



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

KÁTIA CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

**A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA NA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) EM
UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL
(2016- 2022)**

CAMPO GRANDE/MS
2024

KÁTIA CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

**A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA NA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) EM
UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL
(2016- 2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada para Defesa, ao Programa de pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, PROFEDUC, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande/MS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores

Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Augusta da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Leda Pinto

CAMPO GRANDE/MS
2024

O48L Oliveira, Kátia Cristiane Borges de

A leitura dos textos clássicos da literatura na organização curricular do novo ensino médio em tempo integral (EMTI), em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2016- 2022) / Kátia Cristiane Borges de Oliveira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

178 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Augusta da Silva.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Leda Pinto

1. Novo ensino médio 2. Ensino médio - Tempo integral 3. Literatura
4. Leitura 5. Organização do trabalho didático I. Silva, Iara Augusta da II.

Título

CDD 23. ed. - 372.4

KÁTIA CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2016- 2022)

Dissertação de Mestrado apresentada para defesa, ao Programa de pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, PROFEDUC, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande/MS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores. Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada pela banca de defesa em: 08/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Augusta da Silva (presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Daniel Abrão (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva (Titular)
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof.^a Dr.^a Samira Saad Pulchério Lancillotti (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Célia Beatriz Piatti (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À Antonia Fioravante (para mim, Pikachu)

Por ter me estendido a mão quando eu não tinha mais forças para continuar. Que me ensinou que todo ser humano precisa um do outro. Que em toda caminhada é preciso estender a mão ao inesperado e ao próximo. E que o mundo tem medo de mulheres extraordinárias como ela!

AGRADECIMENTOS

Agradeço Àquele que sabia, desde sempre, que aquela menina que brincava de dar aulas no pequeno quadro, pendurado na varanda da casa de madeira da fazenda, escreveria esta dissertação. A Ele toda honra e glória, sempre!

À minha primogênita Ana Beatriz, que ao partir para um reino tão, tão distante, foi-me exemplo de determinação e à minha querida mãe, exemplo de força e de luta. São mulheres que me incentivaram através da sua coragem e do sempre e para sempre, poema do livro “Questions for Ada” da autora Ijeoma Umebinyuo “ninguém te avisou que as mulheres, cujos pés foram impedidos de correr, dariam à luz, filhas com asas.”

À minha irmã mais nova, apesar de chamada Menina, é uma grande mulher!

Em especial, ao meu grande amor, esposo e parceiro Edson, por cuidar de mim com zelo, paciência, carinho e amor, dando-me forças ao acreditar, indubitavelmente, em minha capacidade.

Aos meus dois lindos filhos, Arthur e Felipe, que são as molas propulsoras para a realização dos meus sonhos.

À Marilu Ribeiro, amizade consolidada, que me fortaleceu e aguentou minhas lamúrias nos momentos árduos de desespero. A levarei comigo para sempre.

À direção da escola, que colaborou permitindo o acesso aos documentos normativos, registros e contato com os entrevistadas para realização da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Iara Augusta da Silva, extraordinária pesquisadora, minha orientadora, por toda paciência, profissionalismo, dedicação e atenção dispensados a mim no acompanhamento desta dissertação.

À coorientadora Prof.^a Dr.^a Maria Leda Pinto e aos professores membros da Banca de qualificação, Prof. Dr. Daniel Abrão e Prof.^a Dr.^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva pela leitura atenta e relevantes contribuições para o aprimoramento desta dissertação.

Grande foi a luta, porém a vitória foi incomensurável!

Quem gosta de ler não morre só.

- Ariano Suassuna

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os textos clássicos na organização curricular do Novo Ensino Médio e visa a compreender sua utilização como recurso didático, no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), tendo como lócus da pesquisa uma escola estadual de EMTI, em Campo Grande, MS. O objetivo geral busca analisar se as transformações curriculares e estruturais decorrentes do Novo Ensino Médio, na modalidade de EMTI, impactaram no ensino de leitura dos textos clássicos. O problema desta pesquisa parte do questionamento: como as transformações curriculares, advindas da implementação do EMTI, alinhada aos novos referenciais curriculares – nacional (Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - 2018) e estadual (Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio - 2021) –, promovem a prática da leitura dos textos clássicos, no componente curricular de Língua Portuguesa, da área de Linguagens e suas Tecnologias? Para responder, elencou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender como ocorreu a implementação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2016-2022 – que caracteriza o início de sua implementação no estado até sua implementação oficial, na escola selecionada; 2) compreender como a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio se apresentam nos referenciais curriculares vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), o Currículo de Referência Estado de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), os Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos (2022) e o Catálogo de Unidades Curriculares (2022); 3) verificar se a escola selecionada atende às demandas do programa e se consegue trabalhar, dentro da nova organização curricular e estrutural, o ensino de literatura por meio dos clássicos literários. Como metodologia, empregou-se a pesquisa bibliográfica acadêmica de autores-referência, como Silva (1999) Alves (2005; 2006), Machado (2002), Mortatti (2018) e Calvino (2021), bem como pesquisa documental (Leis, Medidas Provisórias, referenciais curriculares). Também foi realizada pesquisa de campo, em que se pôde observar o lócus da pesquisa, uma escola de EMTI, dando uma ênfase maior à Biblioteca da escola – acervo dos recursos trabalhados nesta pesquisa. Nessa Biblioteca, foram levantadas as obras disponíveis no ano de 2022, a fim de contrastar se elas se alinham às expectativas dos referenciais e dos vestibulares locais. Por meio de pesquisa qualitativa, aplicou-se questionário aos membros da escola (Professor de Língua Portuguesa, aluno e responsável pela Biblioteca), para compreender como se deu a implementação no ano de 2022 e sua relação com a literatura e o ensino dos textos clássicos. A fundamentação teórica é pautada na Organização do Trabalho Didático (OTD), categoria teórica criada por Gilberto Luiz Alves (2005, 2006) que suscita uma relação educativa entre o educador e o educando, de caráter histórico, que se estabelece em um espaço físico determinado e é mediada por recursos didáticos específicos. A pesquisa se justifica na possibilidade de uma reconstrução nas formas de ler no ambiente escolar, introduzindo o educando no universo da leitura dos textos clássicos.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Ensino Médio de Tempo Integral. Literatura. Leitura. Organização do trabalho didático.

ABSTRACT

The present research focuses on classical texts in the curriculum of the New High School and aims to comprehend their utilization as didactic resources in the context of Full-Time High School (FTHS), with a specific focus on a state school in Campo Grande, MS. The overarching objective is to analyze whether the curricular and structural transformations resulting from the New High School, in the FTHS modality, have impacted the teaching of classical text reading. The research question guiding this study is: How do the curricular transformations stemming from the implementation of FTHS, aligned with the new curricular frameworks at the national (National Common Curricular Base for High School - 2018) and state levels (Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul: High School and New High School - 2021), promote the practice of reading classical texts within the Portuguese Language curriculum of the Languages and their Technologies area? To address that, the following specific objectives were formulated: 1) To understand how the implementation of the Full-Time High School Program (FTHS) occurred in Mato Grosso do Sul, within the temporal delineation of 2016-2022 – which characterizes the beginning of its implementation in the state until its official implementation in the selected school; 2) to comprehend how the reading of classical texts in High School is presented in current curricular frameworks such as the *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio* (2018), the *Currículo de Referência Estado de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio* (2021), the *Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos* (2022) and the *Catálogo de Unidades Curriculares* (2022); 3) verify whether the selected school meets the program's demands and can effectively address literature education through literary classics within the new curricular and structural organization. The methodology employed includes academic bibliographic research, referencing authors such as Silva (1999), Alves (2005; 2006), Machado (2002), Mortatti (2018), and Calvino (2021), as well as documentary research (Laws, Provisional Measures, curricular references). A field study was also conducted, focusing on the research location, an FTHS school, with particular emphasis on the school library – the repository of resources examined in this research. In this library, the available works in the year 2022 were surveyed to ascertain their alignment with the expectations of the references and local college entrance exams. Through qualitative research, a questionnaire was administered to school members (Portuguese language teacher, student, and library staff) to understand the implementation in 2022 and its relationship with literature and the teaching of classical texts. The theoretical framework is based on the Organization of Didactic Work (ODW), a theoretical category created by Gilberto Luiz Alves (2005, 2006), which proposes an educational relationship between the educator and the learner, of a historical nature, established in a specific physical space and mediated by specific didactic resources. The research is justified by the potential for a reconstruction of reading practices in the school environment, introducing students to the realm of classical text reading.

Keywords: New High School. Full-Time High School. Literature. Reading. Organization of Didactic Work.

LISTA DE SIGLAS

AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem

APH – Aparelhos Privados de Hegemonia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAPE – Centro de Ensino e Aprendizagem

CEENSI – Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a reformulação do Ensino Médio

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTP – Formação Técnica e Profissional

FUNLEC – Fundação Lowtons de Educação e Cultura

HQ – História em quadrinhos

IAS – Instituto Ayrton Senna

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MPV – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OTD – Organização do Trabalho Didático

ONG – Organização Não Governamental

OSC – Organizações da Sociedade Civil

PASSE – Programa de Avaliação Seriada Seletiva

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEE/MS – Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes / *Programme for International Student Assessment*

PL – Partido Liberal

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

ProBNCC – Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Curricular Comum

PROCENTRO – Programa de desenvolvimento de centros de ensino experimental

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROFEDUC – Mestrado Profissional em Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSV – Processo Seletivo Vestibular

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PV – Projeto de Vida

REE – Rede Estadual de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TEG – Tecnologia de Gestão Educacional

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicações

UEMS – Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dissertações e Teses selecionadas para revisão de literatura sobre a temática “Ensino Médio de tempo integral”	26
Quadro 2. Carga horária das Unidades Curriculares.....	62
Quadro 3. Comparativos de disciplinas componentes nos Itinerários Formativos entre Ensino Médio Regular e Ensino Médio de Tempo Integral.....	98
Quadro 4. Unidades Curriculares de Língua Portuguesa presentes no Catálogo de Unidades Curriculares: Itinerários Formativos – SED-MS (2022).....	101
Quadro 5. Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral de Campo Grande, MS.	108
Quadro 6. Dados estatísticos da Escola: Quantitativo de turmas e estudantes.	109
Quadro 7. Obras de leitura obrigatória propostas nos editais de vestibulares regionais, realizados no ano de 2022.....	123
Quadro 8. Panorama simplificado comparativo das literaturas britânica, portuguesa e brasileira	124
Quadro 9. Levantamento de obras de acordo com o que é sugerido para leitura nos agrupamentos de habilidades referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, em consonância com o período/escola literária apresentado no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.....	126
Quadro 10. Obras de literatura estrangeira presentes no acervo da Biblioteca da escola lócus da pesquisa.....	133
Quadro 11. Questões comuns às Entrevistadas 1 e 2.....	139
Quadro 12. Agrupamentos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Didáticas do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, referente à Literatura, dispostos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021)	172
Quadro 13. Agrupamentos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Didáticas do componente curricular de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio, referente à Literatura, dispostos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021).....	176
Quadro 14. Agrupamentos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Didáticas do componente curricular de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, referente à Literatura, dispostos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021)	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da estrutura do Ensino Médio antes da reforma	53
Figura 2. Mapa da estrutura do Novo Ensino Médio (Regular).....	54
Figura 3. Formação Geral Básica do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul	55
Figura 4. Estrutura curricular do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul.	56
Figura 5. Distribuição da Carga Horária do Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul.	61

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Entrada da Biblioteca	112
Imagem 2. Local de leitura da Biblioteca (1ª sala)	113
Imagem 3. Acervo da Biblioteca – (2ª sala).....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL.....	25
1.1. O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (EMTI) NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: UMA BREVE REVISÃO LITERÁRIA	25
1.2. REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: DA IDEALIZAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.....	32
1.3. O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL DE ACORDO COM O PROJETO NACIONAL DE REFORMAS	40
1.4. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.....	48
1.4.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE)	49
1.4.2. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC).....	50
1.4.3. O currículo do Novo Ensino Médio.....	52
1.4.4. O Catálogo de Unidades Curriculares de Mato Grosso do Sul (2022).....	57
1.4.5. A estrutura curricular do Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul.....	61
1.4.6. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio	64
2. A LEITURA DAS OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	67
2.1. LEITURA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	67
2.2. A NOÇÃO DE “CLÁSSICO” E “CÂNONE” LITERÁRIOS: ENTRE O SENSO COMUM E A CRÍTICA ESPECIALIZADA	72
2.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (2018) E A LEITURA.....	81
2.4. O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL: ENSINO MÉDIO E NOVO ENSINO MÉDIO (2021) E A LEITURA.....	87
2.4.1. O Componente Curricular de Língua Portuguesa no Currículo de Mato Grosso do Sul	88
2.4.2. Os Itinerários Formativos no Currículo do MS.....	96
2.4.3. O Catálogo de Unidades Curriculares: itinerários formativos.....	100
3. A LEITURA DE OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: INTENCIONALIDADES E DESAFIOS.....	107

3.1. CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA	107
3.1.1. Análise documental e o contexto das observações estruturais da escola.....	109
3.2. O ACERVO LITERÁRIO ESCOLAR: UM CONTRASTE ENTRE OS REFERENCIAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	121
3.3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA QUALITATIVA: AS RESPOSTAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	135
3.3.1. A literatura sob a perspectiva do estudante.....	136
3.3.2. A literatura sob a ótica da Professora de Língua Portuguesa.....	140
3.3.3. A Literatura sob a ótica do profissional responsável pela Biblioteca.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	149
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	157
Anexo 1 – Questionário aplicado aos membros da escola	164
Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	170
Anexo 3 – Quadro 12	172

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Campo Grande. Tem como objeto de pesquisa os textos clássicos e visa a compreender sua utilização como recurso didático em sala de aula, no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Passando pela transição recente – e ainda em constante transformação – do Ensino Médio para o chamado Novo Ensino Médio (NEM), o lócus da pesquisa foi delimitado por uma escola que se insere no contexto do EMTI, situada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com recorte temporal de 2016 a 2022. A escolha por esta escola específica, além de estar alinhada ao EMTI, foi delimitada por ser a escola em que a pesquisadora trabalha, na qual pode-se – além de coletar os dados – compreender com um olhar mais apurado, a prática escolar. Esse recorte se justifica pelo início da implementação do programa da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, no estado de Mato Grosso do Sul até a sua implementação oficial na escola selecionada, no ano de 2022. Pode-se verificar por meio de pesquisa documental (Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, atas) disponibilizada pela escola, e pela pesquisa qualitativa, verificar se a escola atende às transformações físicas e estruturais – exigidas pelo programa.

Como instrumento metodológico, pontua-se o questionário semiestruturado, aplicado aos membros da escola (professora de Língua Portuguesa, aluna da escola e profissional da Biblioteca), em busca de compreender sob a ótica desses, como se deu a implementação no ano de 2022 do EMTI e sua relação com a literatura por meio dos textos clássicos. Para a aplicação em campo, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 6.246.492, de 17 de agosto de 2023

O objetivo geral desta pesquisa busca analisar se as transformações curriculares e estruturais decorrentes do Novo Ensino Médio na modalidade de EMTI impactaram no ensino de leitura dos textos clássicos. Tais mudanças surgem como um ponto de questionamento quanto ao real impacto na formação dos estudantes e na prática pedagógica dos docentes. O projeto para o Novo Ensino Médio começou a ser construído em 2013, mas só tomou forma em 2016 com a Medida Provisória (MPV) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (2016b), sendo oficializado legalmente no ano de 2017, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No estado de Mato Grosso do Sul, a implementação teve início em 2016, por meio de escolas-piloto, por via do projeto Escola da Autoria. Conforme dados do site oficial da

Secretaria de Estado de Educação (SED), no ano de 2017, o estado já contava com 11 escolas, distribuídas nos municípios de Campo Grande, Dourados, Naviraí, Corumbá e Coxim¹. No ano de 2023, o programa já contava com 115 escolas de EMTI².

Durante o governo do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), do Partido Liberal (PL), estabeleceu-se que a reforma do Ensino Médio deveria ser implementada de forma gradual, sendo o 1º ano contemplado em 2022, o 2º em 2023 e o 3º em 2024. No entanto, a instalação do NEM é permeada de polêmicas, sendo criticada pela comunidade científica e alvo de manifestações de educadores e alunos. Assim, com a transição do governo Bolsonaro (2018-2022) para o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-), do Partido dos Trabalhadores (PT), buscando atender a esses anseios da comunidade educacional, procurou-se remodelar, novamente, o Novo Ensino Médio. Assim, o NEM parte, em sua totalidade ou nos casos do EMTI, de uma situação dinâmica que envolve vários contextos – políticos, ideológicos, econômicos –, motivo pelo qual este trabalho estabeleceu um recorte temporal, que se situa entre 2016-2022.

Como problema, esta pesquisa busca responder se a alteração curricular resultante das transformações no Ensino Médio, articuladas às alterações nos referenciais curriculares – como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) e Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021) –, promove a prática da leitura dos textos clássicos, tanto no componente curricular de Língua Portuguesa quanto nas unidades curriculares (itinerários formativos) da área de Linguagens e Suas Tecnologias.

Para alcançar tal resposta, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) compreender como ocorreu a implementação do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2016-2022 – que caracteriza o início de sua implementação no estado até sua implementação oficial, na escola selecionada; 2) Compreender como a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio se apresentam nos referenciais curriculares vigentes – como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM/2018), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), os Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos (2020) e os Catálogos de Unidades Curriculares (2022) –, bem como nos documentos apresentados pela escola lócus da pesquisa; 3) verificar se a escola selecionada, de EMTI, atende às novas

¹ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

² Disponível em: [https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autoria/#:~:text=O%20Programa%20atende%2C%20atualmente%2C%20115,em%20Tempo%20Integral%20\(E%20MTI\)](https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autoria/#:~:text=O%20Programa%20atende%2C%20atualmente%2C%20115,em%20Tempo%20Integral%20(E%20MTI).). Acesso em: 10 ago. 2023

demandas do programa e se consegue trabalhar dentro da nova organização curricular e estrutural, o ensino de literatura por meio dos textos clássicos.

O presente estudo se apoia sob a perspectiva da Organização do Trabalho Didático (OTD), categoria teórica elaborada por Gilberto Luís Alves, que, ancorado na práxis marxista, preocupa-se em compreender as formas de organização do trabalho didático ao longo do tempo e da história. O estudioso voltou sua atenção para a historiografia educacional, em particular à obra de Comenius, revelando sua relação com a transformação da educação individual à universalização da educação, bem como das ferramentas, métodos e técnicas de organização de trabalho, que emergem em cada momento histórico.

De acordo com Alves (2005a, p. 10), a OTD é uma categoria subordinada, a partir do momento que é produzida no campo da educação, e “[...] constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica”. Conforme elucida Alves (2005, p.11), “[...] uma forma histórica de organização do trabalho didático é o próprio pressuposto consciente da educação relativa correspondente ao seu tempo. Esclarecendo melhor, cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar”.

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;
- b) realiza-se com a *mediação* de **recursos didáticos**, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os **conteúdos programados** para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) e implica **um espaço físico** com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005a, p. 10-11, grifo nosso).

Assim, pontua-se que nesta pesquisa, no que concerne à mediação dos **recursos didáticos**, foram analisadas as relações entre os textos clássicos e os referenciais curriculares normativos (conteúdos programáticos), com vistas a compreender como esses recursos didáticos – os textos clássicos – são entendidos nas novas disposições curriculares, adequadas ao EMTI.

Para tanto, como metodologia, empregou-se a pesquisa bibliográfica acadêmica (dissertações, teses) e de autores referência da área da educação e currículo, como Alves (1990; 2005; 2006), Silva (1999), Mortatti (2018), Frigotto (2010; 2019). Também se realizou pesquisa documental, na qual analisou-se os referenciais normativos referentes à implementação da escola EMTI no Brasil e no Mato Grosso do Sul (leis, medidas provisórias, referenciais curriculares).

A pesquisa de campo foi essencial para compreender a adequação da escola estadual ao Programa EMIT. Por meio de observação e registro do lócus da pesquisa, pôde-se captar informações sobre sua estrutura física/estrutural, e verificar se ela se adequou às novas demandas do EMTI, dando ênfase maior à Biblioteca da escola – acervo dos recursos trabalhados nesta pesquisa: os textos clássicos. Nessa Biblioteca, foram levantadas as obras disponíveis no ano de 2022, e pôde-se contrastar se essas obras se alinhavam tanto às expectativas dos referenciais curriculares quanto dos vestibulares locais. Acerca da questão de espaço físico da escola, Alves (2006) elucida que

O quadro de dificuldades posto pela produção da nova instituição educacional acentua-se quando são consideradas as soluções a serem pensadas em outras frentes de iniciativas condicionadas pelo trabalho didático. [...] As funções sociais da escola contemporânea e a nova forma de organização do trabalho didático ocasionam consequências, por exemplo, sobre a concepção de espaço escolar e para a arquitetura escolar. O espaço físico da instituição, em consequência das necessidades formativas de crianças e jovens, precisa ser concebido como espaço de vida (Alves, 2006, p.240).

Em relação à jornada de tempo integral, Alves (2006) pontua que o espaço escolar deve ser repensado, frente às demandas da nova organização de trabalho didático.

A escolha do objeto de pesquisa foi motivada por minhas experiências pessoais com a leitura, que precedem minha carreira profissional. Aos cinco anos de idade, minha mãe me ensinou a ler – assim como outras crianças da região – usando a antiga cartilha “Caminho Suave”, em uma fazenda próxima a Coxim, a Fazenda Pimentel. O gosto pela leitura foi alimentado pelas histórias e leituras de histórias em quadrinhos (HQ), que eu costumava ler na cama antes de dormir. Quando iniciei meus estudos na escola Bem Me Quer, em Coxim, já sabia ler e escrever. Brincava de “escola”, desempenhando o papel de professora – o que me levou a cursar o Magistério no meu primeiro ano do Ensino Médio. Nessa época, aos 15 anos de idade, minha professora de Didática, Liliana, acentuou ainda mais meu desejo de exercer a docência.

O que mais me marcou durante o ensino regular foram os momentos finais das aulas. Sempre que faltavam alguns minutos para o sino tocar, era a hora da leitura. Todos guardavam seus materiais e ouviam atentamente a professora ler alguns contos de fadas. Eu me transportava para lugares desconhecidos, introjetando alguma personagem. Foi assim que comecei a ler histórias (contos e romances) e nunca mais parei. Cada narrativa lida proporcionava novas emoções, novos lugares a explorar, descobertas e conhecimentos a serem adquiridos.

No Ensino Médio, decidi seguir a carreira acadêmica, espelhando-me nas professoras de Língua Portuguesa e Literatura. Com essa decisão, ingressei na Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), onde me formei no curso de Letras Português/Inglês, em 1999. No ano

seguinte, ao retornar a Campo Grande, iniciei minha carreira como professora contratada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, também, em duas escolas da rede particular de ensino, chamadas Centro de Ensino e Aprendizagem (CEAPE) e Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC), respectivamente. Em 2007, concluí uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa: Ensino-Aprendizagem, pela Universidade Anhanguera-Uniderp. Posteriormente, senti a necessidade de realizar outra graduação e, em 2014, concluí o curso de Pedagogia, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Ainda em 2014, desenvolvi projetos de leitura em parceria com o auxiliar de Biblioteca e tentei ingressar no Mestrado na mesma instituição com um projeto de pesquisa sobre leitura, intitulado “Das fraldas ao livro: uma passagem só de ida para o prazer pela leitura”. No entanto, percebi que ainda precisava aprofundar minha bibliografia. Em 2017, cursei, como aluna especial, as disciplinas “Tópicos Especiais em Literatura Infantil” e “Educação, Cultura e Sexualidade”, por meio das quais pude obter uma compreensão mais aprofundada da pesquisa acadêmica e aprimorar minha escrita.

Após trabalhar na educação por 21 anos, tanto na rede municipal quanto estadual de ensino, desempenhando papéis como professora efetiva e, posteriormente, como assessora da Coordenação Pedagógica, percebi que os problemas de leitura enfrentados durante minha carreira docente – e por toda a comunidade escolar – poderiam ser mitigados, ou até mesmo resolvidos, transformando essa “obrigação” em um hábito prazeroso. Essa revelação se deu durante um curso chamado “Maratona Formando Contadores de História”.

A escola continua sendo o principal espaço de incentivo à leitura e é por isso que me sinto atraída por esse objeto de estudo. Acredito que, por meio da formação de mediadores de leitura e da atuação de professores e bibliotecários capazes de instigar o prazer pela leitura, será possível promover projetos de incentivo à leitura em um país castigado pelo analfabetismo. Esses projetos são bem-vindos – e fundamentais!

De acordo com a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que introduz o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, observa-se a intenção de mudanças na educação, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio, alterando a estrutura da carga horária, planejamento e na vida de toda comunidade escolar. De acordo com o documento oficial, esse período da ampliação da jornada escolar é essencial para a educação conseguir contemplar aspectos intelectuais, sociais, emocionais e afetivos.

Dessa forma, espera-se que a relação ensino-aprendizagem se torne desafiadora, por conter em seu fazer pedagógico muito mais do que era oferecido. Por esse motivo, o tema a ser pesquisado enfoca a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio, fundamentando-se que a

leitura contribui para formação completa do indivíduo, tanto para a construção de sua identidade como para que tenha um papel ativo na sociedade. A utilização dos textos clássicos na escola convida o leitor a uma leitura crítica e reflexiva – o que deve, na verdade, ser o foco principal no processo de formação de leitores na educação básica, pois os textos clássicos ensinam artisticamente, estimulam a sensibilidade e a criatividade, e incentivam o gosto pela arte.

No primeiro capítulo desta dissertação, é apresentada uma seleção de produções acadêmicas disponíveis sobre a criação e implementação do Novo Ensino Médio, com ênfase na modalidade de EMTI, voltando-se ao âmbito local: a Rede Estadual de Ensino (REE) do estado de Mato Grosso do Sul. As produções selecionadas revelaram estudos acerca da implementação do Novo Ensino Médio, do EMTI e do projeto Escola da Autoria, proporcionando dados, documentos, vivências e críticas. Nesse capítulo, buscou-se compreender a trajetória histórica do Ensino Médio, partindo de sua configuração total até o âmbito local/regional, por meio da análise das obras e estudos levantados, bem como da documentação oficial que rege a educação.

No segundo capítulo, levantou-se como a leitura literária é contemplada no currículo de Linguagens e suas Tecnologias, no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, mediante análise dos referenciais curriculares, tanto a nível nacional, como a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM/2018) quanto regional – Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021). Também se realizou levantamento bibliográfico acerca da relação da leitura dos textos clássicos, alinhados às perspectivas do Novo Ensino Médio.

Para tanto, foi necessário realizar a discussão acerca do termo “clássico”, a fim de delimitar a noção de “obras clássicas” ou “clássicos da literatura”, utilizada neste trabalho, em contraste à noção de cânone literário. Assim, como aporte teórico, foram utilizados os textos de Bonnici (2000), Muzzart (1995), Bosi (1997), Moisés (2001), Machado (2002), Souza (2012), Bloom (2013), Calvino (2021) e Hatoum (2023)., bem como os próprios documentos norteadores, como a Base Nacional curricular Comum do Ensino Médio (2018), Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (2021) e o Catálogo de Unidades Curriculares (2022).

No capítulo três, que contempla a pesquisa de campo e qualitativa, chega-se ao cerne da questão, se a escola de EMTI selecionada utiliza-se dos textos clássicos da literatura. Neste capítulo, buscou-se verificar se a escola selecionada, de EMTI, atende às novas demandas do programa e se consegue trabalhar, dentro da nova organização curricular e estrutural, o ensino de literatura por meio dos textos clássicos. Para tanto, buscou-se contrastar a análise documental

da escola e a observação desta por meio da pesquisa de campo – principalmente, do acervo da Biblioteca - à fala dos sujeitos ativos na escola (Professora, Aluna e Profissional da Biblioteca).

O programa de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) promove a criação de um projeto de intervenção, no qual se objetiva criar um projeto de leitura dos textos clássicos na escola, dentro da perspectiva curricular do EMTI. A seleção de textos clássicos incluirá obras já presentes no acervo escolar, bem como as que englobam os períodos/escolas literárias mencionadas nos referenciais curriculares nacional e estadual, e aquelas listadas nas bibliografias exigidas nos exames vestibulares das instituições de Ensino Superior públicas locais, como o Programa de Avaliação Seriada Seletiva (PASSE), da UFMS, o Processo Seletivo Vestibular da UFMS (PSV-UFMS) e o Processo Seletivo Vestibular da UEMS (PSV-UEMS).

1. O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL

Neste primeiro capítulo, buscou-se compreender – por meio de revisão bibliográfica (dissertações, teses) e documental (Leis, medidas provisórias, referenciais curriculares) –, como ocorreu a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), no estado de Mato Grosso do Sul.

Foram levantadas fontes bibliográficas (dissertações e teses) referentes à temática da implementação do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). Após análise dos resumos, foram selecionados 8 (oito) trabalhos, os quais serão expostos na primeira seção, intitulada *O Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no estado de Mato Grosso do Sul: uma breve revisão literária*.

Em busca de compreender a implementação do EMTI, realizou-se uma breve contextualização histórica, exposta na seção *Reformas no Ensino Médio: da idealização à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral*.

Na sequência, realizou-se uma análise documental e o contraste com as pesquisas previamente levantadas, a fim de compreender a implementação do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral – Escola da Autoria, partindo do âmbito nacional ao regional – exposta na seção *O Ensino Médio em Mato Grosso do Sul de acordo com o projeto nacional de reformas*.

Por fim, levantou-se como o Programa de EMTI é delineado por meio dos referenciais curriculares oficiais atuais, na seção *As orientações curriculares para o Ensino Médio de tempo integral*, para dar entrada ao capítulo 2 – o qual versa sobre o ensino de leitura no currículo do EMTI.

1.1. O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (EMTI) NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: UMA BREVE REVISÃO LITERÁRIA

Para este capítulo de abertura do presente estudo, buscou-se contemplar as produções acadêmicas mais relevantes que versam sobre a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). Para tanto, utilizou-se o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O número de trabalhos ofertados é relativamente grande, no entanto, nem sempre condiz com o objeto pesquisado. Logo, foram utilizados os seguintes

descritores, dentro do segmento “Educação”: Novo Ensino Médio; Ensino Médio Integral; Reforma do Ensino Médio; Escola da Autoria; Ensino Médio no Mato Grosso do Sul.

Como recorte, foram utilizadas dissertações dentro do período de 2016 a 2022, que abordam da construção inicial à concretização do EMTI e a sua implementação no estado de Mato Grosso do Sul. Nem todas as pesquisas condizem diretamente com o objeto, logo, fez-se necessário realizar uma filtragem nos trabalhos levantados, por meio de análise de resumos. Os estudos selecionados foram expostos no Quadro 1.

Quadro 1. Dissertações e Teses selecionadas para revisão de literatura sobre a temática “Ensino Médio de tempo integral”.

TÍTULO	AUTOR /ORIENTADOR	LOCAL	NÍVEL ACADÊMICO	ANO
Dificuldades e Desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: Percepções dos Educadores.	SILVA, Maria Gorete Siqueira; Prof. Dr. ^a Vilma Miranda de Brito.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Dissertação	2020
A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria	GARCIA, Yara Ligia Bambil Daros; Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Dissertação	2021
A evasão no Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso do Sul no município de Campo Grande período 2015 a 2020.	BATISTA, Silvana Maria; Prof. ^a Dr. ^a Bartolina Ramalho Catanante.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Dissertação	2021
Educação em Tempo Integral: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul	EDVIRGES, Lidiane Cabral; Profa. Dra. Solange Jarcem Fernandes	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Dissertação	2021
Efetivação do programa de educação em tempo integral “Escola da Autoria” no Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no município de Corumbá/MS (2016-2019)	MIRANDA, Pedro Rodrigues de.; Prof. ^a Dr. ^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Tese	2021
Juventudes em transição: a proposta de Ensino Médio integral em Mato Grosso do Sul (2017-2021)	BENITES, Rita de Cassia Ribeiro; Prof. ^a Dra. Bartolina Ramalho Catanante.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Dissertação	2021
As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da autoria do município de	CARDOSO, Patrícia Florencio da Silva; Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Dissertação	2022

Campo Grande –MS.				
Aplicabilidade das competências socioemocionais no Ensino Médio na escola da autoria em Campo Grande/MS.	RUBINHO; Vanessa da Silva; Profa. Dra. Erika Porceli Alaniz.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Dissertação	2022

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Quadro organizado pela autora (2023).

Maria Gorete Siqueira Silva (2020) buscou, em sua dissertação “Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepção dos educadores”, analisar como o programa EMTI se desenvolveu, sob a perspectiva dos professores. A pesquisadora realizou uma breve revisão de literatura – dos estudos levantados nos bancos de dissertações e teses oficiais (CAPES, BDTD) –, uma vasta análise dos documentos normativos referentes à implementação do EMTI, bem como uma pesquisa de campo, com entrevistas qualitativas direcionadas aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola da Autoria.

Silva selecionou 3 (três) escolas para a coleta de dados, na cidade de Campo Grande/MS, as quais fazem parte do Programa EMTI – Escola da Autoria. De acordo com a pesquisa de campo realizada pela autora, as escolas obedecem à infraestrutura mínima requisitada para atender ao programa, bem como o quantitativo de alunos cresceu em duas das três escolas. A taxa de aprovação de 95% foi atingida nas três escolas e houve diminuição no índice de abandono.

Entre as dificuldades da implementação, foi levantado por Silva (2020) as seguintes percepções dos diretores: dificuldade dos professores sobre o “Projeto de Vida” e sua colaboração nos componentes curriculares; a adequação dos professores à carga horária de 40 horas semanais – uma vez que a categoria se organiza, muitas vezes, para atender a mais de uma escola; alinhamento das expectativas estaduais às nacionais; adequação do currículo à nova BNCC e à parte diversificada; falta de formação continuada voltada aos professores, no que se refere aos Itinerários Formativos – inclusive ao Projeto de Vida.

Mediante as percepções dos professores entrevistadas por Silva (2020), alguns se mostram otimistas, outros ressaltam que não adianta aumentar a quantidade da carga horária, se a qualidade da aula permanece a mesma, alegando que seria “mais do mesmo”. A insegurança em relação à possível falta de continuidade é, também, um fator preocupante, pois desestimula os educadores a se aperfeiçoarem no programa. Outro ponto levantado é a falta de incentivo financeiro – como a concessão de bolsas aos estudantes –, tido como um fator que implica na mudança do aluno para outra escola (ou para outro turno), uma vez que, nessa faixa etária, os jovens já estão sendo inseridos no mercado de trabalho.

Por fim, Silva (2020, p. 89) considera que a culpabilização pelo Programa EMTI não ter aceitação satisfatória em nada se deve à formação dos professores, mas “[...] da própria organização e desenvolvimento da política no estado”. A autora pontua que a Escola da Autoria é uma conquista de luta, mas a forma como foi implementada não reflete os desejos de professores, gestores e pesquisadores. Em vez disso, a implementação foi orientada, principalmente, pelas conveniências de secretarias de educação, Estado, setor empresarial e terceiro setor, sem uma adequada articulação com a comunidade escolar – o que poderia ter otimizado esse processo.

Em sua tese intitulada “Efetivação do programa de educação em tempo integral ‘Escola da Autoria’ no Ensino Médio na rede estadual de ensino no município de Corumbá-MS”, Pedro Rodrigues de Miranda (2021) buscou analisar o processo de efetivação do programa Escola da Autoria, no período que compreende os anos de 2016 a 2019, na cidade de Corumbá/MS. Para tanto, o autor usou como metodologia a revisão bibliográfica e análise documental.

Conforme levantado pelo autor (2021), a escola selecionada para pesquisa aderiu ao programa Escola da Autoria ainda em 2016, e passou por constantes transformações para se adequar a ele. Parte dos alunos foi remanejada para outras unidades escolares e, a fim de atender ao mínimo quantitativo para permanecer no programa, a escola aderiu a implantação do Ensino Médio Profissionalizante Integral. Além disso, em 2020, passou a oferecer, também, o Ensino Fundamental II em período integral, “desconfigurando toda característica proposta pelo programa” (Miranda, 2021, p.87).

Miranda (2021) corrobora o pensamento de Silva (2020) ao finalizar o levantamento de dados da escola selecionada, quando reforça que o aumento de carga horária do Ensino Médio para tempo integral não corresponde a uma formação integral. O autor elucida, ainda, que o “Programa de Educação em Tempo Integral interferiu no planejamento e processos escolares, e em consequência, comprometendo o fazer pedagógico da escola” (Miranda, 2021, p.122-213).

No que concerne à evasão escolar, o autor (2021) levantou que, no ano de 2019, houve uma queda em relação ao número de matrículas no EMTI – o que indica a transferência de alunos para as escolas de meio período e até abandono escolar. Miranda (2010) levantou, também, que, no ano de 2019, apenas 14% dos alunos realizaram exame vestibular, contando com apenas 9 alunos inseridos em universidades.

Diante das taxas de aprovação e reprovação, Miranda (2021) indica ineficiência do programa, no lócus da pesquisa. O pesquisador explana que nem a Gratificação de Dedicção Plena e Integral, direcionada aos professores do EMTI, foi suficiente para manter um número satisfatório de educadores na escola. O autor aponta outras falhas no programa, como a falta de

formação continuada direcionada aos professores e sua relação com o EMTI, uma proposta curricular efetiva e recursos materiais suficientes para as reformas e adaptações que o programa exige. Por fim, Miranda (2021) expõe que, assim como o programa atual, novos programas virão, mas que serão mais bem efetivados com reflexão antecipada – o que não ocorreu devidamente com o Programa do EMTI.

Yara Ligia Bambil Daros Garcia (2021) analisou, em sua dissertação “A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria”, a parceria público-privada firmada entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A pesquisadora realizou o levantamento de dados em duas escolas participantes do EMTI – partícipes da parceria com o ICE. Diante dos dados coletados, Garcia (2021) explana que a atuação do ICE por meio do programa Escola da Autoria inseriu critérios privados na educação pública do estado de Mato Grosso do Sul, mudando o currículo, a gestão, as propostas pedagógicas e até a seleção dos professores. A autora aponta que “os gestores e professores incumbem-se apenas da execução, tendo em vista que não participam do processo de elaboração da Proposta Educacional e da TEG³ do ICE, ambas sustentadas na lógica empresarial” (Garcia, 2021, p.194).

