atravessam seus enunciados, a atividade escolar pode limitar-se a identificar sua finalidade, estrutura e elementos composicionais.

Geraldi (2015) percebe esse problema ao discutir a quantidade de gêneros incorporados pela proposta curricular. A crítica do autor não se dirige à teoria dos gêneros discursivos, mas ao modo pelo qual sua apropriação curricular pode transformar uma concepção originalmente dinâmica da linguagem em uma extensa relação de objetos escolares. Em entrevista posterior

sobre a BNCC, a “enormidade de gêneros” exigida pelo documento também aparece entre os problemas da proposta.

A fragmentação pode reaparecer sob novos objetos. Antes, o ensino podia isolar classes gramaticais, funções sintáticas e exercícios. Agora, pode organizar-se como uma sucessão de gêneros, campos e habilidades sem explicitar as relações entre eles. A mudança dos objetos de ensino não garante que o estudante compreenda a linguagem em seu conjunto.

Essa contradição aparece de maneira particularmente clara quando se confrontam as intenções declaradas pela BNCC com algumas habilidades específicas. Moretto e Feitoza (2019) observam que, embora o documento assuma uma concepção interacionista e proponha o texto como centro do ensino, determinadas habilidades ainda podem conduzir à identificação de estruturas linguísticas desvinculadas dos efeitos de sentido. As autoras concluem que permanece o desafio de realizar a análise linguística de forma integrada à leitura, à escrita e à oralidade, evitando que a língua volte a ser tratada como mero objeto de descrição.

O critério de análise é a qualidade do conhecimento de que o estudante pode apropriar-se. Uma aula sobre concordância pode limitar-se à repetição de regras ou relacionar variação, fala e escrita, história linguística e prestígio social. Um trabalho com *memes* pode desenvolver a análise da intertextualidade e da ideologia ou apenas produzir imagens para atrair a atenção da turma. As escolhas pedagógicas precisam ser avaliadas por suas finalidades e por sua contribuição à formação.

A decomposição das aprendizagens em habilidades e a multiplicação dos gêneros deslocam o foco da organização dos conhecimentos para o cumprimento de práticas. Sob essa lógica, a renovação do ensino pode conservar a fragmentação que pretendia superar: substituem-se listas gramaticais por listas de ações, sem assegurar o estudo das relações que estruturam a linguagem. Esse é o núcleo da crítica à desintelectualização no componente.

O professor ocupa posição decisiva porque sua formação teórica permite articular análise linguística, leitura, escrita e conhecimento das relações sociais. Essa mediação é trabalho intelectual: exige domínio especializado e condições de planejamento. Uma política que amplia as tarefas e subordina sua organização à demonstração de habilidades cria tensões no exercício dessa função e transfere ao docente a responsabilidade de superar a dispersão curricular.

A democratização do currículo exige ampliar o acesso aos conhecimentos que não estão igualmente disponíveis na experiência cotidiana dos estudantes. No ensino de língua, isso implica partir das práticas linguísticas reais sem permanecer restrito a elas, reconhecer a

diversidade das variedades linguísticas sem impedir o domínio das formas de prestígio e trabalhar com gêneros cotidianos sem substituir por eles os conhecimentos linguísticos sistematizados.

5.5 Literatura, formação cultural e o direito ao conhecimento: os limites da diversificação curricular

A BNCC não exclui formalmente a literatura nem elimina o cânone do Ensino Médio. Na apresentação de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o documento afirma que a ampliação do repertório cultural deve contemplar a literatura infantil e juvenil, "o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc." (Brasil, 2018a, p. 77). A permanência da tradição literária torna-se ainda mais explícita na EM13LP48, que prevê a leitura e análise de "obras fundamentais do cânone ocidental", particularmente da literatura portuguesa, articulando-as à compreensão da formação histórica da literatura brasileira; da mesma maneira, a EM13LP52 propõe a análise de obras significativas das literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, recorrendo a instrumentos da crítica literária e considerando composição, estilo, aspectos discursivos e contexto de produção (Brasil, 2018a, p. 525-526).

A EM13LP52 explicita uma exigência de análise literária que precisa integrar a discussão dos limites da Base:

> (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018a, p. 526).

A EM13LP52 exige conhecimentos de crítica, história e composição literária, cuja aprendizagem demanda estudo e mediação especializada. Essa exigência convive, porém, com uma extensa variedade de práticas e com a definição insuficiente de prioridades para aprofundá-las. A seleção das obras, o tempo de leitura e a progressão dos conceitos dependem dos currículos locais e das condições de trabalho. Assegurar o direito à literatura requer organizar essas condições, para que os conhecimentos previstos se tornem efetivamente acessíveis.

Lajolo e Zilberman (1985) mostram que a história da literatura infantil e juvenil é atravessada por tensões entre escola, mercado editorial, experiência estética e autonomia da obra. Aproximar a literatura do universo dos jovens pode contribuir para a formação do leitor.

Essa formação, porém, inclui o encontro com linguagens, épocas e experiências que ultrapassam seu cotidiano. A qualidade estética e a complexidade formal participam dessa ampliação: são constitutivas da experiência intelectual da leitura.