Lidiane Cabral Edvirges (2021) buscou compreender como se deu a implementação do EMTI, no recorte temporal de 2016-2018, por meio de pesquisa bibliográfica e vasta análise documental acerca das reformas do Ensino Médio, EMTI e programa Escola da Autoria. Assim como Garcia (2021), a pesquisadora questiona a empregabilidade de uma formação integral do indivíduo versus a educação de tempo integral, voltada à preparação do indivíduo como força de trabalho. Edvirges (2021) explana que a política pública apresentada ao Ensino Médio e implementada no estado de MS

[...] se configura como um protótipo de gestão gerencial com enfoque em resultados, pautados em um modelo de resultados para publicização e disseminação em âmbito local e nacional, ao partir de um projeto pronto e administrado por um órgão privado chamado Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) (Edvirges, 2021, p.8-9).

Conforme constatado por Edvirges (2021), a articulação público-privado realizada entre SED e ICE inverte a prioridade da educação integral em face da educação de tempo integral – voltada à centralização de modelos administrativos das organizações privadas e pela ênfase na política de resultados –, o que Cardoso (2022) também corrobora em sua pesquisa.

³ Tecnologia de Gestão Educacional.

Silvana Maria Batista (2021) buscou compreender, em sua dissertação “A evasão no Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso do Sul no município de Campo Grande período 2015 a 2020”, a evasão escolar na etapa do Ensino Médio, em escolas estaduais situadas na cidade de Campo Grande, MS, dentro do período 2015-2020 – período esse em que é implementado o Novo Ensino Médio, conseqüentemente, o EMTI.

Acerca das reformas do Ensino Médio, Batista (2021) corrobora o pensamento de Silva (2020) e Garcia (2021), ao afirmar que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi inserida de forma abrupta, com pouca participação da comunidade escolar e sem reflexões profundas que legitimassem tamanha pressa na implementação dessa lei.

Rita de Cassia Ribeiro Benites (2021) realizou, em sua dissertação “Juventudes em transição: a proposta de Ensino Médio integral em Mato Grosso do Sul (2017-2021)”, uma análise das propostas das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – tendo como base as escolas participantes do programa Escolas da Autoria – na perspectiva da transição das juventudes. A pesquisa buscou discutir se o EMTI contempla uma política de fomento às especificidades juvenis.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, Benites (2021) realizou pesquisa qualitativa, tendo como lócus da pesquisa três escolas de tempo integral de Campo Grande/MS. As entrevistas foram realizadas com os gestores dos estabelecimentos selecionados, e questionários foram aplicados aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A autora historicizou, também, a trajetória dessa etapa de ensino, até sua caracterização atual.

Benites (2021) considera que as EMTI avançaram nas tratativas que envolvem as juventudes, mas que a proposta não corresponde à educação integral, emancipadora e que estreita as desigualdades entre os jovens, exigindo políticas mais assertivas nessa temática. A autora corrobora o pensamento dos demais autores aqui levantados, ao elucidar que a

proposta da escola integral de Mato Grosso do Sul, não mantém uma unidade, sinaliza que há uma confusão por parte das entidades federativas e estaduais, em esclarecer o significado da educação integral, na qual se utiliza o discurso de uma proposta de emancipação e autonomia do estudante, embora articule às necessidade de mercado, ou seja, o objetivo central não encontra-se na juventude, mas na demanda de mercado e insinua que os integrantes do processo não compreendem essa constatação (Benites, 2021, p. 141).

Referente à evasão escolar, Batista (2021) explana que o número de turmas destinadas ao Ensino Médio aumentou dentro do período de 2015-2020 – passando de 826 para 886 –, além do fato de que a evasão diminuiu, pois o número de alunos em sala apresentou uma crescente – de 26.154 a 29.431 alunos. Entretanto, isso nada se deve ao EMTI, mas sim às

políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA). Destaca-se que esses dados são referentes às escolas de rede pública e que a autora aponta um leve declínio nos índices de alunos da rede particular, na mesma modalidade de ensino. Batista (2021) justifica essa troca devido aos períodos de instabilidade econômica que assolam o país – desde o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, às políticas neoliberais que o sucederam.

Garcia (2021) faz a crítica a respeito desse tipo e relação público-privado, uma vez que se trata de um meio de o empresariado e terceiro setor atuarem na política educacional. A autora também pontua que essa relação transfere a função do Estado para o setor privado – o qual se apropria dos conteúdos pedagógicos e da gestão da escola – tendo agora o Estado função de financiador.

Patrícia Florêncio da Silva Cardoso (2022) analisa, em sua dissertação “As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da autoria do município de Campo Grande –MS”, a relação entre a implementação do programa EMTI e as avaliações de larga escala, como o SAEB, IDEB, PISA e ENEM.

Mediante vasta revisão bibliográfica e documental, Cardoso (2022) levantou que a EMTI tem seu currículo adaptado de forma a atender às demandas criadas pelas avaliações em larga escala, tendo sua carga horária voltada na maior parte ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, gerando, assim, um empobrecimento curricular. A autora corrobora o pensamento de Garcia (2021), que, por meio de organismos empresariais e do terceiro setor, o projeto neoliberal de se inserir na política educacional é o principal reformulador do currículo e da própria estrutura das escolas.

Referente às avaliações em larga escala, Cardoso (2022) aponta que essas estipulam metas irreais, pautadas, muitas vezes, em políticas educacionais internacionais, que desconhecem a realidade brasileira. A autora esclarece que, mediante esse fato, o não alcance das metas recai sobre os gestores e educadores – desconsiderando fatores internos e externo. Cardoso (2022) também explana que as avaliações em larga escala atrapalham não somente a adequação dos currículos, mas também a organização do trabalho didático do professor, que perde sua autonomia ao focar em conteúdos voltados às avaliações, muitas vezes desconsiderando os demais assuntos.

Vanessa da Silva Rubinho (2022) em sua dissertação intitulada “Aplicabilidade das competências socioemocionais no Ensino Médio na Escola da Autoria em Campo Grande/MS”, buscou investigar as implicações referentes à adesão da proposta metodológica da unidade

curricular Projeto de Vida, dentro do Programa EMTI. A autora realizou a pesquisa por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica, com entrevistas com quatro sujeitos envolvidos nessa unidade.

De acordo com os dados analisados por Rubinho (2022), as parcerias entre SED e instituições privadas, firmadas para implantar o Projeto de Vida (PV) acarretaram excessiva burocratização e controle sobre o trabalho docente, por meio de gestão de resultados. A autora destaca ainda, de acordo com as entrevistas realizadas, que a profissional docente responsável pelo PV e o próprio fazer docente, são descaracterizados de suas funções, uma vez que os pais passaram a vê-la como “psicóloga” dos alunos (Rubinho, 2022).

Rubinho (2022) corrobora os demais pensamentos aqui elencados (Silva, 2020; Miranda, 2021; Garcia, 2021; Edvirges, 2021; Batista, 2021; Cardoso, 2022), de que a política educacional em volta do NEM e do Programa EMTI – e nesses inclui a unidade curricular Projeto de Vida – demonstram a influência do empresariado (local, inclusive) na definição do currículo do Ensino Médio, mediante as facilidades advindas da relação público-privado.

Enfim, como se pode observar, os pesquisadores das políticas públicas, voltadas às reformas do Ensino Médio, no que tange ao EMTI, estão em um consenso do quanto essa foi uma medida que, por mais que já vinha sendo discutida desde 2013, foi inserida às pressas na transição de 2016-2017, implementada em caráter de urgência por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sem necessidade. E pior, sem preparar o chão de sala, os professores, os gestores, a comunidade escolar e os próprios alunos.

1.2. REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: DA IDEALIZAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Para compreender como o EMTI foi constituído, primeiramente, buscou-se compreender historicamente como foi sua idealização. Batista (2021, p. 26) pontua que “a educação sempre foi um marco de lutas de classes, pois é o reflexo da organização social que surgiu em razão da divisão do trabalho. É uma situação em que quem conhece mais, detém mais poder de compra, de mando e de status”.

A pesquisadora esclarece que, por meio das reformas pombalinas (1750-1777), já se observava a briga político-econômica com os jesuítas – expulsos – que, até então, detinham o poder sobre a educação. Com a chegada da família real em 1808, inverteu-se, assim, o intuito da educação brasileira até o momento, que passou a ser voltada ao colonizador e não ao colonizado, e daí surgiram as primeiras escolas superiores (Batista, 2021).

Desse modo, conforme aponta Batista (2021), as políticas educacionais foram se moldando a partir da perspectiva dos intelectuais e políticos de cada período. Logo, “Passou-se praticamente um século até chegar à década de 1930 (século XX), para que a educação atingisse a população mais carente e fosse colocada em pauta efetivamente” (Batista, 2021, p. 27).

Nesse contexto, Resende (2012) elucida que,

Dos anos 1930-1945 a ideia era a reconstrução da nação. E a educação é que foi a mola-mestra dessa reconstrução. O Ministério da Educação foi criado com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. As forças armadas e a igreja Católica, grandes forças de apoio da Revolução de 1930, buscaram espaço para colocarem em prática o seu projeto de educação do povo (Resende, 2012, p. 39).

Nesse momento (década de 1930), a educação brasileira estava a caminho da renovação, por meio de movimentos que “[...] tentaram implantar a Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, elaborada por Fernando Azevedo, que defendia uma educação pública, laica e gratuita como dever do estado” (Silva, 2020, p. 34).

A ideia desse movimento, segundo Silva (2020), era que este refletia a necessidade do alinhamento da escola à sociedade urbana de massas, industrial e democrática. Nesse sentido, Gadotti (2009) endossa que “a educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Era concebida como um direito de todos” (Gadotti, 2009, p.22). Cavaliere (2002) corrobora esse pensamento ao elucidar que,

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (Cavaliere, 2002, p.251).

No entanto, Batista (2021) aponta que essas propostas não foram eficazes e nada mudaram em relação ao ensino secundário, ainda diferenciado para os pobres e ricos. No contexto da 2ª Guerra Mundial, a educação serviu ao processo de industrialização, como meio de preparar mão de obra para as fábricas. Além disso, novos formatos educacionais surgiram, “[...] como algo que poderia ser uma oportunidade de Aprendizagem surgem, como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que fortalecem ainda mais o ensino dual separatista” (Batista, 2021, p.28).

Em dezembro de 1961, foi homologada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024, pelo então primeiro-ministro João Goulart

(Partido Trabalhista Brasileiro – PTB) – na fase parlamentarista de seu governo –, após um processo legislativo que tramitou por cerca de 15 anos. De acordo com Batista (2021)

Essa Lei trouxe alguns pontos importantes. A partir da sua vigência em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) e a implantação do Plano Nacional de Educação. Nesse período ocorreu também a elevação das taxas de financiamento federais de 10% para 12%, no entanto, manteve-se a obrigação do estado em 20%, conforme a Constituição de 1942. (Batista, 2021, p. 29-30)

Durante o período ditatorial (1964-1985), as políticas educacionais eram pautadas sob a influência do militarismo e do capital estrangeiro. O regime buscava centralizar e controlar a educação. O controle ideológico se manifestou por meio da censura de livros, materiais didáticos e manifestações culturais consideradas contrárias aos princípios do regime – o que limitava a diversidade de perspectivas no ambiente educacional. Dessa forma, tais ações aumentaram ainda mais as desigualdades sociais, alavancadas pelo arrocho salarial – causando a emergência de uma classe média industrial e a intensificação da corrupção.

Referente ao Ensino Médio, criou-se a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – com intuito de fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus –, a qual disseminou a ideia de uma educação profissionalizante universal e compulsória no ensino do 2º Grau (Batista, 2021). Essa lei dispõe que,

[...] Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. [...]
 Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.
 [...] Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. (Brasil, 1971).

A crise no capitalismo da década de 1970 e os entraves do período ditatorial brasileiro serviram de questionamento para o tipo de modelo educacional em voga – voltado à instrumentalização profissional e emergente exploração de mão de obra –, conseqüentemente, extinguindo o caráter obrigatório da profissionalização por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Com o avanço do Movimento Diretas Já e o fim do período ditatorial, foi necessário consolidar o período redemocrático com novas leis, sendo assim promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Esse documento, voltado a atender às demandas da população, tinha, também, como enfoque os direitos referentes à universalização da educação. Porém, essa universalização ainda era direcionada ao Ensino Fundamental, e não

ao Ensino Médio. Em seu capítulo III, seção I, art. 205, a Constituição Federal de 1988 assegura que “A educação é 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).

No entanto, conforme aponta Cardoso (2022, p. 21), apesar de sair de um período ditatorial, “No final dos anos 1980, a hegemonia neoliberal instalou-se no Brasil como parte de um projeto internacional amplo. Desse modo, as estratégias neoliberais adentraram na educação, na política, na economia, nos serviços públicos, entre outros”. Isso significa que, independentemente do regime de governo, o empresariado se manteve ali, enraizado na disputa pelo domínio do setor educacional. Alves (2005b) denuncia, acerca da relação público-privado na educação, que

[...] reconheça-se ser impossível ignorar as denúncias de que a coisa pública, no campo da educação, tem sido caudatária dos interesses das empresas particulares de ensino e que as recorrentes negociatas, por elas empreendidas, fere sistematicamente *bem comum*. Desde o período colonial, paternalismo, oportunismo, compadrio e privilégios tem sido o apanágio do tráfico realizado entre as mais importantes empresas particulares mantenedoras de escolas e o Estado (Alves, 2005b, p. 100).

Ainda na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deu origem à Declaração de Jomtien – um documento que dispõe um consenso de políticas que visam melhorias necessárias no âmbito educacional. Conforme aponta Cardoso (2022),

No caso brasileiro, essa alavancagem deveria representar a superação dos problemas educacionais presentes desde bem antes de 1990, tais como: a reprovação em massa, o analfabetismo, a distorção série/idade, crianças em idade escolar fora das escolas, defasagem de aprendizagem de alunos que ingressavam no Ensino Fundamental sem ter frequentado a educação infantil, entre outros (Cardoso, 2022, p. 24).

Conforme pontua a autora, a Declaração de Jomtien destacou a necessidade de satisfação básica em aprendizagem, que deveria ser medida perante avaliações sistemáticas – de onde surgiram as avaliações em larga escala, “[...] tidas como ferramenta em favor da melhoria nos índices de aprendizagem” (Cardoso, 2022, p. 24). Outro documento, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (1993-96), criado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors, teve influência no processo de avaliação em larga escala, disposto nas políticas educacionais brasileiras (Cardoso, 2022). De acordo com a autora,

[...] esses foram aspectos fundamentais para a formação de bases para formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e para a sustentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica no Brasil. Portanto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Relatório Delors foram as portas de entrada para a política de avaliações em larga escala na educação brasileira sob o discurso de busca pela melhoria dos índices educacionais. Assim, as avaliações em larga escala no Brasil, nas escolas públicas urbanas e rurais, têm como objetivo apresentar diagnóstico da qualidade de ensino ofertado na rede pública. Esses modelos de avaliação não surgiram no Brasil, eles começaram a ser empregados nos Estados Unidos em 1980 e, no final de 1990, passaram a ser realizadas no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) (Cardoso, 2022, p. 25).

Ao falar em avaliações em larga escala, pode-se citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – ambos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) –, e o *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴ – realizado pela *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*⁵ –, que têm o intuito de medir o desempenho dos alunos das redes de ensino, nas áreas de linguagem e matemática (Cardoso, 2022). Segundo a autora, os bancos internacionais têm intervenção direta nas avaliações de larga escala e estas, “[...] são uma das formas que os organismos multilaterais utilizam para manter a hegemonia ideológica neoliberal nos países periféricos” (Cardoso, 2022, p. 27).

Logo, a Constituição de 1988 abriu caminhos para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – oito anos depois –, documento este que abrange toda a educação básica no país. Essa lei, em seu Art. 34, dispõe o “[...] aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral” e, em seu parágrafo 2º, tem-se que “[...] o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). No entanto, cabe destacar, que nesse documento oficial – o Ensino Médio ainda era visto como etapa final da educação básica, e não como obrigatório.

Artigo 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos a adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico

IV – A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 20).

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A estrutura educacional básica e gratuita se dividiu em Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Assim, novos documentos norteadores foram criados. A LDBEN determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referenciais que distinguiam os parâmetros para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também foram instituídos a Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, a qual instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Batista, 2021).

Logo, como pontua Cardoso (2022, p. 14) o Ensino Médio foi alvo de várias transformações na década de 1990, devido aos “[...] baixos índices obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala; o grande número de evadidos, reprovados; a diminuição no quantitativo de matrículas; e o número reduzido de alunos das escolas públicas que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”.

Garcia (2021) elucida a intensificação do neoliberalismo no Brasil, na década de 1990, com a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) –, na qual o governo buscou alinhamento do público-privado. Conforme aponta a autora, tanto o Plano Decenal de Educação elaborado pelo MEC, em 1993, quanto o processo de tramitação da LDBEN, de 1996, adequaram-se a um “contexto político de disputas ideológicas entre as forças neoliberais e populares” (Garcia, 2021, p. 50).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) também dispõe sobre a educação em tempo integral, mas voltada ao Ensino Fundamental, no qual estabelece, na Meta 21, a ampliação progressiva da jornada escolar, “[...] visando expandir a escola em tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Brasil, 2001, p. 21). De acordo com Silva (2020),

Uma das metas qualitativas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) era a ampliação da jornada escolar diária de 6 (seis) horas de efetivo trabalho para o Ensino Médio, de modo a promover o estudo propedêutico com práticas educativas. Modelo este que foi ofertado aos estudantes como Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI” (Silva, 2020, p. 39).

Cardoso (2022) considera que a política do Estado mínimo, enxugando os recursos da educação, e as avaliações em larga escala de Língua Portuguesa e Matemática são meios de concentrar a população num contexto em que não haja espaço para o pensamento crítico, focado apenas em alcançar metas. Segundo a autora, as reformas no Ensino Médio “impactam diretamente na concepção do sujeito que se pretende formar e qual o currículo necessário para isso” (Cardoso, 2022, p. 37), uma vez que empresariado, governo e terceiro setor dialogam na construção do programa.

Sob esse bojo, Adrião (2018, p. 11) pontua que existem três formas de se iniciar o processo de privatização escolar, sendo a “privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional”. O setor privado avançou na educação também nos governos subsequentes, Lula (2003-2010) por meio da criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Também foi criado nesse período o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído sob a Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, em que “o governo federal buscou realizar a estruturação dos currículos do Ensino Médio” (Silva, 2020, p. 39). Nesse período do governo Lula, destaca-se, ainda, o surgimento de outra avaliação em larga escala, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que,

[...] de acordo com seus propositores, objetiva verificar o aprendizado e propor metas a serem atingidas pelas escolas até 2022. O IDEB também é fruto dos acordos com os organismos multilaterais e do Movimento Compromisso Todos pela Educação. O cálculo medido pelo IDEB é baseado no consenso estabelecido pela OCDE, isto é, “a lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRASIL, 2020, p. 1). Isso significa que precisamos atingir os indicadores considerados satisfatórios estabelecidos por órgãos que não pertencem ao nosso país, que correspondem a realidades materiais, sociais e econômicas muito diferentes das vivenciadas no Brasil (Cardoso, 2022, p. 30)

Silva (2020) reforça que, como as metas estabelecidas pelo IDEB não foram alcançadas pelas escolas no ano de 2015, criaram-se ações visando à mudança desse resultado, sendo uma delas a Portaria do MEC nº 1.444, de 10 de outubro de 2016 – publicada no Diário Oficial da União –, a qual institui o programa Mais Educação, com o objetivo de ampliar a permanência dos alunos na escola, reduzir o abandono, os índices de reprovação e a distorção idade e ano.

Garcia (2021) também destaca políticas de influência privatizatórias no governo Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT) –, por meio da revogação da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, mediante a Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, “[...] constituído como marco regulatório do Terceiro Setor, ao regular as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e dar diretrizes à política de fomento e de colaboração em vistas ao interesse público e à qualidade das ações e serviços ofertados aos cidadãos” (Garcia, 2021, p. 57).

De certo ponto, todos os governos no período de redemocratização dialogaram com o empresariado e terceiro setor, no entanto, o neoliberalismo se manteve muito mais atuante pós processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT) –, com a tomada de poder de seu então vice, Michel Temer – Movimento Democrático Brasileiro

(MDB) –, e se intensificou massivamente no governo subsequente, de Jair Messias Bolsonaro – Partido Liberal (PL) – (2018-2022) (Cardoso, 2022).

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual propõe, na Meta 6, a oferta de uma educação integral, em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2014, p. 28).

Em 2016, houve a publicação do documento Exposição de Motivos nº 00084, de 15 de setembro de 2016, que propõe a reorganização dos currículos do Ensino Médio, progressão e jornada escolar e criação de Política de Fomento e Implementação de Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral. Essa se deu, primeiramente, pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (2016a), e, no ano seguinte, na forma de lei pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, determinando as diretrizes do EMTI e a política de implementação deste.

Garcia (2021) esclarece que esse processo se deu em um espaço de tempo curto para as mudanças pertinentes à organização do currículo do Ensino Médio e à ampliação progressiva da jornada escolar – um ponto bastante debatido entre os profissionais da educação. A autora pontua o contexto político no período da implementação do EMTI – incluindo o teto de gastos congelado por 20 anos na educação, reforma trabalhista, reforma da educação – como medidas econômicas que estreitaram as parcerias público-privadas na educação, “compondo a política neoliberal via reestruturação produtiva, em que os governos atuam em favor do privado em detrimento do público como parte da estratégia neoliberal de superação da crise [...]” (Garcia, 2021, p.58). Silva (2020, p. 41) reforça que a MPV nº 746, de 22 de setembro de 2016 (2016a) foi “um ato autoritário do governo” e, conseqüentemente, sua transformação em lei.

Desse modo, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) compõem as bases de dominação sob a égide de um projeto político voltado a um modelo democrático burguês, e tem como função conceber a direção ideológica e política social, homogeneizando a classe detentora do poder (Garcia, 2021). Nesse sentido, Gramsci (2014, p. 158) destaca que “a realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento”.

Garcia (2021) disserta que, para a articulação público-privado e a consolidação da hegemonia entre as parcerias, existem três modalidades: a Nova Gestão Pública, a Reforma Empresarial e o Movimento Global de Reforma Educacional. Segundo a autora, esses modelos reforçam a educação meritocrática, na qual a causa do insucesso do indivíduo é exclusivamente dele, e não do Estado. Nessa toada, articulados empresariado, governo e terceiro setor, remoldam-se as políticas educacionais, implantando um projeto de educação voltada a atender

aos seus interesses (Garcia, 2021). Englobam-se, no terceiro setor, as parcerias público-privadas, nas quais concentram-se as ONGs, os institutos privados, voluntariados, transferindo a responsabilidade do Estado para a iniciativa privada (Cardoso, 2022).

Logo, o discurso meritocrático busca legitimar a reforma do currículo do Ensino Médio, voltado cada vez mais à profissionalização básica – e precária – do aluno, sob a perspectiva de que ele estaria preparado para o mercado de trabalho – afastando muitos alunos, inclusive, do anseio pelo acesso à educação de nível superior. Acerca da reorganização curricular proposta pelas reformas do Ensino Médio, Motta e Frigotto (2017) pontuam que essa

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital (Motta; Frigotto, 2017, p.358).

Acerca das mudanças no currículo, Cardoso (2022, p. 37) elucida que “[...] as reformas educacionais têm incidido sobre os conteúdos escolares e na forma como eles são transmitidos, de modo fragmentado e superficial, resultando em um ensino deficitário”. A escola se volta unicamente para a preparação do aluno ao mercado de trabalho, mas de maneira tão superficial – que nem para esse fim serve – que cria, na verdade, não mão de obra especializada, mas sim mão de obra que se sujeita a qualquer subemprego. Cardoso (2022, p. 40) esclarece que, “[...] as reformas não têm sucesso devido à falta de estratégia de articulação e de discussão com professores, gestores, alunos, pais, realizando a interlocução somente com empresários que fazem parte principalmente do Movimento Todos pela Educação”.

1.3. O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL DE ACORDO COM O PROJETO NACIONAL DE REFORMAS

A política do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) do estado de Mato Grosso do Sul teve origem na parceria público-privado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com “[...] modelo de ensino a partir do projeto-piloto de recuperação de uma das escolas secundárias mais antigas do Brasil, o Ginásio Pernambucano” (Edvirges, 2021, p. 74). O projeto iniciado nos anos 2000 obteve sucesso e se disseminou para outras 12 escolas da rede estadual, pelo Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO). O projeto, influenciado por um grupo de empresários, tinha como intuito uma

proposta de educação em tempo integral, voltada à gestão de resultados e sistemas de avaliação expressos em índices educacionais (Edvirges, 2021).

O estado de Mato Grosso do Sul se articulou com o ICE, ficando este responsável pelo Projeto Pedagógico e pela gestão do programa (Garcia,2021; Edvirges, 2021). O ICE constituiu, então, uma nova organização pedagógica para os alunos do Ensino Médio, a qual reforça o Projeto de Vida como expressão do que o aluno quer para si no futuro e traça os caminhos que ele deve perseguir para realizá-lo (Pires, 2021).

Assim, no estado de Mato Grosso do Sul, foi criado um mapa estratégico de acompanhamento mensal das ações realizadas pelas escolas, denominado “ciclos de acompanhamento” do programa Escola da Autoria. Uma das metas era a ampliação de matrículas neste modelo, o EMTI, e, para isso, criou-se uma reorganização da REE – as Escolas da Autoria. Visando a implantar uma política de longo prazo, a Secretaria de Estado de Educação do MS elencou um conjunto de ações, “[...] garantia de professores em todas as salas de aula; recuperação da estrutura física das escolas; mudança no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, melhoria da merenda escolar; distribuição de uniformes, material escolar e livros didáticos para todos os estudantes” (Edvirges, 2021, p. 77).

No entanto, conforme apontado por Miranda (2021), essas iniciativas ainda estão deficitárias, com professores abandonando os cargos, não conseguindo educadores suficientes para suprir a carga horária, mal desempenho nas avaliações de larga escala, estruturas físicas ainda em reformas, evasão do período escolar para o noturno ou abandono escolar.

Assim, reforça-se que o Programa Ensino Médio de Tempo Integral – Escola da Autoria, proposto pelo estado de Mato Grosso do Sul, ancora-se no ideário neoliberal, alinhada a organismos multilaterais. Logo, conforme Frigotto (2010), o modelo se pauta na modernização administrativa, que reduz a ação estatal nas políticas sociais.

Quanto a essa perspectiva, podemos dizer que ela se apresenta no Programa Escola da Autoria por meio do modelo de gestão com foco em resultados, uma vez que essa política se empenha em mostrar que a modificação no modelo pedagógico e administrativo potencializaria a melhoria da educação, e, por conseguinte, ampliaria a capacidade de trabalho e renda dos estudantes sul-mato-grossenses (Edvirges, 2021, p. 79).

De acordo com o Plano Estadual de Educação, PEE/MS 2014-2024, inserido pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, os maiores desafios educacionais se referem ao índice de matrículas e evasão escolar. Nesse sentido, o documento aponta como fatores: “desinteresse do estudante pela escola; organização curricular desarticulada dos anseios e das necessidades dos

jovens; busca por trabalho; não conciliação do emprego com o estudo; falta de perspectiva ou objetivos” (Mato Grosso do Sul, 2014).

Nesse contexto, Pires (2021) reforça que melhor que acrescentar o quantitativo de horas seria aumentar as políticas de permanência na escola – e que um quantitativo maior de horas causa justamente o inverso. No caso, o PEE/MS 2014-2024, referente à educação em tempo integral, aumentou gradativamente o quantitativo de 50% para 65%, nas escolas públicas estaduais, em busca de atender, no mínimo, 50% dos estudantes da REE.

Em 10 de outubro de 2016, o MEC implementou a Portaria nº 1.145 (2016b), que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Esse programa visa a dar continuidade à MPV nº 746 (2016) e ampliar o número de escolas participantes do Programa EMTI. A proposta pedagógica enfoca na “[...]ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Brasil, 2016a, p. 23). Também fica acordado entre os entes federados, por meio de preenchimento de planos de implementação, as condicionantes para participação do programa.

A partir dessa data, as escolas teriam 48 meses para implantação, acompanhamento e aferição dos resultados e a adesão dos estados se completaria pela assinatura do Termo de Compromisso, disposto na Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 – publicada no Diário Oficial da União. As condicionantes são:

Art. 5o Cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria.

§ 1o Na hipótese de a SEE pleitear um número de escolas ou de alunos acima do previsto no Anexo II, a participação será analisada pelo MEC priorizando-se os estados que tenham alcançado menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Ensino Médio, respeitada a disponibilidade orçamentária.

§ 2o Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de Ensino Médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de Ensino Médio no (caso de migração somente do primeiro ano do Ensino Médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar) (Brasil, 2016b, p. 23).

O governo do estado de Mato Grosso do Sul, em busca de aderir ao Programa de Educação em Tempo Integral, promulgou a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, implementando, assim, o Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria”. Desse modo, o programa “[...] ampliou a carga horária nas escolas e adicionou novos componentes curriculares, com vistas, entre outros objetivos, a melhorar o processo de ensino e

aprendizagem, a ampliar a adesão e o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala, como o ENEM” (Cardoso, 2022, p. 15).

Cabe ressaltar que o governo do estado se antecipou frente às novas demandas referentes à educação do Ensino Médio, uma vez que a reforma deste já estava em trâmite – como verificado na revisão de literatura. De acordo com a legislação, essa dispõe:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante.

Parágrafo único. O Programa previsto no caput deste artigo será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, indicadas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo Ensino Médio (Mato Grosso Do Sul, 2016).

Sobre a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul, Pires (2021) explana que,

Em consonância ao debate em torno da aprovação de um Novo Ensino Médio, o Estado se apresenta como vanguarda, uma vez que, por intermédio da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, estabelece a criação de uma nova proposta para essa etapa da Educação Básica, denominada “Escola da Autoria”. Embora, o Estado de Mato Grosso do Sul se adiante na elaboração de suas políticas para essa Etapa, somente em 16 de fevereiro de 2017, com a Lei nº 13.415/2017, é que foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, ampliando sua carga horária mínima anual, de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Pires, 2021, p.6).

Nesse primeiro ano de implementação (2017), foram selecionadas 12 escolas estaduais, sendo 8 em Campo Grande e as demais em Dourados, Corumbá, Maracaju e Naviraí. Já em 2022, o total de unidades escolares de EMTI chegou a 132 escolas, “[...] levando a oferta para 8 municípios que não eram atendidos (Alcinópolis, Anaurilândia, Bonito, Dois Irmãos do Buriti, Iguatemi, Nioaque, Rio Brillhante e Douradina)” (Mato Grosso do Sul, 2022)⁶. De acordo com Costa (2021),

No início do ano letivo de 2017, as escolas de Educação em Tempo Integral do Programa “Escola da Autoria”, cujos princípios educacionais estavam pautadas no modelo *Educar pela Pesquisa*, de Pedro Demo, sofreram uma ruptura, uma vez que o Governo estadual, por meio da SED-MS, substituiu a proposta *Educar pela Pesquisa*, pelo modelo *Escola da Escolha*, já em andamento em Pernambuco e sob

⁶ Site oficial da Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Disponível em: [https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/#:~:text=Em%202022%2C%20o%20total%20de,%2C%20Rio%20Brilhante%20e%20Douradina\).](https://www.sed.ms.gov.br/em-mais-um-ano-de-avancos-na-implementacao-programa-escola-da-autoria-chega-a-132-unidades-em-2022/#:~:text=Em%202022%2C%20o%20total%20de,%2C%20Rio%20Brilhante%20e%20Douradina).) Acesso em: 20 fev. 2023.

acompanhamento de uma outra instituição privada: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Os motivos da interrupção do modelo educacional idealizado por Pedro Demo, não foram divulgados pela SED-MS, mas acreditamos que tem relação com as forças e interesses políticos do ICE (Costa,2021, p.6).

Segundo Garcia (2021), por meio da reforma do EMTI, via Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve a materialização da atuação dos reformadores empresariais em Mato Grosso do Sul, inicialmente, por meio do Acordo de Cooperação entre Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), no ano de 2018, objetivando-se a elaboração do currículo conforme as novas exigências propostas pela Lei nº 13.415 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A autora reforça que essa parceria com o Instituto Ayrton Senna se deu por sua expertise em competências socioemocionais e em educação integral, tendo o IAS parceria com 18 estados, mais de 660 municípios, correspondendo a capacitação de mais de 50 mil profissionais (Garcia, 2021).

Garcia (2021) aponta que, em parceria com a SED-MS, o IAS atuou como assessoramento para a formação da equipe responsável pelo referencial teórico das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, denominado inicialmente “Currículo de MS”. Nesse contexto, Cardoso (2022) elucida que

Um exemplo da inserção de institutos privados na educação é a ação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto Ayrton Senna (IAS) que firmaram parceria com o estado de MS para implementação do Programa Escola da Autoria que foi colocado em prática na Escola Estadual Amélio Carvalho de Baís, a partir do ano de 2018 (Cardoso, 2022, p. 29)

Sobre a articulação com os institutos privados na implementação do EMTI, nesse caso, o Estado deixa sua função exclusiva de financiador e promotor da educação, assumindo o papel de Estado avaliador. Essas articulações minimizam a função do Estado, “[...] principalmente no que se refere às áreas sociais, haverá maior desigualdade instalada na classe trabalhadora, pois são os filhos dessa classe que têm acesso somente à escola pública e certamente serão os mais afetados” (Cardoso, 2022, p.29).

Com vistas a continuar o desenvolvimento da reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação (Brasil, 2018b). Esse programa alinha as redes estaduais e do Distrito Federal, para promover o desenvolvimento do NEM em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Assim, busca-se implementar apoio técnico e financeiro conforme disponibilidade orçamentaria do FNDE, além de formação continuada da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado, por meio do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Curricular

Comum – ProBNCC⁷. Em buscas de ampliar o quantitativo de escolas adeptas ao EMTI, a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, do Ministério da Educação, dispõe que:

Art. 9º A implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, em suas redes, deverá atender aos seguintes critérios:

I - Implantação, em 2019, em:

a) **no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e

b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir:

1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009;

2. unidades escolares de Ensino Médio em Tempo Integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e

3. unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas.

II - Oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 2018b – grifo nosso).

Para tal participação, as equipes gestoras tiveram que assinar um Termo de Compromisso anexo ao documento, pelo qual se comprometem com as metas estabelecidas e, também, com o monitoramento do programa. Conforme elucidada Edvirges (2021),

O Termo de Compromisso é um instrumento que prevê um acordo entre a gestão das escolas e a Secretaria de Estado de Educação. Nesse acordo, o papel da Secretaria é apoiar as escolas no desenvolvimento de seu projeto pedagógico e na avaliação dos resultados obtidos. Segundo o governo estadual, esse processo serve para verificar se os direitos dos estudantes por uma educação de qualidade estão sendo respeitados. Por esse motivo, a Secretaria de Estado de Educação implantou um Sistema de Monitoramento e de Avaliação nas escolas da rede estadual. O Sistema de Monitoramento tem como objetivo principal verificar se se estão alcançando as metas estabelecidas para as escolas estaduais. Já a Avaliação afere se a aprendizagem dos alunos se encontra em consonância com as metas estabelecidas. Além disso, a Secretaria de Estado de Educação indica que o monitoramento prevê um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos processos-meios. Esses processos-meios (necessidades das escolas relativas à infraestrutura e ao quadro de pessoal) são reiterados pelo governo de Mato Grosso do Sul, como possíveis entraves à melhoria da aprendizagem dos estudantes (Edvirges, 2021, p. 83).

No final de 2019, a parceria com ICE, referente ao Apoio Técnico, chegou ao fim. No entanto, o Instituto Sonho Grande assinou junto ao ICE e Instituto Natura, o Termo de Acordo de Colaboração nº23/SED/2020, “[...] passando a responsabilização por projetos de aprimoramento do EMTI nas áreas de contratação de obras, merenda escolar, seleção de pessoal e monitoramento” (Costa, 2021, p. 18). Afinal, o modelo proposto pelo Programa EMTI, Escola da Aatoria, é concebido sob os moldes da parceria público-privado, logo, mudam-se as empresas, mas o conceito permanece o mesmo.

⁷ Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018.

Desse modo, não é de se surpreender que, além da gestão e das metas estipuladas, baseadas nas avaliações de larga escala, o currículo também seja afetado pelo neoliberalismo entranhado pelas reformas do Ensino Médio – o que será visto na próxima sessão.

A área de estudos do currículo tem sido palco de intensas discussões e evoluções ao longo das últimas décadas. No Brasil, um dos nomes de destaque nesse cenário é o do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, cuja obra se encontra fortemente associada à perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista. O trabalho de Silva (1999) é notavelmente influenciado por pensadores pós-estruturalistas, sobretudo Michel Foucault. Paralelamente, percebe-se a influência de teóricos pós-coloniais, o que evidencia a amplitude e a profundidade de sua abordagem no que concerne aos estudos curriculares.

Publicado em 1999 pela editora Autêntica, “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” representa uma das obras mais emblemáticas de Silva. Nela, o autor aborda a intrínseca relação entre currículo e identidade, contestando noções tradicionais e essencialistas de identidade. Silva (1999) propõe uma visão mais fluida e descentralizada, que rompe com paradigmas anteriormente estabelecidos.

A adoção de uma noção de teoria que levasse em conta seus efeitos discursivos nos pouparia de uma outra dor de cabeça: a das definições. Todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, “currículo”. Em geral, começam com as definições dadas pelo dicionário para, depois, percorrer as definições dadas por uns quantos manuais de currículo. Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo; uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos; na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 1999, p. 14-15).

Além disso, Silva (1999) possui uma vasta produção acadêmica que abrange temas como identidade, cultura e poder. Sua ênfase na importância de uma perspectiva crítica no desenvolvimento de currículos se destaca como um chamado para a reflexão sobre as relações de poder e os discursos predominantes que modelam a educação e a sociedade contemporâneas. Seu enfoque pós-crítico e pós-estruturalista trouxe novas perspectivas e desafios para a compreensão e elaboração de currículos no Brasil, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional crítica e reflexiva.

A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. [...] A produção e a disseminação da ideologia é feita [...] pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado [...], justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque [...] atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. / Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a mandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. / A problemática central da análise marxista da educação e da escola consiste [...] em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? (Silva, 1999, p. 31-32).

No contexto das reformulações propostas pelo NEM, a obra de Silva (1999) se mostra de suma importância, visto que desafia e desestabiliza conceitos tradicionais sobre currículo e educação. Em muitos sistemas educacionais tradicionais, o currículo é frequentemente visto como um conjunto estático de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Geralmente, há uma ênfase em conteúdos fixos, componentes/unidades específicas e uma hierarquia de saberes. O currículo, nesse sentido, pode ser visto como um documento que dita o que deve ser ensinado e aprendido, embora, muitas vezes sem espaço para questionamento ou crítica.