Soares (1999) distingue a escolarização da literatura de sua escolarização inadequada. Ao ensinar, a escola necessariamente seleciona textos, estabelece tempos e organiza atividades de leitura. O problema ocorre quando essas decisões fragmentam a obra ou a convertem em pretexto para exercícios, impedindo a experiência literária. Reconhecer esse limite permite defender uma mediação que ensine a ler as formas literárias, preservando sua especificidade e a atividade do leitor.

Candido (2012) fundamenta essa defesa ao atribuir à literatura uma função humanizadora. A obra organiza a experiência e os sentimentos, amplia o contato com outras perspectivas e desenvolve a reflexão e a sensibilidade. Forma e conteúdo participam juntos desse processo: o que a obra apresenta ganha sentido pela maneira como a linguagem é elaborada. Seu valor formativo ultrapassa, portanto, o tema tratado e a transmissão de mensagens edificantes.

Essa formulação possui consequências importantes para a análise curricular. Se a literatura constitui um direito, sua garantia exige condições efetivas de acesso, e não apenas oportunidades abstratas de leitura. O acesso aos bens culturais é socialmente desigual, e as próprias preferências individuais são produzidas dentro dessas condições. Um estudante que nunca teve acesso a determinados autores, gêneros ou tradições não poderia manifestar espontaneamente interesse por aquilo cuja existência desconhece. Tomar a preferência imediata como princípio suficiente de seleção curricular pode, nesse caso, transformar uma desigualdade cultural anterior à escola em justificativa para sua continuidade (Candido, 2012; Saviani, 2013c).

A democratização não consiste apenas em legitimar aquilo que cada grupo já conhece, mas também em criar condições para que todos possam apropriar-se dos bens culturais que historicamente não lhes estiveram igualmente disponíveis (Candido, 2012; Saviani, 2013c).

Saviani distingue o aluno empírico, considerado por seus interesses imediatamente manifestos, do aluno concreto, compreendido também pelas relações sociais que constituem sua vida e suas necessidades de formação. Essa distinção ajuda a pensar a seleção literária. A escola deve considerar os gostos dos estudantes e criar condições para que conheçam outras obras e desenvolvam novos interesses. Limitar o repertório ao já conhecido pode conservar

desigualdades de acesso sob a aparência de respeito às preferências individuais (Saviani, 2013c).

A qualidade da formação depende de como as obras e práticas são estudadas. Um meme, uma canção ou um slam podem mobilizar questões históricas, estéticas e ideológicas complexas. *Dom Casmurro* pode ser reduzido a uma ficha de leitura; Drummond, à identificação de figuras de linguagem; e Guimarães Rosa, à ilustração de uma escola literária. Esses exemplos mostram que a seleção do objeto precisa ser acompanhada de uma prática capaz de ampliar a relação do estudante com o conhecimento. A oposição entre erudito e popular, antigo e contemporâneo ou impresso e digital não basta para orientar essa avaliação (Candido, 2012; Saviani, 2013c).

O conceito de clássico em Saviani oferece um critério de seleção. Para o autor, "o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (Saviani, 2013c, p. 13), podendo abranger produções de diferentes épocas. A categoria permite defender o ensino de conhecimentos e obras cuja apropriação é decisiva para a formação, sem reduzir o currículo à repetição de uma lista fixa de autores.

A constituição do cânone envolve processos históricos de consagração e exclusão, atravessados por relações de classe, gênero, raça, nacionalidade e poder institucional. A ampliação do repertório escolar para incluir literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-americanas, femininas e periféricas amplia o patrimônio cultural disponível à formação escolar. O questionamento das exclusões históricas pode, assim, tornar o patrimônio cultural mais amplo e complexo, preservando critérios de seleção orientados pela formação dos estudantes.

A inclusão das literaturas africanas e afro-brasileiras precisa ser compreendida nesse mesmo movimento. A Lei n.º 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei n.º 11.645/2008 ampliou essa exigência para incluir a História e Cultura Indígena. A BNCC de 2018 incorpora esse marco ao mencionar a educação das relações étnico-raciais entre os temas contemporâneos e, no Ensino Médio, ao determinar na EM13LP52 a análise de obras significativas das literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018a, p. 19-20; p. 526). Trata-se de um avanço importante em relação à invisibilização histórica dessas produções no currículo escolar.

A presença formal do tema, contudo, não resolve por si mesma o problema de sua representação. Oliva (2003), ao analisar o tratamento da História da África na literatura didática, mostrou que a incorporação do continente aos materiais escolares pode conviver com

imprecisões, generalizações e imagens que pouco contribuem para compreender a diversidade histórica das sociedades africanas. O problema não consiste em abordar oralidade, religiosidade, ancestralidade ou cosmologias, elementos efetivamente relevantes em diferentes contextos africanos. Surge quando essas dimensões são convertidas em essência de um continente inteiro, como se a África pudesse ser apresentada fora de sua diversidade política, econômica, filosófica, literária, científica, linguística e histórica.

Essa cautela é particularmente importante para uma educação comprometida com as relações étnico-raciais. Gomes (2012) interpreta a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras como possibilidade de descolonização curricular, isto é, de transformação das relações entre conhecimento, poder e representação presentes na escola. A simples inclusão de novos objetos, entretanto, não garante essa transformação. Um currículo pode acrescentar autores negros e conteúdos africanos e ainda tratá-los por categorias exóticas, folclorizantes ou homogêneas. A ampliação do repertório precisa ser acompanhada de conhecimentos históricos e critérios de seleção capazes de reconhecer diferenças internas, conflitos, temporalidades e tradições intelectuais distintas.