Silva (1999), com sua abordagem pós-crítica e pós-estruturalista, questiona essa noção. Ele entende que o currículo não é neutro e que está impregnado de relações de poder, ideologias e construções sociais. Sugere, ainda, que o currículo é um espaço de construção de identidades, em que discursos hegemônicos podem ser tanto reproduzidos quanto contestados. Em “Documentos de Identidade” (1999), o autor argumenta que a identidade não é fixa ou essencialista, mas fluida e em constante construção, e que o currículo desempenha um papel crucial nesse processo.

Como se poderia caracterizar essa perspectiva pós-estruturalista mais geral na área de estudos do currículo? Em primeiro lugar [...], a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. [...] Em segundo lugar, essa ênfase nos processos de significação é ampliada para se focalizar especificamente nas noções correntes de “verdade”. Seguindo, nesse caso, especificamente, Foucault, uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo desconfia das definições filosóficas de “verdade”. São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo (Silva, 1999, p. 123).

Ao fazer isso, Silva (1999) desestabiliza a noção tradicional de currículo como um mero transmissor de conhecimentos objetivos. Em vez disso, convida-nos a ver o currículo como um espaço dinâmico e contestado, no qual diferentes visões de mundo, identidades e saberes interagem e são negociados. Isso implica uma visão de educação muito mais complexa e reflexiva, em que professores e alunos são co-construtores de conhecimento e significado.

A perspectiva de Silva (1999) rompe com paradigmas tradicionais, indicando que o currículo não é apenas um conjunto de componentes/unidades ou conteúdos, mas sim uma ferramenta que constrói, valida e nega identidades. No contexto do NEM – que propõe maior flexibilidade e protagonismo ao estudante –, entender o currículo como um “documento de identidade” é essencial para garantir uma formação holística e reflexiva.

Silva (1999) destaca a influência de discursos hegemônicos na construção dos currículos, ressaltando o papel das relações de poder na definição do que é ou não considerado conhecimento válido. No cenário atual, em que se busca uma educação mais inclusiva e democrática, essa crítica é especialmente pertinente. Afinal, é necessário garantir que o Novo Ensino Médio não perpetue desigualdades ou marginalize certos grupos e saberes. Por outro lado, enquanto a obra oferece uma crítica robusta dos modelos curriculares tradicionais, poderia beneficiar-se de uma discussão mais aprofundada sobre possíveis caminhos e soluções.

1.4. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Desde a LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o currículo do Ensino Médio tem se flexibilizado e sido remodelado, passando por sucessivas intervenções, vistos os embates ideológicos de cada governo – na “formação dos jovens, seja para uma formação cidadã que prepara os jovens para o mercado de trabalho, seja para a universidade” (Garcia, 2021, p. 82). Apesar de ter sido contemplado como etapa da educação básica, nesse momento ainda não havia a sua obrigatoriedade.

Em seu Art. 22, a lei define que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social e que é função da educação básica proporcionar uma formação com vistas ao exercício da cidadania e à progressão ao mundo do trabalho e estudos posteriores. Preconiza-se, no Art. 35, que, nessa etapa da educação básica, deve-se ocorrer o aprofundamento dos estudos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e cidadania, aprimoramento do educando em sua formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Como forma de alcançar tais finalidades, a LDBEN propõe que o currículo e a organização pedagógica do EM se voltem à educação tecnológica, da ciência, letras e artes, do processo histórico de transformação da sociedade e cultura.

1.4.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE)

Na década de 1990, foram produzidos diversos documentos proponentes da intencionalidade de mudança na estrutura curricular do Ensino Médio. Dentre os principais documentos oficiais, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) delineadas no Parecer nº15 de 1998 e na Resolução nº3 de 1998, e nas avaliações de larga escala, SAEB e ENEM. Conforme elucida Fioravante (2020)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes de caráter orientador, não obrigatórias, mas que nortearam as ações dos professores nos ensinos fundamental e médio, sendo uma espécie de programa curricular, no qual o mercado editorial se baseou para a confecção de novos materiais didáticos, em consonância com o PNLD. Esse documento é fruto das exigências do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), no qual o Estado tinha o dever de elevar em 50% os níveis de aprendizagem nas disciplinas denominadas de núcleo comum (Fioravante, 2020, p.54)

Alinhado ao Art. 26 da LDBEN de 1996, que dispõe que os currículos do Ensino Fundamental e médio “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)”, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) sancionado pela Lei nº 13.005 de 2014, dispõe na Meta 2 as estratégias:

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental;

2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do Ensino Fundamental (Brasil, 2014a, p.1 – grifo nosso)

A oferta do ensino em tempo integral, na educação básica, foi pensada, também, na formulação do PNE (2014-2024), cujo qual apresenta como meta (número 6) “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas,

de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Para alcançar tal objetivo, foram propostas algumas estratégias, as quais priorizam a promoção da educação básica pública em tempo integral, ampliando a permanência diária do aluno para pelo menos sete horas e focando tanto em atividades pedagógicas quanto multidisciplinares. Há uma ênfase na construção e reestruturação de escolas adequadas para esse modelo, com instalações como quadras poliesportivas, laboratórios e Bibliotecas para atender – subentende-se – ao planejamento dos Itinerários Formativos. A colaboração com espaços educativos e culturais externos é incentivada, assim como a parceria com entidades privadas e sindicatos para complementar a jornada escolar.

1.4.2. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular, que se voltava a atender as demandas do Ensino Fundamental – foi expandida para atender também ao Ensino Médio, disposta na Lei Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e conseqüentemente, difundida no ano de 2018, um ano após o lançamento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017).

A nova reforma do Ensino Médio começou a ser construída em 2013, por meio da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com o intuito de agenciar uma reforma para essa etapa da educação básica sob a justificativa que a então etapa não estaria contribuindo para o crescimento social e econômico do país (Garcia, 2021).

Foram executadas 19 audiências públicas além do Seminário Nacional sobre Reformulação do Ensino Médio, em outubro de 2013, culminando no Projeto de Lei 6.840 de 2013, no qual cita-se que “[...]o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos (Brasil, 2013, p.7-8).

Crise no Ensino Médio aferida pelas avaliações do IDEB e currículo defasado e não alinhado ao mundo do trabalho, foram justificativas do empresariado ao alavancar a ideia de reforma no Ensino Médio. Foi proposta uma flexibilização curricular, dividida em áreas de conhecimentos, percursos formativos, mas para tanto, a expansão da carga horária para 7 horas-aula diárias, totalizando 1.400 horas anuais e 4.200 horas ao fim do Ensino Médio (Garcia, 2021).

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 faz alterações na Lei nº 9.394 – LDBEN de 1996, instituindo, sobretudo, o fomento à Implementação de EMTI. A organização curricular também sofre essa interferência e fica delimitada da seguinte maneira,

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
I - Linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
II - Matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
III - Ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
(Brasil, 2017)

A responsabilidade de estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem relacionados a esses eixos foi atribuída à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, essa Lei inseriu novos parágrafos ao inciso IV do Art. 35-A, da Seção IV (Do Ensino Médio) da LDBN, como é o caso do § 2º, o qual estabelece que a BNCC deve contemplar “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Adicionalmente, o § 5º determina que a “carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (BRASIL, 2017).

Além das alterações que definiram o que é hoje reconhecido como "Novo Ensino Médio", a Lei nº 13.415 de 2017 também revisou o art. 36 da Seção referente ao Ensino Médio na LDBN. Esta revisão estabeleceu novas diretrizes para a aplicação e implementação da carga horária reformulada e introduziu os conceitos de Itinerários Formativos. O teor do artigo foi atualizado para:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Conforme determinado por essa reformulação, a organização dos Itinerários Formativos, baseada em competências e habilidades específicas, ficaria sob a responsabilidade dos sistemas de ensino locais, e não do governo federal. Isso significa que cada instituição educacional, seja ela estadual ou particular, possui tanto a incumbência quanto a autonomia para definir a oferta e a estrutura desses itinerários.

A referida Lei define os currículos do Ensino Médio e os articula, de maneira obrigatória, a Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito à formação integral, no

parágrafo §7º, do Art. 35, dispõe que, “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Cabe ressaltar que a Lei 13.415 de 2017 visa atender também a Meta 11 do PNE (2014-2024), que propõe a unificação de uma formação geral à uma formação profissional, voltada a atender as demandas do mercado. Neste contexto,

Deve-se considerar ainda que a construção de uma proposta para atendimento educacional dos trabalhadores precisa ser orientada por uma educação de qualidade, não podendo ser voltada para uma educação em que a formação geral está descolada da educação profissional. Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu*. De acordo com dados do Censo da Educação Básica, a educação profissional concomitante e a subsequente ao Ensino Médio cresceram 7,4% nos últimos cinco anos, atingindo mais de um milhão de matrículas em 2013 (1.102.661 matrículas) (Brasil, 2014b, p. 39).

O alinhamento da Lei nº 13.415 de 2017 com a Meta 11 do PNE (2014-2024) reforça a necessidade de uma abordagem educacional unificada, que considere tanto a formação geral quanto a profissional, de forma integrada e coerente. A educação direcionada aos trabalhadores não deve ser fragmentada ou simplista, mas sim pautada em uma visão abrangente que rompa com a dicotomia entre as esferas geral e técnica. Assim, o crescimento nas taxas de matrícula do Ensino Profissional, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica (2023), foi de 13,7%, concentrado na rede particular e nos institutos federais.

Cabe, aqui, um adendo: a estrutura oferecida para o ensino profissional desses estabelecimentos destoa na estrutura – física, material e organizacional – das escolas públicas estaduais, que oferecem o ensino profissional e o Ensino Médio integrado ao ensino profissional. O crescimento evidente na educação profissional, como demonstram os dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2014b), destaca a importância de garantir uma formação que não apenas atenda às demandas imediatas do mercado, mas que proporcione, também, aos estudantes uma compreensão profunda das técnicas e conhecimentos científicos contemporâneos.

1.4.3. O currículo do Novo Ensino Médio

Como visto até agora, o Ensino Médio passou por significativas mudanças em sua estrutura curricular. Antes da reforma mais recente, os estudantes cumpriam uma carga horária

letiva anual de 800 horas, somando 2.400 horas ao longo dos três anos. Com as reformas do Novo Ensino Médio, esse número foi ampliado para 1.000 horas anuais, resultando em um total de 3.000 horas ao final do período.

No entanto, de acordo com as metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024), a expectativa é que até o ano de 2024, pelo menos 50% das escolas já estejam oferecendo ensino em tempo integral. Esse novo modelo propõe que os alunos estudem 7 horas por dia, levando a uma carga horária anual de 1.400 horas e um total de 4.200 horas no decorrer dos três anos. Desse montante, 1.800 horas deverão ser dedicadas à Formação Geral Básica (FGB) e o restante, 2.400 horas, será voltado para os Itinerários Formativos.

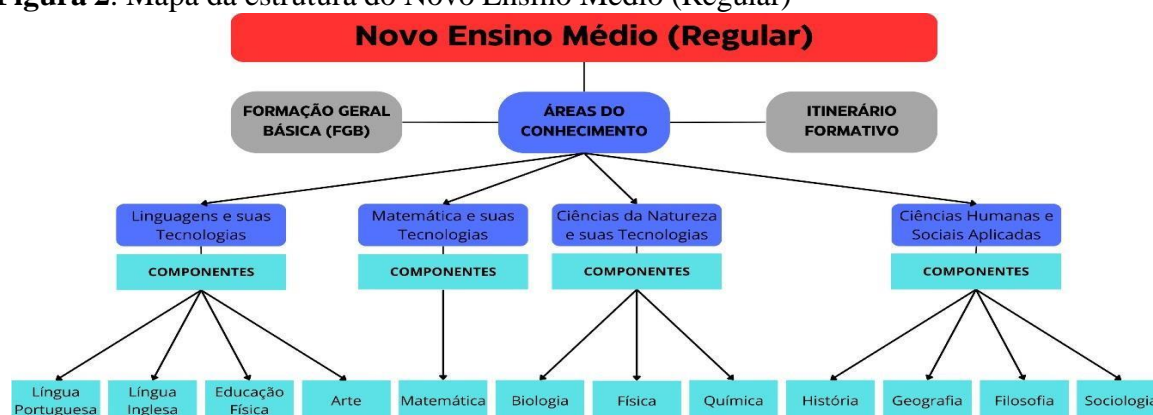
De modo sumário, o Ensino Médio compreendia, antes da reforma, o total de 12 (doze) disciplinas – as quais contemplavam os incisos (hoje revogados) I, II, III e IV (que incluiu, em 2008, as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias) da LDBEN de 1996. Com a reforma, além da inclusão do inciso V (referente à formação técnica e profissional), os anteriores foram reescritos de forma a apresentar o novo arranjo curricular em áreas do conhecimento.

Dessa forma, a estrutura proposta pela reforma do Novo Ensino Médio corresponderia, a uma mudança tanto de carga horária quanto de nomenclatura – no que se refere à designação das disciplinas ofertadas (componentes/unidades) –, além da inserção de novas propostas pedagógicas – tais quais o Projeto de Vida e os Itinerários Formativos –, como pode ser observado nas figuras 1 e 2.

Figura 1. Mapa da estrutura do Ensino Médio antes da reforma



Fonte: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008(2008a). Mapa organizado pela autora (2023)

Figura 2. Mapa da estrutura do Novo Ensino Médio (Regular)

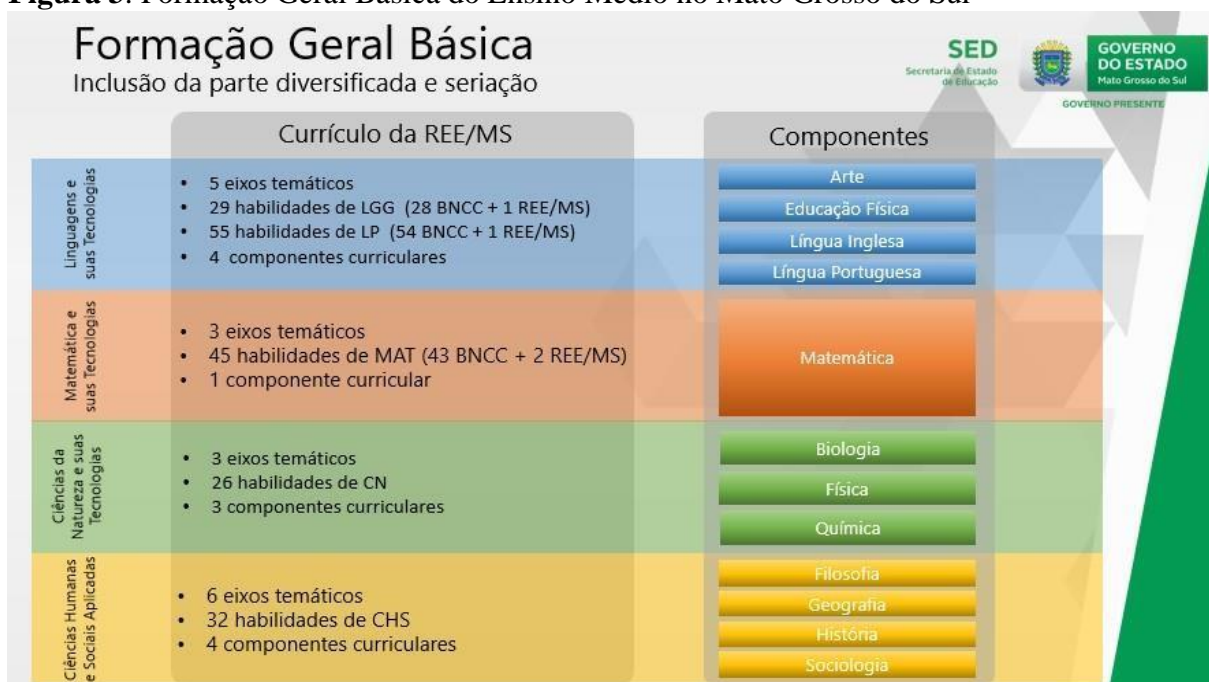
Fonte: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Mapa organizado pela autora (2023).

A LDBEN de 1996 designou à BNCC a incumbência de organizar o currículo de FGB, estabelecendo que os currículos e propostas pedagógicas devem garantir aprendizagens essenciais. Conforme as DCNEM de 2018 (2018c), esses currículos precisam contemplar tanto a Língua Portuguesa – com a inclusão do uso de línguas nativas para comunidades indígenas – quanto a Matemática. Além disso, deve-se abordar o estudo do mundo físico, natural, da realidade social e política, com ênfase no Brasil. No que diz respeito à estruturação do componente Arte, houve uma divisão dessa a fim de contemplar quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), valorizando expressões regionais. A prática da Educação Física passou a ser opcional conforme a lei.

Ademais, ocorreu a reorganização do componente História, passando a incluir a História do Brasil e do mundo, considerando a contribuição das culturas indígena, africana e europeia, bem como a multidisciplinaridade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente em arte, literatura e história nacionais – em consonância do que já era estabelecido pelas Leis nº 10.639 de 2003 e Lei. nº 11.645 de 2008.

No que diz respeito ao estudo de línguas, fica estabelecida a Língua Inglesa como prioridade, embora seja possível a oferta de outras línguas estrangeiras, com preferência para o Espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. Na figura 3 fica mais claro como está a disposição atual para a Formação Geral Básica (FGB), exposta a seguir:

Figura 3. Formação Geral Básica do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul



Fonte: SED-MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>. Acesso em: 20 ago. 2023.⁸

Logo, a Formação Geral Básica (FGB), que antes da reforma era totalitária no currículo, passa a ser fracionada em questão de disposição da carga horária, para dar espaço aos itinerários formativos. Cabe ressaltar que a FGB compõe parte obrigatória da grade curricular.

À parte da FGB, a BNCC fornece diretrizes para a disposição dos Itinerários Formativos, cabendo a cada sistema de ensino delineá-los, e destaca a oferta deles como elementos centrais para a flexibilização curricular do Ensino Médio, uma vez que proporcionam opções de escolha para os estudantes. Esses itinerários podem ser estruturados em torno de uma área específica do conhecimento, formação técnica e profissional ou ainda na integração de competências e habilidades de diferentes áreas.

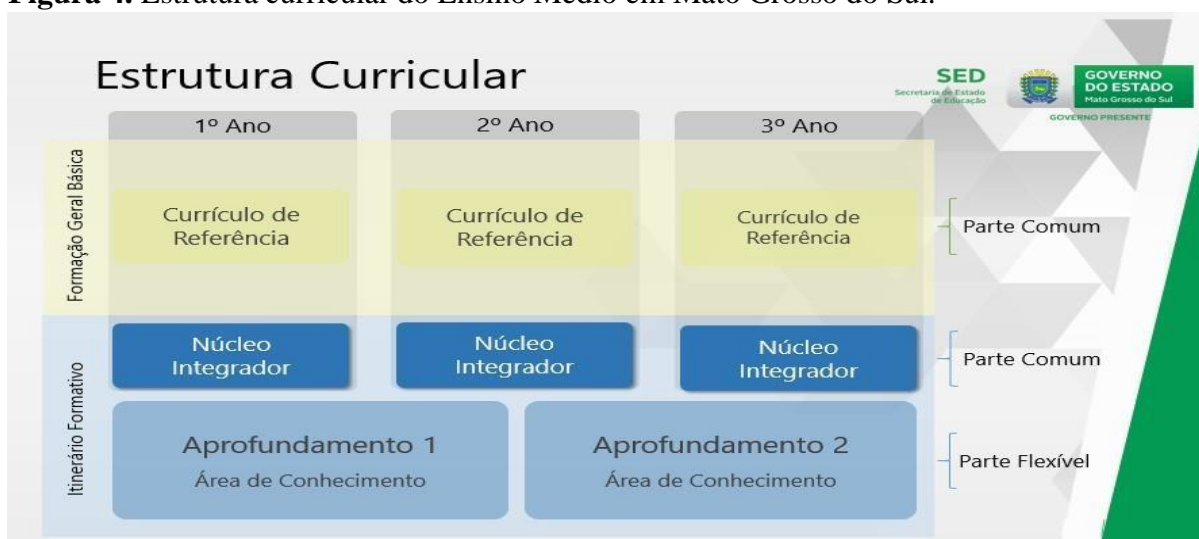
As escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, que foram gradualmente selecionadas para o Programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), tiveram esse novo currículo inserido abruptamente, sem tempo hábil para a devida adequação da escola física e do corpo docente. Cada escola, assim, oferta unidades curriculares (itinerários formativos), entre os quais os alunos optam por um nicho – que pode ser trocado semestralmente, caso sejad interesse do aluno e ocorra abertura de vaga. Algumas escolas ofertam, também, a educação profissional integrada, que possui 13 itinerários de Educação Técnica e Profissional da rede, dentre eles Técnico Informacional, Técnico Jurídico e Agronegócio. Para a escolha de um nicho específico, o estudante verifica quais escolas têm o curso desejado durante a pré-matrícula na

⁸ LGG é sigla para Linguagens.

REE. No entanto, nem sempre o curso escolhido é próximo de sua casa – e, em cidades interioranas, com número reduzido de unidades escolares, as opções são ainda mais reduzidas.

Conforme as DCNEM de 2018 (2018c), os itinerários englobam áreas como linguagens e suas tecnologias, que incluem línguas vernáculas, estrangeiras e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), artes, entre outras; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza, envolvendo tópicos como física, química e biologia; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Toda oferta, destaca-se por parte das escolas, deve considerar a realidade local, os desejos da comunidade escolar e os recursos disponíveis. Para melhor compreensão, expõe-se na figura 4, como ficou a estrutura curricular do Ensino Médio no MS.

Figura 4. Estrutura curricular do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul.



Fonte: SED-MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

No que tange à estrutura curricular do Novo Ensino Médio, tem-se que

Os Itinerários Formativos compõem o conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho. Na sua constituição curricular, os itinerários são estruturados pela Parte Comum, chamada de Núcleo Integrador, e pela Parte Flexível, denominada Aprofundamento por Área de Conhecimento. O Núcleo Integrador, como parte dos Itinerários Formativos, tem a finalidade de expandir as aprendizagens promovidas pela Formação Geral Básica, e para isso, nas escolas de tempo parcial, compõe as unidades curriculares Projeto de Vida e Intervenção Comunitária, com exceção apenas do período noturno que não compreende essa última. Já as escolas em tempo integral, além das unidades Projeto de Vida e Intervenção Comunitária, acrescentam-se Empreendedorismo Social, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Matemática Criativa, Linguagens e Interartes e Língua Espanhola (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 3).

Para assegurar que os estudantes possam construir e desenvolver seus projetos de vida, integrando-se de maneira autônoma na sociedade e no mundo do trabalho, a BNCC estipula que os itinerários formativos devem se fundamentar em metodologias que fomentem o

protagonismo juvenil. Esses itinerários se organizam em torno de eixos estruturantes, como investigação científica – que envolve a interpretação de fenômenos com base em conceitos das ciências; processos criativos – que se concentram na criação de soluções para problemas da sociedade; mediação e intervenção sociocultural – voltados à resolução de conflitos e promoção de entendimentos na comunidade; e empreendedorismo – que busca mobilizar conhecimentos para formar organizações orientadas ao desenvolvimento de produtos ou serviços inovadores utilizando tecnologia.

Quanto à FGB, a BNCC de 2018 (2018a) atende bem ao sistema educacional, pois deixa bem delineado o processo e os conteúdos, no entanto, quando há a obrigatoriedade da oferta de itinerários, apresentando a flexibilidade – termo destacado em negrito na BNCC – como um princípio obrigatório para a organização curricular do Novo Ensino Médio, visando a adequar-se aos diferentes contextos e condições de ensino no país, tal perspectiva levanta preocupações relevantes.

Ao priorizar a flexibilidade e sugerir um afastamento da centralidade das disciplinas tradicionais em favor de abordagens mais globalizadoras, corre-se o risco de diluir a profundidade e a solidez do conteúdo ensinado. Disciplinas tidas como tradicionais, ao longo dos anos, foram desenvolvidas e aperfeiçoadas para garantir uma base sólida de conhecimento em áreas específicas – que são fundamentais para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Romper com essa centralidade pode resultar em estudantes com lacunas em áreas fundamentais de conhecimento, dificultando, por exemplo, sua preparação para exames de admissão universitária ou até mesmo sua adaptação a cursos superiores que exigem pré-requisitos específicos.

Adicionalmente, enquanto o protagonismo dos estudantes é certamente valioso, confiar excessivamente nisso pode deslocar a responsabilidade do ensino das instituições para os próprios alunos. O risco aqui é que, sem orientação adequada, alguns estudantes podem não estar preparados para tomar decisões informadas sobre o que é mais relevante para sua educação, levando a desequilíbrios em sua formação e potenciais arrependimentos futuros.

1.4.4. O Catálogo de Unidades Curriculares de Mato Grosso do Sul (2022)

A Meta 3 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) reconhece de maneira pertinente as altas taxas de reprovação e abandono escolar que têm assolado o Ensino Médio do estado. Ao destacar diversos fatores que contribuem para esse cenário, como o desinteresse do estudante e a organização curricular desarticulada, o plano parece atribuir

parte significativa da responsabilidade ao aluno. No entanto, deve-se considerar que muitas vezes esses problemas são reflexo de um sistema educacional que ainda não conseguiu se adaptar às necessidades e realidades dos jovens contemporâneos. Quando mencionados, por exemplo, o desinteresse e a busca por trabalho, isso pode sinalizar não apenas uma escolha individual, mas uma reação à ausência de engajamento e de perspectivas proporcionadas pelo currículo tradicional.

Conforme estabelecido pela BNCC-EM de 2018, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) estruturou a proposta curricular do Ensino Médio em alinhamento com as diretrizes do MEC. O novo currículo é dividido em FGB, presente no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), e os Itinerários Formativos, detalhados no Catálogo de Unidades Curriculares (2022a).

O “Currículo de MS” (2021) orienta a FGB, incluindo eixos temáticos, habilidades, competências e componentes curriculares, seguindo as áreas do conhecimento definidas pela BNCC-EM (2018a). Por outro lado, o Catálogo de Unidades Curriculares (2022a) trata da parte flexível do currículo, expondo a estrutura dos Itinerários Formativos. É nessa parte flexível que se encontra a personalização do ensino, visto que permite ao aluno escolher entre áreas de conhecimento, formação técnica ou mobilização de competências diversas.

O Núcleo Integrador do currículo do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul delinea um direcionamento curricular voltado para o aprofundamento e preparo dos estudantes para o mercado de trabalho. Centrado nos Itinerários Formativos, o currículo do Ensino Médio no estado se divide em Núcleo Integrador e Aprofundamento por Área de Conhecimento. Esse núcleo visa a expandir o que é aprendido na FGB, incorporando unidades como Projeto de Vida e Intervenção Comunitária em escolas de tempo parcial (regular), enquanto as de tempo integral (EMTI) acrescentam temas como Empreendedorismo Social e Novas Tecnologias.

O objetivo é integrar todas as áreas do conhecimento, dando vida às diretrizes da BNCC. Entretanto, observa-se a necessidade de uma infraestrutura e formação docente adequadas para abordar de forma eficiente tais unidades, além de questionar-se a abrangência do currículo em turnos noturnos que, por exemplo, excluem a Intervenção Comunitária. Ademais, o documento traz a ementa dessas unidades para cada ano do Ensino Médio nas escolas estaduais de MS, mas fica a indagação sobre como essa teoria é posta em prática, na finalidade de garantir a equidade e a qualidade no ensino.

Como visto na Figura 4, a grade curricular do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul é dividida entre FGB – comum a todos os alunos daquela mesma etapa de ensino – e Itinerários Formativos. No que diz respeito aos itinerários, há outra divisão: parte comum e parte flexível.

Acerca da parte comum, já foi mencionado anteriormente que se trata de unidades curriculares comuns a todos os tipos de itinerários formativos. Já na parte flexível, o aluno tem direito de escolha. São as chamadas Unidades Curriculares Eletivas. O que a Figura 4 não mostra é que há outra subdivisão: Unidades Curriculares Específicas e Unidades Curriculares Eletivas.

De acordo com o texto constante do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021),

As Unidades Curriculares Específicas visam ao desenvolvimento de competências relacionadas à Área de Conhecimento do Itinerário Formativo escolhido pelo estudante, e estão dispostas no Catálogo de Unidades Curriculares disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS). A escola deve promover momento de escuta dos estudantes, a fim de verificar seus interesses em relação aos Itinerários Formativos. Na sequência, o Catálogo deve ser analisado pela equipe pedagógica/gestora, a fim de realizar a composição do Aprofundamento em Área de Conhecimento dos Itinerários Formativos, que deve considerar, além do interesse dos estudantes, as possibilidades estruturais e de recursos da unidade. Essa análise de viabilidade é essencial para a efetivação do itinerário e formação dos estudantes e, portanto, requer um trabalho integrado entre a escola e a SED-MS. [...] É importante destacar a adoção de critérios claros para a escolha e o preenchimento de vagas para os Itinerários, pois pode haver procura maior por um Itinerário em detrimento de outro. Nesse caso, é importante que o estudante apresente mais de uma opção de escolha, a fim de que a escola possa realizar possíveis ajustes, se necessário (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 107).

Mediante o que está proposto, observa-se que, embora o aluno tenha o direito de escolha no que diz respeito à área do conhecimento que mais lhe interessa, bem como à Unidade Curricular Eletiva de seu agrado, ele está condicionado à realidade da escola na qual está matriculado. Ademais, não fica claro quais são exatamente as unidades específicas, visto que o Catálogo de Unidades Curriculares (Mato Grosso do Sul, 2022a) não faz essa distinção. O documento norteador apenas apresenta um rol de unidades curriculares variadas, com a apresentação de cada uma – competências, objetivos e relação com outra(s) unidade(s), além da carga horária, eixos estruturantes relacionados, componentes curriculares e conhecimentos gerais articulados, perfil docente e recursos sugeridos a serem utilizados –, seguida de um organizador curricular – eixo estruturante: investigação científica (habilidades), eixo estruturante: processos criativos (habilidades), objetos de conhecimento, sugestões didáticas, além de fontes e material de apoio. Não há, portanto, um sumário que especifique quais das unidades são (ou deveriam ser) as específicas e quais as eletivas.

O que ocorre é que a SED-MS envia às escolas um documento oficial com a composição dos Itinerários Formativos para o ano letivo, contendo 4 blocos referentes às áreas do conhecimento articuladas uma à outra (exemplo: Bloco 1 – Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Bloco 2 – Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias; Bloco 3: Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e

Sociais aplicadas; e Bloco 4: Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas). Em cada bloco, há a divisão semestral, com a indicação de 4 (quatro) Unidades Curriculares Específicas, selecionadas do Catálogo de Unidades Curriculares (Mato Grosso do Sul, 2022a) pela própria SED-MS, sendo duas de cada área do conhecimento por bloco. Além disso, é especificada a habilitação necessária (formação acadêmica: Matemática, Biologia, Filosofia, Geografia, História etc.) para a definição do professor ministrante da unidade. Ademais, a SED-MS envia um documento específico referente às Unidades Curriculares Eletivas que cada escola deverá oferecer, sendo uma eletiva para cada área de conhecimento.

Isso foi verificado durante a pesquisa de campo, pela qual foi levantado que a SED-MS escolhe uma das unidades curriculares que já compõem seu catálogo para ser a eletiva e envia via documento interno para escola. Ou seja, a SED-MS define qual será a Unidade Curricular Eletiva que a escola deverá ofertar para Linguagens, para Matemática, para Ciências da Natureza e para Ciências Humanas e Sociais, contrariando o que está exposto no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 107), “A elaboração da Unidade Curricular Eletiva é responsabilidade da escola, e deve possibilitar a experimentação em diferentes temas, vivências e aprendizagens, ancorada em um trabalho pedagógico intencional, estruturado, com a participação ativa dos estudantes [...]”.

Percebe-se, assim, que embora a prerrogativa seja de ter um currículo flexível tanto para o aluno quanto para a organização da própria grade ofertada pelas escolas, isso não ocorre na prática. As escolas não têm autonomia para realizarem seus projetos no que diz respeito à aplicação dos Itinerários Formativos. Elas estão condicionadas – consequentemente os alunos também estão – às escolhas pré-definidas pela Secretaria de Estado de Educação.

A implementação dos itinerários formativos, conforme detalhado pelo Catálogo de Unidades Curriculares da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (2022a), parece promissora ao ofertar uma diversidade de opções curriculares alinhadas às diretrizes do MEC e à BNCC. Todavia, conforme observado pelos trabalhos levantados por meio de revisão de literatura, um olhar mais aprofundado revela certas preocupações. Em primeiro lugar, a ampla gama de opções, embora enriquecedora, pode ser potencialmente sobrecarregante para estudantes que precisam fazer escolhas cruciais para suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Além disso, essa multiplicidade de opções pressupõe que as instituições de ensino possuam recursos, tanto humanos quanto materiais, para ofertar adequadamente todos esses itinerários, o que pode não ser o caso de todas as escolas. Há, ainda, o risco de haver uma

disparidade na qualidade ou profundidade de determinados itinerários, dependendo da expertise dos docentes ou das infraestruturas disponíveis em diferentes instituições.

1.4.5. A estrutura curricular do Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul

No contexto do Novo Ensino Médio, a estrutura foi reformulada (Figura 5) para ser mais flexível, permitindo que os estudantes tenham uma parte de sua formação definida pela BNCC – a FGB – e outra parte escolhida com base em seus interesses e objetivos – os Itinerários Formativos.

Figura 5. Distribuição da Carga Horária do Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul.



Fonte: SED-MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/novoensinomedio/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

A FGB é obrigatória para todos os estudantes e abrange as quatro áreas de conhecimento. Já os Itinerários Formativos são flexíveis e permitem que os estudantes se aprofundem em áreas específicas do conhecimento. A oferta desses itinerários depende da capacidade da escola e das demandas dos estudantes. Portanto, não são todos os itinerários que serão obrigatoriamente oferecidos em todas as escolas do estado, e os estudantes terão o poder/direito de escolha dentre os itinerários disponíveis em sua instituição de ensino.

A estrutura do EMTI no estado de Mato Grosso do Sul segue a mesma carga horária do EM em Tempo Parcial (Regular), no que diz respeito à FGB – sendo destinadas 600 horas/aulas para cada ano dessa etapa de ensino, totalizando 1.800 horas. O diferencial entre as duas modalidades (Parcial e Integral) está na distribuição da carga horária destinada aos Itinerários Formativos – sendo 400 horas na modalidade Parcial, totalizando 1.200 horas, e 900 horas na modalidade Integral, totalizando 2.700 horas.

Quadro 2. Carga horária das Unidades Curriculares

Período	Unidade Curricular da Modalidade Parcial	Unidade Curricular da Modalidade Integral	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
Diurno	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2h	80h
	Intervenção Comunitária	Intervenção Comunitária	<i>Não informada</i>	<i>Não informada</i>
	-	Empreendedorismo Social	4h	160h
	-	Ciências Integradas e Novas Tecnologias	2h	80h
	-	Matemática Criativa	3h	120h
	-	Linguagens e Interartes	3h	120h
	-	Língua Espanhola	2h	80h
Noturno	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2h	80h

Fonte: SED-MS. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>>. Acesso em: 20 ago. 2023. Adaptado pela autora (2023)

No caso das unidades curriculares: “Projeto de Vida”; “Intervenção Comunitária”; “Empreendedorismo Social”; “Ciências Integradas e Novas Tecnologias”; “Matemática Criativa”; “Linguagens e Interartes”; e “Língua Espanhola”, dispostas no documento intitulado Itinerários Formativos: unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2022b), a indicação é que elas sejam parte integrante da proposta do estado para as escolas de tempo integral. Nessa construção curricular, observa-se aspectos das políticas gerencialistas, emergentes na gestão neoliberal educacional. Se a educação passou, assim como o trabalho, de artesanal à manufatureira, hoje ela adquire aspectos de autogestão, em que o ensino técnico prevalece ao tradicional. Os currículos atuais, BNCC-EM (2018) e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), alinham-se no discurso tecnocrata e meritocrata. Nesse contexto, Shiroma (2003) elucida que,

[...] o gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática (Shiroma, 2003, p. 78).

A Unidade Curricular “Ciências Integradas e Novas Tecnologias” (Mato Grosso do Sul, 2022b) almeja familiarizar o estudante com a cultura e as tecnologias digitais contemporâneas, permitindo apropriação de fundamentos computacionais para avanços científicos. A estratégia se baseia em atividades transdisciplinares, integrando diversas áreas do saber para enfrentar desafios práticos do dia a dia. A proposta é que, ao abordar fenômenos naturais e soluções tecnológicas, o aluno consiga entender a relação entre as ciências e suas tecnologias, promovendo seu pensamento crítico. Contudo, enquanto a abordagem transdisciplinar parece inovadora, pode-se questionar a efetividade desta em garantir uma profundidade no

aprendizado. Há o risco de, ao tentar integrar múltiplas disciplinas, o aluno não alcance o rigor necessário em cada uma delas.

No que tange ao “Empreendedorismo Social” (Mato Grosso do Sul, 2022b), a proposta é certamente ambiciosa, ao sugerir uma formação integral, buscando não apenas despertar no estudante o pensamento crítico sobre questões locais e regionais, mas também inspirar a criação de soluções economicamente viáveis com impacto social significativo. Fica evidente a tentativa de conectar o desenvolvimento pessoal do estudante à necessidade de transformação da sociedade, ancorando-se nos quatro pilares da educação da UNESCO. A abordagem metodológica prioriza a compreensão profunda do empreendedorismo social, instigando o estudante a ser um agente de mudança positiva, identificando oportunidades e propondo soluções criativas. Questiona-se se esta unidade, por si só, é suficiente para instigar um espírito empreendedor. Afinal, a inovação e a resolução de problemas requerem mais do que apenas compreensão teórica; demandam vivência prática, mentoria e um ecossistema de apoio. Além disso, cabe ponderar se a abrangência de temas não dilui a profundidade do conteúdo, tornando o aprendizado superficial. A prática efetiva do empreendedorismo social é complexa e desafiadora, e sua abordagem em um único módulo pode não captar toda a dificuldade do campo.

Já a “Intervenção Comunitária” (Mato Grosso do Sul, 2022b) é claramente uma reação à disrupção educacional causada pela pandemia. Embora a intenção seja nobre - abordar lacunas educacionais emergentes - depositar a responsabilidade de corrigir essas falhas em uma única unidade parece um projeto monumental e, possivelmente, fadado a insuficiências. A promessa de orientações pedagógicas futuras deixa mais perguntas do que respostas, e as escolas, educadores e alunos podem se encontrar em terreno incerto. Além disso, a menção de que as orientações pedagógicas serão fornecidas posteriormente pode suscitar inseguranças quanto à eficácia e à clareza deste plano de intervenção. A ênfase na "recomposição" pode levar a uma abordagem reativa, ao invés de proativa, na educação.

A unidade “Linguagens e Interartes” (Mato Grosso do Sul, 2022b) apresenta uma proposta pedagógica que almeja dar visibilidade e valorizar a rica diversidade cultural e linguística do Brasil, com ênfase nas regiões Norte e Nordeste. Esse foco é relevante, especialmente no cenário educacional brasileiro, onde muitas vezes prevalece uma abordagem mais eurocêntrica ou de cunho sul-sudeste. A decisão de romper com a tentativa de homogeneizar a cultura brasileira é um passo corajoso e necessário. Por outro lado, a proposta parece um tanto restritiva ao se limitar principalmente a duas regiões do país, deixando de abordar a multiplicidade cultural das demais regiões. Além disso, ao ressaltar a importância da

cultura para a realização humana, a unidade poderia se beneficiar de uma exploração mais aprofundada de metodologias e abordagens que facilitem a vivência dessa diversidade no contexto escolar. É imperativo que os estudantes não apenas aprendam sobre as manifestações culturais e linguísticas, mas também sejam capazes de internalizar, valorizar e, mais importante, praticar o respeito pelas diferenças em suas vidas diárias.

Embora as unidades curriculares apresentem vantagens e desvantagens, o ponto mais notável na diferença entre ambas as modalidades (parcial e integral) é a manutenção da mesma carga horária para a FGB – o que não só desafia a lógica da proposta do tempo integral como também pode comprometer a qualidade do ensino. Se a ideia do ensino integral é proporcionar aos alunos mais tempo para aprofundar conhecimentos e desenvolver competências essenciais para o século XXI, parece paradoxal que a FGB – que constitui o núcleo fundamental da educação básica – permaneça com a mesma carga horária nas duas modalidades.

Além disso, o foco expressivo na carga horária dos Itinerários Formativos, especialmente no modelo integral, sugere uma ênfase desproporcional nas especializações em detrimento da formação geral. Embora a personalização da educação seja uma tendência mundialmente reconhecida e importante, é fundamental que haja certo cuidado para não segmentar em excesso a formação dos jovens, correndo o risco de torná-los especialistas em nichos, mas deficientes em áreas fundamentais para a formação cidadã e para a vida em sociedade. Conforme aponta Frigotto (2019),

A reforma ou contrarreforma do Ensino Médio atual se afasta na velocidade da luz da concepção de um Ensino Médio integrado, integral ou por inteiro, que desenvolva todas as dimensões da vida humana dos jovens. Ela junta o que é de pior da reforma do ensino secundário dos anos de ditadura empresarial militar, do Decreto 2208/97. Voltamos, com a imposição da “escolha” dos itinerários formativos pelo aluno precocemente, à década de 1940 da não equivalência de diferentes ramos de ensino. As Bases Curriculares Comuns Nacionais junto à contrarreforma do Ensino Médio liquidam com a concepção e o direito da educação básica (Frigotto, 2019).

Assim, o EMTI de Mato Grosso do Sul, ao tentar equilibrar a formação básica e os itinerários formativos, pode estar inadvertidamente comprometendo ambas as áreas. Não apenas os alunos devem cumprir horas em sala de aula, mas essas horas devem ser, de fato, significativas e enriquecedoras para a formação integral do indivíduo.

1.4.6. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A reformulação do Ensino Médio, culminando na modalidade de EMTI e a já consolidada Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traz propostas distintas, mas cujas finalidades podem tangenciar interesses similares: a formação mais robusta e contextualizada

do estudante para os desafios contemporâneos. Ao observar ambas as propostas, torna-se evidente que, enquanto uma busca ampliar a formação geral e específica dos estudantes, a outra se concentra mais diretamente em habilidades técnicas voltadas para o mercado de trabalho.

Diferentemente das diretrizes do Novo Ensino Médio, que tornam certos componentes obrigatórios, a LDBEN de 1996 destaca a natureza optativa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para os estudantes. Esse ponto é evidenciado quando a lei estabelece que,

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 2008).

O sistema educacional, ao priorizar de forma excessiva o EMTI, precipita-se em uma escolha que não necessariamente garante um aprendizado mais profundo. A simples extensão do tempo em sala de aula não é sinônimo de aprendizado qualitativo. Esse aumento da jornada não só aumenta o desgaste físico e psicológico do estudante brasileiro, já sobrecarregado com desafios cotidianos, mas amplifica, também, o risco de evasão escolar – principalmente diante das pressões da escolha de carreira e adversidades socioeconômicas.

Por outro lado, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem a capacidade de inserir o jovem no mercado de trabalho de forma mais célere e efetiva, permitindo que ele adquira competências práticas que são, muitas vezes, mais valiosas para sua empregabilidade do que um extenso currículo teórico. Embora também ofereça uma formação robusta, tem como principal característica a preparação direta do aluno para o mundo do trabalho. Por meio de cursos técnicos integrados ou concomitantes ao Ensino Médio, os estudantes são formados com competências técnicas específicas para determinadas áreas profissionais. A estruturação desse modelo é mais direcionada, e o foco está em garantir que os estudantes adquiram habilidades práticas e teóricas para atuação imediata no mercado. No entanto, cabe destacar as discontinuidades recorrentes dos Itinerários Técnicos e Profissionais propostos nas escolas estaduais da REE – tanto semestralmente quanto anualmente –, pelos mais variados motivos, seja fechamento de turma pelo baixo quantitativo de estudantes, seja pela falta de professor especializado, e até pelo déficit de estrutura física e material exigido para tal nicho.

Ao focar majoritariamente o EMTI, o próprio sistema educacional desprivilegia a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, relegando-a a um segundo plano e negando aos jovens a possibilidade de escolher uma formação técnica mais alinhada com seus interesses e necessidades imediatas. Enquanto o EMTI propõe uma formação mais holística, buscando

equilibrar a FGB com os Itinerários Formativos, falha ao enfrentar desafios na distribuição da carga horária, como observado em Mato Grosso do Sul, comprometendo, assim, a eficácia dessa abordagem. Portanto, ao comparar as duas modalidades, percebe-se que, enquanto o EMTI busca uma formação ampla e integradora – o que não é o mesmo que permanecer na instituição em tempo integral –, podendo preparar o aluno tanto para o Ensino Superior quanto para o mundo do trabalho, a Educação Profissional Técnica tem um foco mais pragmático, visando a atender às demandas específicas do mercado. Além do mais, é previsto que

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (Brasil, 2008).

É inegável que o EMTI apresenta uma incongruência ao exigir dos alunos uma extensa permanência na instituição, sem, contudo, proporcionar uma certificação técnica ao final, como ocorre no Ensino Médio Técnico. Esta extensão na jornada escolar pode se tornar desgastante para o estudante, principalmente ao considerar que o conhecimento adquirido não lhe garante uma certificação com qualificação técnica para a inserção no mercado de trabalho.

No modelo do NEM, o Estado transfere à Gestão Escolar toda a responsabilidade – e por consequência – seus resultados. Os déficits ocorrem devido à falta de organização escolar, ao corpo docente despreparado, à falta de comprometimento do aluno. O empresariado, que se articula ao governo para intrinsecamente se apossar dos meios de produção educacionais, aproveita-se da situação emergencial à qual as escolas públicas têm sido submetidas. O Estado – de uma administração pública burocrática – passa por reformas, que aderem aos moldes gerencialistas, adotando a lógica das organizações privadas para a máquina pública. Nesse sentido, Lima (2002) esclarece que,

Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública (Lima, 2002, p. 20).

Diante do exposto, as reformas curriculares interferem na prática educacional e na seleção das metodologias, pautadas no gerencialismo. O trabalho didático tem sua dinâmica voltada ao ofício técnico visando a atender demandas externas de mão de obra qualificada. O educador é submetido – e deve submeter seus alunos – ao discurso neoliberal, que condiciona a educação à performance técnica e aos resultados das avaliações externas.

2. A LEITURA DAS OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

No presente capítulo, buscou-se compreender como é contemplada a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio. Inicialmente, na seção *Leitura no Ensino Médio: algumas considerações*, apresenta-se um breve aparato da prática de leitura de literatura no ambiente escolar. Os estudos levantados divergiam acerca do conceito de “clássico”, logo, foi necessária uma explanação acerca do termo clássico na presente pesquisa, alinhado à perspectiva da Organização do Trabalho Didático, como se pode ver na seção intitulada *Noção de “clássico” e “cânone” literários: entre o senso comum e a crítica especializada*.

Nas seções seguintes, buscou-se compreender como a leitura dos textos clássicos no Ensino Médio se apresenta nos referenciais curriculares vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM/2018a), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), o Catálogo de Unidades Curriculares (2022a) e os Itinerários Formativos: unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio (2022b), bem como nos documentos apresentados pela escola lócus da pesquisa.

Desse modo, pode-se responder ao questionamento inicial da pesquisa: como esses documentos se alinham à possibilidade de leitura dos clássicos no EMTI? Como aporte teórico, apoia-se nos estudos de Alves (2001, 2006), Machado (2002), Mortatti (2018) e Calvino (2021).

2.1. LEITURA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática da leitura é fundamental para o desenvolvimento de escrita, senso crítico, capacidade de argumentação e ampliação de vocabulário. Essa prática não se resume ao “ler por ler”, é uma atividade complexa, que exige interpretação, imaginação e, conforme aponta Calvino (2021), experiência de vida – uma vez que,

As leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas as coisas continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (Calvino, 2021, p.10)

Partindo da complexidade do ato da leitura, buscou-se compreender se as escolas têm levado em consideração sua importância e como elas têm adaptado essa prática aos novos modelos curriculares – implementados pelas reformas do Ensino Médio.

Já nos primeiros documentos normativos, os PCN (1998, p. 69) enfocam que “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto,

a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.”.

Em muitos lares, o hábito da leitura se inicia antes mesmo da inserção da criança na escola, quando os pais apresentam as letrinhas em brinquedos e realizam leituras antes de dormir. Em outros, espera-se a iniciativa da escola, que já na educação infantil – antes mesmo do ensino das letras –, incentiva-se as rodas de contação de histórias, lendas, cantigas, trava-línguas e brincadeiras de imaginação. Nesse contexto, a BNCC-EM (2018a) aponta que “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2018a, p. 40).

Nos anos iniciais, o professor age como mediador da literatura, dos contos de fadas aos clássicos adaptados, das lendas nacionais e regionais – hábito que vai se perdendo gradualmente ao longo dos Ensino Fundamental e Médio. E cabe aqui um adendo, que a transformação curricular tem um grande impacto nessa defasagem do hábito da leitura, uma vez que o aluno é abarrotado por uma enxurrada de conteúdos e disciplinas, num tempo muito curto para a aprendizagem realmente significativa.

Não obstante, como modo de atender a essas demandas curriculares, surge um “apoio” pedagógico – o manual didático – de conhecimento superficial e vulgarizado, que traz todo conteúdo “mastigado”, tanto para o aluno quanto para o professor. Conforme aponta Alves (2005a, p. 11), “o manual didático, que, ao se apresentar sob a forma de uma síntese acabada do conhecimento, excluiu a obra clássica do trabalho didático”.

Mortatti (2018) corrobora esse pensamento ao analisar o primeiro contato da criança com a leitura na década de 1980: o manual didático – ou a “cartilha”.

Nos aspectos gerais, os problemas dos livros didáticos de Língua Portuguesa são semelhantes aos dos das outras áreas. São descartáveis, o que impede sua reutilização; não há explicitação dos pressupostos teórico-pedagógicos subjacentes à proposta do autor; apresentam ao professor respostas prontas (muitas vezes erradas), bem como modelos de planejamento e avaliações, cristalizando um estereótipo de aula e transformando professores e alunos em tarefeiros do autor, e o livro, em fetiche (Mortatti, 2018, p. 27).

Incentivar a leitura aos alunos com um material pobre, como o manual didático, é particularmente difícil – e aí, novas metodologias surgem, advindas da educação 4.0, com a inserção do digital e do conteúdo de acesso rápido, como por exemplo os vídeos do *Instagram* e do *TikTok*. As informações chegam cada vez mais superficiais, condensadas e sem despertar

o senso crítico. Se antes era preciso ao menos ler, hoje cabe ao jovem apenas assistir ou escutar – como no caso dos *podcasts*⁹.

A escola contemporânea precisa articular esses novos recursos a conteúdos, disciplinas e conhecimentos construídos sob o crivo da participação liberal na estruturação escolar. Nesse contexto, Alves (2006) pontua que,

O anacronismo da escola pública e o aviltamento de seu conteúdo, em nossos dias, não são postos em discussão pelo Estado. Reiterativamente, políticas de treinamento pessoal e de melhoramento do livro didático são insinuadas como soluções para as deficiências existentes. Mas, a despeito dessas políticas, aquelas mazelas educacionais continuam reproduzindo-se em segundo o seu fluxo centenário. Isso não quer dizer que a instituição escolar deixou de cumprir sua função social primordial. Paradoxalmente, a escola cumpre com rigor a função essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando assegura oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas. Sob essa mesma ótica, o aviltado conteúdo da escola é um processo necessariamente decorrente do instrumento do trabalho básico do professor, o superado manual didático (Alves, 2006, p. 186).

Isso não quer dizer que as novas metodologias e novos recursos didáticos devam ser excluídos, mas sim alinhados com o conhecimento científico, com o uso dos clássicos, do material didático que preconize a qualidade à quantidade (precária) de informação. Nesse sentido, Alves (2006) destaca que

[...] deve ser disseminado um conhecimento qualitativamente distinto daquele contido no manual didático. Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio dos recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, internet, etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem (Alves, 2006, p. 239).

No que concerne à prática da leitura na escola, a obrigatoriedade de algumas obras, visando apenas à aprovação em avaliações – internas e externas – faz com que os alunos criem certa aversão à leitura – que deixa de ser prazerosa. Silva (2005, p. 516) pontua que “[...] a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares”.

Mas o que fazer quando a escola – principalmente na etapa do Ensino Médio – tem por função não somente o aprofundamento do conteúdo apre(e)ndido no Ensino Fundamental, mas, também, de preparar o aluno para as avaliações externas de inserção desse nas universidades, sendo, ainda, que essas apresentam obras literárias de leitura obrigatória em seus editais? Como

⁹ Formato de mídia digital que consiste em episódios de áudio disponibilizados on-line para audição sob demanda. Os *podcasts* abrangem uma variedade de temas, incluindo educação, entretenimento, jornalismo e discussões especializadas, permitindo que os ouvintes acessem conteúdo informativo e de entretenimento em seus próprios horários.

articular essa leitura, com aprendizagem e prazer, dentro da perspectiva da era digital? São muitos os percalços a serem derrubados acerca dessa temática.

Considera-se importante que o aluno saia do espectro de leitor passivo, que, a partir de suas leituras, possa fazer conexões com o mundo a sua volta, com a sua realidade, a entender contextos históricos e sociais. Nessa perspectiva, Mortatti (2018) elucida que, na década de 1970, os *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau* (São Paulo, 1975) norteavam o ensino de Literatura de maneira comportamentalista, no qual o aluno não interagira com a linguagem. Desse modo,

[...] solicita-se ao aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora perante um texto dado como “exemplar”, ao mesmo tempo que se trabalha com os aspectos estáticos da literatura, passíveis de ser operacionalizados e compartimentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares, num moto-contínuo autorreprodutor (Mortatti, 2018, p. 22).

Acerca da atuação escolar na prática de leitura, Bortoni-Ricardo (2012, p.89) considera “[...] a necessidade de a escola mudar o foco atual: deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”.

A área de códigos e linguagens no currículo da rede estadual de Mato Grosso do Sul era composta por Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II e Literatura (distribuídas em 5 horas/aula semanais) até o ano de 2016. Entretanto, no ano de 2017 – já em vistas de corresponder às reformas do Ensino Médio –, o componente Literatura deixou de fazer parte da grade curricular, passando a integrar a disciplina da Língua Portuguesa – que agora compreende 4 horas/aula semanais. Essa mudança não ocorreu somente para condensar a área de Linguagens, mas, também, para disponibilizar uma hora/aula extra à disciplina de Matemática e ao ensino obrigatório de Língua Inglesa. Com a introdução dos itinerários formativos, novas reformulações surgiram e as aulas de Língua Portuguesa foram, mais uma vez, diminuídas para dar espaço aos itinerários.

A retirada do componente de Literatura, agora condensado em Língua Portuguesa, foi alvo de muitas críticas de professores regionais da área de linguagens, com o argumento de que a Literatura não é menor ou menos importante que a Língua Portuguesa e que, nessa reformulação, “o texto literário pode virar um pretexto, só mais uma ferramenta para as aulas de gramática, por exemplo. Vai depender ainda mais do professor” (Bernardelli, 2017).

Tem-se instaurada, então, uma precariedade na área de linguagens, no tocante à Literatura – o que tira totalmente a sua obrigatoriedade e a coloca sob a posição de

conhecimento excedente. Isso acarreta a situação de que, se sobrar tempo, o componente é lecionado e o conhecimento transmitido. Assim, mesmo sendo pontuada a sua importância nos referenciais curriculares, sabe-se que sua efetivação é questionável.

Não bastasse esse desfalque no currículo, há, também, a questão do professor – trabalhador precarizado, que se desdobra muitas vezes em 2 ou 3 turnos, deslocando-se entre várias escolas. Fica o questionamento: a gestão escolar tem propiciado a esse professor tempo adequado de planejamento e formação continuada adequada, além de oficinas e projetos de incentivo à leitura? A resposta é: Não! Nessa perspectiva, o professor se torna “mero executor de rotinas ditadas por tais instrumentos de trabalho” (Alves; Centeno, 2009). Conforme apontam Araújo e Carvalho (2018),

Todavia, não é de toda responsabilidade do professor que os alunos gostem de ler e queiram aprender, mas seria interessante que pelo menos ele, demonstrasse interesse pela leitura, mostrasse que é algo prazeroso de se fazer, e que pode ajudá-los a compreender diversos fatos (Araújo; Carvalho, 2018, p. 8).

De acordo com Pinsky e Pinsky (2008), o professor deve ter a responsabilidade do saber, ao passo que,

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico. (Pinsky; Pinsky, 2008, p. 22).

Mortatti (2018) corrobora esse pensamento, ao elucidar que “para ensinar a ler, é preciso ser leitor, de fato, e, ainda, é preciso saber refletir teoricamente sobre a leitura (e o texto literário) como objeto de ensino-aprendizagem” (Mortatti, 2018, p. 192).

Conforme levantado, há certa culpabilização do professor, da gestão escolar, do aluno que não quer aprender. Entretanto, essas são justificativas singulares, pois cada escola está dentro de um contexto, de uma realidade – mas todas têm os mesmos problemas em comum, logo, essas justificativas não são totalmente cabíveis. Trata-se de um problema que vem de uma totalidade. Totalidade essa que tem como ponto em comum um currículo nacional – a BNCC-EM (2018a) – e um local – que engloba todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio.

Esses currículos referenciais serão apresentados a seguir, junto com as devidas análises acerca da prática de leitura e do ensino de Literatura na escola de Ensino Médio de Tempo Integral.

2.2. A NOÇÃO DE “CLÁSSICO” E “CÂNONE” LITERÁRIOS: ENTRE O SENSO COMUM E A CRÍTICA ESPECIALIZADA

Para fins de referência à prática de leitura de obras literárias utilizando o termo “clássico”, há de se levantar a discussão acerca do que vem a ser clássico na literatura e qual a diferença para com o cânone literário. Ademais, é crucial a distinção entre a utilização do vocábulo “clássico” no que diz respeito ao uso do senso comum e no âmbito da crítica especializada. Para tanto, amparamo-nos nas reflexões propostas pela professora Dra. Ana Aparecida Arguelho de Souza, em seu texto intitulado “Porque ler os clássicos” (2012), no qual traz à tona a discussão acerca do termo “clássico” contemplando escritores como Ítalo Calvino, Harold Bloom, Gilberto Luiz Alves, Georg Lukács, João Amós Comênio entre outros. Bem como a noção de clássico para autores da crítica literária como Alfredo Bosi e Massaud Moisés.

A noção de “clássico” na/da literatura é frequentemente permeada por ambiguidades, principalmente quando se considera a dualidade entre a percepção popular e a abordagem acadêmica. Não é o intuito desta dissertação desconstruir essa dicotomia, mas para que seja coerente o uso do termo, faz-se necessário examinar como esse vocábulo é utilizado no senso comum em contraste com as considerações mais formais da crítica literária.

No cotidiano, o adjetivo “clássico” é, geralmente, associado a obras que transcendem o tempo, que são repassadas entre gerações e que ocupam um lugar de destaque no repertório cultural. Contudo, ao aplicar essa designação a obras literárias, surge a questão da arbitrariedade dos rótulos, pois essa definição vaga de senso comum abre espaço para a inclusão de obras que, embora populares, podem não ser consideradas “clássicos” na esfera acadêmica.

O uso indiscriminado do termo “clássico” no senso comum e sua restrição na crítica especializada resulta em conflitos conceituais. O reconhecimento popular muitas vezes ignora a rigidez dos critérios acadêmicos, enquanto a academia pode subestimar a importância cultural e emocional atribuída a certas obras. Desse modo, percebe-se que a noção que paira esse adjetivo na literatura é complexa e multifacetada. A dicotomia entre o senso comum e a crítica literária revela as dificuldades subjacentes na atribuição desse rótulo.

No que tange à noção do que foi o período conhecido como Classicismo, Massaud Moisés (2001) destaca, por meio de verbete em seu Pequeno Dicionário de Literatura Brasileira, que,

Na periodização da literatura brasileira, há duas inteligências possíveis do vocábulo: para a primeira, o Classicismo abrangeria os séculos XVI, XVII e XVIII, vale dizer, os períodos do Renascimento (ou Quinhentismo), do Barroco (ou Seiscentismo) e do Arcadismo, todos eles clássicos. Para o segundo modo de entender, o Classicismo limita-se ao primeiro período, o do Quinhentismo, vindo a seguir o Barroco e o Neoclassicismo ou Arcadismo. Autor do período clássico no Brasil é Bento Teixeira, com sua imitação camoniana da *Prosopoéia* (1601). De Gregório de Matos até a Academia dos Renascidos (1759), estende-se o Barroco, surgindo o Neoclassicismo ou Arcadismo, pela primeira vez, nas *Obras* de Cláudio Manuel da Costa (1768). Este segundo modo de entender o Classicismo é de Afrânio Coutinho, e tem utilidade para a periodização literária e o exame estilístico dos autores. Outra acepção usual de Classicismo, em teoria literária, é a adoção do termo para indicar certas qualidades que distinguem as literaturas grega e latina nos períodos áureos: seu humanismo, amor à razão, objetividade, ausência de pormenores insignificantes, equilíbrio de metáforas, adequação das partes ao todo, etc. Essa contensão é tomada como uma das tendências pendulares da literatura, refletindo-se o Classicismo, ou imitação da Antiguidade, não só no período que teve o seu nome em nossa literatura e principalmente na portuguesa, mas no Neoclassicismo arcádico e no Parnasianismo. No outro pólo, estaria a arte de libertação, que passa por cima de muitas regras clássicas, e essa arte, o Romantismo, permearia também o Simbolismo e o Modernismo (Moisés, 2001, p. 108-109).

Ao adentrar na reflexão sobre o conceito de “clássico” na literatura, a abordagem de Massaud Moisés se revela norteadora em meio às nuances do termo. Moisés (2001) desvela a complexidade de se categorizar movimentos literários, evidenciando a fluidez temporal que desafia qualquer tentativa de delimitação rígida. Sua análise das diferentes inteligências atribuídas ao Classicismo na literatura brasileira oferece uma base sólida para compreender as diversas facetas e interpretações que o termo pode abranger. Nesse contexto, a dualidade entre a visão popular e a crítica acadêmica ressalta a natureza multifacetada do “clássico”, demonstrando que sua atribuição não se limita a critérios unívocos.

No cenário educacional contemporâneo, a dinâmica do ensino de literatura nas escolas se torna um ponto de discussão relevante, como destacado pelo renomado professor-titular de literatura brasileira da Universidade de São Paulo (USP), Alfredo Bosi. Em entrevista cedida ao jornal Folha de São Paulo¹⁰, ao ser questionado sobre a atual configuração do ensino de literatura e a possível competição entre livros e tecnologia, Bosi (1997) revela uma preocupação quanto à diminuição da carga de literatura nas salas de aula. O crítico aponta para uma substituição notável, não apenas pela influência da informática, mas também pela proliferação de livros autodenominados de literatura infantil e juvenil, especialmente a partir dos anos 70. À visão do professor,

[...] diminuiu mesmo essa carga de literatura, substituída não sei se tanto pela informática, mas por livros que se dizem de literatura infantil e juvenil, e que foram

¹⁰ BOSI, Alfredo. “É preciso dar o diferente”: Bosi propõe insistir com os clássicos. Entrevista concedida à jornalista Marilene Felinto. **Folha de São Paulo**: Cotidiano. Outubro de 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff121033.htm>. Acesso em: 15 jan. 2024.

publicados em uma quantidade espantosa pelas editoras a partir dos anos 70, livros escritos propositadamente para as classes. É o caso de se fazer uma análise crítica desses textos e ver se eles podem ser chamados de literatura ou se são apenas um trabalho meio comercial, meio demagógico. Pelo que vi, sem especificar nomes de autores, em coleções inteiras, são obras que querem aliciar o adolescente, misturando coisas muito modernas, muito recentes, com história em quadrinhos, em uma linguagem que não é nem literária nem oral. A minha impressão foi muito negativa. Mas eu não sei até que ponto isso substituiu de fato o cânone literário (Bosi, 1997, n.p.)

Bosi (1997) propõe uma análise crítica dos rumos do ensino de literatura nas escolas contemporâneas. Ao questionar a legitimidade de certas coleções rotuladas como literatura infantil e juvenil, o autor levanta a possibilidade de tais obras serem, na realidade, produtos voltados para o mercado, carentes de mérito literário genuíno. Suas ponderações acerca da tentativa de atrair adolescentes por meio da mistura de elementos modernos e histórias em quadrinhos destacam a complexidade da relação entre literatura e as preferências do público jovem. A ênfase de Bosi na necessidade de uma investigação mais aprofundada ressalta a importância de compreender em que medida essas mudanças influenciam a substituição do cânone literário nas práticas educacionais. No contexto da busca por qualidade no ensino, o docente destaca a persistência com os clássicos como uma abordagem vital, sugerindo que introduzir aos alunos experiências literárias distintas de seu cotidiano pode enriquecer o processo educacional. De acordo com Bosi (1997),

Quando eu dava aulas no colegial, por exemplo, pedia leituras de Gil Vicente, de Camões, até Vieira, e conseguia entusiasmar os alunos, que subiam em cima da mesa e declamavam episódios do Adamastor (do poema épico de "Os Lusíadas"). Eu tive a sensação de que o clássico é clássico porque dura. É claro que a gente precisa fazer uma triagem dentro dessa enorme tradição. E a triagem se faz constantemente. Então, dentro dos estritos limites da minha experiência, acho que dar aquilo que é muito diferente é salutar (Bosi, 1997, n.p.).

Nessa perspectiva, “textos clássicos” são frequentemente associados à excelência estética, à profundidade filosófica e à capacidade de transcender as barreiras linguísticas. Contudo, é imprescindível questionar quem detém o poder de atribuir tal status. A imposição de uma perspectiva eurocêntrica ao cânone literário por muito tempo relegou obras de diversas culturas ao esquecimento, apontando para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e plural na construção do conceito de clássico.

A discussão sobre “cânone literário” acrescenta uma dimensão mais especializada, muitas vezes associada à crítica literária. A postura decolonial busca desconstruir o cânone, enquanto o termo “clássico” transcende a linguagem especializada, sendo mais amplamente utilizado na linguagem cotidiana. Essa distinção ressalta que ambos são “autorizados por

discursos públicos”, mas diferem em sua abrangência e propósito. No que diz respeito à “questão do cânone”, a professora Zahidé Lupinacci Muzart (1995) comenta que

O estudo do cânone está ligado, pois, a várias coisas, principalmente à dominante da época: dominantes ideológicas, estilo de época, gênero dominante, geografia, sexo, raça, classe social e outros. Aquilo que é canonizado em certas épocas, é esquecido noutras; o que foi esquecido numa, é resgatado em outra. Como Sousândrade, no Brasil, como Baudelaire, na França... entre outros. [...] Observa-se que, em geral, são excluídos dos cânones: o popular, o humor, o satírico e o erótico. *O baixo é excluído*. Permanece o *alto*. No entanto, há um estilo *alto*, romântico, beletrista e que deixou produção abundante também excluída do cânone: é o texto das mulheres no século XIX, texto sempre destacado nas críticas de jornais, em sua época, qual secção de trabalhos manuais, como *Obras de Senhoras*. Não ousando inovar, as mulheres submeteram-se aos cânones masculinos. E, imitando-os, para se integrarem na corrente, também não foram reconhecidas nem respeitadas e sim esquecidas, mortas. Pode-se argumentar que essas mulheres do século XIX, se numerosas, publicaram muito pouco. Daí a razão de não aparecerem nas Histórias da Literatura Brasileira. Se isso é verdade para algumas escritoras como Ana Luiza de Azevedo Castro (1823-1869), autora de um único romance e poucos poemas, para Ana Euridice Eufrosina de Barandas (1806-?), de parca produção, já é muito discutível quando vemos a produção da dramaturga Maria Angélica Ribeiro (1829-1880), autora de *Os Cancros Sociais* e de mais vinte peças de teatro, publicadas algumas, representadas quase todas. Excetuando-se alguns escritores como José de Alencar, Gonçalves Dias, Castro Alves, Alvares de Azevedo, Bernardo Guimarães, e outros que esqueço agora, os demais escritores homens estudados no Romantismo o são por convenções não literárias. Poderiam ser substituídos por outros/outras que não fazem parte das Histórias da Literatura. Embora tenhamos muitos nomes de escritoras no século XIX, rarissimamente elas são citadas por historiadores como Afrânio Coutinho, Antonio Candido, Alfredo Bosi e outros, já não o tendo sido, anteriormente, por Sílvio Romero, José Veríssimo e Ronald de Carvalho. [...] A questão do cânone é antiga e permanente (Muzart, 1995, p. 86-87).

Seguindo essa linha daquilo que é criticado por Muzar (1995), tem-se o fato de que, ao privilegiar exclusivamente a tradição ocidental, Harold Bloom (2013) inadvertidamente contribui para a perpetuação de estereótipos e para a marginalização de obras não ocidentais.

Em contraposição, o professor Thomas Bonnici (2000) destaca que

[...] *Orientalismo* (1978) e *Cultura e imperialismo* (1993) de Edward Said, *In Other Worlds* (1987) e *The Post-Colonial Critic* (1990), de Gayatri Spivak, como também *Nation and Narration* (1990), de Homi Bhabha, mudaram o eixo da questão referente à crítica exclusivamente eurocêntrica, formularam teorias para a análise do relacionamento imperialismo/cultura e mostraram os caminhos para uma literatura e estudos literários pós-coloniais autônomos. Não se pode negar, todavia, que a metodologia desses autores tem muito a ver com o pós-estruturalismo e o desconstrucionismo muito em voga recentemente na crítica literária européia. Sem dúvida, muitas questões ainda não foram resolvidas, como a relação da línguapropria trazida pelos colonizadores e as línguas indígenas; a conveniência das traduções; a influência cultural híbrida dentro de uma mesma cultura e fora dela; a paridade da oratura (narrativas orais) com a literatura; os padrões de valores estéticos; a importância das instituições (como as universidades) para a produção literária e crítica; a revisão do cânone literário (Bonnici, 2000, p. 11).

A exclusão de vozes não ocidentais revela uma visão restrita que conserva hierarquias culturais e literárias. A supremacia conferida a determinadas tradições marginaliza ricas

expressões literárias de outros contextos. O enfoque eurocêntrico na academia reforça estereótipos e perpetua uma visão distorcida do Oriente. As obras de Said, Spivak, Bhabha, como apontado por Bonnici (2000), destacam a necessidade de desconstruir esses paradigmas e de reconhecer, também, a diversidade e riqueza de tradições literárias não ocidentais. Ademais, Milton Hatoum (2023) destaca que,

Convém lembrar que em nenhum de seus escritos Said desmereceu, atenuou ou relativizou o imenso valor literário de clássicos do Ocidente. Ao contrário: seus cursos na Columbia sempre versavam sobre literatura de língua inglesa e literatura comparada. Mas, para ele, era necessário examinar as formas de representação europeias no âmbito da literatura e do discurso político, e criticar – em um contexto histórico – o que nelas havia de preconceituoso sobre o oriental árabe e islâmico (Hatoum, 2023, n.p).

Novamente, o intuito da presente pesquisa não é estabelecer um estudo aprofundado acerca da desconstrução do cânone em detrimento da noção dicotômica aferida ao termo “clássico”, mas para a compreensão da utilização escolhida para o presente estudo acerca do uso do adjetivo “clássico”, faz-se imperativo apresentar a noção de cânone e sua implicação no estudo da literatura ou na escolha das obras literárias a serem lidas/trabalhadas em sala de aula, perante documentos norteadores como o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021).

Retomando a noção de “clássico”, percebe-se que o clássico (ou a literatura clássica) para Harold Bloom (2003) – para além da sua obra mais famosa (e rebatida na academia) sobre o cânone ocidental – por sua vez, é visto como um conjunto de obras canônicas que representa o ápice da expressão artística literária. Ao ser perguntado sobre o cenário da literatura juvenil na contemporaneidade, se existe algum meio de incentivar efetivamente a leitura dessa faixa etária, bem como o motivo de existir a distinção entre literatura infantil e adulta, Bloom (2003) responde que se trata de

um fenômeno de mercado. A maior parte dos livros para crianças à venda nas livrarias é idiota, não serve para nada, muito menos para suprir a necessidade de leitura de uma criança ou do leitor de qualquer faixa etária. Livros estão sendo confeccionados para vender e se tornar sucessos no cinema e na televisão. Isso nada mais é que uma máscara que oculta o rosto cada vez mais estúpido da era da informação. Os tais livros infantis ajudam a destruir a cultura literária. [...] Não vejo diferença entre literatura adulta e infantil. Existe, sim, uma diferença essencial entre boa e má literatura. A solução está na boa leitura, em todas as idades. A primeira idéia da coletânea que organizei era criar um compêndio de boa leitura, que se intitularia O Leitor Solitário. Aos poucos, me dei conta de que estava fazendo um livro para jovens, com poemas e histórias simples, sem prejuízo da qualidade. Percebi então que poetas como John Keats e John Donne poderiam servir para alimentar a imaginação da juventude, assim como os contos de C.K. Chesterton e Robert Louis Stevenson. [...] Diferenciar livros para crianças e para adultos foi útil na divisão do mercado do século passado, mas hoje encobre um fato muito grave: o de que a estupidez está acabando com a cultura literária. As crianças de hoje não são mais burras que as de antigamente. O problema está em vencer modismos e chamar a atenção para bons exemplos literários. Talvez a

queda dos índices de leitura se deva aos maus exemplos que os pais estão dando a seus filhos (Bloom, 2003, n.p.).

Essa visão pode restringir a compreensão da riqueza e diversidade presentes em diferentes tradições literárias. A promoção de uma literatura clássica mais global e diversificada não apenas enriquece o repertório cultural, mas também desafia as normas preestabelecidas, fomentando uma discussão crítica sobre a própria noção de clássico. Bloom (2003) ainda critica mais enfaticamente a noção do que ele considera bom ao dizer que a sua obra teve início

[...] com a preocupação de distinguir os poetas fortes dos fracos. Os fortes fundam uma série e brigam entre si. Os fracos são descartados pela história. A literatura não passa de uma luta entre fracos e fortes. [...] Dos anos 70 para cá, os valores da cultura literária estão se diluindo e maus autores passam a virar importantes quando não são. Por isso resolvi estabelecer um cânone, uma lista de obras fundamentais. [...] Escritores como Shakespeare, Dante, Cervantes e Milton não têm rival na história literária. São escritores tão fortes que suas obras e personagens alteraram os rumos da história literária futura. Continuamos vivendo sob seu impacto. Eles são dotados de poderes literários extraordinários (Bloom, 2003, n.p.).

Por fim, acerca da literatura brasileira, Bloom (2003) responde que lê,

[...] em português com certa fluência. Gosto muito de José Saramago, somos bons amigos, embora eu não concorde com a posição dele em relação à guerra contra o terrorismo. Ele é comunista, respeito as idéias dele, mas não concordo. É um bom escritor. Em poesia, a língua portuguesa legou Camões e Fernando Pessoa. Na ficção, adoro Eça de Queirós e Machado de Assis. Considero Machado o maior gênio da literatura brasileira do século XIX. Ele reúne os pré-requisitos da genialidade: exuberância, concisão e uma visão irônica ímpar do mundo. Procuro um grande poeta brasileiro vivo. Ainda não o encontrei. Conheço Carlos Drummond de Andrade e ouvi falar de Guimarães Rosa, que adoraria ler. Não sei se terei tempo (Bloom, 2003, n.p.).

Novamente, é perceptível que o autor de “O Cânone Ocidental” desconsidera várias possibilidades de outros escritores (e escritoras) que não estão elencados nos ditos cânones literários apresentarem uma literatura tão boa quanto a de José Saramago, Eça de Queirós, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa, por exemplo. Ao mencionar, em 2003 – não tão passado assim –, que ainda não encontrou e não sabe se terá tempo para encontrar um poeta brasileiro vivo, fica implícito que não encontrou um poeta (e não uma poetisa) à altura, ou seja, digno de ser considerado um gênio da literatura, cuja obra poderia ser vista como um clássico literário, ou seja, digno de pertencer a um cânone da “alta” literatura.