No campo literário, a BNCC define a exigência de contato com literaturas africanas, mas não prescreve uma lista de obras nem estabelece um cânone alternativo obrigatório. Essa abertura evita cristalizar uma relação fechada de autores, mas transfere às redes, aos materiais didáticos e aos professores a responsabilidade por realizar a seleção. O mesmo problema já identificado em outras partes da Base reaparece aqui: a diversidade é enunciada como princípio, enquanto os critérios concretos de progressão e aprofundamento permanecem relativamente abertos. A qualidade da formação dependerá, portanto, de quais obras serão efetivamente disponibilizadas, de como serão contextualizadas e de que conhecimentos o professor poderá mobilizar para evitar tanto a exclusão quanto a estereotipação.

Essa constatação recomenda cautela também na escolha da literatura infantil e juvenil utilizada para trabalhar relações étnico-raciais. A presença de protagonistas negros ou de referências à cultura africana não é critério suficiente para determinar o valor formativo de uma obra. É necessário analisar a construção estética, a posição atribuída às personagens, os conflitos representados, as relações entre diferença e pertencimento e os sentidos produzidos pelo texto e pelas imagens. A dissertação não estabelece aqui uma lista de títulos autorizados ou proibidos, pois isso exigiria outro corpus e outra análise. O ponto relevante é metodológico: uma política de ampliação da diversidade precisa ser acompanhada por leitura crítica das próprias representações que introduz no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a defesa do patrimônio cultural comum e a ampliação do cânone não são movimentos incompatíveis. Democratizar o acesso à literatura significa permitir que estudantes conheçam obras historicamente consagradas e, simultaneamente, ampliar o próprio repertório escolar pela incorporação de tradições, autores e experiências antes marginalizados. O critério não pode ser a origem social ou identitária do objeto isoladamente, mas sua capacidade de ampliar a formação intelectual, estética e histórica dos estudantes. A escola pública realiza uma função antielitista quando oferece a todos um patrimônio cultural mais amplo, complexo e criticamente organizado (Candido, 2012; Saviani, 2013c).

A enumeração de objetos culturais na BNCC torna necessária essa discussão. Ao propor, no Ensino Fundamental, a presença de "o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc." (Brasil, 2018a, p. 77), o documento amplia o repertório, mas pouco esclarece como relacionar esses objetos no ensino. Sua legitimidade cultural não lhes confere a mesma função pedagógica. Um texto cotidiano e um romance que exige leitura prolongada, conhecimentos históricos e análise narrativa demandam condições distintas de apropriação. Quanto maior a diversidade, mais necessários são os critérios de seleção, progressão e aprofundamento.

Essa diferença tem consequências sociais. Estudantes de classes favorecidas contam, em geral, com maior acesso a livros, bibliotecas, cursos, idiomas, museus, teatro e cinema, além de ambientes familiares nos quais circulam conhecimentos escolarizados. Para muitos estudantes da escola pública, a escola é o principal espaço de acesso sistemático a esse patrimônio. Quando o currículo privilegia práticas já presentes no cotidiano e reduz o tempo dos conhecimentos que exigem ensino deliberado, os efeitos recaem de modo desigual sobre as classes sociais (Saviani, 2013c; Duarte, 2008).

A defesa do acesso aos clássicos possui sentido antielitista quando reivindica para todos o patrimônio cultural apropriado historicamente por grupos privilegiados. As obras não pertencem por natureza a uma classe. Seu estudo sistemático, articulado à ampliação crítica do cânone, enfrenta a desigualdade na distribuição da cultura. Privar os estudantes da escola pública dessa formação preserva o privilégio daqueles que podem obtê-la por outros meios (Saviani, 2013c; Candido, 2012).

Essa discussão aproxima-se da concepção gramsciana de educação e cultura. A crítica de Gramsci à separação entre uma formação intelectual destinada às classes dirigentes e uma educação imediatamente prática destinada às classes subalternas oferece uma chave importante para pensar as atuais disputas curriculares. A escola unitária deveria possibilitar uma formação

capaz de articular desenvolvimento intelectual, conhecimento histórico e compreensão da realidade, recusando a antecipação das divisões sociais no próprio processo educativo (Gramsci, 1982). Sob essa perspectiva, limitar os estudantes das classes populares aos conhecimentos considerados imediatamente úteis, cotidianos ou próximos de sua experiência pode adquirir uma aparência democrática enquanto preserva uma distribuição profundamente desigual das formas mais complexas de cultura.

A EM13LP51 propõe selecionar obras contemporâneas segundo as predileções dos estudantes para constituir um acervo pessoal. Escolher leituras com autonomia exige conhecer alternativas, comparar obras e desenvolver critérios. A escola participa da formação dessa capacidade ao ampliar o repertório disponível. Se a preferência é tomada como ponto de partida suficiente, limitações anteriores de acesso podem ser interpretadas como escolhas pessoais. O exercício da escolha precisa acompanhar a ampliação das possibilidades de leitura (Saviani, 2013c; Duarte, 2008).