Pois bem, clássico e cânone não são termos sinônimos. Tampouco a noção de clássico apresentada até agora neste subcapítulo é aquela adotada para esta pesquisa. Assim, faz-se necessário, mais uma vez, abordar a outra face da significação adotada para o termo. Para essa finalidade, o texto da professora Ana Aparecida Arguelho de Souza (2012) – em consonância

com o pensamento do professor Gilberto Luiz Alves (1990) – se faz primordial. A docente propôs, em sua análise, algumas reflexões que “[...] dizem respeito à adoção da leitura de obras literárias consideradas clássicas como metodologia fundamental para a formação humana, no enfrentamento dos problemas sociais contemporâneos” (Souza, 2012, p. 1). A mesma linha de raciocínio aplicada no desenrolar da presente dissertação. Diferentemente do ideário de Harold Bloom acerca do cânone e da noção do que seria um clássico para a literatura, Souza (2012) dispõe que

As fogueiras da Inquisição, as guilhotinas da Revolução Burguesa, os bombardeios das grandes guerras mundiais, a guerra fria, o extermínio dos judeus, a escravidão moderna são expressões concretas da luta de que fala Marx, luta pelo repartido do poder e domínio do homem sobre o homem. Da submissão do homem pelo homem. A luta, no entanto, só existe porque existe a contradição e, também, por isso mesmo, o pólo da resistência e do enfrentamento que o homem fez o tempo todo contra as formas barbarizadas presentes nas relações sociais. Desde o cotidiano da existência mais ínfima, em todos os tempos, até a denúncia e a crítica, como expressões de resistência, foram registrados por meio das formas mais avançadas da teoria, da arte, da literatura, da música. Os vestígios escriturais dessa grande aventura humana feita de glórias e sangue, de luta e paixão encontram-se depositados em livros, museus, partituras, como um grande patrimônio que pertence à humanidade, ao conjunto dos homens de todos os tempos. Esse conjunto de documentos que permaneceu no tempo, atestando a grande aventura civilizatória do homem, é o que chamamos de clássico (Souza, 2012, p. 6).

Em contraposição à visão de Harold Bloom – que vincula o cânone literário a uma tradição específica e a obras imortais – a perspectiva de Souza (2012) se distingue ao expandir o conceito de clássico a fim de abranger eventos históricos significativos e as manifestações artísticas que emergiram como resposta a esses momentos cruciais da humanidade. Ao enfatizar a presença de lutas, resistência e enfrentamento nas obras clássicas, a professora destaca a interconexão entre a arte e as adversidades sociais. A evocação de episódios emblemáticos como as fogueiras da Inquisição e os bombardeios das grandes guerras mundiais, como expressões da luta pelo poder e dominação do homem sobre o homem, enfatiza a importância de entender os clássicos não apenas como produtos estéticos, mas como testemunhos da complexidade das relações humanas ao longo da história. Assim, a definição proposta por Souza transcende os limites tradicionais do cânone literário, adotando uma concepção mais ampla e interdisciplinar do que pode ser considerado clássico. Ademais,

De modo mais específico, podemos definir o clássico a partir do conceito de Ítalo Calvino que, ao tratar da literatura, afirma ser um clássico toda obra que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer, podendo-se, ainda, estender o conceito ao seu caráter histórico [...]. Mais do que definir, Calvino analisou do ponto de vista da linguagem e da história um conjunto de obras que nos dá a dimensão da importância do legado de um intelectual que contribuiu efetivamente para atender necessidades humanas no âmbito da sensibilidade e da razão (Souza, 2012, p. 6-7).

Essa asserção de Souza (2012) adiciona, ao mencionar Calvino, uma perspectiva mais refinada à definição do clássico, especialmente no que diz respeito à literatura. Ao afirmar que um clássico é uma obra que nunca concluiu plenamente sua exposição, Calvino destaca a natureza inesgotável e atemporal das grandes obras literárias. Isso transcende a concepção de clássico como uma entidade estática e imutável. Ao estender o conceito de clássico ao seu caráter histórico, Calvino proporciona uma dimensão adicional, sugerindo que a relevância e a vitalidade dos clássicos não se restringem apenas ao contexto de sua criação, mas persistem ao longo do tempo, continuando a dialogar com as experiências humanas. Nesse sentido, a docente destaca a relação entre a perenidade das obras literárias e sua capacidade de responder às necessidades humanas, tanto no âmbito sensível quanto racional.

Dando sequência às reflexões da professora Ana Arguelho de Souza (2012), a pesquisadora propõe uma discussão acerca do que foi mencionado anteriormente neste subcapítulo: a dicotomia entre clássico e cânone. De acordo com a professora,

Consideradas as necessárias mediações, isso faz com que, no campo da literatura, seja palco de controvérsias não só a natureza mesma da literatura, como a consagração de cânones, como o eleito por Harold Bloom (1995), que vem sendo amplamente posto em questão pelos estudos culturais. Nesse sentido, é importante salientar que, do ponto de vista da consideração do que seja uma obra clássica, para este ensaio, a eleição de um cânone literário passa por escolhas políticas definidas a partir do que de revelador e com que densidade estética uma obra desvela a história do homem nas contradições que as relações de classe lhe formataram. Enxergar essa contradição impõe ao leitor identificar, na obra, por meio do método, a sua gênese histórica, seus compromissos de classe e suas contribuições para a compreensão das possibilidades de superação da sociedade de classes (Souza, 2012, p. 7).

Souza (2012) oferece uma visão perspicaz das complexidades políticas envolvidas na consolidação de padrões canonizados na literatura. A autora não apenas destaca as controvérsias inerentes à natureza literária, mas também questiona a consagração de cânones. Para a docente, um cânone literário não é desprovido de determinações políticas, sendo orientado pela capacidade de uma obra em desvelar a história humana, especialmente nas contradições forjadas pelas relações de classe. Souza destaca a importância de uma análise crítica que vá além da estética, proporcionando uma compreensão mais completa das implicações políticas presentes na definição do que é considerado clássico.

A concepção do que é uma obra clássica para a professora Ana Arguelho de Souza (2012) está em consonância com o ideário de Gilberto Luiz Alves acerca do mesmo assunto. Para o professor,

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com

riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz (Alves, 1990, p. 112).

Nessa perspectiva, Souza (2012) explica que explorar os clássicos, sob a perspectiva da Ciência da História, é fundamental para compreender a complexidade da experiência humana. Para a autora, escritores como Homero, Aristóteles, Cícero, Shakespeare, Kafka e outros, que poderiam formar um cânone literário permeado de contradições – como destacado por Alves (1990) –, revelam em suas obras as nuances da condição humana ao longo do tempo. A leitura desses clássicos permite ao ser humano identificar sua humanidade compartilhada, desde a conquista de Tróia até a desrealização do indivíduo sob o capitalismo, conforme expresso por Kafka. Essas obras, seja na organização linear dos oitocentos ou na fragmentação narrativa do século XX, não apenas refletem, mas também influenciam os modos de ser de suas respectivas épocas. Os clássicos, assim, oferecem perspectivas fundamentais sobre as raízes da humanidade, seu desenvolvimento e a coisificação do homem na era do capital.

O Novo Ensino Médio (NEM), embora não estabeleça uma lista de autores e obras a serem obrigatoriamente estudados durante o Ensino Médio, faz menção a cânones e a clássicos. Há, nesses documentos, a indicação de que sejam trabalhadas/discutidas obras de determinados repertórios, as chamadas escolas literárias: Barroco, Arcadismo, Romantismo etc. Ainda de acordo com as reflexões propostas por Souza (2012),

Promover, então, o apagamento da literatura clássica em favor de uma literatura lingüística e formalmente mais acessível à maioria despossuída, com recursos da mídia, da publicidade e de todo aparato tecnológico formulado pelo próprio capital, é uma forma bem mais rápida e segura de amealhar dividendos e ainda aparentar inclusão e democracia. Coadunar com esse tipo de postura, investir em produtos pasteurizados é apostar na velha lógica da leitura pragmática e da ausência necessária da literatura aos fins econômicos do capitalismo, como propôs Comenius e a escola adota e exalta até os dias atuais. Muitos intelectuais comprometidos com a emancipação econômica e cultural da população vêm tais instrumentos e produtos como benefícios que oportunizam e dão voz aos excluídos que, bem por isso, continuam à margem do formidável patrimônio cultural erguido pela humanidade ao longo da história. Essa postura, falsamente emancipatória, a despeito de ser bem intencionada, serve aos interesses dominantes, na medida em que não oferece instrumentos para compreensão das contradições sociais. É aqui que a obra clássica ganha relevância como forma de combate a essa aparente cultura da inclusão (Souza, 2012, p. 13).

Nesse sentido, a respeito do Novo Ensino Médio, faz-se conveniente, nesse contexto, adotar a noção de “clássico” para falar das obras literárias a serem estudadas no Ensino Médio. Isso porque, feita a crítica à noção de clássico, não está sendo desfeita a ideia de que Shakespeare é um grande escritor da língua inglesa, ou de que Machado de Assis é um gênio

da literatura brasileira. Tem-se, apenas, que esses não são os únicos escritores representativos de cada literatura ou período literário, que talvez existam outros escritores que podem ser tão – ou até mesmo mais – relevantes de serem lidos em primeiro momento.

2.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (2018) E A LEITURA

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, apresentada no ano de 2018, é um documento de caráter normativo, que estipula o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver em cada etapa. Alinham-se à BNCC os referenciais curriculares de cada estado, no que concerne às especificidades de cada região. O documento de 2018 se diferencia da BNCC/2017, do Ensino Fundamental – que traz os conteúdos a serem lecionados divididos por etapa/ano, para cada componente/unidade. De “comum curricular”, o documento apresenta as competências gerais para a educação básica – que devem adquiridas ao longo do Ensino Médio –, mas, no que diz respeito a como e quando, isso fica a cargo de cada referencial curricular regional, bem como os conteúdos.

A BNCC-EM (2018a) se divide entre as áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (LP), Matemática e suas Tecnologias (MAT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), bem como os itinerários formativos. Pontua-se que, além das áreas de conhecimento, a BNCC-EM (2018a) traz, alinhada às reformas do Ensino Médio, orientações acerca das proposições dos “itinerários formativos”, nos quais esses “[...] devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (Brasil, 2018a, 471).

A Base Nacional Comum Curricular da área de **Linguagens e suas Tecnologias** busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares (Brasil, 2018a, p.473, grifo nosso).

Assim, o documento apresenta sete competências a serem alcançadas, dentro do espectro de Linguagens e suas Tecnologias, que podem ser tanto em Língua Portuguesa quanto Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O componente curricular Língua Portuguesa, assim como Matemática, deve ser ofertado nos três anos do Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415 de 2017. Conforme exposto, as habilidades não são dispostas por ano/bimestre, mas por campos de atuação social. Isso proporciona maior flexibilidade ao fazer docente. No entanto, acarreta problemáticas acerca da universalização proposta inicialmente pelo documento.

Assim sendo, as habilidades desse componente, apresentadas adiante, também **serão organizadas, como no Ensino Fundamental, por campos de atuação social, sem indicação de seriação**. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola. Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018a, p. 477, grifo nosso).

Ao filtrar no documento, onde se fala sobre leitura propriamente dito, esse apresenta, na Competência Específica 5: **Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade**. Aqui, antes de apresentar as habilidades, o documento pontua apenas que, “Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens tenham experiências corporais acompanhadas de momentos de reflexão, **leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens que são objetos de conhecimento da área**” (Brasil, 2018a, p. 487).

No título terciário (5.1.2) do capítulo 5, correspondente ao ensino de Língua Portuguesa, apresenta-se, no texto introdutório, que, ao chegar no Ensino Médio, os estudantes já estão aptos a participar das práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, “além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens” (Brasil, 2018a, p.490). De acordo com o documento, é de responsabilidade do Ensino Médio o aprofundamento da análise das linguagens, sob uma perspectiva crítica de leitura – dentro das novas concepções de letramento: mídias sociais, processos de informação e contextualização, previamente explorados no Ensino Fundamental (Brasil, 2018a).

Ao que concerne especificamente à Literatura, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018a) dispõe que,

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da

nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (Brasil, 2018a, p. 491).

Nesse contexto, o documento estabelece a progressão das habilidades, levando em consideração o domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais vistos previamente, no Ensino Fundamental, e a “ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão”. No entanto, é necessário avaliar: que repertório? O Ensino Fundamental está preparando o aluno para tais habilidades? Os alunos estão chegando ao Ensino Médio com base fundamentada o suficiente para essa ampliação? São evidentes os problemas referentes à leitura, à interpretação textual, à falta de repertório literário, bem como à vivência do aluno que faz essa transição fundamental-médio. Logo, esse é um problema arrastado desde a base, e que precisa de uma regularização mais enfática na organização do currículo. A BNCC-EM (2018a) continua, no que diz respeito às habilidades, que deve ser realizada

A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, **o clássico**, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;

A inclusão de **obras da tradição literária brasileira** e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018a, p. 492, grifo nosso).

São dispostos na BNCC-EM (2018a) cinco campos de atuação social: i) vida pessoal, ii) artístico-literário, iii) práticas de estudo e pesquisa, iv) jornalístico-midiático, e v) atuação na vida pública. Acerca do processo de leitura e literatura, foi apresentada, no campo artístico literário, a seguinte passagem:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2018a, p. 513).

Assim, percebe-se brevemente certa preocupação na retomada da leitura, com uso de textos clássicos, na construção dos saberes. No entanto, tudo é muito superficial, uma vez que – e esta é uma problemática já advinda da BNCC-EF (2017) – há falta de referencial, de suporte pedagógico e de disponibilização digital de material literário. Não é função do documento normativo disponibilizar o material, mas direcionar o professor e a escola, no que diz respeito

à organização dos saberes que o próprio documento julga serem necessários. Não há sequer uma discussão, de quais são esses clássicos, como eles se encaixam nos gêneros literários, como realizar a articulação deles com os outros componentes curriculares, bem como nos itinerários. O documento se pauta no que precisa ser feito, mas de maneira tão superficial que é notório que sua implementação realizada às pressas, no ano subsequente da BNCC (2017) apenas visa à sua publicação, principalmente no atendimento aos prazos estabelecidos nas reformas do Ensino Médio.

Além de suas narrativas experimentais de fusão entre realidade e fantasia, no século XX, o escritor italiano Ítalo Calvino escreveu, também, um ensaio intitulado “Por que ler os clássicos” – originalmente publicado no ano de 1981. Sua obra também deu nome a uma coletânea de ensaios do autor sobre diversas obras literárias clássicas, em que Calvino explora e reflete sobre sua relevância e impacto. Essa coletânea reúne textos que ele escreveu ao longo de muitos anos sobre diferentes autores e obras que considerava clássicos. Em seu ensaio, Calvino (2021) discute a natureza e a importância dos clássicos literários. Ele argumenta que clássicos são livros que, mesmo que lidos pela primeira vez na juventude, ganham novos significados a cada leitura subsequente, e que têm a capacidade de se manterem relevantes ao longo do tempo. Para Calvino (2021),

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”. [...] Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. [...] são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. [...] Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...] Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. [...] Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. [...] Aquilo que distingue o clássico [...] talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural. [...] É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho [...] É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (Calvino, 2021, p. 9-16).

Calvino (2021) também ressalta que não devemos nos sentir obrigados a ler clássicos por uma sensação de dever, mas sim por uma atração pessoal. A leitura de um clássico, segundo ele, é uma descoberta pessoal e não um exercício imposto pela academia ou pela tradição. O

ensaio é uma meditação perspicaz sobre o valor duradouro da literatura clássica e sobre como e por que abordar esses textos.

Assim, é possível dizer que, apesar da clareza e profundidade com que Calvino discorre sobre a natureza imorredoura dos clássicos, o NEM parece negligenciar a complexidade dessa temática. A abordagem superficial do documento contrasta fortemente com o entendimento do autor italiano sobre a relevância e a profundidade dos clássicos na formação humana. A ausência de diretrizes claras e específicas sobre a leitura dessas obras revela um vazio pedagógico. Isso não apenas subestima o potencial transformador dos clássicos, como também priva os estudantes de um encontro genuíno com a riqueza literária que eles carregam. Em vez de se engajarem profundamente na complexidade da literatura, os estudantes se encontram limitados a uma abordagem superficial, impedindo-os de estabelecer um vínculo substancial com os textos. Isso faz com que eles percam a oportunidade de se conectar com os textos em um nível mais significativo, como Calvino (2021) tão eloquentemente descreve.

Dentre os parâmetros para a organização curricular, a BNCC-EM (2018a) reforça que se deve “Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (Brasil, 2018a, p. 514).

Essa flexibilização na seleção de obras literárias proposta pela BNCC-EM (2018a), apesar de aparentemente dar autonomia às escolas, pode se tornar um empecilho quando considerado o propósito da literatura na formação dos estudantes. Sem uma lista padronizada de leituras, há o risco de perder uma referência comum, uma base que permita aos alunos de diferentes instituições compartilharem um conjunto unificado de referências culturais. Essa falta de uniformidade pode resultar em disparidades, não apenas no repertório literário entre os estudantes, mas também em sua preparação para exames nacionais ou vestibulares que fazem referência à Literatura – principalmente no que diz respeito ao cânone literário.

A ausência de diretrizes claras sobre quais obras devem ser estudadas pode levar a grandes variações na qualidade das escolhas literárias entre escolas. Enquanto instituições em áreas mais afluentes, com acesso a recursos e expertise, podem optar por uma seleção robusta de textos, escolas em regiões carentes podem se encontrar à deriva, resultando em uma seleção de obras que podem não oferecer o mesmo valor educativo ou cultural. Além disso, sem uma diretriz clara, obras clássicas, essenciais para uma compreensão profunda da sociedade, história e evolução literária, correm o risco de serem inadvertidamente negligenciadas.

Outro desafio que surge com essa flexibilidade é a potencial superficialidade na abordagem da literatura. Há um risco palpável de que as escolhas literárias sejam influenciadas

por tendências populares do momento, em detrimento de obras com profundidade temática e estilística – como é o caso da densidade e importância de clássicos consagrados pelo cânone. Essa abordagem fragmentada pode não apenas diluir o valor intrínseco da literatura como ferramenta educacional, mas também enviar uma mensagem subliminar aos estudantes de que a leitura literária é um aspecto secundário ou opcional de sua educação. A escritora Ana Maria Machado (2002) pontua, em seu livro “Os clássicos universais desde cedo”, que

É claro que hoje em dia o ensino é diferente e o mundo é outro. Não se concebe que as crianças sejam postas a estudar latim e grego, ou a ler pesadas versões completas e originais de livros antigos – como já foi de praxe em várias famílias de algumas sociedades há um século. Apenas não precisamos cair no extremo oposto. Ou seja, o de achar que qualquer leitura de clássico pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nestes tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra impressa em papel (Machado, 2002, p. 11-12).

É importante, sim, explorar o universo literário contemporâneo, contudo, não se pode deixar de lado o legado de obras clássicas que moldaram a literatura e proporcionaram reflexões atemporais. Essas obras, muitas vezes, servem como pilares para o entendimento de contextos históricos, movimentos artísticos e evoluções na forma de se expressar por meio da escrita. Machado (2002) ainda esclarece que

[...] quando falo em leitura dos clássicos por crianças e jovens não estou me referindo a um contato forçado com Machado de Assis, Raul Pompéia ou José de Alencar para efeito de fazer uma prova, nem estou propondo que Eça de Queirós ou Luís de Camões sejam postos em mãos infantis ou adolescentes para posterior cobrança valendo nota. / Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas [...] Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai da moda (Machado, 2002, p. 13-15).

Assim, ignorar ou minimizar sua importância é privar os estudantes de um arcabouço literário que não só enriquece o repertório cultural, mas também estimula o pensamento crítico e a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes eras e estilos literários.

A BNCC-EM (2018a) não prescreve uma lista específica de obras literárias que devem ser estudadas no Ensino Médio. Em vez disso, o documento enfatiza competências, habilidades e objetivos de aprendizagem, deixando a seleção de textos específicos a critério das redes de ensino e das escolas. O documento normativo propõe uma abordagem mais flexível à Literatura, incentivando os educadores a selecionarem obras que se alinhem aos objetivos de aprendizagem desejados e que sejam relevantes para seus alunos. A ideia é que, em vez de impor uma lista fixa de textos, os educadores possam adaptar sua abordagem à Literatura para atender às

necessidades e interesses específicos de seus alunos, bem como às realidades locais e regionais. Vale ressaltar que muitos estados e municípios têm suas próprias diretrizes e listas de leituras sugeridas que complementam a BNCC. Além disso, em exames nacionais, como o ENEM e os vestibulares (como é o caso das avaliações de admissão da UFMS e da UEMS), há uma série de obras literárias que são frequentemente referenciadas.

Conforme se buscou analisar, a BNCC-EM (2018a) contempla a leitura dos clássicos. Ao contrário da BNCC do Ensino Fundamental, ela não dispõe em que ano, bimestre ou unidade temática. Fica à caráter da organização curricular de cada escola. Pontua-se que, nessa flexibilização – em relação às aprendizagens –, a BNCC-EM (2018a) aborda quais são as competências e habilidades a serem construídas, mas não articula esses componentes – deixando a cargo das redes de ensino a difícil tarefa da organização curricular, atendendo às demandas vindas da BNCC-EM de 2018 e das reformas do Ensino Médio e implementação do EMTI, dentro de um período político conturbado.

2.4. O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL: ENSINO MÉDIO E NOVO ENSINO MÉDIO (2021) E A LEITURA

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), também denominado “Currículo de MS”, é um documento curricular normativo, implementado em 2021 pela Secretaria de Estado de Educação (SED-MS) – em consonância com as diretrizes propostas pela BNCC-EM de 2018. Desse modo, a organização curricular se apresenta em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) – que engloba o Currículo de Referência – e os Itinerários Formativos – o qual é dividido entre parte comum (Núcleo Integrador) e parte flexível (Aprofundamento) –, que ocorrem concomitantemente. O referido documento expõe, acerca do currículo do EMTI, que,

A principal característica do Novo Ensino Médio é ampliar de forma progressiva a carga horária mínima que o estudante permanece na escola, passando, até 2022, de 2.400 horas na etapa para o mínimo de 3.000 horas. **Nessa nova carga horária, 1.800 horas são destinadas à Formação Geral Básica e 1.200 horas devem ser destinadas a flexibilização curricular, ofertada por meio dos Itinerários Formativos**, escolhidos pelo próprio estudante para aprofundar seus conhecimentos em áreas relacionadas às suas predileções. Além da ampliação da carga horária mínima, o Novo Ensino Médio também tem como objetivo promover uma nova organização curricular. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas por meio da Resolução CNE/CEB n. 3/2018, possibilitam que o estudante decida o aprofundamento que deseja estudar, com maior flexibilidade, e enfoque nas áreas de seu interesse, ou na formação técnica e profissional (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 69)

Assim, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), na área de Linguagens e suas Tecnologias, aporta-se em um Organizador

Curricular, correspondente a um quadro composto por: a) eixo temático; b) habilidades; c) componente curricular; d) objeto de conhecimento; e) sugestões didáticas. Alinhando-se à BNCC do Ensino Médio (2018a), o referencial apresenta na área de Linguagens e Tecnologias os componentes curriculares: Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. De acordo com o documento,

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias apresentam-se dois organizadores curriculares: o primeiro explora o desenvolvimento de habilidades e competências, por área, e o segundo enfatiza as habilidades específicas de Língua Portuguesa, voltadas às práticas de leitura, escrita e oralidade, de diversos gêneros discursivos e ao estudo do texto literário, tendo em vista os mecanismos linguísticos e multissemióticos, visando à formação do “lautor” (Rojó, 2013, p.20) (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 81).

O “Currículo de MS” (2021) reforça que a Língua Portuguesa é indissociável da Literatura, na qual “[...] busca relacionar-se com as mais diversas linguagens, presentes em diferentes gêneros discursivos, a fim de que o estudante tenha condições de participar, significativamente, das práticas sociais contemporâneas” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 84). O documento traz a importância do ensino da literatura clássica, ao pontuar que,

Com o objetivo de continuar a formação do leitor e ampliar o contato dos estudantes com a Literatura, a Língua Portuguesa explora a riqueza proporcionada por análises contextualizadas, principalmente das **obras clássicas**, com momentos de investigação, correlação de saberes, resultando no pensamento crítico sobre a realidade. O estudo da Literatura deve supor o entendimento da linguagem literária enquanto construção linguística que tem sua especificidade histórica, cultural e artística, e deve ser entendido e articulado com as formas de conhecimento e com as condições históricas de sua produção. Assim, o texto literário é compreendido como instância que reúne uma realidade estética, uma forma de conhecimento que tem como finalidade entender o ser, a existência, o mundo e sua produção de vida nas variadas dimensões de figuração da vida social. É importante compreender que a literatura faz parte da formação humana e sempre esteve presente no imaginário de cada pessoa (Mato Grosso do Sul, 2021, p.84, grifo nosso).

Deste modo, o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (2021) destaca, a importância do uso dos textos clássicos, o ensino da linguagem literária – não exclusivamente o ensino de noções da Língua Portuguesa (ortografia, gramática) – e conforme as Tabelas (Anexo 3), sugere às escolas literárias, sem impor obras específicas, cabendo ao professor ter este conhecimento prévio e selecionar o que for mais assertivo à prática didática.

2.4.1. O Componente Curricular de Língua Portuguesa no Currículo de Mato Grosso do Sul

Ao filtrar para o componente curricular específico de Língua Portuguesa, aponta-se que esse, em consonância com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, apresenta-se nos três anos

do Ensino Médio, assim como Matemática. Conforme exposto pelo documento, pretende-se nessa etapa aprofundar os conhecimentos previamente adquiridos no Ensino Fundamental, no que concerne à linguagem e à leitura. Nos Quadros presentes no **ANEXO 3**, é apresentado como a literatura é contemplada na Organização Curricular, referente ao componente de Língua Portuguesa, no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio.

A integração da Literatura ao componente curricular de Língua Portuguesa, juntamente com a redução do tempo de aula dedicado a este componente (de 5 horas/aula para 4), acendeu um alerta sobre a capacidade do currículo de fornecer uma educação literária robusta e significativa aos alunos. A Literatura é, por excelência, o campo do pensamento humano que permite não apenas a apreciação estética, mas também uma profunda reflexão sobre a condição humana, os valores culturais e sociais e a evolução histórica de uma nação. Reduzir o tempo e os recursos destinados ao seu estudo é comprometer a formação holística do aluno.

No que diz respeito às habilidades, objetos de conhecimento e sugestões didáticas voltadas ao 1º ano do Ensino Médio, dado o contexto da descoberta do Brasil e a busca por uma identidade literária brasileira, torna-se ainda mais crucial oferecer aos alunos a oportunidade de mergulhar nas obras que formam o alicerce da nossa tradição literária. O currículo proposto sugere uma variedade de autores e estilos – desde a Antiguidade Clássica até movimentos literários mais contemporâneos. No entanto, dada a limitação de tempo e a vastidão do conteúdo, surge uma preocupação legítima: os professores estão tendo tempo suficiente para explorar adequadamente cada obra, autor e movimento? Ou será que os estudantes recebem uma versão condensada e superficial do vasto legado literário que forma a base da literatura brasileira e ocidental?

Ao fundir a Literatura com a Língua Portuguesa, o risco não se resume apenas à simplificação, mas, também, a uma desvalorização. A Literatura pode, dessa forma, ser vista como mera ferramenta para o ensino de gramática e estrutura textual, em vez de ser valorizada como uma disciplina em si, que oferece perspectivas sobre a Psicologia, a História, a Filosofia e Cultura, por exemplo.

A quantidade de tempo que um professor gasta para trabalhar com as intertextualidades e contextualizações propostas pelo currículo depende de vários fatores. Esses incluem a profundidade desejada para a análise, o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre os textos e os objetivos pedagógicos específicos do professor. As sugestões didáticas presentes no Currículo não condizem com a realidade, visto que, segundo o documento (2021),

No Trovadorismo, pode-se fazer a intertextualidade da Cantiga de Amor, de Paio Soares de Taveirós com a música contemporânea Queixa, de Caetano Veloso; no Humanismo, a obra literária Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente, pode ser contextualizada com a contemporaneidade da peça O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna; no Classicismo, pode-se comparar a estrutura dos Sonetos de Camões com a do Soneto de Fidelidade, de Vinicius de Moraes. É possível, também, observar o entrelaçamento de ideias entre o soneto de Camões e a passagem bíblica 1 Coríntios na música Monte Castelo, da banda Legião Urbana (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 206).

Ao se considerar a amplitude e riqueza do legado literário lusófono à Literatura Brasileira, a proposta atual do currículo se torna problemática, por conta da complexidade de traçar paralelos entre a Cantiga de Amor de Paio Soares de Taveirós e a música contemporânea “Queixa”, de Caetano Veloso; ou de se aprofundar nas nuances do Humanismo representadas em “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, e relacioná-las com a atualidade de “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. E ainda, no âmbito do Classicismo, como é possível – no tempo estipulado – comparar profundamente a estrutura dos Sonetos de Camões com a do “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes e, ainda, entrelaçar ideias desses com passagens bíblicas na canção “Monte Castelo”, da banda Legião Urbana?

Talvez sejam necessárias mais de 20 aulas para abordar tais tópicos com a devida profundidade. Seria isso possível? No cenário atual, em que a literatura é apenas uma parte do componente de Língua Portuguesa – e não uma disciplina isolada, como antes – e com uma carga horária reduzida, questiona-se: como é viável dar conta de tal profundidade em tão pouco tempo? Mais do que isso, será que está sendo priorizada a quantidade em detrimento da qualidade? O risco é claro: a Literatura pode ser reduzida a meras anotações marginais no caderno do aluno, sem o tempo e espaço necessários para reflexões críticas e análises aprofundadas. Em vez de se formar jovens aptos a compreender e valorizar nosso patrimônio literário, corre-se o risco de criar uma geração que conhece apenas fragmentos descontextualizados de nossa rica tradição literária. Outro ponto preocupante no Currículo é o fato de que é esperado dos alunos, além da leitura literária – superficial, passiva e acrítica –, a produção textual. Produção essa não referente a textos discursivos-argumentativos, mas literária! O documento sugere nas sugestões didáticas,

Produção de crônicas, poemas ou contos, com base nas impressões, ideias ou visões da realidade do cotidiano do estudante, que empreguem o conhecimento das características desses gêneros, em consonância com as práticas sociais, relacionando-a aos aspectos linguísticos voltados aos usos notacionais da língua padrão; / Socialização das referidas produções com a comunidade escolar interna e externa, em redes sociais, jornal da escola e/ou da cidade; [...] Produção de poemas, *playlists* comentadas, tendo como referência as cantigas medievais, e/ou dramatizações de peças teatrais inspiradas nos autos de Gil Vicente e Ariano Suassuna, para serem socializados, por meio da oralidade, em saraus, rodas e clubes de leitura, *slams*, a fim compartilhar com a comunidade escolar. Estas atividades propiciam o

desenvolvimento da imaginação criativa, do interesse artístico, da autoconfiança e do respeito ao outro; [...] Produção de textos, nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, por meio da análise semiótica de imagens, filmes e charges que representam o momento da colonização do Brasil. Os estudantes podem, também, reescrever e/ou fazer releituras de textos do período barroco, adaptando, segundo as intenções comunicativas do contexto atual, as formas linguísticas, utilizando, inclusive, textos multimodais; / É possível, também, propor a elaboração de paródias e *fanfics* (*crossover*), a partir da leitura de um texto do Arcadismo, empregando as principais características desse movimento literário e o uso adequado dos sinais de pontuação. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 205-209).

Nesse cenário, como esperar que os alunos não apenas compreendam, mas também produzam textos artístico-literários com o rigor, a profundidade e a autenticidade que a arte exige? Apresentar aos jovens o mero processo de construção textual não é suficiente para que haja eficácia no aprendizado no que diz respeito à reflexão crítica em uma prática real.

As sugestões didáticas desmoronam diante da realidade pragmática das salas de aula. Espera-se que o aluno leia, discuta, interprete, produza e socialize suas criações. Tudo isso em um tempo que mais se assemelha a uma “correria apressada” do que a uma “maratona” contemplativa e reflexiva que a Literatura merece. A literatura, nesse contexto, pode se tornar um produto de linha de montagem, apressado e padronizado, em vez de ser uma expressão autêntica da alma e do intelecto. Em vez de formar artistas e pensadores críticos, corre-se o risco de produzir meros replicadores de fórmulas literárias.

Ainda no documento referente ao 1º ano do EM, há outro problema a ser destacado: a questão canônica. Segundo Ana Crélia Dias e Raquel Souza (2015),

o cânone, como a origem do termo nos remete, é uma lista, tal qual foi nos primórdios dos escritos sagrados, em que agregam os textos construídos a partir de certos critérios e que atendem a certas expectativas de público, podemos alargar o seu alcance e dizer que temos hoje não apenas o cânone acadêmico como vigente, mas uma pluralidade deles, implicada de acordo com a intencionalidade da produção e a recepção dos leitores. O Cânone acadêmico, que costuma ser o único reconhecido como literatura legitimada, segundo uma perspectiva mais normativa, prioriza critérios estéticos na elaboração de suas listas. [...] Assim, desde o romantismo, o critério de validação estética tem sido a irrepetibilidade e a originalidade da forma (Dias; Souza, 2015, p. 185).

Dessa forma, compreende-se que o termo cânone é utilizado para se referir a um conjunto de obras literárias que, ao longo do tempo, foram reconhecidas como fundamentais, representando os ideais, a cultura e os valores de uma sociedade. No entanto, a falta de clareza no documento em questão quanto à definição de quais obras compõem este cânone levanta uma série de questões. Quais critérios estão sendo adotados na seleção dessas obras? Estariam todas as obras citadas realmente inseridas nesse cânone, e mais crucialmente, estariam sendo dadas aos alunos as ferramentas necessárias para questionar e desafiar essas escolhas? Pois o que se

tem é apenas uma menção tanto na coluna referente às habilidades quanto na dos objetos de conhecimento, a verificar pela habilidade “MS.EM13LP1648” (2021, p. 208):

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 portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 208, grifo nosso).

Ao estabelecer “análise de obras fundamentais do cânone ocidental”, o texto deixa um leque muito abrangente de opções a serem trabalhadas – em tão pouco tempo. A única menção de autores a serem trabalhados é feita nas sugestões didáticas, em que se tem: Paio Soares de Taveirós, Gil Vicente e Camões. Não há indicação de análise da carta de Pero Vaz de Caminha, tampouco dos textos de José de Anchieta, por exemplo. Ambos de grande importância para explicação do Quinhentismo. Estipula-se trabalhar o Barroco e o Arcadismo, no entanto não sugere as obras de Gregório de Matos, Pe. Antonio Vieira, Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Santa Rita Durão. Assim, fica novamente o questionamento: quais obras canônicas devem ser trabalhadas? Isso fica a cargo do professor. Mas o que fazer quando se tem uma carga-horária tão reduzida?

É importante lembrar que o que é abordado se trata de um momento crucial na formação da identidade literária brasileira, quando o país estava em seus estágios iniciais de descoberta e os movimentos literários emergentes refletiam a busca de uma identidade nacional. Os alunos merecem uma experiência literária mais rica, que não apenas lhes apresente os textos, mas que também os incentive a questionar, analisar e, eventualmente, desafiar o status quo.

Em relação ao que é apresentado no Currículo para o 2º ano do EM referente ao ensino de leitura e literatura (Quadro 4), percebe-se que a ambição de análise de obras significativas das literaturas de diversos países e culturas, embora nobre, pode ser ilusória dada a realidade prática das salas de aula.

Estudo comparativo do Romantismo com obras da literatura africana, indígena e contemporânea, contrastando os aspectos éticos, estéticos, políticos e sociais, bem como as visões de mundo e ideologias vinculadas aos textos, tendo em vista o contexto histórico-cultural das literaturas portuguesa e brasileira (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 216)

Como é possível mergulhar na riqueza da literatura africana, indígena, brasileira, portuguesa e latino-americana em uma carga horária tão reduzida? Esse anseio pode culminar, novamente, em uma abordagem rasa e apressada, em que o aluno toma apenas um contato superficial com obras sem, contudo, entender seu cerne, sua importância e os diálogos intrínsecos entre elas.

Os objetos de conhecimento, ao trazerem tópicos como “sentimento nacionalista”, “indianismo” e “idealização amorosa”, atestam a grandiosidade das temáticas a serem abordadas. No entanto, em contraposição à magnitude desses temas, o docente se vê cerceado pela carga horária diminuta, enfrentando o desafio hercúleo de proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada em meio a um sistema que impõe velocidade e superficialidade.

As sugestões didáticas, por sua vez, expõem o paradoxo educacional contemporâneo. A proposta de leitura e análise de obras da literatura portuguesa e brasileira, juntamente com a produção de resenhas críticas e comentários apreciativos, soa quase utópica.

Leitura de obras literárias do Realismo e do Naturalismo, relacionando-as com o contexto de produção, circulação e recepção, para que os estudantes façam inferências sobre as semelhanças e diferenças entre elas e explorem os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. / Pesquisa e análise em diferentes fontes, para investigar as relações entre o texto literário e o momento de sua produção, explorando, assim, informações sobre concepções artísticas, culturais e procedimentos de produção das obras do Parnasianismo. / Observação das peculiaridades da estrutura e da estilística formal da época, para apreciar esteticamente as mais diversas produções literárias. Mediante a análise de textos literários do período simbolista, é possível reconhecer as marcas linguísticas temporais, considerando o contexto social e histórico de sua produção, bem como os efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e de suas relações com o verbal. / Reconhecimento das figuras de linguagens, em obras, dos períodos parnasiano e simbolista, assim como da intertextualidade em diversos processos de produção e o diálogo com obras contemporâneas (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 218-224).

Em um ambiente acadêmico já asfíxiado pela escassez de horas/aula, como esperar que o docente conduza, com maestria, seus alunos a um entendimento profundo e crítico de movimentos literários tão complexos como o Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo? Outro fator interessante de se observar é a diminuição de habilidades, objetos de conhecimento e de sugestões didáticas ao se comparar os 1º e 2º anos.

Ademais, enquanto o Currículo do 1º ano apresenta alguns autores como sugestão, para o 2º ano isso não ocorre. Assim, o professor se vê em outra tarefa árdua: procurar em editais de vestibulares quais são as obras mais cobradas/exigidas, para que, assim, possa realizar seu planejamento mediante ao tempo que lhe é dado para trabalhar tais conteúdos em sala de aula.

O novo currículo proposto para o 3º ano do EM expõe o aluno a uma profusão de demandas de habilidades e competências literárias que parecem irrefletidas face à realidade de sala de aula e às possibilidades de entrega em tempos limitados. A grande ironia do cenário atual é que, enquanto o ensino de Literatura sempre enfrentou o desafio de aproximar-se da realidade e experiência do aluno, aqui, parece que o currículo quer impor ao aluno a responsabilidade de abarcar toda a amplitude e diversidade da literatura mundial.

As habilidades listadas parecem mais um leilão de ambições literárias do que um plano pedagógico concreto. A verificar pelas habilidades “MS.EM13LP1648” e “MS.EM13LP1354”, tem-se que o aluno possa, durante o 3º ano,

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 portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. / 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. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 228-231).

Assim, espera-se que o aluno “identifique assimilações, rupturas e permanências” no vasto cenário da Literatura Brasileira, assimile técnicas de crítica literária e, ao mesmo tempo, possua a capacidade criativa para desenvolver “obras autorais em diferentes gêneros e mídias”. Ao mesmo tempo, insiste-se na participação de saraus, competições, mostras, e inúmeros outros eventos culturais, o que torna ainda mais sobrecarregada a experiência do estudante. Por mais que a intenção seja boa ao tentar estimular o aluno a vivenciar a literatura além do papel, na prática, isso pode causar uma sobrecarga de informação e experiência, resultando em alunos sobrecarregados e sem um foco claro de aprendizagem.

Os objetos de conhecimento carregam falhas graves. O currículo parece desejar cobrir todos os aspectos possíveis da literatura, abarcando desde "aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais" até a "hibridização da arte erudita com a arte popular", enquanto dá ao aluno a monumental tarefa de se aprofundar em literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.

Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais; características locais, regionais e globais. / Hibridização da arte erudita com a arte popular, prosa histórica, marcada por temas sociais e urbanos, poesia intimista, como a visual, concreta e marginal, retomada do regionalismo (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 228-234).

Tal amplitude de temas, sem uma estruturação pedagógica clara, leva a um risco enorme de superficialidade, com os alunos, talvez, conhecendo um pouco de tudo, mas dominando nada profundamente. Ademais, as sugestões didáticas parecem um amontoado de atividades desconexas. Sugerir ao professor a “Promoção de eventos como saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, para socializar as obras de autoria dos estudantes” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 231), enquanto simultaneamente é esperado que ele guie os alunos por meio de análises profundas de obras literárias, é – no mínimo – uma sobrecarga para o educador.

Há uma notável discrepância entre as expectativas propostas e o que é viável dentro da sala de aula, considerando os recursos e o tempo disponível. Ao analisar os 3 currículos (Quadros 3, 4 e 5), percebe-se que há uma consolidação das habilidades e conhecimentos a serem adquiridos em pouco tempo. Ou seja, trata-se de uma tentativa apressada de fazer o aluno abarcar o mundo literário em sua totalidade – sem sequer delimitar quais obras, autores e conteúdos específicos o professor deve trabalhar nessa etapa de ensino. Um feito quimérico e potencialmente frustrante tanto para educadores quanto para estudantes.

A literatura não é apenas uma janela para o passado, mas uma ponte para o presente e o futuro. Em um período tão decisivo como o Ensino Médio, os estudantes estão formando sua compreensão do mundo e de si mesmos. Se o currículo não for suficientemente robusto e desafiador, corre-se o risco de apresentar uma versão simplificada e descontextualizada da Literatura, privando os alunos da oportunidade de se envolver profundamente com os textos e, por extensão, com o mundo ao seu redor.

No que concerne à prática de leitura em si, ao avaliar a estruturação curricular proposta pelo “Currículo de MS” (2021), percebe-se uma tentativa de integrar e enfatizar a importância dessa em suas múltiplas modalidades. A menção a “mecanismos linguísticos e multissemióticos” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 81) sugere um reconhecimento da diversidade de linguagens e modalidades presentes na leitura contemporânea, uma abordagem que encontra paralelo na BNCC-EM (2018a). Ambas as estruturas pedagógicas se voltam para o reconhecimento de que a leitura, na era atual, vai além do textual e abrange um espectro multissemiótico, em que imagens, sons e gestos também têm seu espaço.

Dentro do documento da BNCC-EM (2018a), a importância de lidar com uma ampla variedade de gêneros textuais é um destaque. Assim como no Currículo do MS, a BNCC valoriza a exposição dos alunos a uma ampla gama de gêneros discursivos. Essa diversidade tem como objetivo garantir que os alunos estejam preparados para entender e se engajar criticamente com diferentes formas de comunicação em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado em suas formas de expressão.

Por outro lado, embora o Currículo do MS aborde a leitura, escrita e oralidade, não fica explicitamente claro o grau de profundidade e crítica com que os alunos são encorajados a lidar com os textos. A BNCC-EM de 2018 coloca uma ênfase particular na leitura crítica, incentivando os alunos a não apenas consumir, mas também avaliar, questionar e refletir sobre o que se lê. Essa dimensão crítica é vital para a formação de cidadãos ativos e conscientes, indo além de uma mera familiaridade com diversos gêneros discursivos.

Como pôde-se perceber até aqui, o “Currículo de MS” (2021) enfatiza uma visão integrada da Língua Portuguesa e da Literatura. Esse enfoque ressoa com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018a), que prioriza a relação entre linguagens e a capacidade dos alunos de interagir com diversas formas de expressão. O compromisso do currículo em se relacionar com “as mais diversas linguagens” revela uma aspiração de preparar os estudantes para um cenário cada vez mais multimodal de comunicação. Contudo, uma análise metódica levanta sérias dúvidas quanto à materialização desse objetivo em uma prática pedagógica concreta e eficaz.

Um dos pontos de destaque é a menção ao Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). A expectativa é que, ao concluir o Ensino Médio, os estudantes sejam leitores proficientes, capazes de interpretar textos longos, realizar inferências e comparações. Ainda que a BNCC-EM (2018a) também busque aprimorar a competência leitora dos alunos, ela expande essa visão ao enfatizar a necessidade de uma leitura crítica e interpretativa, abrangendo não apenas a decodificação e compreensão textual, mas, também, a capacidade de contextualizar, avaliar e relacionar textos com o mundo ao redor. A preocupação é que, embora o Currículo do MS mencione o desenvolvimento do pensamento crítico, tal desenvolvimento precisa ser ancorado em práticas pedagógicas que efetivamente desafiem os estudantes a olhar além do texto.

Quanto ao estudo da Literatura, o currículo até reconhece a relevância das obras clássicas e promove uma abordagem que busca relacionar literatura, história, cultura e arte. A inserção de clássicos da literatura na formação de jovens leitores é, sem dúvida, valiosa, mas uma crítica que se coloca é: até que ponto esse currículo garante uma imersão significativa nas obras? A BNCC defende que a literatura deve ser vista não apenas como fonte de conhecimento, mas como meio de compreensão humana, de desenvolvimento da empatia e da capacidade crítica. Assim, não basta apenas introduzir clássicos – e continuamos com a pergunta: quais clássicos? –, é necessário garantir que os estudantes interajam profundamente com essas obras, estabelecendo conexões pessoais, históricas e culturais.

2.4.2. Os Itinerários Formativos no Currículo do MS

No que concerne aos Itinerários Formativos, o MEC publicou, em 28 de dezembro de 2018, os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018). Esses itinerários devem se pautar em um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. De acordo com o documento Currículo de

Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), o novo Ensino Médio tem como proposta oferecer uma formação escolar mais dinâmica.

Logo, a flexibilização do currículo ficou a cargo dos itinerários formativos, “[...] organizados em: Itinerários Formativos Propedêuticos, que objetivam expandir as aprendizagens promovidas pelas Áreas de Conhecimento, e Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional” (Mato Grosso do Sul, 2021, p.105). Ainda de acordo com o documento,

A flexibilização do currículo do Ensino Médio ocorre por meio dos Itinerários Formativos, e está estruturada de forma a contemplar carga horária específica para os componentes curriculares: Núcleo Integrador e Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento (Unidades Curriculares Específicas e Unidade Curricular Eletiva) (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 105).

Como abordado anteriormente, as Unidades Curriculares Específicas se relacionam com as competências da área do conhecimento dos Itinerários Formativos selecionado pelo estudante, ofertados no Catálogo de Unidades Curriculares (2022a) disponibilizado pela SED-MS. Já as Unidades Curriculares Eletivas, de elaboração de cada escola – na teoria –, que de acordo com o Currículo do MS:

Esse componente ocupa um lugar de destaque na diversificação das experiências escolares e oferece um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Assim, é possível propiciar o desenvolvimento de diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal, visual –, além de consolidar competências previstas neste Currículo (Mato Grosso do Sul, 2018, p. 107)

Cabe ressaltar que os Itinerários Formativos são analisados pela sua associação com um dos componentes curriculares específico, da área de Linguagens e suas Tecnologias:

I - Linguagens e suas Tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, construindo arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018c, p. 6).

Acerca da Matriz Curricular, a oferta dos itinerários é semestral, com vistas a atender às demandas dos estudantes e apresentar opções diversificadas, ao longo da trajetória do EM. Destaca-se que cada modalidade de ensino, Ensino Médio regular e Ensino Médio de Tempo Integral, possuem um quantitativo de horas/aulas. O Quadro 3 mostra a diferença:

Quadro 3. Comparativos de disciplinas componentes nos Itinerários Formativos entre Ensino Médio Regular e Ensino Médio de Tempo Integral

ITINERÁRIOS FORMATIVOS PROPEDÊUTICOS		ENSINO MÉDIO REGULAR	ENSINO MÉDIO INTEGRAL
Núcleo Integrador (Anual, fixo, Parte comum, delimitado pela SED-MS)	Intervenção Comunitária	1	1
	Projeto de Vida	2	
	Empreendedorismo Social	0	4
	Ciências Integradas e Novas Tecnologias	0	2
	Língua Espanhola	0	2
	Linguagens e Interartes	0	3
	Matemática Criativa	0	3
Aprofundamento em área de conhecimento (Semestral, flexível, delimitado pela escola de acordo com os componentes presentes no Catálogo de Unidades Curriculares)	Unidade Curricular I	2	2
	Unidade Curricular II	2	2
	Unidade Curricular III	2	2
	Unidade Curricular IV	2	2
	Unidade Curricular Eletiva ¹¹	1	2
Total de horas/aulas		12	27

Fonte: adaptação da autora (2023) do Currículo Referencial do Estado de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021, p. 112-113).

A proposta de flexibilização curricular, conforme delineada pelo capítulo 4 do “Currículo de Mato Grosso do Sul”, ressalta o protagonismo juvenil e os itinerários formativos personalizados no Ensino Médio. Entretanto, enquanto a flexibilidade é apresentada como um trunfo para atender às necessidades individuais dos alunos, surgem, novamente, questões preocupantes em relação à prática de leitura, especialmente no domínio da Literatura.

Ao tornar o currículo mais flexível e enfatizar escolhas personalizadas, corre-se o risco de uma marginalização inadvertida da literatura clássica e contemporânea. O estudo da literatura, historicamente, tem sido uma ferramenta essencial para desenvolver o pensamento crítico, a empatia e a consciência cultural dos alunos. Com a nova estrutura, os alunos podem, potencialmente, ser direcionados ou optar por caminhos que minimizem ou até mesmo excluam a exploração profunda da literatura. Nesse cenário, as nuances, as complexidades e os desafios que a literatura oferece poderiam ser sacrificados em nome da escolha e da flexibilidade.

¹¹ Ressalta-se que a Unidade Curricular Eletiva deve ser elaborada por cada escola. No entanto, como estas reformas ainda estão em fase de adaptação, a secretaria de educação tem fornecido essas eletivas já prontas. Prevê-se que a partir do ano de 2024, as escolas já estejam utilizando suas próprias eletivas – o que abre uma oportunidade para a realização do projeto de intervenção nesta unidade curricular.

Ao enfatizar a adaptação do currículo às realidades e interesses locais, pode haver uma tendência à provincialização do conteúdo literário. Isso poderia limitar a exposição dos alunos a uma variedade de textos, autores e culturas. A literatura tem o poder de transportar os alunos para além de suas realidades imediatas, permitindo-lhes explorar mundos, culturas e perspectivas diferentes. Uma ênfase excessiva na realidade local pode restringir essa visão ampla e impedir que os alunos se engajem em diálogos literários mais amplos.

A prática de leitura – especialmente a literária – não é apenas uma atividade acadêmica, mas um exercício que molda a identidade, a consciência e a visão de mundo dos alunos. A literatura sempre teve um papel central em proporcionar uma visão mais profunda da condição humana, desafiando preconceitos e construindo pontes de compreensão. Ao se mover em direção a um currículo mais flexível e descentralizado, é imperativo que a leitura literária não seja negligenciada, mas continue sendo uma pedra angular do processo educacional.

É evidente a busca por uma educação integrada e multidisciplinar, focada na formação integral do estudante. No entanto, ao priorizar o protagonismo, a criatividade, a atuação social, entre outros, o currículo parece ofuscar o valor inestimável e o papel central da leitura literária na formação do indivíduo.

A proposta de Itinerários Formativos enfatiza fornecer ao estudante uma variedade de caminhos para aprofundar seu conhecimento em áreas específicas. Porém, como visto até agora, um risco latente é a possível fragmentação do ensino. Ao dar aos estudantes uma miríade de opções para aprofundamento, corre-se o risco de criar silos de conhecimento que não se comunicam entre si. A interdisciplinaridade, essencial na formação integral do estudante, pode ser prejudicada se esses itinerários não forem bem planejados e integrados.

O enfoque na demanda do mercado de trabalho, embora seja prático e orientado para o emprego, pode reduzir o valor do Ensino Médio como uma fase de exploração e descoberta intelectual. Ao se orientar fortemente pelas “demandas do mercado”, pode-se negligenciar aspectos fundamentais da formação humana e cultural. Afinal, a educação não deve ser apenas uma ferramenta para empregabilidade, mas, primeiramente, um meio para formar cidadãos críticos, conscientes e culturalmente ricos.

Essa orientação pragmática da ênfase nas competências práticas e técnicas – bem como na preparação para o mundo do trabalho –, embora necessária, pode obscurecer a importância da leitura literária como prática formadora. Em um currículo fortemente orientado por demandas ocupacionais e técnicas, dificilmente poderia se encontrar espaço para Dostoiévski, Machado de Assis ou Virginia Woolf, por exemplo.

Ademais, ao avaliar os critérios para a oferta de aprofundamentos, como “perfil dos estudantes” e “potencialidades locais”, há um risco palpável de que escolas, sobretudo em áreas menos favorecidas, priorizem áreas técnico-profissionais em detrimento das humanidades e, conseqüentemente, da prática literária. Sem menosprezar a importância da formação técnica, será mesmo que o Ensino Médio está equipando os jovens apenas com habilidades para o trabalho, ou também com as ferramentas intelectuais para interpretar, questionar e enriquecer seu mundo?

O destaque para o “Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento” ser algo além do “mais do mesmo” é, de certo modo, louvável, mas também ambíguo. O que significa “expandir os aprendizados” na prática? Como as escolas, em contextos tão diversos no Brasil, interpretam e implementam essa diretriz? Além disso, a menção de que a ampliação pode acontecer em harmonia com “temáticas contemporâneas” abre espaço para a pergunta: quais temas seriam esses? E quem decide sua relevância?

Os Itinerários Formativos, conforme apresentados, não dão a impressão de que a leitura literária seja uma prioridade. Enquanto são feitas inúmeras menções a competências, habilidades, temas, vivências e aprendizagens, há um silêncio ensurdecedor sobre a importância da literatura como um veículo para o entendimento humano, a apreciação estética e a reflexão crítica. Ao analisar o “Currículo de MS”, na parte referente à área de Linguagens e suas Tecnologias, são apresentadas unidades curriculares que partem de textos-base (figura, livro, artigo etc.). Como destacado, os Itinerários Formativos são viabilizados pela relação Secretaria Estadual da Educação – Escola, por meio do Catálogo de Unidades Curriculares: itinerários formativos (2022a), que serão expostos a seguir.

2.4.3. O Catálogo de Unidades Curriculares: itinerários formativos

O documento se divide nas áreas de conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Na área de Linguagens e suas tecnologias – que é o foco deste trabalho –, as unidades curriculares abrangem Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física. O Quadro a seguir expõe as unidades curriculares apresentadas no Catálogo de Unidades Curriculares (2022a), no que concerne à Língua Portuguesa, e, após análise, quais são viáveis de aplicação de literatura dos clássicos. Também se apresenta no Quadro 4 as unidades curriculares selecionadas pela escola, no qual no início do ano letivo é escolhido pelo coordenador de cada escola.

Quadro 4. Unidades Curriculares de Língua Portuguesa presentes no Catálogo de Unidades Curriculares: Itinerários Formativos – SED-MS (2022)

UNIDADES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA	É VIÁVEL TRABALHAR LITERATURA NESSA UNIDADE CURRICULAR?	FOI UMA UNIDADE CURRICULAR TRABALHADA NA ESCOLA EM 2022?
Contos Em Vodcast.	Sim	Não
Escrita E Elaboração De Livro.	Sim	Sim (2º Sem.)
Eu Sou Pós-Moderno E Você?	Não Como Está Posto	Não
Galera, Estou Na Rádio!!	Não Como Está Posto	Não
Multiculturalismo E As Culturas Juvenis.	Não Como Está Posto	Não
Porque Argumentar É Preciso.	Não	Não
Quem For Fã, Fic!	Sim	Não
Quem Quer Ser Um Empreendedor Literário?	Sim	Não
Textos Literários Na Pós-Modernidade.	Sim	Não
Olhares Artístico-Cinematográficos: A Relação Entre Linguagem, Dignidade E Juventudes.	Não	Não
Olhares Artístico-Cinematográficos: Relação Entre Arte, Esperança E Juventudes.	Não	Não
Um pedaço Do Meu Mundo. Gravando!	Não	Não
Quem Conta Um Conto... Assusta Um Tanto!	Sim	Não
Jogo Da Narrativa	Sim	Não
Clube Do Livro	Sim	Não
Clube Do Manoel	Sim	Sim (1º Sem.)

Fonte: Catálogo de unidades curriculares SED-MS (2022a). Adaptação: a autora (2024).

Conforme se pode observar no Quadro 4, duas unidades curriculares “escrita e elaboração de livro” e “clube do Manoel” foram contempladas em 2022 na escola lócus da pesquisa. Dentre as análises realizadas das unidades curriculares, essas são viáveis ao ensino de literatura. Nos parágrafos a seguir, expõe-se a análise de algumas unidades curriculares apresentadas.

O itinerário formativo “Contos em vodcast” sugere a leitura de contos, em consonância com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Entretanto, o ato de ler não deve ser apenas sobre decodificar palavras ou frases em um texto; é uma imersão em mundos distintos, é sentir emoções, é viver as experiências dos personagens. Ao se concentrar excessivamente em transformar o conteúdo literário em *vodcasts*¹² ou *podcasts*, corre-se o risco de os estudantes perderem a capacidade de imaginar e de se envolver profundamente com a obra. A audição e a visualização, embora sejam ferramentas valiosas, não devem substituir o

¹² O termo *vodcast* é uma junção das palavras vídeo e *broadcast* – transmissão de sinais de áudio ou vídeo para um público amplo, geralmente realizada por meio de rádio, televisão ou *internet* –, referindo-se a uma forma de distribuição de conteúdo de vídeo pela *internet*. Semelhante a um *podcast*, um *vodcast* envolve a criação e compartilhamento de material audiovisual, muitas vezes em episódios seriados, acessíveis sob demanda.

prazer singular e a imaginação que a leitura tradicional pode proporcionar. Ademais, o foco na produção de textos autorais em ambientes digitais, embora louvável, desvia a atenção da análise e apreciação literárias. Uma boa crítica literária demanda uma profunda compreensão da obra, algo que pode ser ofuscado pela ênfase na produção de conteúdo para as TIC. A relevância do gênero *podcast*, com foco nos contos, não deve ofuscar a relevância do conto em si, e sua longa tradição na literatura mundial.

Embora a inclusão das TIC na educação seja crucial para preparar os estudantes para o mundo moderno, é imperativo que isso não ocorra às custas da rica experiência da leitura literária. O desafio reside em encontrar um equilíbrio entre introduzir novas ferramentas e manter a essência da literatura viva no currículo escolar. A proposta do itinerário formativo em questão, da forma como está, parece se inclinar demais para o lado das novas mídias, possivelmente em detrimento da profundidade e riqueza da experiência literária tradicional.

No que diz respeito às sugestões de materiais de apoio, a lista de referências para professores é reveladora de uma desconexão entre teoria e prática. As obras teóricas de Rildo Cosson, Nádia Battella Gotlib e Tzvetan Todorov, enquanto fundamentos sólidos da crítica literária, não oferecem ferramentas diretas para a abordagem didática contemporânea proposta por meio de TIC. A ausência de uma seleção de contos e a adição de vídeos do YouTube, apesar de tentarem trazer um viés moderno, parecem deslocados diante da densidade das demais referências. Esse descompasso sugere uma lacuna na orientação aos educadores, colocando em xeque a eficácia da proposta em realmente modernizar a prática de leitura literária em sala de aula.

O itinerário formativo “Escrita e elaboração de livro” evidencia preocupações significativas no que tange à preparação do educador para conduzir efetivamente a prática de leitura literária em sala de aula. A estruturação do material de apoio peca em não oferecer uma abordagem mais abrangente sobre a didática da prática de leitura literária.

Enquanto a iniciativa de alinhar a escrita com o empreendedorismo é compreensível, questiona-se a profundidade e eficácia de tal abordagem. A Literatura, em sua essência, não deve ser reduzida a uma mera ferramenta de mercado. O processo criativo, quando constantemente visado através das lentes do empreendedorismo, corre o risco de ser trivializado. Além disso, a conexão proposta com a área de Matemática e suas Tecnologias, embora inovadora, carece de um desenvolvimento mais claro e prático.

O itinerário formativo “Eu sou pós-moderno e você?” lança mão de um título intrigante e atual, sugerindo uma profunda investigação sobre a pós-modernidade e sua relação com a identidade. No entanto, ao se aprofundar na proposta, percebe-se uma desconexão. O foco

excessivo nas origens e impactos da globalização na identidade cultural brasileira, sem abordar suficientemente a literatura pós-moderna global, pode resultar em uma compreensão limitada e até mesmo paroquial do que significa ser “pós-moderno”. Ao se apoiar majoritariamente em clássicos da literatura brasileira, a proposta negligencia uma vasta gama de literaturas pós-modernas que abordam diretamente as nuances da era contemporânea.

Ao se debruçar sobre um tema tão vasto e interdisciplinar quanto a identidade na pós-modernidade, é fundamental que a proposta vá além da simples leitura de textos literários. A literatura, por si só, pode não ser suficiente para abordar a amplitude da temática. Esse é um típico itinerário que poderia contar com a multidisciplinaridade, ao integrar discussões filosóficas, sociológicas e históricas, que oferecem um panorama mais completo da construção da identidade em tempos de globalização e fluxos culturais constantes. Entretanto, isso não é mencionado no catálogo. Isso faz com que esses elementos propostos possam não ser conectados de forma harmônica, fazendo com que a proposta educativa se perca em generalizações ou superficialidades para uma temática tão complexa.

Ao analisar o itinerário formativo “Galera, estou na rádio!!”, pode-se perceber que, enquanto o programa se empenha em abraçar a era digital e as habilidades associadas à produção e disseminação de conteúdo em plataformas modernas, ele pode, inadvertidamente, ofuscar a importância fundamental da Literatura e da prática aprofundada de leitura.

Ao se concentrar fortemente na produção de conteúdo digital, os alunos podem perder a oportunidade de se envolver com textos que têm desafiado, informado e inspirado gerações. Além disso, a prática de leitura profunda – aquela que exige atenção, reflexão e interpretação – pode ser comprometida. Na era da informação digital, a leitura muitas vezes assume a forma de varredura ou leitura superficial, deixando de lado a reflexão e a análise crítica.

Incorporar práticas modernas de mídia e promover o letramento digital são objetivos louváveis. No entanto, é crucial que isso não ocorra à custa do estudo da Literatura e da prática de leitura, visto que o entusiasmo por integrar as novas tecnologias ao ambiente escolar, como a criação de uma *radioblog*¹³, pode se tornar uma distração em vez de um facilitador da aprendizagem. Espera-se que os alunos adquiram habilidades digitais e compreensão de mídia, mas o foco pode se desviar facilmente dos objetivos pedagógicos para os desafios técnicos associados à criação e manutenção de um blog de rádio.

¹³ Refere-se a uma plataforma digital que combina elementos de rádio e *blog*, permitindo a transmissão de conteúdo de áudio on-line. Geralmente, os *radioblogs* possibilitam a criação, compartilhamento e transmissão de programas de áudio, incluindo música, entrevistas e discussões, oferecendo aos usuários uma experiência de audição personalizada e interativa.

Ademais, há o risco de que a unidade curricular perpetue uma cultura de consumo, já que a ênfase em mídias sociais e práticas digitais pode reforçar a ideia de que os alunos devem constantemente se atualizar com as últimas tendências e tecnologias, o que pode ser insustentável.

Quanto à unidade curricular “Multiculturalismo e as culturas juvenis”, embora essa exalte a diversidade e a inclusão, há o risco de sobrecarregar o aluno com uma miríade de estímulos e formatos. É inegável que *slams*¹⁴, raps e vídeos do YouTube têm seu valor cultural e artístico, mas será que eles deveriam ocupar o mesmo espaço pedagógico que autores consagrados, cujas obras resistiram ao teste do tempo e provaram ser fundamentais para a formação crítica e reflexiva de inúmeros estudantes? Ao tentar “abraçar o mundo”, a proposta pode se perder na vastidão do que tenta abarcar, deixando os alunos à deriva em um oceano de estímulos desconexos.

Além disso, a abordagem proposta pode desestimular o pensamento crítico e reflexivo, em vez de incentivá-lo. Ao posicionar a Literatura como mero instrumento de exposição à diversidade cultural – e não como uma ferramenta para o aprofundamento intelectual –, ocorre a formação de leitores passivos, que consomem obras sem realmente engajá-las em um nível mais profundo. E é aí que reside a grande ironia dessa abordagem contemporânea. Em um esforço para tornar a Literatura mais acessível e atraente para os jovens, ela pode, de fato, ser reduzida a um acessório, um mero complemento para a formação cultural e social, em vez de ser reconhecida como a poderosa ferramenta de questionamento, introspecção e transformação que realmente é. E, no processo, pode-se perder a oportunidade de formar uma geração de leitores verdadeiramente críticos e engajados, que veem além da superfície e se aprofundam nas complexidades e nuances do texto literário.

O itinerário formativo intitulado “Quem for fã, fic!” acena com o promissor convite de explorar o gênero discursivo da *fanfiction*¹⁵ – mais comumente conhecido como “*fanfic*” –, um fenômeno cultural que ganhou notoriedade no ambiente digital. Por um lado, a *fanfiction* representa a democratização da escrita, oferecendo a jovens escritores uma plataforma para expressar suas vozes, reinterpretar enredos e personagens consagrados, e interagir com uma comunidade de leitores engajados. No entanto, há um lado mais sombrio nesse cenário.

¹⁴ Refere-se a uma forma de competição artística em que poetas performáticos apresentam suas obras diante de uma audiência. No contexto literário, o *slam* enfatiza a expressão oral e a performance, promovendo um ambiente envolvente e participativo. Os participantes são avaliados por jurados ou pela reação do público, destacando a fusão de habilidades poéticas e teatrais nesse estilo de apresentação.

¹⁵ Forma de expressão literária em que fãs criam narrativas originais baseadas em personagens, universos ou histórias já existentes de obras de ficção. Estas histórias, muitas vezes compartilhadas online, exploram cenários alternativos, desenvolvimento de personagens e tramas que extrapolam o material fonte original.

Enquanto o ensino de Literatura no Ensino Médio sempre se esforçou para introduzir os estudantes a uma variedade de gêneros e estilos, dando-lhes uma compreensão abrangente das riquezas da linguagem e da narrativa, um foco do itinerário formativo somente na *fanfiction* pode correr o risco de superficializar esse processo. O gênero, por sua natureza, deriva de obras pré-existentes, e pode ser argumentado que incentivar a leitura e escrita exclusivamente deste gênero pode limitar a exposição dos alunos à originalidade literária e à diversidade de vozes e perspectivas que a literatura oferece. A *fanfiction*, embora possa ser criativa e engajadora, muitas vezes está restrita a um nicho, limitando o escopo do que os estudantes estão expostos.

Historicamente, o Ensino Médio tem servido como uma plataforma para introduzir os alunos à Literatura canônica. As obras canônicas, muitas vezes, não apenas contam histórias cativantes, mas também abordam questões universais da condição humana, proporcionando aos alunos perspectivas profundas sobre a sociedade, a psicologia e a moralidade. Ao potencialmente sacrificar esse contato em prol de itinerários formativos especializados, o currículo peca na formação dos alunos, acarretando lacunas significativas em sua formação literária.

Ao se preparar para vestibulares e outras avaliações, os alunos que se limitaram em suas escolhas de itinerários formativos podem se encontrar em desvantagem. Muitas provas ainda priorizam a literatura canônica, esperando que os estudantes não só as conheçam, mas também sejam capazes de analisá-las criticamente.

A Literatura é mais do que mero entretenimento; é um espelho da sociedade, um registro histórico e uma ferramenta de reflexão. Cabe à educação garantir que os alunos estejam bem equipados para explorar e compreender esse campo tão fundamental da expressão humana. E, nesse aspecto, uma lista fixa de leituras pode ser vista não como uma limitação, mas como um alicerce robusto para embasar uma formação literária relevante. Como a FGB não fornece esse aporte ao professor, tal tarefa ficou a cargo dos Itinerários Formativos, como forma de aprofundamento. Assim, o Currículo do MS tem um adendo, que são os Catálogos de Unidades Curriculares. O Catálogo referente às Linguagens e suas Tecnologias.

Dessa forma, no âmbito da FGB e do Núcleo Integrador, a preocupação com uma base comum alargada parece sobrecarregar o currículo com uma gama de temas e competências, acarretando o atropelamento do estudo aprofundado da Literatura. Quando a esta, se vê em competição com múltiplas áreas do conhecimento por espaço e atenção dentro de uma estrutura curricular já densa, o resultado pode ser uma abordagem apressada e superficial.

Na medida em que os Itinerários Formativos buscam oferecer aprofundamento em áreas específicas do conhecimento, a Literatura pode, paradoxalmente, ser marginalizada. Sem

diretrizes claras e consistentes que valorizem e preservem o estudo literário como um componente essencial do currículo, escolas e estudantes podem optar por itinerários que releguem a Literatura a um papel secundário, privando os alunos da oportunidade de se engajarem profundamente com textos que têm o poder de moldar perspectivas, fomentar a empatia e enriquecer o entendimento cultural.

No coração dessa reestruturação, o conceito de flexibilidade, embora possa parecer atrativo, traz consigo o perigo de fragmentação. A literatura, em sua essência, demanda um estudo continuado e integrado, uma imersão nos textos que permita aos estudantes explorar as complexidades, nuances e riquezas de cada obra. No modelo atual, em que a escolha de itinerários formativos e a flexibilidade são enfatizadas, a coesão e a profundidade necessárias para o estudo literário autêntico acabam se perdendo no meio do caminho.

Assim, enquanto as mudanças propostas no Ensino Médio buscam atender às demandas contemporâneas e diversificar o aprendizado, a prática da leitura literária acaba sendo subestimada ou diluída no processo. A Literatura desempenha um papel insubstituível na formação cultural e emocional dos alunos, e qualquer modelo educacional que não reconheça plenamente seu valor fará um desserviço à próxima geração de estudantes.

3. A LEITURA DE OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: INTENCIONALIDADES E DESAFIOS

Neste capítulo, buscou-se verificar se a escola selecionada, de EMTI, atende às novas demandas do programa e se consegue trabalhar, dentro da nova organização curricular e estrutural, o ensino de literatura por meio dos textos clássicos. Para tanto, foi realizada pesquisa de campo, utilizando questionários qualitativos aplicados a membros da comunidade escolar, do estabelecimento de ensino selecionado para pesquisa (professora de Língua Portuguesa, aluna da escola que tenha estudado nos três anos letivos do ensino médio, e professor responsável pela Biblioteca).

Na seção 1, *Caracterizando o Locus da Pesquisa*, apresenta-se, inicialmente, as características estruturais da escola selecionada, uma escola estadual, que oferta atualmente o Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral (EMTI). Nessa seção, realizou-se o comparativo paralelo entre o que foi observado e registrado durante a coleta de dados e o que está exposto do Regimento Escolar (2016) e do Projeto Político Pedagógico (2022) da escola selecionada.

Já na 2ª seção, discute-se o uso dos clássicos da literatura como instrumento didático, em contraste com o acervo disponibilizado na Biblioteca da escola selecionada. Deste modo, destaca-se a ressonância deste conhecimento, nas avaliações de vestibulares locais, na qual fez-se necessário compreender se o ensino de literatura no ensino médio tem contemplado essa especificidade. Na seção 3, *Análise dos dados da pesquisa qualitativa: as respostas dos sujeitos entrevistados*, permite-se contemplar a perspectiva dos sujeitos que estão na vivência escolar – acerca de suas relações com a leitura, mais especificamente das obras clássica.

3.1. CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Quanto ao locus da pesquisa, trata-se de uma escola da Rede Estadual de Ensino (REE), que contempla o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI)¹⁶, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na região da Lagoa. A presente escola foi selecionada pelo motivo de ser local de trabalho da pesquisadora. Desse modo, destaca-se que a Gestão Escolar autorizou a pesquisa de campo, na qual foi realizada a coleta de imagens, documental (Projeto Político Pedagógico – PPP), levantamento das obras disponibilizadas na Biblioteca e

¹⁶ Autorização de Funcionamento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Resolução/SED nº 3.364 de 19/12/2017 Diário Oficial de nº 9.557 de 20/12/2017. Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 2.

pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, com a professora de Língua Portuguesa, uma aluna – que cursou os 3 anos do Ensino Médio na escola, vivenciando o momento de transição da escola de Ensino Médio regular para EMTI –, e a professora responsável pela Biblioteca. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), a cidade de Campo Grande conta com 31 escolas de EMTI, denominadas inicialmente de “Escola da Autoria”.

Quadro 5. Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral de Campo Grande, MS.

E.E. 26 de Agosto
E.E. Amando de Oliveira
E.E. Amélio de Carvalho Baís
E.E. Aracy Eudociak
E.E. Dona Consuelo Muller
E.E. Dr. Arthur de Vasconcellos Días
E.E. João Carlos Flores
E.E. José Barbosa Rodrigues
E.E. Lúcia Martins Coelho
E.E. Luisa Vidal Borges Daniel
E.E. Maestro Frederico Liebermann
E.E. Maestro Heitor Villa Lobos
E.E. Manoel Bonifácio Nunes Da Cunha
E.E. Maria Constança Barros Machado
E.E. Maria Eliza Bocayuva Corrêa da Costa
E.E. Olinda Conceição Teixeira Bacha
E.E. Padre Mário Blandino
E.E. Prof. Emygdio Campos Widal
E.E. Prof. Severino De Queiroz
E.E. Prof. ^a Brasilina Ferraz Mantero
E.E. Prof. ^a . Clarinda Mendes De Aquino
E.E. Prof. ^a . Élia França Cardoso
E.E. Prof. ^a . Flavina Maria da Silva
E.E. Prof. ^a . Maria Rita de Cássia Pontes Teixeira
E.E. Prof. ^a . Neyder Suelly Costa Vieira
E.E. Prof. ^a . Thereza Noronha de Carvalho
E.E. Sebastião Santana de Oliveira
E.E. Vespasiano Martins
E.E. Waldemir Barros da Silva
E. E. Cívico-Militar Marçal de Souza Tupã-Y
E. E. Cívico-Militar Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof.Tito)

Fonte: Portal de Acesso a Carta de Serviços – SED – Ensino Médio de Tempo Integral Escola da Autoria. Disponível em: <https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autoria/>. Acesso em: 29 nov. 2023. Adaptação da autora (2023).

A escola selecionada disponibilizou, no ano de 2022, turmas de Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio de Tempo Integral. Um adendo: no ano de 2023, houve uma modificação na disponibilidade de turmas, sendo o 5º ano do Ensino Fundamental I retirado da grade escolar. No entanto, para o ano de 2024, de acordo com a SED-MS, há uma sobrecarga nas escolas municipais, e nesse caso, as escolas estaduais irão, novamente, abranger o Ensino Fundamental I. Logo, a escola selecionada terá, para o ano de 2024, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, em tempo integral. Essa situação é conflitante, uma vez que o EMTI ainda está em fase de adaptação e ainda não cumpre sua funcionalidade, conforme visto nos estudos de Miranda (2021).

No Quadro 6, está exposto o quantitativo de turmas efetivas no ano de 2022 – recorte temporal da pesquisa. Entretanto, nota-se a importância de expor o quantitativo de alunos matriculados no ano subsequente (2023), uma vez que demonstra a evasão significativa pós implementação do Programa do EMTI.

Quadro 6. Dados estatísticos da Escola: Quantitativo de turmas e estudantes.

ANO/SÉRIE	Nº DE TURMAS	Nº DE ESTUDANTES	Nº DE TURMAS	Nº DE ESTUDANTES
	2022		2023	
4º E.F. I	Sem turma		Sem turma	
5º E.F. I	1 Turma	45	Sem turma	
6º E.F. II	1 Turma	45	2 Turmas	70
7º E.F. II	2 Turmas	90	1 Turma	40
8º E.F. II	2 Turmas	90	2 Turmas	80
9º E.F. II	2 Turmas	80	2 Turmas	80
1º E.M.	2 Turmas	90	2 Turmas	70
2º E.M.	2 Turmas	70	1 Turma	35
3º E.M.	2 Turmas	40	1 Turma	25

Fonte: levantamento de nº de matrículas realizado nos anos de 2022 e 2023, realizado na escola selecionada. Elaborado pela autora (2023).

3.1.1. Análise documental e o contraste com as observações estruturais da escola

A transição da modalidade de Ensino Médio Regular, para Ensino Médio de Tempo Integral é descrita logo no primeiro capítulo do Projeto Político Pedagógico (2022)¹⁷ da escola. O Projeto Político Pedagógico é um documento norteador, que articula as diretrizes nacionais

¹⁷ Foi selecionado o Projeto Político Pedagógico do ano de 2022, em virtude de sua elaboração voltada a atender às demandas do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral. Ressalta-se que o Programa contemplou a escola selecionada a partir do ano de 2022.

com as propostas para cada escola, dentro de suas especificidades. Essa é uma fonte documental importante, na qual se obtém os principais dados da escola, sua história, seus projetos e suas intencionalidades para o ano letivo associado ao documento. No Projeto Político Pedagógico (2022) da escola selecionada, cita-se que,

[...] esta unidade escolar inicia-se neste ano letivo com uma nova estrutura organizacional para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio em tempo integral, denominada **Escola da Autoria**, que é uma proposta que trabalha a formação do jovem e incentiva o protagonismo juvenil proporcionando ao estudante ser autor de seu conhecimento protagonista na construção da aprendizagem. Além disso, é uma proposta atrativa e que promove a formação para a vida, que atende de forma articulada as disciplinas da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, incluindo as disciplinas Eletivas, como por exemplo, Projeto de Vida e Estudo Orientado (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 3).