O professor cria condições para que o estudante se aproxime de obras que inicialmente lhe parecem estranhas. O ensino ajuda a perceber perspectivas narrativas, relações intertextuais, ritmos, imagens, silêncios, ironias e elementos históricos. Entre a primeira impressão e a compreensão alcançada pelo estudo há um percurso de aprendizagem. A mediação docente organiza as condições para percorrê-lo (Saviani, 2013c).

Por isso, a autonomia docente não pode ser pensada apenas como liberdade para selecionar metodologias ou gêneros. Ela depende também de uma formação intelectual que permita ao professor estabelecer prioridades e produzir relações entre conhecimentos que o documento curricular apresenta de maneira fragmentada. A multiplicação das práticas atribuídas à Língua Portuguesa torna essa exigência ainda maior: espera-se que o professor trabalhe simultaneamente com conhecimentos linguísticos, literatura, cultura digital, pesquisa, oralidade, produção audiovisual, participação política, gêneros acadêmicos, culturas juvenis e múltiplas formas de autoria. Quanto mais extensa se torna essa lista, mais necessária é a existência de princípios teóricos que permitam estabelecer prioridades de ensino.

A BNCC oferece escolhas de textos e percursos, mas define os resultados por competências e habilidades que orientam currículos, materiais e avaliações. Essa combinação reconfigura a autonomia: o professor decide parte dos caminhos, enquanto os desempenhos esperados são estabelecidos fora da relação concreta entre docente, conhecimento e estudante. A liberdade de escolha dos meios convive, assim, com a crescente prescrição dos resultados.

As habilidades EM13LP53 e EM13LP54 tornam esse problema particularmente visível no campo literário. A primeira prevê a produção de apresentações e comentários apreciativos e críticos em formatos como resenhas, *vlogs*, *podcasts*, *playlists*, *fanzines* e *e-zines*; a segunda propõe produções autorais e derivadas, incluindo paródias, estilizações, fanfics e fanclipes (Brasil, 2018a, p. 526). Essas atividades podem constituir resultados extremamente sofisticados de um processo de leitura. Uma fanfic pode demonstrar domínio profundo da estrutura narrativa e do universo de uma obra; um podcast pode sintetizar pesquisa histórica e análise crítica; uma produção audiovisual pode estabelecer relações intertextuais complexas. O suporte, por si mesmo, nada diz sobre a qualidade intelectual da atividade.

A prioridade ao produto pode subordinar a leitura à sua execução. Ler integralmente um romance, retomar passagens e rever interpretações são processos que nem sempre se traduzem de imediato em desempenhos observáveis. Vídeos, apresentações e *podcast*s oferecem resultados materiais mais facilmente identificáveis. A categoria de **tecnicização** descreve a tendência de organizar a aprendizagem em torno dessas operações e produtos, cuja realização pode ser demonstrada. Ela se refere à finalidade atribuída aos procedimentos, e não simplesmente à presença da tecnologia.

A desintelectualização manifesta-se na subordinação da formação literária ao desempenho e ao produto. O conhecimento permanece mencionado, mas perde força como princípio organizador do ensino; o professor é pressionado a administrar experiências e resultados sem a correspondente garantia de tempo para leitura, estudo e elaboração teórica. Essa interpretação identifica uma orientação da organização curricular. Sua realização concreta depende das mediações institucionais e da atuação docente, que também podem confrontá-la.

Duarte (2008) permite compreender a dimensão política desse processo. Quando a realidade social é apresentada como horizonte ao qual o indivíduo deve adaptar-se, criatividade, autonomia e aprendizagem permanente assumem funções específicas. Ser criativo passa a significar encontrar respostas às exigências existentes; ser autônomo, gerir a própria formação; continuar aprendendo, manter-se apto às mudanças produtivas. A transformação das condições sociais perde prioridade diante da preparação individual para viver sob elas.

A literatura permite suspender a relação imediatamente utilitária com o mundo. Sua presença na escola abre espaço para experiências cujo valor ultrapassa a aplicação de uma competência a determinada situação. Em um currículo orientado a desempenhos, preservar tempo para leitura, contemplação, interpretação e reflexão também significa defender uma

concepção de formação que não se mede apenas pela produção de resultados imediatos (Candido, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece um contraponto a essa concepção. Saviani define o trabalho educativo como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2013c, p. 13). A formação exige a apropriação das objetivações culturais acumuladas historicamente. A escola tem uma função específica nesse processo porque essa apropriação depende de ensino deliberado. O caráter intencional do trabalho docente integra, assim, as condições da formação humana.

A literatura participa dessa formação porque permite ao indivíduo apropriar-se, de maneira condensada e esteticamente elaborada, de experiências que ultrapassam os limites de sua existência particular. O leitor pode relacionar-se com outros tempos históricos, outras formas de vida social, conflitos que nunca viveu e perspectivas distintas daquelas produzidas por sua posição imediata. A literatura transforma a experiência humana em forma estética e possibilita ao leitor vivenciá-la por meio de uma relação que envolve simultaneamente razão, imaginação e sensibilidade (Candido, 2012; Saviani, 2013c).

Essa formação exige tempo escolar. Ler uma obra integralmente, retomar passagens, comparar interpretações e compreender as relações entre forma, conteúdo e contexto requer estudo continuado. A sucessão de atividades pode comprometer essa permanência sobre o objeto. Conhecer demanda elaboração e aprofundamento, além do contato inicial. É essa condição da formação intelectual que a fragmentação curricular ameaça (Saviani, 2013c; Duarte, 2008).

O caráter elitista da BNCC torna-se especialmente visível nessa contradição. A formação intelectual de todos é declarada, mas sua realização depende de redes e professores que operam sob condições desiguais. A abertura curricular, desacompanhada da garantia de estudo sistemático, transfere à oferta local e aos recursos privados parte da responsabilidade pelo acesso ao patrimônio literário. A democratização exige assegurar esse acesso como direito comum, com mediação especializada e tempo escolar protegido.

Os conhecimentos que a escola pública deixa de ensinar permanecem acessíveis a quem dispõe de recursos privados. O direito à literatura exige, portanto, que sua apropriação deixe de depender das condições de nascimento, renda e formação familiar. A escola democratiza a cultura ao ampliar o repertório dos estudantes e lhes assegurar o acesso ao patrimônio que a desigualdade social tende a manter distante (Candido, 2012; Saviani, 2013c).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou os fundamentos da BNCC do Ensino Médio e suas implicações para o trabalho docente em Língua Portuguesa e Literatura. A leitura das 54 habilidades foi articulada à história das políticas educacionais e ao referencial histórico-crítico e gramsciano. Os resultados sustentam a tese de que a Base possui caráter profundamente elitista e introduz uma orientação desintelectualizadora no ensino. Essa conclusão se refere à subordinação do conhecimento a competências, desempenhos e produtos e às desigualdades sociais de acesso ao saber.

A historicização mostrou que a BNCC retoma categorias presentes nos PCNs e em outros marcos normativos, conferindo-lhes maior força regulatória. Sua articulação com avaliações, materiais didáticos, formação docente e currículos das redes amplia a influência das competências e habilidades na organização do ensino. A Base ocupa, assim, posição estratégica na regulação da Educação Básica e na definição das expectativas dirigidas ao trabalho docente.

Essa historicização também relativiza a ideia de novidade associada à pedagogia das competências. O enfoque por competências possui antecedentes anteriores à BNCC e à sistematização pedagógica de Perrenoud, e sua incorporação às políticas brasileiras já se encontrava em curso na reforma curricular dos anos de 1990 (Carvalho, 2014, p. 37-40, 90-91). Perrenoud tornou-se uma referência importante de sua formulação pedagógica no Brasil, mas a BNCC não inaugura esse paradigma. Sua novidade política reside sobretudo na combinação entre uma concepção já conhecida e um instrumento normativo nacional capaz de induzir currículos, materiais, avaliações e políticas de formação.

As disputas curriculares do período mostram ainda que normatização, autonomia e pluralismo não se distribuem de maneira simples. A sexualidade não desaparece da BNCC de 2018, mas deixa de ocupar o lugar de Tema Transversal explicitamente denominado “Orientação Sexual” que possuía nos PCNs. Ao mesmo tempo, o documento declara compromissos com diversidade religiosa, educação das relações étnico-raciais e inclusão de estudantes com deficiência. Essas formulações precisam ser lidas juntamente com as condições concretas de implementação e com as disputas políticas que procuram definir quais conhecimentos, temas e interpretações são considerados legítimos na escola.

A centralidade das competências desloca o conhecimento da condição de finalidade formativa para a de recurso mobilizável. Esse deslocamento se expressa na valorização da adaptação, da flexibilidade e da responsabilidade individual pela própria trajetória. A crítica de

Ramos e Duarte permite compreender seu conteúdo político: a escola é convocada a preparar os sujeitos para atuar em condições instáveis, enquanto a compreensão das relações sociais que produzem essa instabilidade perde centralidade.

Em Língua Portuguesa, a concepção social da linguagem, a centralidade do texto e o reconhecimento da variação convivem com a multiplicação de gêneros, práticas e produtos. A matriz apresenta esses objetos de forma fragmentada e define insuficientemente como seu estudo deve avançar. A renovação dos fundamentos linguísticos não assegura, por si só, que o currículo organize os conhecimentos de maneira sistemática.

A análise das 54 habilidades evidencia a amplitude das práticas previstas e a necessidade de estabelecer prioridades. A flexibilidade transfere às redes e aos professores a tarefa de construir grande parte das relações que conferem coerência ao currículo. A garantia de formação comum passa a depender das condições desiguais em que essa seleção e sua realização ocorrem.

Na Literatura, a presença do cânone e das obras fundamentais não equivale à garantia de sua apropriação. As habilidades relativas à leitura convivem com uma extensa variedade de produções e práticas, sem definir suficientemente as prioridades que assegurariam estudo prolongado e progressivo. A defesa do direito à literatura, em Candido, articula-se à função escolar de socializar conhecimentos: o repertório dos estudantes precisa ser ampliado pela leitura integral, pela análise formal e pela compreensão histórica das obras.

A ampliação do repertório para literaturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e outras produções historicamente marginalizadas participa dessa democratização, mas sua mera presença nominal não assegura um tratamento não estereotipado. A análise precisa considerar as formas de representação, a historicidade das obras e as condições de mediação. Do mesmo modo, a educação inclusiva não se realiza apenas pela previsão de aprendizagens comuns: depende de recursos de acessibilidade, diferenciação pedagógica, formação e condições de trabalho que possibilitem a diferentes estudantes apropriar-se efetivamente do conhecimento.