Neste contexto, a escola justifica a adesão ao Programa EMTI, ao argumentar que,

Com a implantação do Ensino em tempo Integral – Escola da Autoria no ano vigente, amplia-se o tempo de permanência na escola, o que equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela Unesco, que foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor político e econômico francês e publicado no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, que definem os aprendizados considerados essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 3).

A escola selecionada foi criada em 1984, a pedido da União Beneficente dos Subtenentes e Sargentos das Forças Armadas/MS. Seu nome (anônimo nesta dissertação) foi escolhido, dentre o nome de professoras efetivas que foram destaque naquele período, “[...]conforme reconhecimento expresso em diploma auferido pela Associação Campo-Grandense de Professores” (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 4).

Dez anos após sua criação, em 1994, foi assinado um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação (SED-MS) e a Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC), de parceria entre a escola e a FUNLEC. Nesse acordo, a escola seria administrada pela fundação privada, com professores e funcionários cedidos pelo Estado, sendo esse renovado anualmente. A escola foi ampliada com três novas salas, sendo o depósito de materiais de limpeza, Biblioteca e gabinete dentário. Em 1997, a parceria foi renovada, mas sem a cedência de funcionários, ficando a FUNLEC incumbida de, além de administrar, controlar e financiar o quadro de docentes, funcionários e demais despesas, o que perdurou até janeiro do ano de 2000. Em fevereiro de 2000, o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, por meio da SED-MS, passou

a ser novamente Entidade Mantenedora da Unidade Escolar, após manifestações públicas das comunidades da região da Lagoa, para o retorno da escola pública.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022), a escola se encontra numa região composta por uma comunidade de classe média baixa. De acordo com o documento, esse diagnóstico “[...] foi constatado através de questionários socioeconômicos com a comunidade interna e externa, a partir de reuniões com a APM (Associação de Pais e Mestres), relatos do corpo docente e funcionários, além de debates seguindo as normas do regimento interno” (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 5). O documento elucida que a escola passaria por reformas para atender ao Programa EMTI:

A escola está passando por várias obras de reformas em suas instalações, pois a partir deste ano começou a ofertar ensino de Tempo Integral do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, não deixando, ainda, de atender no período matutino o 5º ano do ensino fundamental. O Objetivo é investir na **construção de uma passarela na entrada da escola**, trazendo mais segurança para todos e a tão sonhada **melhoria na quadra esportiva que será coberta**. [...] Tudo isso para atender uma estrutura adequada à realidade de uma escola da autoria, visando modernizar tanto a parte tecnológica, ambiental, acessível e mais acolhedora (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 5).

Cabe ressaltar que, durante o período de observação da escola, via pesquisa de campo, a construção da passarela foi realizada, assim como dos portões de acesso (que dá entrada ao estacionamento), no entanto, não foram liberados para uso. Esse espaço é atualmente utilizado para recreação e para aulas externas. Já a quadra esportiva foi coberta e entregue com esta melhoria em março de 2023 – e não no ano de 2022, de implementação do Programa EMTI. Apesar de ter sido entregue para utilização, a quadra esportiva ainda possui déficits estruturais, não tendo um meio de evacuação da água quando chove, o que faz com que o ambiente fique alagado e impossibilite seu uso. Assim, o local depende de uma nova avaliação para retomar a obra. Os alunos entram por um portão estreito, que já existia antes da reforma, e, embora tenha um estacionamento para os professores, esses não o podem utilizar – devido ao impedimento aos portões de acesso –, tendo que deixar seus veículos nas ruas laterais à escola.

Ao que se refere à Biblioteca, o Regimento Escolar (2016), expõe que,

[...] constitui-se em espaço de atividades de apoio pedagógico com a seguinte finalidade:

- I- subsidiar a comunidade escolar na execução de trabalhos escolares;
- II- proporcionar aos(às) estudantes e docentes estudos e pesquisas;
- III- proporcionar leituras de autoaperfeiçoamento, aprendizagem ou lazer;
- IV- auxiliar o(a) docente nas atividades de planejamento;
- V- possibilitar a compreensão de textos, com acompanhamento do(a) docente.

Art.31. A Biblioteca estará sob a coordenação e responsabilidade de funcionário(a) com escolaridade mínima de ensino médio (Mato Grosso do Sul. Regimento Escolar, 2016, p. 6).

O Projeto Político Pedagógico (2022) da escola selecionada, sobre a Biblioteca Escolar do respectivo estabelecimento, expõe que se trata de,

Uma **Biblioteca** acoplada à uma sala de leitura climatizada contendo duas mesas grandes; uma escrivaninha; quatro mesas pequenas; trinta e oito cadeiras, sendo vinte e quatro almofadadas; duas cadeiras de escritório, sendo uma giratória, dezoito prateleiras de aço; quatro prateleiras de madeira; cinco armários de aço e em seu acervo constam: livros didáticos e paradidáticos de Literatura Clássica e Contemporânea, gibis, revistas, globos, mapas, dicionários tipo 1, 2, 3 e 4 (PNLD), bem como minidicionários (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 4-5).

Logo, ressalta-se que o número de cadeiras não é sempre equivalente ao número de estudantes, que chega a ser algumas vezes 40-45 por turma. Durante o período de observação, notou-se apenas algumas cadeiras almofadadas, e as cadeiras de madeira restantes, estavam empilhadas do lado de fora da Biblioteca, em estado precário.

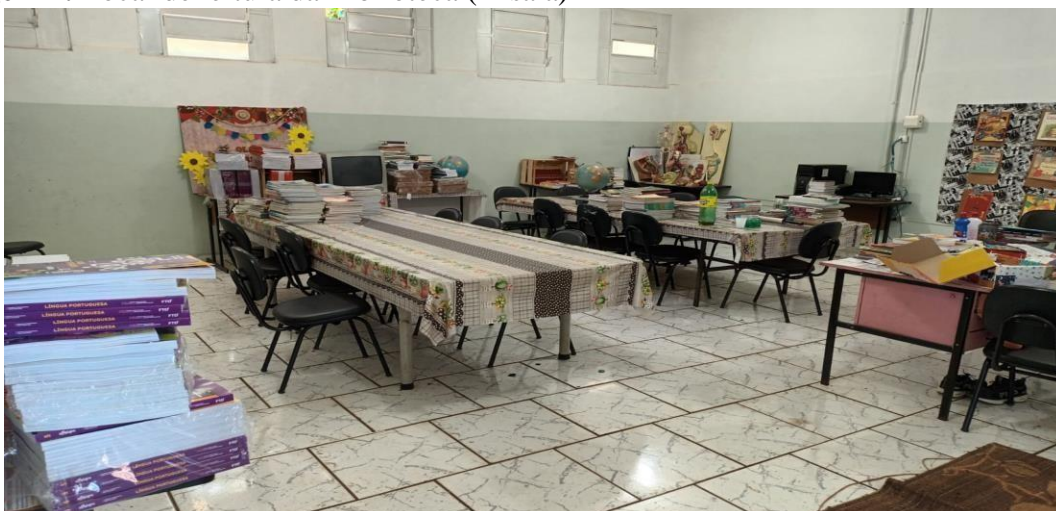
Imagem 1. Entrada da Biblioteca



Fonte: Acervo da autora (2023)

Ao que concerne ao espaço físico, este possui duas salas, sendo a primeira de entrada, com duas mesas grandes, algumas cadeiras almofadadas, os livros empilhados e colocados soltos, de maneira aleatória, pelas mesas menores auxiliares. O computador, que deveria ser utilizado para pesquisa e catalogação, está parado, envolto pelos livros.

Imagem 2. Local de leitura da Biblioteca (1ª sala)



Fonte: acervo da autora (2023)

Ao adentrar o segundo espaço, que contém algumas estantes de metal e madeira – típicas das escolas públicas –, encontra-se o acervo literário, desorganizado e mau cuidado. Também se encontra, nesse ambiente, os manuais didáticos excedentes tanto do triênio do PNL D (2020-2022) quanto dos anos anteriores, que deveriam ser descartados.

Imagem 3. Acervo da Biblioteca – (2ª sala)



Fonte: Acervo da autora (2023)



Fonte: Acervo da autora (2023)



Fonte: Acervo da autora (2023)



Fonte: Acervo da autora (2023)

Enfim, a Biblioteca real não condiz com a Biblioteca descrita no Projeto Político Pedagógico (2022). Não é atrativa aos alunos (nem aos professores), não é organizada, serve meramente como um estoque de livros e manuais didáticos – uma “zona morta” dentro da escola. A responsável por sua organização não é uma bibliotecária, trata-se de uma professora de História que foi readaptada. Aqui, cabe o esclarecimento de que muitos docentes, por motivos de doença, são readaptados em outras funções e ambientes – como é o caso da Biblioteca ou secretaria escolar. No entanto, quando um professor é readaptado, entende-se que ele deva passar a exercer a função à qual foi destinado. Logo, a manutenção, o zelo pelos livros e recursos didáticos disponibilizados, bem como a organização dos livros e do ambiente, cabem à profissional que assumiu tal função.

A gestão escolar atual, que é votada por pais/responsáveis, funcionários da escola, professores e comunidade, também não apresenta uma boa condução da situação, ao não cobrar efetivamente a profissional para que realize sua função na Biblioteca. De acordo com o último Regimento Escolar (2016) da escola selecionada, disposto nos arquivos da Secretaria de Estado de Educação, em seu Art. 71, são deveres do profissional da Biblioteca,

- I- Permanecer na Biblioteca durante o horário de funcionamento desta escola;
- II- Organizar, administrar e fiscalizar a Biblioteca;
- III- cuidar, conservar, organizar, catalogar e manter em ordem a classificação e ementário dos livros;
- IV- Organizar coleção de recortes, jornais e revistas para consulta;
- V- Manter intercâmbio com editoras e órgãos especializados com a finalidade de enriquecimento da Biblioteca, com anuência da direção escolar;

VI- Atender os(as) estudantes, professores(as), coordenação pedagógica, direção escolar e segmentos da comunidade escolar, orientando-os(as) na consulta do material;
VII- divulgar material de interesse do corpo docente em suas respectivas áreas de atuação e pesquisa (Mato Grosso do Sul. Regimento Interno. 2016, p. 14-15).

Acerca dos instrumentos didáticos, o Projeto Político Pedagógico (2022) da escola se apoia em dois principais: Os “gibis”¹⁸ e os “livros didáticos”¹⁹. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022, p. 8) os “gibis” são utilizados como recursos didáticos e “[...] nos primeiros passos na escrita e na leitura e nada mais natural que aliar, nas atividades didáticas em sala de aula, prazer, ludicidade, criatividade e aprendizado, valendo-se desse material que une literatura e artes plásticas”. Ressalta-se, no entanto, que a Biblioteca não tem em seu acervo os instrumentos didáticos do tipo histórias em quadrinhos, para a realização desse projeto – o que acabou ficando apenas no papel, no caso, no Projeto Político Pedagógico (2022).

O Projeto Político Pedagógico (2022) exalta a função do manual didático que, nesse caso, deixa de ser apenas um instrumento centralizado pelo professor, mas também por toda a escola. O documento argumenta que

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea, sendo um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico. 2022, p. 6).

O manual didático – instrumento didático idealizado por Comenius em seu projeto de universalização escolar – serviu ao seu tempo, [...] ao realizar um certo grau de simplificação e

¹⁸ Aqui há o uso de senso comum acerca do tipo de obra: histórias em quadrinhos (HQ). “No Brasil, este mesmo tipo de formato [histórias em quadrinhos] ficou famoso na década de 40, como gíbi. **Originalmente, “Gibi” era o nome de uma revista criada pelo Grupo Globo**, em 1939, que trazia algumas tiras de histórias em quadrinhos. Porém, a revista ficou tão famosa que a palavra acabou se tornando sinônimo para HQ. Um fato curioso é que, na época, **gibi era também uma gíria utilizada para menino ou moleque**” (In: desenhos em quadrinhos: saiba as principais características e sua história no Brasil. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/desenhos-em-quadrinhos-saiba-as-principais-caracteristicas-e-sua-historia-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2024). De acordo com o site Gibiosfera (2010), cujo foco é a produção de revistas de histórias em quadrinhos –, “Em 1939, Roberto Marinho, do O Globo [...] lança uma revista chamada **Gibi**. [...] Na edição número 03 da revista Gibi, foi publicado um conto de William C. White que conta a história de um **menino...** chamado **Gibi**. A **revista Gibi** foi responsável por muito do que as Empresas Globo são atualmente! Ela não foi a primeira revista em quadrinhos do Brasil, mas seu sucesso foi inegável, tanto que, até hoje, a palavra Gibi é denominação genérica de qualquer Revista em Quadrinhos no país (assim como ocorreu com as marcas Gillete para lâminas de barbear, Bombril para as palhas de aço etc.)” (disponível em: <http://www.gibiosfera.com.br/blog/2010/02/gibi-origem-palavra/>. Acesso em: 15 jan. 2024). A menção a esse destaque se dá pelo fato de que o termo ainda é dicionarizado com conho pejorativo – para além do sinônimo herdado graças à repercussão da revista de 1939 –, visto que, de acordo com o dicionário online Aulete Digital, o termo significa: “substantivo masculino. [...] 2. [gíria] Menino negro; NEGRINHO” (disponível em: <https://www.aulete.com.br/gibi>. Acesso em: 15 jan. 2024).

¹⁹ Equivalente a “manual didático” (Alves, 2006), nomenclatura utilizada na presente pesquisa.

de objetificação do trabalho didático, o manual possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino” (Alves, 2006, p. 77). Logo, o instrumento didático – o manual didático – foi criado em busca da acessibilidade econômica, na qual os pobres que antes eram excluídos da educação, puderam ser inseridos. A educação individualizada, em que cada núcleo familiar abastado garantia a educação de seus filhos, era fornecida por Mestres – preceptores que tinham um amplo leque de conhecimento. Na impossibilidade de ter um preceptor para cada aluno, na busca pela universalização escolar, fragmenta-se o conhecimento do educador – que, assim como na produção manufatureira, passa a ter suas especialidades.

Nesse sentido, Alves (2006, p. 78) aponta que, “Para Comenius, então, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar. Até então, o mestre, na condição de preceptor, era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens”. Logo, cabe destacar que o manual didático, ou livro didático, têm sido objeto de pesquisa nas últimas décadas – mas de forma a evidenciá-lo como instrumento didático que não serve mais à escola pública contemporânea, que engessa o trabalho do professor.

Antes de Comenius, os educadores recorriam sistematicamente a antologias e, até mesmo, a livros clássicos para o desenvolvimento das atividades didáticas. As antologias eram elaboradas, sobretudo, para servir como instrumentos de apoio às atividades realizadas por mestres e discípulos. Elas procuravam reunir os extratos mais significativo de obras clássicas, acrescidos de comentários de seus organizadores. Ao educador, como se deduz, era necessário um conhecimento que ia além das antologias, pois ele decidia, soberanamente, sobre todo conteúdo didático ministrado por meio da atividade de ensino. Dele exigia-se inclusive, o domínio das fontes clássicas inscritas nas antologias. Já o processo de simplificação do trabalho didático, tal como preconizou Comenius, implicava a exclusão tanto das obras clássicas quanto dessas antologias (Alves, 2006, p. 87).

Nesse contexto, Silva (2013, p. 155) corrobora esse pensamento ao pontuar a superação do manual didático, que “[...] não cabe a discussão sobre as formas de melhorar a qualidade do manual didático. Esse recurso didático tão caro aos professores tem, portanto, a qualidade possível para atender as exigências de educação de uma determinada época”. Se, durante a época de Comenius, o manual didático teve a função de ser um instrumento didático facilitador, da expansão escolar, de baixo custo, acessível inclusive no seu modo de produção, hoje é um instrumento obsoleto, de conhecimento superficial e vulgarizado, que aferrolha o fazer didático do professor, uma vez que entrega tudo pronto – não se é preciso mais pensar, planejar, buscar conhecimento além daquilo que já está ali predeterminado.

Nessa perspectiva, Fioravante (2020) observa que, embora os professores ainda utilizem esse instrumento, há uma enorme busca por romper com essa centralidade, por meio de instrumentos e recursos didáticos diversos. Ressalta-se que o manual didático não é um instrumento fundamental, mas teve sua utilização centralizada, no processo de escolarização. O Projeto Político Pedagógico (2022) ainda expõe que,

O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As relações contraditórias estabelecidas entre livro didático e a sociedade têm instigado investigações variadas, por meio das quais é possível identificar a importância desse instrumento de comunicação, de produção e transmissão de conhecimento, integrante da “tradição escolar” há, pelo menos, dois séculos (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico. 2022, p. 6).

O documento exalta a centralidade do manual didático como base na sua tradição escolar, aliançada pela sua utilização de “pelo menos, dois séculos”. No entanto, fica a provocação: sendo a escola contemporânea, dinâmica, com metodologias atualizadas frequentemente, com recursos didáticos cada vez mais tecnológicos, ainda há espaço para um instrumento didático tão obsoleto e vulgarizado? A resposta, pelas pesquisas aqui levantadas, é: não! Conforme elucidada Alves (2006, p. 234), a proposta de Comenius correspondeu às necessidades emergente de sua época, “[...] mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais avançados para saná-las”. No entanto, o Projeto Político Pedagógico (2022) defende que,

Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, **como veículo de valores, ideológicos** (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico. 2022, p. 6).

Nesse sentido, os valores ideológicos veiculados pelo manual didático partem de um viés burguês – estatal –, no qual o Estado define os conteúdos, por meio da Base Nacional Comum Curricular e o empresariado vende por meio do PNLD. Conforme elucidada, Silva (2019),

A cada ano um novo nicho de mercado é criado, com o objetivo de favorecer a circulação da mercadoria: livro didático. Esse fato é demonstrado por meio dos dados relacionados aos segmentos educacionais e unidades escolares atendidos, do quantitativo de obras didáticas adquiridas e distribuídas e, ainda, pelo montante significativo de recursos transferidos para os cofres de um grupo cada vez mais restrito

de editoras, tais como a Abril (Ática e Scipione), a Saraiva, a Santillana (Moderna) e a FTD (Silva, 2019, p. 21-22).

A escola selecionada, por meio do Projeto Político Pedagógico (2022), enfatiza a vulgaridade do manual didático, ao pontuar que,

É necessário que na escola sejam supridas as deficiências do livro didático ampliando a rede de informações disponíveis aos alunos, seja utilizando a Biblioteca, seja utilizando outros recursos da tecnologia, subsidiando o fazer pedagógico do professor quanto nortear o acesso ao conhecimento ao aluno (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 6).

O Projeto Político Pedagógico (2022), em caráter descritivo, expõe os outros espaços funcionais da escola, como a Sala de Multiuso, Sala de Tecnologia Educacional (STE) e Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com ênfase à tecnologia assistida. A escola também conta com Laboratório Móvel (*Lab Move!*) que, de acordo com o documento em questão, embora seja um importante recurso didático, não é utilizado de maneira satisfatória. Conforme o documento,

O equipamento está disponível na escola desde o início do ano de 2022, porém não havia espaço para utilizar. Atualmente o laboratório está na **Sala de Tecnologia Educacional** e é necessário dividir o agendamento com a (STE), o que dificulta um pouco a utilização. Foi realizado um pedido para o professor responsável do equipamento, um kit com o que é mais utilizado, já que as vidrarias e reagentes ficam todos encaixotados e a dificuldade em encontrar os mesmos dentro do laboratório é grande, desperdiçando muito tempo para separar e depois guardar (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 7).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022), em sua estrutura organizacional, a escola conta com 366 (trezentos e sessenta e seis) estudantes matriculados, sendo 32 (trinta e dois) no turno matutino – 5º ano do Ensino Fundamental I – e 334 (trezentos e trinta e quatro) em tempo integral – de 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio. 72 funcionários fazem parte do quadro de trabalhadores da escola. As aulas se iniciam às 7h e terminam às 16h30min, com uma carga horária de cinquenta minutos por aula.

No que concerne à estruturação da prática pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (2022) ressalta que há o planejamento, “[...] que é realizado mensalmente, online, seguindo o Referencial Curricular; conforme orientações da SED. São analisados e aprovados pela coordenação pedagógica que faz as devidas análises e orientações, visando o êxito do trabalho do professor” (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 14-15). Ressalta-se que a REE conta com um sistema digital, em que os professores postam seu planejamento, além de fazerem o registro do quantitativo de alunos presentes, diferente da rede municipal de ensino, que ainda realiza esse trabalho de maneira analógica. O documento (2022) pontua que,

Além dos objetos de conhecimento previstos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, são trabalhados os temas contemporâneos previstos neste documento, como o catálogo das Unidades Curriculares e o Catálogo de Habilidades essenciais e tem como objetivo promover a formação integral dos estudantes (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 15).

Logo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022), a escola se adaptou ao Currículo de Referência do de Mato Grosso do Sul (2021) e à Base Nacional Curricular Comum (BNCC-EM, 2018) – analisados no 2º capítulo desta pesquisa. Acerca da organização curricular, a escola assegura a articulação entre a base comum, complementada pela parte diversificada – mediante uso dos referenciais oficiais na elaboração de seus projetos e planejamentos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022),

Os Componentes Curriculares e as áreas de conhecimento deverão se articular com o currículo em seus objetos de conhecimento e abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, entre outros, tais: Direitos da Criança e dos Adolescentes; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Fiscal; Educação Financeira; Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social; Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos; Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*); Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural; Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia, e outros (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico. 2022, p. 15).

No ano de 2022, a escola realizou um projeto voltado à prevenção e combate ao *bullying*²⁰ intitulado “E se fosse com você?”; um projeto de arrecadação de agasalho intitulado “Valores/Patrimônio Escolar: “Aqueça o coração de alguém!”; o projeto “Valorização do Espaço escolar e sentimento de pertencimento: Escola limpa, escola linda: Jovens em ação!” – que faz parte da unidade curricular Jovens Revolucionários; o projeto de “Interdisciplinaridade/ Meio ambiente: Horta na Escola”; bem como estudos sobre a História regional – com a unidade curricular “Clube do Manoel”, que visa a “[...] permitir que os mesmos se sobressaiam na leitura e na escrita” (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 19). Desse modo, a unidade curricular tem

[...] como objetivos promover o interesse pela leitura, estimular à prática da releitura e escrita e oportunizar o conhecimento sobre as obras e a linguagem do escritor e poeta Manoel de Barros, bem como o estudo sociocultural e artístico sul-mato-grossense, a fim de diversificar produções das culturas juvenis contemporâneas, proposta essa constante no catálogo preliminar das Unidades Curriculares da Secretaria Estadual de Educação (SED), bem como a competência de apreciar as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para

²⁰ Comportamentos repetitivos de intimidação, agressão ou coerção, geralmente praticados por indivíduos ou grupos, com o intuito de causar danos físicos, psicológicos e/ou emocionais à vítima. Tais comportamentos podem ocorrer em diversos contextos, como escolas, locais de trabalho ou on-line, e podem se manifestar de diversas formas, incluindo insultos, exclusão social, ameaças e/ou agressões físicas.

dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo o PROTAGONISMO de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e Culturas, também presentes em tal documento (Mato Grosso do Sul. Projeto Político Pedagógico. 2022, p. 19).

Cabe ressaltar que, de acordo com o cronograma da prática de unidades curriculares, o “Clube do Manoel” foi realizado no primeiro semestre – e não no ano letivo todo. Conforme os registros da Professora (Entrevistada 2), foram realizadas as leituras e atividades (seminário, teatro) em volta dos textos do Manoel de Barros. Conforme levantado no acervo da Biblioteca, a escola possui obras do referido autor – mas não fica claro se a Professora usou às disponíveis na Biblioteca ou de seu acervo pessoal. O Projeto Político Pedagógico (2022) pontua a dificuldade dos estudantes nas avaliações externas (SAEB/SAEMS), e, se propõe,

[...] juntamente com professores e equipe pedagógica propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler e produzir textos, e, também, possam perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias para atingir os objetivos propostos pela educação. Com o intuito de sanar estas dificuldades surgiu o **projeto de leitura** para trabalhar com a literatura na escola e promover uma aprendizagem que sirva não somente para constituir uma sociedade alfabetizada, mas sim letrada em que as pessoas tenham a capacidade de questionar e transformar (Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, 2022, p.20, **grifo nosso**).

Durante a apreciação documental da escola, apenas o Projeto Político Pedagógico (2022) cita esse Projeto de Leitura. Ele não consta em atas escolares, acervo, nem nos planejamentos da professora de linguagens. Durante as entrevistas, foi constatado que, de fato, o projeto não ocorreu, embora algumas obras literárias tenham sido trabalhadas em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa. De acordo com a professora (Entrevistada 2), as obras eram trazidas de casa, do acervo pessoal dela – e ela trabalhava as obras sob a perspectiva da literatura, sem focar em áreas do componente de Língua Portuguesa, como gramática, por exemplo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022) da escola selecionada, o Plano de Ação consiste na Pedagogia de Projetos. Projetos esses aliançados nos referenciais teóricos e nas Unidades Curriculares contempladas durante o ano letivo. Esse tipo de prática pedagógica se ancora na flexibilização de ambientes, na aprendizagem colaborativa e prezam pela intervenção social sobre a realidade local. Assim, a Pedagogia de Projetos,

[...] também conhecida como Pedagogia por Projetos é fazer com que o ator principal do processo ensino/aprendizagem, o alunado, participe com mais afinco de todo este processo de construção do conhecimento. Este conceito assemelha-se muito à teoria construtivista de Piaget onde ele afirma que o indivíduo constrói e produz o conhecimento através da interação com o ambiente em que ele vive e que esta interação propicia o desenvolvimento da aprendizagem (Guedes et al, 2017, p. 241).

Logo, a escolha da escola pela Pedagogia de Projetos se alinha à fundamentação da formação integral do estudante, proposta pelos documentos normativos oficiais da educação, como a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM, 2018) e o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, Escola da Autoria. Desse modo, aproveita-se que a escola preconiza pela Pedagogia de Projetos para a criação de um projeto efetivo de leitura, pautado na leitura dos clássicos, com vistas a melhorar o aprendizado não somente da Língua Portuguesa, mas da interpretação, imaginação, associação com o processo sócio-histórico, e da intencionalidade de estudo voltado às avaliações de vestibulares locais – que abrangem a história e literatura, clássica e local.

3.2.O ACERVO LITERÁRIO ESCOLAR: UM CONTRASTE ENTRE OS REFERENCIAIS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A Biblioteca possui um acervo com cerca de 1.316 obras²¹, compreendendo: literatura (romances, crônicas, poesia etc.), paradidáticos, coleções de manuais didáticos dos anos anteriores que não foram devidamente descartadas, manuais didáticos do PNLD atual que são sobressalentes, enciclopédias, dicionários, atlas geográficos, livros teóricos de gramática, Bíblia, coleções teóricas de cultura afro-brasileira, coleções teóricas de educação ambiental, coleção teórica de História, catálogos de Arte e livros de viagens.

A listagem dos livros está num documento da escola, intitulado “Tombamento dos livros da Biblioteca – 2022”, disponível apenas para registro interno. Esse documento possui parte dos dados registrados digitados e parte escritos à mão. Conforme levantado, o computador da Biblioteca que deveria ser empregado para essa organização não é utilizado, pois está com problemas de atualização de *software*. Uma demanda fácil de ser resolvida, mas que nem a equipe gestora nem a profissional da Biblioteca fazem questão de se mobilizar para tal feito. O computador ocupa uma das mesas da Biblioteca e está coberto por pilhas de livros. A escola dispõe de outros computadores, o que demonstra a falta de iniciativa em utilizá-los.

São 27 seções, mas os livros não são distribuídos uniformemente, ou seja, não há uma organização por nome de autor/gênero – no que concerne às obras literárias. No entanto, coleções teóricas e manuais didáticos estão agrupados. O cadastro do acervo se iniciou como um documento digitado em uma tabela, que compõe o código do livro, identificação (nome da obra), autor, tipologia (infantil, juvenil, infanto-juvenil, profissional, enciclopédia, arte, história

²¹ Contadas manualmente mediante documento impresso utilizado para anotar os livros que chegam.

etc.) e sua origem (FNDE, Doação, PNLD) e, conforme já exposto, os que vieram depois de 2022, foram registrados à mão.

Outro ponto a ser destacado é o descaso para com a organização dos livros no que diz respeito à catalogação. Diversos livros estão classificados erroneamente. Livros de crítica especializada sobre Educação estão inseridos no rol da literatura juvenil – como é o caso, por exemplo, da obra “Povos indígenas & educação”, organizado por Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen e Maria Luisa Merino de Freitas Xavier; de “Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações”, escrito por Kabengele Munanga; de “O desafio das diferenças nas escolas”, organizado por Maria Teresa Eglér Mantoan; de “Relações étnico-raciais e Educação no Brasil”, organizado por Marcus Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva e Alexsandra Borges Fernandes; entre outros. Além de estarem organizados de forma equivocada, consta que são exemplares vinculados ao FNDE.

Para a presente pesquisa, o recorte para verificação dentre as 1.316 obras listadas foi estabelecido no que diz respeito àquelas que fazem parte do rol de leitura obrigatória estipuladas nos editais dos processos seletivos vestibulares locais (Quadro 7). Ademais, verificou-se (Quadro 10) a existência de obras que estivessem relacionadas aos períodos/escolas literárias apresentadas no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021).

Quadro 7. Obras de leitura obrigatória propostas nos editais de vestibulares regionais, realizados no ano de 2022.

Processo Seletivo Vestibular da UFMS	Programa de Avaliação Seriada Seletiva (PASSE-UFMS)	Processo Seletivo Vestibular da UEMS (PSV-UEMS)
<p>PSV-UFMS- 2023</p> <p>* Cecília Meireles. “Viagem e Vaga música”; * Fernando Sabino. “O encontro marcado”; * Guimarães Rosa. “Sagarana”; * Lima Barreto. “Triste fim de Policarpo Quaresma”; * Lygia Fagundes Telles. “Seminário dos ratos”; Machado de Assis. “Esau e Jacó”; * Milton Hatoum. “Cinzas do Norte”; Rubenio Marcelo. “Vias do infinito ser”. Tomás Antônio Gonzaga. “Marília de Dirceu”;</p>	<p>TRIÊNIO 2019-2021 (3ª ETAPA)</p> <p>* Lygia Fagundes Telles. “Seminário dos ratos”; * Milton Hatoum. “Cinzas do Norte”; Rubenio Marcelo. “Vias do infinito ser”.</p> <p>TRIÊNIO 2020-2022 (2ª ETAPA)</p> <p>* Cecília Meireles. “Viagem e Vaga música”; * Fernando Sabino. “O encontro marcado”; * Guimarães Rosa. “Sagarana”.</p> <p>TRIÊNIO 2021-2023 (2ª ETAPA)</p> <p>* Cecília Meireles. “Viagem e Vaga música”; * Fernando Sabino. “O encontro marcado”; * Guimarães Rosa. “Sagarana”.</p> <p>TRIÊNIO 2022-2024 (1ª ETAPA)</p> <p>* Lima Barreto. “Triste fim de Policarpo Quaresma”; Machado de Assis. “Esau e Jacó”; Tomás Antônio Gonzaga. “Marília de Dirceu”.</p>	<p>PSV-UEMS-2022</p> <p>* Guimarães Rosa. “Manuelzão e Miguilim”; Hernâni Donato. “Selva trágica”; Joca Reiners Terron. “A morte e o meteoro”; Machado de Assis. “Dom Casmurro”; Manoel de Barros. “Matéria de poesia”; Maria Firmina dos Reis. “Úrsula”; Patrícia Melo. “Ladrão de cadáveres”.</p> <p>PSV-UEMS-2023</p> <p>Carlos Magno. “Bovinolettras”; Chrysanthème. “Enervadas”; Hernâni Donato. “Selva trágica”; Joca Reiners Terron. “O riso dos ratos”; Júlia Lopes de Almeida. “Contos e novelas (Obras escolhidas: Ânsia eterna e A isca)”; Luciano Serafim. “Sururu com coca-cola”; Machado de Assis. “Casa Velha”; Maria Firmina dos Reis. “Úrsula”; Marlene Mourão. “Azul dentro do banheiro”; Patrícia Melo. “Ladrão de cadáveres”.</p>

Fonte: PSV-UFMS-2023 – Disponível em: https://ingresso.ufms.br/files/2022/10/edital_prograd_2022_278_R.pdf;

PASSE-UFMS-2019-2021 (3ª etapa) – Disponível em: https://ingresso.ufms.br/files/2021/09/ps2022_psp_programa.pdf; PASSE-UFMS-2020-2022 (2ª etapa) – Disponível em: https://ingresso.ufms.br/files/2021/09/edital_prograd_2021_264.pdf;

PASSE-UFMS-2021-2023 (2ª etapa) – Disponível em: https://ingresso.ufms.br/files/2022/09/edital_prograd_2022_281.pdf;

PASSE-UFMS-2022-2024 (1ª etapa) – Disponível em: https://ingresso.ufms.br/files/2022/09/edital_prograd_2022_280.pdf;

PSV-UEMS-2022 – Disponível em: <https://s4.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2021/10/edital-uems-2022.pdf>;

PSV-UEMS-2023 – Disponível em: <https://s3.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2022/10/edital-uems-2023.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023. Adaptação da autora (2023).

* Obras que constam no acervo da Biblioteca da escola lócus desta pesquisa.

Antes da apresentação do quadro referente ao acervo da Biblioteca, faz-se necessário situar o leitor no que diz respeito às nuances concernentes às demais literaturas que não a brasileira. Para tanto, é apresentado um panorama (Quadro 8) das escolas literárias/períodos das literaturas britânica, portuguesa, brasileira e espanhola. Isso, pois o acervo da escola contempla obras de literatura estrangeira²². Assim, não seria plausível elencá-las no mesmo quadro referente às literaturas portuguesa e brasileira, visto que a nomenclatura associada a cada período se difere.

Quadro 8. Panorama simplificado comparativo das literaturas britânica, portuguesa e brasileira.

ANTIGUIDADE CLÁSSICA (VIII A.C. – V D.C.) – 800 A. C. – 475 D.C.		
<i>Literatura Britânica</i>	<i>Literatura Portuguesa</i>	<i>Literatura Brasileira</i>
Período Anglo-Saxônico (450-1066)	---	---
Período Medieval (1066-1485)	Trovadorismo (1189-1434)	---
Renascimento / Dinastia Tudor (1485-1603)	Humanismo (1434-1527)	---
Era Elisabetana (1558-1603)	Classicismo (1527-1580)	Quinhentismo (1500-1601)
Era Jacobina (1603-1625)	Barroco / Seiscentismo (1580-1756)	Barroco (1601-1768)
Era Cromwell (1642-1651)		
Neoclassicismo / Restauração / Iluminismo (1660-1688)		
Idade Augustina (1689-1730)		
Era Georgiana (1714-1830)		
Romantismo (1798-1837)	Arcadismo / Setecentismo (1756-1825)	Arcadismo (1768-1836)
Era Vitoriana (1837-1901)	Romantismo (1825-1865)	Romantismo (1836-1881)
	Realismo (1865-1890)	Realismo (1881-1902)
	Naturalismo (1875-1890)	Naturalismo (1881-1902)
	Parnasianismo (1870-1890)	Parnasianismo (1882-1893)
Era Eduardiana (1901-1910)	Simbolismo (1890-1915)	Simbolismo (1893-1902)
		Pré-Modernismo (1902-1922)
Era Moderna (1900 – 1970)	Modernismo (1915-1960)	Modernismo (1922-1978)
	Pós-Modernismo (1960-1990)	
LITERATURA CONTEMPORÂNEA		

Fonte: (*Literatura Britânica*) CEVASCO, M. E. & SIQUERIRA, V. L. **Rumos da Literatura Inglesa**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1985; e BOTOSO, Altamir. **Incursões pela Literatura Inglesa: Prosa, Poesia e Teatro**. Formiga, MG: Editora Real Conhecer, 2021. (*Literatura Portuguesa*) MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. São Paulo, SP: Cultrix, 1997; e MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa: A Literatura Portuguesa**. São Paulo, SP: Cultrix, 2010. (*Literatura Brasileira*) BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43ª ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2006; e STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. **História da literatura brasileira**. 2ª ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 2004. Adaptação da autora (2024).

²² Para este trabalho, “literatura estrangeira” servirá para referenciar obras que não pertencem ao cânone tanto da literatura portuguesa quanto da literatura brasileira. A literatura portuguesa não entrará nessa delimitação por conta da ascendência da literatura brasileira mediante a portuguesa.

No que diz respeito à seleção de obras (implícita) apresentada no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021), observa-se, por meio do Quadro 9 que a Biblioteca da escola lócus desta pesquisa compreende um acervo que está em consonância ao que é exigido pelo documento normativo. Isso pois, dentre o rol de obras literárias que podem ser consideradas mediante cada período ou escola literária, o acervo abarca obras diversas relacionadas a cada período/escola literária a ser trabalhado em sala de aula ou por meio de projetos.