A organização por habilidades reconfigura a autonomia docente. O professor pode escolher textos e procedimentos, mas precisa orientar sua atividade por resultados definidos nacionalmente e traduzidos em currículos, materiais e avaliações. Essa liberdade relativa convive com a pressão para administrar desempenhos. Articular os conhecimentos e organizar seu ensino exige a formação especializada do profissional de Letras e condições de trabalho que a matriz de habilidades pressupõe, mas não assegura.

Tecnicização e desintelectualização descrevem relações entre as finalidades do ensino, os conhecimentos e os procedimentos. A tecnicização atribui prioridade às operações e aos produtos. A desintelectualização reduz a centralidade do conhecimento especializado e da elaboração teórica do ensino. O verbo “analisar” aparece em um terço das habilidades, o que demonstra a presença de operações cognitivas. A crítica examina como essas operações podem ficar subordinadas à execução de tarefas fragmentadas.

O elitismo constitui a dimensão social dessa orientação. A fragilização do acesso escolar ao conhecimento não elimina os bens culturais; conserva seu acesso para aqueles que podem adquiri-los em outros espaços. Para os estudantes das classes trabalhadoras, a escola pública é decisiva na apropriação da língua escrita, da literatura, da ciência e da reflexão crítica. Substituir a garantia comum dessa formação por percursos dependentes das condições locais e individuais reproduz a desigualdade sob a linguagem da flexibilidade e do protagonismo.

O alcance desses resultados é documental e teórico. A pesquisa não observou aulas nem aferiu efeitos homogêneos sobre aprendizagem e trabalho docente. Identifica orientações, contradições e limites da política curricular em seu contexto até setembro de 2023. Investigações sobre currículos estaduais, materiais e práticas escolares podem examinar as formas pelas quais essas orientações se realizam, são negociadas ou encontram resistência.

A posição defendida é a de uma escola pública que assegure a todos a formação intelectual historicamente reservada a poucos. Em Língua Portuguesa e Literatura, isso exige ensino sistemático da língua, leitura de obras complexas, ampliação do repertório e reconhecimento do professor como intelectual. A crítica à BNCC se orienta por esse projeto: a democratização da educação depende da socialização do conhecimento e das condições materiais de sua apropriação. Essa é a base para enfrentar o elitismo curricular e a desintelectualização do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**: ano letivo de 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a legislação educacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a legislação educacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: CNE, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

BRITO, Eugênio Nunes Silva; SILVA, Magno Vilácio Pereira da; PINHEIRO, Daniel Calbino. A proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a ditadura militar brasileira. **Devir Educação**, Lavras, v. 7, n. 1, e-684, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.684.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 17-40. Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125. Acesso em: 23 set. 2023.

CARVALHO, João Mauro Gomes Vieira de. **O modelo pedagógico das competências**: gênese e apropriação na reforma da década de 1990. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

CARVALHO, Marcos Castro; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, e175017, 2017. DOI: 10.1590/18094449201700500017.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Quem tem medo de falar sobre sexo?** Blog Companhia das Letras, 29 ago. 2018. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/4168/quem-tem-medo-de-falar-sobre-sexo. Acesso em: 23 set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 1921. Disponível em: https://archive.org/download/democracyeducati00deweuoft/democracyeducati00deweuoft.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001a. DOI: 10.1590/S1413-24782001000300004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/d1b83d5d-7085-41ce-a955-ccdd564d794b/download. Acesso em: 23 set. 2023.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, maio/ago. 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702/155569. Acesso em: 23 set. 2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em: https://arquivos.ufrrj.br/arquivos/20231732401d10362014121142954de6e/FOUCAULT_arqueologia_do_saber.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o programa ensino integral na cidade de São Paulo. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023037, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8666691.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1985.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/contribuicao-a-critica-da-economia-politica.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

MORETTO, Milena; FEITOZA, Cláudia de Jesus Abreu. A proposta da Base Nacional Comum Curricular para o trabalho com análise e reflexão linguística no ensino de língua portuguesa. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 23, p. 69-87, 2019. DOI: 10.51359/1982-6850.2019.241946.

NODINE, T. R. How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. The Journal of Competency-Based Education, v. 1, n. 1, p. 5-11, 2016. DOI: 10.1002/cbe2.1004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. DOI: 10.1590/S0101-546X2003000300003.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto "Escola sem Partido": analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, 2018. DOI: 10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICOLI, Bruno Antonio; CHITOLINA, Vanessa; GUIMARÃES, Roberta. Revisionismo histórico e educação para a barbárie: a verdade da "Brasil Paralelo". **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.64896.

RAMOS, Graciliano. **Vidas sêcas**: romance. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8480. Acesso em: 23 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?format=pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300009.

RELIGA, Jolanta; LESTER, Stan. Models and uses of 'competence' in six EU countries' VET systems: cross-partner report on the reviews of the current situation. ComProCom, 2016. DOI: 10.13140/RG.2.1.4667.8646.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013a. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/43520/27390. Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710. Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. 1. ed. digital. Campinas, SP: Librum, 2013b. p. 60-79. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_c6a8ebab16b4414d8c26cd675310b0fb.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010a. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/lbd_plano_conselho_e_forum_de_educacao.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010b. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1294605/Sistema_Nacional_de_Educacao_articulado_ao_Plano_Nacional_de_Educacao_D_Saviani.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002.

UNICEF BRASIL; CENPEC EDUCAÇÃO. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Brasília, DF: UNICEF, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICE A – HABILIDADES COMENTADAS

Habilidades de Língua Portuguesa: Brasil (2018a, p. 506-526). Comentários e classificação: elaboração da autora.

Quadro 1 – Todos os campos de atuação social

PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

HABILIDADES	COMENTÁRIOS
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (oral e escrita); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Articula linguagem verbal, oral e multissemiótica em situações de produção e circulação; o enunciado não estabelece uma hierarquia entre essas modalidades.
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (oral e escrita); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe a identificação e o trabalho com diferentes gêneros textuais, ressaltando que possuem características definidas e estão relacionados a determinadas situações de uso.
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe a análise do conteúdo e dos elementos linguísticos a partir de uma visão dialógica. Considera o encontro entre diferentes narrativas, mas não explicita os conflitos entre ideias e as relações de poder presentes no discurso.

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Prevê o emprego de citações e paráfrases em textos, sem restringir sua extensão.
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Prevê o uso da linguagem em situações argumentativas e considera o discurso como espaço de debate. Entretanto, não explicita a necessidade de compreender os argumentos em suas origens sócio-históricas e políticas.
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação**: Visão dialógica da linguagem. Identificação e uso de recursos linguísticos para fins de comunicação.
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: não requisitados; **Observação:** Propõe o ensino de gramática articulado à interpretação de textos de diferentes gêneros.

elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: não requisitados; **Observação:** Propõe o ensino de gramática articulado à produção, à interpretação textual e à comunicação.
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: não requisitados; **Observação:** Compara gramáticas tradicionais e de uso contemporâneas e problematiza o predomínio da norma-padrão. A aprendizagem de convenções gramaticais também aparece na EM13LP15.
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: não requisitados; **Observação:** Relaciona a variação linguística à constituição de variedades de prestígio e estigmatizadas e ao combate ao preconceito linguístico, que atinge seus falantes.
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada) de forma indireta; **Recursos Tecnológicos**: não requisitados;

	Observação: Propõe a interpretação e a análise de textos voltadas para o trabalho com projetos.
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: não requisitados; **Observação: Propõe a interpretação e a análise de textos voltadas para práticas experimentais.** Pressupõe que a atividade tenha relativo rigor científico, mas não exemplifica fontes de pesquisa e tipos de bases de dados. Pode demandar recursos digitais.
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: podem ser requisitados; **Observação:** Prevê a realização de práticas experimentais a partir do trabalho com a linguagem em meios multissemióticos.
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: podem ser requisitados; **Observação:** Prevê a realização de práticas experimentais a partir do trabalho com a linguagem em meios multissemióticos.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos**: podem ser requisitados; **Observação:** Propõe a interpretação e a análise de textos de diferentes gêneros, escritos e multissemióticos (relativização), voltadas para a identificação do caráter dialógico da linguagem, situações de uso, ocorrência de variação linguística, recursos linguísticos e elementos textuais.
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (oral); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Práticas experimentais. Propõe a produção e a análise de textos orais, voltadas para a identificação do caráter dialógico da linguagem, situações de uso, ocorrência de variação linguística, dentre outras especificidades da interação verbal.
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (oral); **Recursos Tecnológicos:** requisitados; Observação: Práticas experimentais. Prevê a elaboração de roteiros escritos para diferentes produções, inclusive peças teatrais; a elaboração do roteiro não implica, em todos os casos, o uso obrigatório de ferramentas digitais.
(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a tecnologia e com a linguagem (não especificada);

criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	**Recursos Tecnológicos:** requisitados; Observação: Práticas experimentais. Prevê ferramentas de edição e ambientes colaborativos para produções com finalidades diversas, a serem definidas na situação de trabalho.

Fonte: elaboração da autora, com base em Brasil (2018a, p. 506-526).

Quadro 2 – Campo da vida pessoal

PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

HABILIDADES	COMENTÁRIOS
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades sociais em meios digitais; **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Prevê a apresentação e a descrição de si em mídias sociais, por meio de práticas experimentais.
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades sociais; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe práticas experimentais de expressão e interação social.
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, *fanzines*, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades sociais; **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Propõe interação, compartilhamento e discussão de temas cotidianos em práticas experimentais.
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, *wiki* etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades sociais;

atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	**Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Saber interagir e trabalhar de forma colaborativa em atividades experimentais voltadas para a análise de carreiras profissionais.

Fonte: elaboração da autora, com base em Brasil (2018a, p. 506-526).

Quadro 3 – Campo de atuação na vida pública

PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

Habilidades	**Comentários**
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe a prática de análise do discurso, considerando seu caráter ideológico.
(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades subjetivas; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Não explicita os critérios e os elementos que fundamentarão a avaliação feita pelos alunos.
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades sociais e discursivas; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Prevê a participação em debates e em práticas de atuação social, sem restringi-las ao ambiente escolar.

propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	
(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres: em especial, os voltados a adolescentes e jovens: aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (escrita); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe relacionar textos legais e normativos a seus contextos de produção, finalidades e circunstâncias históricas.
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades sociais e discursivas**;** **Recursos Tecnológicos:** não requisitados**;** **Observação:** Prevê o engajamento em problemas coletivos e a intervenção na vida pública, ultrapassando o espaço escolar.

Fonte: elaboração da autora, com base em Brasil (2018a, p. 506-526).

Quadro 4 – Campo das práticas de estudo e pesquisa

PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

HABILIDADES	COMENTÁRIOS
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem escrita; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Estimula o uso de estratégias adequadas durante o estudo.
(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem escrita; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe a produção de resenhas e resumos.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem de forma indireta. **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Articula pesquisas bibliográficas, de campo e experimentais, com procedimentos de investigação e avaliação das fontes.
(**EM13LP31**) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados **Observação:** Prevê a compreensão crítica de textos de divulgação científica, considerando sua organização e seus recursos de linguagem.
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados Observação: Práticas experimentais. A autonomia na seleção e comparação de informações constitui objetivo de aprendizagem; o enunciado não exclui a mediação docente.
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem de forma indireta. **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Propõe práticas experimentais relacionadas à atividade de pesquisa.
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas:	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias).

texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	**Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; Observação: Práticas experimentais. Diversifica as formas de comunicação do conhecimento produzido em pesquisas; essa diversidade exige decisões de seleção e aprofundamento curricular.
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por *slide* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personaliz ados, gravação de áudios em *slides* etc.).	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas à tecnologia e à linguagem, de forma indireta. **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Propõe a preparação de apresentações orais e o domínio dos recursos tecnológicos utilizados para realizá-las.

Fonte: elaboração da autora, com base em Brasil (2018a, p. 506-526).

Quadro 5 – Campo jornalístico-midiático

PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

HABILIDADES	COMENTÁRIOS
(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da *Web 2.0* no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não específica); **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Propõe a interpretação e análise de textos jornalísticos.
(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais: institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. -, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não específica);

de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	**Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Propõe analisar veículos de informação, sem explicitar os critérios e os fundamentos que orientarão a escolha dos alunos.
(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não específica) **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Propõe a interpretação e análise crítica de textos jornalísticos. Mobiliza as teorias da comunicação.
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias); **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Propõe analisar a veracidade dos conteúdos.
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade: discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos -, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias) de forma indireta **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Prevê a análise crítica de práticas da cultura digital e de fenômenos que afetam a circulação da informação.
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os *feeds* de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada) de forma indireta **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Prevê o acompanhamento crítico da cobertura de fatos por diferentes veículos e a comparação das perspectivas apresentadas.

(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada) de forma indireta **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Prevê a comparação crítica de coberturas jornalísticas. A análise de fenômenos da circulação da informação também aparece na EM13LP40.
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades subjetivas (ética); **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Orienta a participação ética e crítica em práticas de comunicação, com posicionamento fundamentado e responsabilidade pela produção e circulação de informações.
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias); **Recursos Tecnológicos:** requisitados; **Observação:** Prevê a análise crítica da publicidade, considerando valores, representações e estratégias de persuasão.
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (várias);

multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.	**Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação**: Amplia a diversidade de gêneros jornalísticos a serem produzidos, exigindo escolhas de aprofundamento e articulação entre os conhecimentos mobilizados.

Fonte: elaboração da autora, com base em Brasil (2018a, p. 506-526).

Quadro 6 – Campo artístico-literário

PRÁTICAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

HABILIDADES	COMENTÁRIOS
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Prevê o compartilhamento de sentidos construídos na leitura literária e a discussão de diferentes interpretações; não elimina a especificidade da literatura.
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (artística); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Propõe a participação do aluno em manifestações artísticas como autor e ouvinte. Incentiva práticas experimentais.
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem escrita; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados;

portuguesa, para perceber a **historicidade** de matrizes e procedimentos estéticos.	**Observação:** Propõe a análise de obras da literatura brasileira e portuguesa, com ênfase nos aspectos históricos e estéticos.
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Prevê a análise da composição e dos efeitos de sentido dos textos literários, mobilizando conhecimentos sobre formas e gêneros.
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento **histórico** e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem escrita; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe a análise literária com ênfase na prática comparativa, ressaltando aspectos dialógicos e intertextuais nas obras.
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades de seleção (vago); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; **Observação:** Foco em textos contemporâneos.
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem escrita; **Recursos Tecnológicos:** não requisitados; **Observação:** Propõe a análise de obras literárias com ênfase nas relações interculturais.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines* etc.).	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; Observação: Práticas experimentais. Prevê apreciações críticas de diferentes manifestações culturais; não restringe essas produções a textos curtos ou cotidianos.
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias: mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	**Definição:** Prevê o desenvolvimento de habilidades com a linguagem (não especificada); **Recursos Tecnológicos:** podem ser requisitados; Observação: Práticas experimentais. Prevê a criação autoral a partir de obras literárias e de outras manifestações artísticas, sem delimitar a extensão dos textos produzidos.

Fonte: elaboração da autora, com base em Brasil (2018a, p. 506-526).

ANEXO A – COMPETÊNCIAS

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Fonte: Brasil (2018a, p. 481).

Quadro 7 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO	
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Brasil (2018a, p. 481).