Quadro 9. Levantamento de obras de acordo com o que é sugerido para leitura nos agrupamentos de habilidades referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, em consonância com o período/escola literária apresentado no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

Escola/Período literário proposto em sugestões didáticas pelo Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	Série	Agrupamento do Componente curricular de Língua Portuguesa	Obras literárias constantes no acervo da Biblioteca da escola lócus da pesquisa
Antiguidade Clássica	1º Ano	Agrupamento 1 (p. 202)	Homero. “ <i>Odisseia</i> ”; Apuleio. “ <i>Eros e Psiquê</i> ”. Tradução de Ferreira Gullar.
Literatura medieval (“Clássicos da Idade Média”)	1º Ano	Agrupamento 3 (p. 206)	Dante. “ <i>A divina comédia</i> ”; Sheila Moura Hue. “ Antologia de poesia portuguesa. Século XVI. Camões entre seus contemporâneos ”.
Trovadorismo / Humanismo	1º Ano	Agrupamento 3 (p. 206)	Gil Vicente. “ Auto da barca do inferno ”; Gil Vicente. “ Três autos ”; Luís de Camões. “ Os Lusíadas ”.
Quinhentismo	1º Ano	Agrupamento 4 (p. 208)	-----
Barroco	1º Ano	Agrupamento 4 (p. 208)	Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume II ”; Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume III ”; Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume IX ”; Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume V ”; Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume VI ”; Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume VII ”; Padre Antonio Vieira. “ Sermões – volume VIII ”;
Arcadismo / Neoclássicismo (“Obras clássicas”)	1º Ano	Agrupamentos 4 e 5 (p. 208; 210)	Basílio da Gama. “ O Uruguai ”; Diversos autores. “ Antologia da poesia árcade ”.
Romantismo	2º Ano	Agrupamento 2 (p. 216)	Alexandre Herculano. “ Eurico, o Presbítero ”; Álvares de Azevedo. “ Noite na taverna / Macário ”; Bernardo Guimarães. “ A escrava Isaura ”; Camilo Castelo Branco. “ Amor de Salvação ”; Joaquim Manoel de Macedo. “ A moreninha ”; Joaquim Manuel de Macedo. “ A luneta mágica ”; José de Alencar. “ Amor à vida: a saga de um brasileiro ”; José de Alencar. “ Iracema ”; José de Alencar. “ Lucíola ”; José de Alencar. “ O gaúcho ”; José de Alencar. “ O guarani ”; José de Alencar. “ Senhora ”; Manuel Antônio de Almeida. “ Memórias de um Sargento de Milícias ”;

			Visconde de Taunay. “Inocência” .
Realismo	2º Ano	Agrupamento 3 (p. 218)	Eça de Queirós. “A Cidade e as Serras” ; Eça de Queirós. “A relíquia” ; Machado de Assis. “Contos Fluminenses” ; Machado de Assis. “Memórias póstumas de Brás Cubas” ; Machado de Assis. “O alienista e outros contos” .
Naturalismo	2º Ano	Agrupamento 3 (p. 218)	Aluísio Azevedo. “O cortiço” ; Domingos Olímpio. “Luzia-Homem” .
Simbolismo	2º Ano	Agrupamento 6 (p. 224)	-----
Pré-Modernismo	3º Ano	Agrupamento 2 (p. 228)	Lima Barreto. “Clara dos anjos” ; Lima Barreto. “O homem que sabia javanês” ; Lima Barreto. “Questão de pele, contos sobre preconceito racial” ; Lima Barreto. “Triste fim de Policarpo Quaresma” ; Monteiro Lobato. “Fábulas” ; Monteiro Lobato. “Histórias de Tia Nastácia” ; Monteiro Lobato. “Urupês” .
Modernismo	3º Ano	Agrupamento 3 (p. 230)	Adélia Prado. “A duração do dia” ; Adélia Prado. “Bagagem” ; Adélia Prado. “Filandras” ; Adélia Prado. “O coração disparado” ; Adélia Prado. “Oráculos de maio” ; Adélia Prado. “Quando eu era pequena” ; Alcântara Machado. “Brás, Bexiga e Barra Funda” ; Ariano Suassuna. “Auto da Compadecida” ; Ariano Suassuna. “Farsa da Boa Preguiça” ; Ariano Suassuna. “O casamento suspeito” ; Ariano Suassuna. “O santo e a porca” ; Ariano Suassuna. “Uma mulher vestida de sol” ; Aníbal Machado. “João Ternura” ; Autran Dourado. “O risco do bordado” ; Carlos Drummond de Andrade. “A rosa do povo” ; Carlos Drummond de Andrade. “Alguma poesia” ; Carlos Drummond de Andrade. “Antologia poética” ; Carlos Drummond de Andrade. “As palavras que ninguém diz” ; Carlos Drummond de Andrade. “Cadeira de balanço” ; Carlos Drummond de Andrade. “Confissões de Minas” ; Carlos Drummond de Andrade. “Contos de aprendiz” ; Carlos Drummond de Andrade. “De conto em conto” ;

			<p>Carlos Drummond de Andrade. “Elenco de cronistas modernos”;</p> <p>Cecília Meireles. “Antologia poética”;</p> <p>Cecília Meireles. “Cânticos”;</p> <p>Cecília Meireles. “Poesias completas – volume 1. Viagem e Vaga música”;</p> <p>Cecília Meireles. “Poesias completas – volume 2. Mar absoluto e Retrato natural”;</p> <p>Cecília Meireles. “Poesias completas – volume 3. Doze noturnos da Holanda e outros poemas”;</p> <p>Cecília Meireles. “Poesias completas – volume 4. Canções, Metal rosicler e Solombra”;</p> <p>Clarice Lispector. “A cidade sitiada”;</p> <p>Clarice Lispector. “Laços de família”;</p> <p>Cora Coralina. “Conto com você”;</p> <p>Cora Coralina. “Meu livro de cordel”;</p> <p>Cora Coralina. “O tesouro da casa velha”;</p> <p>Cora Coralina. “Poemas dos becos de Goiás e estórias mais”;</p> <p>Érico Veríssimo. “Clarissa”;</p> <p>Érico Veríssimo. “O arquipélago”;</p> <p>Érico Veríssimo. “O continente”;</p> <p>Érico Veríssimo. “Olhai os lírios do campo”;</p> <p>Érico Veríssimo. “Um certo capitão Rodrigo”;</p> <p>Fernando Sabino. “As melhores histórias”;</p> <p>Fernando Sabino. “Canequinho e o dragão”;</p> <p>Fernando Sabino. “O encontro mercado”;</p> <p>Fernando Sabino. “O gato sou eu”;</p> <p>Fernando Sabino. “O homem da areia”;</p> <p>Fernando Sabino. “O menino no espelho”;</p> <p>Fernando Sabino. “Os melhores contos”;</p> <p>Graciliano Ramos. “A terra dos meninos pelados”;</p> <p>Graciliano Ramos. “Alexandre e outros heróis”;</p> <p>Graciliano Ramos. “Angústia”;</p> <p>Graciliano Ramos. “S. Bernardo”;</p> <p>Graciliano Ramos. “Vidas secas”;</p> <p>João Cabral de Melo Neto. “A educação pela pedra”;</p> <p>João Cabral de Melo Neto. “A escola das facas”;</p> <p>João Cabral de Melo Neto. “Novas seletas”;</p> <p>João Cabral de Melo Neto. “Prosa”;</p> <p>João Cabral de Melo Neto. “Serial e antes”;</p> <p>João Guimarães Rosa. “A terceira margem do rio”;</p> <p>João Guimarães Rosa. “Ave, Palavra”;</p> <p>João Guimarães Rosa. “Grande sertão: veredas”;</p>
--	--	--	--

			<p> João Guimarães Rosa. “Magma”; João Guimarães Rosa. “Manuelzão e Miguilim”; João Guimarães Rosa. “No Urubuquaquá, no Pinhém”; João Guimarães Rosa. “Noites do sertão”; João Guimarães Rosa. “Primeiras estórias”; João Guimarães Rosa. “Sagarana”; João Guimarães Rosa. “Tutaméia: terceiras estórias”; Jorge Amado. “A morte de Quincas Berro D’Água”; Jorge Amado. “Gabriela, Cravo e Canela”; Jorge Amado. “Mar morto”; Jorge Amado. “O menino grapiúna”; Jorge Amado. “Tenda dos milagres”; Jorge Amado. “Terras do Sem-Fim”; José Lins do Rego. “Doidinho”; José Lins do Rego. “Fogo morto”; José Lins do Rego. “Histórias da velha Totônia”; José Lins do Rego. “Menino de engenho”; Manuel Bandeira. “50 poemas escolhidos”; Manuel Bandeira. “A cinza das horas”; Manuel Bandeira. “Antologia poética”; Manuel Bandeira. “Estrela da vida inteira”; Manuel Bandeira. “Para querer bem”; Maria José Dupré. “Éramos seis”; Mário de Andrade. “50 poemas”; Mário de Andrade. “Os contos de Belazarte”; Mário de Andrade. “Os filhos da Candinha”; Mário de Andrade. “Poesias completas”; Mario Quintana. “80 anos de poesia”; Mario Quintana. “Antologia poética”; Mario Quintana. “Espelho mágico”; Mario Quintana. “Fausto Cunha”; Mario Quintana. “Melhores poemas”; Mario Quintana. “Nariz de vidro”; Mario Quintana. “Nova antologia poética”; Mario Quintana. “O aprendiz de feiticeiro”; Murilo Mendes. “Poesia completa e prosa”; Murilo Rubião. “O pirotécnico Zacarias”; Murilo Rubião. “Obra completa”; Nelson Rodrigues. “Brasil em campo”; </p>
--	--	--	--

			<p>Nelson Rodrigues. “O beijo no asfalto”; Oswald de Andrade. “Pau Brasil”; Rachel de Queiroz. “Dôra, Doralina”; Rachel de Queiroz. “Memorial de Maria Moura”; Rachel de Queiroz. “O Quinze”; Rachel de Queiroz. “Um alpendre, uma rede, um açude”; Rubem Braga. “200 crônicas escolhidas”; Rubem Braga. “Casa dos Braga: memória de infância”; Rubem Braga. “Pequena antologia do Braga”; Rubem Fonseca. “Contos reunidos”; Rubem Fonseca. “O selvagem da ópera”; Vinícius de Moraes. “Para uma menina com uma flor”; Vinícius de Moraes. “Poesia completa e prosa”.</p> <p style="text-align: center;">LITERATURA MATO-GROSSENSE</p> <p>Manoel de Barros. “Gramática expositiva do chão”; Manoel de Barros. “Menino do mato”.</p>
Contemporaneidade	3º Ano	Agrupamento 5 (p. 234)	<p>Antonio Callado. “A Madona de cedro”; Antonio Callado. “O tesouro de Chica da Silva”; Antonio Callado. “Pedro Mico”; Antonio Callado. “Retrato de Portinari”; Antonio Callado. “Uma rede para Iemanjá”; Antônio Lobo Antunes. “Os cus de Judas”; Álvaro Cardoso Gomes. “A vida por um fio”; Ana Maria Machado. “Sinais do mar”; Arnaldo Antunes. “Tudos”; Carlos Heitor Cony. “Quase memória: quase-romance”; Charles Kiefer. “Caminhando na chuva”; Chico Buarque. “Budapeste”; Cristovão Tezza. “O filho eterno”; Daniel Munduruku. “As serpentes que roubaram a noite e outros mitos”; Daniel Munduruku. “Tempo de histórias: antologia de contos indígenas de ensinamento”; Darcy Ribeiro. “O mulo”; Donaldo Schuler. “Finnício Riovém”; Elias José. “O fabricante de ilusões”; Fernando Gabeira. “O que é isso, companheiro?”; Ferreira Gullar. “Poemas escolhidos”; Heloísa Seixas. “Contos mínimos”;</p>

			<p> Ignácio de Loyola Brandão. “Crônicas para ler na escola”; Ignácio de Loyola Brandão. “Melhores crônicas”; Ignácio de Loyola Brandão. “Não verás país nenhum”; Ignácio de Loyola Brandão. “O primeiro emprego”; João Gilberto Noll. “A máquina de ser: contos”; João Ubaldo Ribeiro. “Arte e ciência de roubar galinha”; João Ubaldo Ribeiro. “Contos e crônicas para ler na escola”; João Ubaldo Ribeiro. “Esse nosso português: crônicas sobre língua, linguagem e literatura”; João Ubaldo Ribeiro. “Viva o povo brasileiro”; José Cândido Carvalho. “O coronel e o lobisomem”; José Eduardo Agualusa. “Nação crioula”; Josué Montello. “Os tambores de São Luís”; Lúcio Cardoso. “Crônica da casa assassinada”; Luis Fernando Veríssimo. “Comédias para ler na escola”; Luiz Alfredo Garcia-Roza. “Céu de origamis”; Luiz Ruffato. “De mim já nem se lembra”; Luiz Ruffato. “Estive em Lisboa e lembrei de você”; Lygia Bojunga. “A cama”; Lygia Bojunga. “A casa da madrinha”; Lygia Bojunga. “Nós três”; Lygia Bojunga. “O meu amigo pintor”; Lygia Bojunga. “Os colegas”; Lygia Bojunga. “Paisagem”; Lygia Bojunga. “Querida”; Lygia Fagundes Telles. “A disciplina do amor”; Lygia Fagundes Telles. “A estrutura da bolha de sabão”; Lygia Fagundes Telles. “Antes do baile verde”; Lygia Fagundes Telles. “Antologia: Meus contos esquecidos”; Lygia Fagundes Telles. “Antologia: Meus contos preferidos”; Lygia Fagundes Telles. “Histórias de mistério”; Lygia Fagundes Telles. “Seminário dos ratos”; Lygia Fagundes Telles. “Venha ver o pôr do sol”; Marcelo Rubens Paiva. “Crônicas para ler na escola”; Marcelo Rubens Paiva. “Feliz ano velho”; Marcos Bagno. “As memórias de Eugênia”; Marcos Bagno. “O tempo escapou do relógio e outros poemas”; Mário Palmério. “Chapadão do bugre”; Mário Palmério. “Vila dos Confins”; Mario Ribeiro da Cruz. “Caso contado à sombra do mercado”; </p>
--	--	--	--

			<p>Millôr Fernandes. “100 fábulas fabulosas”; Millôr Fernandes. “O homem do princípio ao fim”; Milton Hatoum. “A cidade ilhada”; Milton Hatoum. “Cinzas do Norte”; Moacyr Scliar. “Contos e crônicas”; Moacyr Scliar. “Deu no jornal”; Moacyr Scliar. “Histórias que os jornais não contam”; Moacyr Scliar. “Leituras de escritor”; Moacyr Scliar. “Melhores contos”; Moacyr Scliar. “No caminho dos sonhos”; Moacyr Scliar. “O carnaval dos animais”; Moacyr Scliar. “O centauro no jardim”; Moacyr Scliar. “Pra você eu conto”; Moacyr Scliar. “Puratig, o remo sagrado”; Moacyr Scliar. “Uma história só pra mim”; Moacyr Scliar. “Voz do poste”; Nélida Pinon. “A república dos sonhos”; Osman Lins. “Lisbela e o prisioneiro”; Osman Lins. “Nove, novena: narrativas”; Paulo Novaes. “A caravela dos insensatos”; Pedro Bandeira. “De punhos cerrados”; Raimundo Carrero. “Sombra severa”; Raul Bopp. “Cobra Norato”; Regina Machado. “O violino cigano”; Ricardo Azevedo. “Contos de espanto e alucinação”; Zélia Gattai. “Anarquistas, graças a Deus”; Zíbia Gasparetto. “O matuto”; Zuenir Ventura. “Minhas histórias dos outros”.</p> <p style="text-align: center;">LITERATURA MATO-GROSSENSE E SUL-MATO-GROSSENSE</p> <p>Adolpho Jorge da Cunha. “O poaieiro mato-grossense, a democracia e as viagens à Europa”; Augusto César Proença. “Rodeio a céu aberto”; Elpídio Reis. “20 contos de réis”; Iracema Sampaio. “A dinastia dos Silva no reino do Rei José”; Nelly Martins. “Vespasiano, meu pai”; Rubenio Marcelo. “O reino encantado do cordel: a cultura popular na educação”; Ulisses Serra. “Camalotes e guavirais”.</p>
--	--	--	---

Fonte: Acervo da Biblioteca da escola lócus da pesquisa. Adaptação da autora (2024).

O acervo da escola lócus desta pesquisa apresenta, ainda, obras de literatura estrangeira que não se enquadram na classificação proposta pelo documento norteador aqui analisado (Quinhentismo, Arcadismo, Romantismo, Realismo etc.). Nessa perspectiva, obras britânicas, por exemplo, são classificadas mediante os períodos da Literatura Britânica (Período Anglo-Saxônico, Período Medieval, Renascimento / Dinastia Tudor, Era Elisabetana, Era Jacobina, Era Cromwell, Neoclassicismo / Restauração / Iluminismo, Idade Augustina, Era Georgiana, Romantismo, Era Vitoriana, Era Eduardiana, Modernismo)²³. O mesmo acontece na Literatura Espanhola, em que se tem a Idade Contemporânea a partir da literatura neoclássica (século XVIII)²⁴, por exemplo. Ou seja, por serem obras originárias de outros países que não Portugal e Brasil, inseri-las no mesmo quadro que as obras nacionais e portuguesas estão postas parece um tanto imprudente. Dessa forma, ficam elencadas no quadro abaixo (Quadro 11), de acordo com sua nacionalidade.

Quadro 10. Obras de literatura estrangeira presentes no acervo da Biblioteca da escola lócus da pesquisa.

Autor e título da obra	País de origem
Bertolt Brecht. “ Poemas ”; Hermann Hesse. “ Demian ”; Johann Wolfgang von Goethe. “ Fausto ”.	Alemanha
Contos Árabes. “ As mil e uma noites ”. Tradução de Ferreira Gullar.	Pérsia (atual Irã)
Welwyn Wilton Katz. “ Beowulf ”.	Canadá
Gabriel García Márquez. “ Crônicas de uma morte anunciada ”.	Colômbia
Arthur Conan Doyle. “ Sherlock Holmes ”.	Escócia
Dan Brown. “ O Código Da Vinci ”; Edgar Allan Poe. “ Histórias extraordinárias ”; Edgar Allan Poe. Os assassinatos na rua Morgue ”; Elizabeth Gilbert. “ Comer, rezar, amar ”; Emily Dickinson. “ Alguns poemas ”; Ernest Hemingway. “ Adeus às armas ”; John Irving. “ O mundo segundo Garp ”; Mark Twain. “ As viagens de Tom Sawyer ”.	Estados Unidos da América
Alexandre Dumas. “ O homem da máscara de ferro ”; Honoré de Balzac. “ O pai Goriot ”; Júlio Verne. “ A ilha misteriosa ”; Stendhal. “ O vermelho e o negro ”; Victor Hugo. “ O Corcunda de Notre-Dame ”; Victor Hugo. “ O último de um condenado ”; Voltaire. “ Micromégas ”.	França

²³ Informações retiradas dos livros: CEVASCO, M. E. & SIQUERIRA, V. L. **Rumos da Literatura Inglesa**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1985; e BOTOSO, Altamir. **Incursões pela Literatura Inglesa**: Prosa, Poesia e Teatro. Formiga, MG: Editora Real Conhecer, 2021.

²⁴ Informações retiradas do material intitulado “**Panorama de Literatura Espanhola**”, 4º semestre, elaborado para o curso de graduação em Letras – Espanhol/Literaturas, à distância, pelo Centro de Artes e Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, mediante o programa Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17136/Curso_Let-Port-Lit_Panorama-Literatura-Espanhola.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2023.

Agatha Christie. “ Cai o Pano: o último Caso de Poirot ”; Charles Dickens. “ Oliver Twist ”; Daniel Defoe. “ Robinson Crusoe ”; Lewis Carroll. “ Alice no País das Maravilhas ”; Lord Byron et al. “ Contos clássicos de vampiro ”; Mary Shelley. “ Frankenstein ”; Mary Shelley. “ O mistério da imortalidade ”; William Shakespeare. “ O conto do inverno ”; William Shakespeare. “ Otelo ”; William Shakespeare. “ Romeu e Julieta ”.	Inglaterra
George Bernard Shaw. “ Pigmalião ”; Jonathan Swift. “ As viagens de Gulliver ”; Oscar Wilde. “ O príncipe feliz ”; Oscar Wilde. “ O retrato de Dorian Gray ”.	Irlanda
Ítalo Calvino. “ As cidades invisíveis ”; Ítalo Calvino. “ O cavaleiro inexistente ”; Ítalo Calvino. “ O visconde partido ao meio ”.	Itália
Franz Kafka. “ A metamorfose ”; Franz Kafka. “ Desista ”.	República Tcheca
Anton Pávlovitch Tchekhov. “ A dama do cachorrinho ”; Fiódor Dostoiévski. “ A dócil / O sonho de um homem ridículo ”; Fiódor Dostoiévski. “ Memórias do subsolo ”; Liev Tolstói. “ A morte de Ivan Ilitch ”; (Rússia) Liev Tolstói. “ Anna Karenina ”.	Rússia
Eduardo Galeano. “ As palavras andante ”; Eduardo Galeano. “ O livro dos abraços ”.	Uruguai

Fonte: Acervo da Biblioteca da escola lócus da pesquisa. Adaptação da autora (2024).

Um ponto interessante a ser observado é a questão canônica que o Currículo de Referência não consegue se desvencilhar. Ao não listar as obras – talvez em uma tentativa de escape à listagem de um cânone –, o Currículo acaba esbarrando, ainda assim, na noção de cânone literário (principalmente o ocidental), visto que deixa estipulado quais são os momentos da literatura que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar com os alunos, destacados por escolas literárias. No entanto, isso é feito de modo muito simplista, visto que é deixado de lado a menção ao Parnasianismo, ao Regionalismo de 1930 e à Geração de 45, por exemplo, quando cita o Modernismo, bem como também não expõe a existência do Realismo Mágico ou Realismo Fantástico – a título de exemplificação apenas. Essa postura demonstra um apego à noção resumida e simplória que se assemelha aos sumários de manuais didáticos rasos.

Diante do período de submissão e aceitação do projeto à Plataforma Brasil, houve uma morosidade da aplicação das entrevistas aos membros da escola, que devem ser, além de ouvidas, analisadas cuidadosamente. As respostas serão expostas neste capítulo, preservando a identidade de seus entrevistadas. O “Questionário Semiestruturado” e o “Termo de Consentimento” seguem nos Anexos.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA QUALITATIVA: AS RESPOSTAS DOS SUJEITOS ENTREVISTADAS

Na pesquisa acadêmica, por vezes, há a necessidade de ir além dos dados estatísticos e documentos normativos. Para compreender situações complexas do cotidiano escolar, e ver como essas se alinham às fontes acima citadas, empreende-se a pesquisa qualitativa, por meio de questionários/entrevistas. De acordo com Marli André (2001),

[...] o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (André, 2001, p. 54).

O método qualitativo, embora esteja sob o crivo do rigor de caráter científico, trouxe a flexibilidade que a pesquisa quantitativa não proporciona. Desse modo, pode-se explorar os dados e as normativas, mas, além disso, contextualizá-las, compreender como ocorrem (ou não ocorrem), se o que está posto nos documentos oficiais é de fato o que está sendo executado na prática, e assim por diante. Nesse sentido, Gatti e André (2011) pontuam quatro pontos importantes, da contribuição da pesquisa qualitativa:

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (Gatti; André, 2011, p. 34).

Assim, Gatti e André (2011) enfatizam que a pesquisa qualitativa se expandiu frente às temáticas educacionais, compreendendo, assim, temas mais sensíveis e emergentes – sob o ponto de vista dos sujeitos. Logo, a pesquisa qualitativa, de acordo com as autoras, trouxe

1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques. 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas. 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade. 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (Gatti; André, 2011, p. 34).

Para Lüdke e André (1986, p. 25-44), em sua obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, aponta-se três métodos de levantamento de dados: a observação, a entrevista e a análise documental. Assim, a pesquisa de campo proporciona uma captação sensível das

situações que ocorrem no lócus da pesquisa, que as fontes documentais não são capazes de exprimir. Além do olhar atento do pesquisador, a entrevista é dinâmica, proporcionando vantagem frente às demais técnicas, uma vez que “[...] ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 1986, p.34).

Desse modo, buscou-se, na presente pesquisa, essa compreensão sob o ponto de vista de três sujeitos: uma aluna do Ensino Médio, que estudou os três anos do Ensino Médio na escola selecionada, durante o processo de implementação do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral (Entrevistada 1); a professora de Língua Portuguesa – consequentemente, de Linguagens e suas tecnologias (Entrevistada 2); e, por fim, a profissional responsável pela Biblioteca (Entrevistada 3). As entrevistas ocorreram no lócus da pesquisa, durante o ano de 2022, mediante a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e a autorização da equipe gestora da escola selecionada. Foi apresentado aos entrevistadas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual assinaram confirmando sua participação. As entrevistas estão anexadas no Apêndice A.

3.3.1. A literatura sob a perspectiva do estudante

Para compreender como é realizado o ensino de literatura na escola, por meio das obras clássicas, foi selecionada uma aluna – que acompanhou todo o processo de adaptação da escola ao Programa de Ensino Médio de Tempo Integral. Para tal empreitada, as qualificações para responder às entrevistas foram: ter estudado na escola durante todo o Ensino Médio, principalmente no período do recorte temático da pesquisa (2016-2022). Em conjunto, foi realizado o levantamento, por meio dos registros de faltas, qual estudante do 3º ano tinha menos faltas, no intuito de que ele teria presenciado mais aulas de Língua Portuguesa (Linguagens e suas Tecnologias). Conforme exposto, muitos estudantes foram transferidos de escola, devido à implementação do Programa de EMTI, e, dentre os que ficaram, muitos faltavam. Assim, foi selecionada a estudante que aqui será exposta como Entrevistada 1. O Questionário na íntegra está anexado ao Apêndice A.

No que diz respeito às entrevistas, perguntada sobre sua experiência enquanto leitora, a **Entrevistada 1** respondeu que tem o hábito de ler²⁵, geralmente, notícias on-line, contos,

²⁵ Questão 1: Você tem o hábito de ler? Sim (X); Não ()

crônicas e romances²⁶. Perguntada sobre o motivo de sua prática de leitura²⁷, se por obrigação escolar ou vontade própria, a **Entrevistada 1** respondeu que lê porque gosta e por iniciativa própria. Destaca-se que o hábito da leitura, é construído gradativamente na prática escolar – desde a alfabetização –, mas que o prazer do “ler por ler” pode ser despertado a qualquer momento.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (Abramovich, 1989, p. 17).

Ao ser questionada se considera a importância da literatura clássica na formação²⁸, a **Entrevistada 1** elucida que “Sim, porque além de incentivar a leitura, auxilia nas provas como ENEM ou em qualquer outra avaliação externa”. Conforme discutido, muitos vestibulares ainda mantêm as obras literárias em seus conteúdos programáticos, tendo como foco os clássicos e as obras regionais. Nesse contexto, Rangel (2003) explana que a prática escolar acerca do domínio de leitura dos textos literários é mecanizada, engessada nas competências e habilidades e, no ato de decorar gênero, autor, personagens, época etc. No entanto, a autora aponta que o que é esperado de um leitor genuíno é

um reconhecimento individual dos significados e valores culturais historicamente associados ao texto. Seja como for, a singularidade dos sujeitos e das situações, ainda que eventualmente abordadas, não ocupam o centro da cena, dificultando-nos uma caracterização minimamente satisfatória da leitura como experiência subjetiva. Assim, ainda que a escola faça da leitura um investimento pedagógico prioritário, a leitura literária, naquilo que tem de próprio e, portanto, de constitutivo dessa experiência subjetiva, fica obscurecida (Rangel, 2003, p. 3).

Quando questionada acerca do método de estudo utilizado sobre alguma leitura determinada pela professora²⁹, a **Entrevistada 1** elucida que as lê integralmente, e não apenas partes, ou resumos. Essa questão (5) expõe uma prática comum observada às atividades de leitura, por parte dos estudantes da escola selecionada: a leitura de resumos, a procura por mapas mentais prontos das obras, quando esses veem a leitura com a finalidade de apreender

²⁶ Questão 2: Das opções abaixo, qual ou quais você lê com maior frequência? a) () notícias on-line; b) () revistas; c) () gibis; d) (X) contos e crônicas; e) () poesias; f) () romances; g) () outros (bíblia, piadas, livros de autoajuda).

²⁷ Questão 3: Quanto às obras literárias clássicas, quando você lê, porque razão as lê? a) () porque o professor pediu e será cobrado em prova ou em algum trabalho; b) (X) porque gosta e as lê por iniciativa própria.

²⁸ Questão 4: Você considera a leitura de obras clássicas da literatura importante para a sua formação? a) () Sim - Por quê?; b) () Não - Por quê?

²⁹ Questão 5: Quando a professora solicita que leia determinadas obras clássicas da literatura, você: a) (X) lê todas elas, integralmente; b) () lê todas elas, parcialmente; c) () lê os resumos das obras solicitadas; d) () não costuma ler as obras que a professora solicita.

superficialmente os principais pontos – reproduzindo a lógica do manual didático. Quando os estudantes não compreendem que a leitura corresponde a um espectro muito mais amplo do que o de reprodução de datas, personagens e intencionalidade da estória, partir para o material pronto é a escolha. Desse modo, cabe ao professor, inicialmente, mediar essa relação do estudante com as obras literárias que, de acordo com Solé (1998), parte de três perguntas essenciais para uma boa orientação de leitura, sendo:

1. Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
2. Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
3. Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor (Solé, 1998, p. 156).

Para a **Entrevistada 1**, a leitura dos clássicos na escola tem como objetivos³⁰: melhorar a leitura e interpretação de texto, bem como aprender o suficiente para passar em provas específicas (ENEM, vestibular, concurso). Observa-se que, embora seja importante preparar o estudante previamente para os exames nacionais e locais, o ensino de literatura não se deve centralizar em atividades mecanizadas, pautadas em fórmulas – costumeira e exaustivamente apresentadas nos cursinhos de escolas privadas e, inclusive, vendidas em plataformas on-line, como o Hotmart, por exemplo. Corrobora-se a fala de Rojo (2004) que,

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito mais variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades de leitura e não outras (Rojo, 2004, p. 2).

Essa concepção – de que a leitura está aliançada primordialmente ao ensino das normas da Língua Portuguesa – permeia a prática docente, contrariando os **documentos** curriculares analisados. De acordo com Kleiman (2010), por parte dos professores, os textos são considerados um repositório de mensagens e informações, portadores de estruturas linguísticas com funções e significados desarticulados de contexto literário. Sob essa perspectiva, o professor assume no texto o desenvolvimento de atividades relacionadas à análise de Língua e

³⁰ Questão 6: Para você, a leitura obras clássicas da literatura no ensino médio tem como objetivo: (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção): a) () aprender sobre a vida dos escritores; b) () conhecer diferentes épocas, obras e períodos literários; c) (X) melhorar a leitura e interpretação do texto; d) () relacionar a leitura das obras literárias com o mundo em que vive; e) (X) aprender o suficiente para passar em provas específicas (Enem, vestibular, concurso).

ensino das normais gramaticais. Diferentemente do papel responsivo proposto por Bakhtin (2010), nessa prática, o estudante passa a mero reproduzidor. Ao expor que a leitura ultrapassa o sentido de ensino da Língua, relacionando-a ao desenvolvimento cognitivo, Kleiman (2010, p. 10) a conceitua como “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor- que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Retomando o Questionário, ao ser perguntada sobre quais recursos a professora faz uso, no que diz respeito aos textos clássicos da literatura³¹, a **Entrevistada 1** explanou que, além de recursos multimidiáticos, são utilizados outros recursos (livros) alheios à escola, pois, segundo a aluna, “A professora costuma fazer uma relação de obras clássicas de sua Biblioteca particular e disponibilizar para os estudantes”. De certa forma, observa-se, pela fala da estudante, que a professora busca o resgate de uma educação artesanal, fugindo do que é imposto em termos de materiais didáticos (como os livros disponibilizados no acervo escolar, pelo PNLD) e de referências curriculares.

Ao que concerne às atividades relacionadas à leitura dos clássicos da literatura (Quadro 4), ambas **Entrevistada 1** e **Entrevistada 2** entraram em consonância nas respostas, demonstrando que há, além da leitura, atividades avaliativas que envolvem a escrita, diálogo entre os pares e apresentações artísticas relacionadas às obras trabalhadas.

Quadro 11. Questões comuns às Entrevistadas 1 e 2.

Questão 8 <i>Aplicada ao Entrevistada 1</i>	Questão 4 <i>Aplicada ao Entrevistada 2</i>
A leitura dos textos clássicos da literatura costuma ser cobrada pela professora de que forma? (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção) a) (X) seminários b) (X) debates, envolvendo toda a turma c) () resumo escrito d) (X) trabalho artístico como: teatro, música, desenho, declamações, paródias... e) () não há cobrança de leitura de obras literárias	A leitura dos textos clássicos da literatura, em sua opinião, deve ser cobrada de que forma? (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção) a) (X) seminários b) (X) debates, envolvendo toda a turma c) () resumo escrito d) (X) trabalho artístico como: teatro, música, desenho, declamações, paródias... e) () não há cobrança de leitura de obras literárias

Fonte: Excerto retirado das entrevistas aplicadas (Anexo 1)

Acerca do processo do ensino de leitura, Solé (1998, p. 89) elucida que “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda atividade”, que divide-se em três fases: 1) antes da leitura, quando o professor faz a motivação, oferece aos estudantes o objetivo da leitura, contextualiza-os previamente; 2) durante a leitura, quando o professor mostra acerca da construção do texto, quais suas pistas, hipóteses, interpretações – e propõe as atividades a fim

³¹ Questão 7: Nas aulas de leitura, a professora normalmente trabalha com textos clássicos da literatura, utilizando qual/quais desses recursos? a) () o livro didático; b) () livros de literatura clássica da Biblioteca; c) () livros de literatura clássica adaptadas da Biblioteca; d) () trechos ou resumos de obras literárias; e) () filmes relacionados ao assunto; f) (X) multimídia; g) (X) outros recursos.

de atender ao objetivo: resumos das ideias principais dos textos, esclarecer dúvidas; e 3) depois da leitura, quando o professor fará a mediação entre as ideias levantadas, as vivências dos alunos, e às respostas ao objetivo da leitura (Solé, 1998).

A **Entrevistada 1** também pontua³² que consegue relacionar a leitura realizada com seu cotidiano, sua realidade social. Fazer com que o aluno consiga relacionar o aprendizado científico – escolar – com sua vivência é um objetivo intrínseco nos referenciais atuais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC-EM-2020) e Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021). Ao usufruir do texto, ao interagir e articulá-lo a sua realidade, o estudante adquire uma postura responsiva, diante do discurso (escrito ou falado). Bakhtin (2010), nesse sentido expõe que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente, em relação a ele uma ativa posição responsiva: ele concorda ou discorda, (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início do discurso, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2010, p. 271).

Em questão aberta³³, sobre como o estudante crê ser o uso ideal de obras clássicas em sala de aula, a **Entrevistada 1** respondeu que

O jeito que a professora trabalha, acho muito dinâmico, pois ao mesmo tempo que há cobrança através de atividades depois das leituras das obras, como apresentação de peça teatral ou debate sobre particularidades da obra, ela também incentiva a pesquisa na internet sobre comentários e resenhas críticas, além de levar em consideração o nosso poder de escolha do que ler, mesmo sendo restrito, porque ela lista as obras que quer trabalhar. Gosto disso porque não sou obrigada a ler o que eu não gosto (Entrevistada 1, 2023).

3.3.2. A literatura sob a ótica da Professora de Língua Portuguesa

A **Entrevistada 2** leciona nas 3 (três) turmas do Ensino Médio, na EMTI selecionada – totalizando 20 horas/aula, com planejamento de 4 horas/aulas. Ela também leciona no contraturno, num total também de 20 horas/aula, no Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Campo Grande, MS. As disciplinas lecionadas na EMTI são: Língua Portuguesa e Unidade Curricular 1: Linguagens e suas Tecnologias – o tema das UC mudam de 6 em 6 meses. Ressalta-se a escolha por essa profissional da escola, visto ser a professora que

³² Questão 9: Você consegue relacionar, de alguma forma, o que você aprende nas aulas de leitura dos textos clássicos da literatura com a sua realidade, ou seu cotidiano? a) (X) sim, com frequência consigo fazer essa relação; b) () raramente, pois tenho dificuldade de entender; c) () não faço nenhuma relação, pois não gosto e não vejo significado nesse tipo de leitura.

³³ Questão 10: Resumidamente, como você imagina que seria o uso ideal de obras clássicas da literatura nas aulas de leitura?

leciona em todas as turmas do Ensino Médio e, como exerce a prática docente há muitos anos na escola, passou por todo período de adaptação curricular – o que engloba o componente curricular de literatura ser inerido no componente de Língua Portuguesa, até sobrar apenas resquícios – e pelo período de adaptação da escola, em uma EMTI.

Perguntada sobre sua opinião acerca de como os textos clássicos poderiam contribuir de forma significativa para os alunos dessa etapa de ensino³⁴, a **Entrevistada 2** respondeu que

Os livros clássicos são instrumentos que expressam todo e qualquer conteúdo humano individual e social. A partir da leitura o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, fazendo uma espécie de vínculo entre o leitor e os indivíduos de outros tempos (Entrevistada 2, 2023).

Nesse aspecto, a prática da leitura no ambiente escolar precisa ser revisada – conforme discutido por Solé (1998) e Rojo (2004). Emerge a necessidade de trabalhar as intencionalidades dos textos, os elementos que favoreçam à contextualização – do autor e da obra – e da identificação dos temas sensíveis à realidade dos estudantes. Lajolo (2006) aponta que

O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto (LAJOLO, 2006, p. 50).

Na segunda questão³⁵, a **Entrevistada 2** pontua que, de acordo com sua experiência, deve ser valorizado na leitura dos clássicos da literatura, a capacidade de relacionar as obras clássicas com o mundo e a realidade do estudante, além de desenvolver a capacidade de leitura e interpretação. Esta resposta corrobora o pensamento de Solé (1998), visto que

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isso só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário (Solé, 1998, p.31).

³⁴ Questão 1: Na sua opinião, como a leitura dos textos clássicos da literatura pode contribuir de forma significativa para os estudantes do Ensino Médio?

³⁵ Questão 2: De acordo com a sua experiência o que deve ser valorizado na leitura de obras clássicas da literatura para que ocorra o incentivo a esse tipo de leitura e a formação do estudante? (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção) a) () nome de escritores, obras e características dos períodos para a aprovação; b) () a sequência dos períodos literários; c) (X) relacionar as obras clássicas da literatura com o mundo e a realidade do estudante; d) (X) desenvolver a capacidade de leitura e interpretação.

A Questão 3³⁶ visa levantar os recursos que a escola disponibiliza para o incentivo da leitura de obras clássicas. Ao ser questionada, a **Entrevistada 2**, corroborando a resposta da Entrevistada 1, apontou os itens multimídia e outros recursos – que são as obras de literatura de seu acervo pessoal. A professora sugere uma lista das obras que têm em seu acervo e disponibiliza para grupos de 4 a 5 alunos que, partindo da leitura das obras, fazem atividades como seminários, teatros e, por fim, avaliação oral individual – por meio de questões sobre as obras³⁷. A **Entrevistada 2** pontua que,

Não utilizo o livro didático em nenhuma situação. Até participo das escolhas, mas nem sempre vem para a escola, o livro escolhido. Os autores que gosto de trabalhar, nunca vem, como Douglas Tufano e José de Nicola. Costumo trabalhar com livros que tenho em minha Biblioteca particular porque na Biblioteca da escola não tem os contos machadianos, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Cecília Meireles, Fernando Sabino, Guimarães Rosa etc.). Não peço nenhuma obra que já não tenha lido. Considero inadmissível recomendar obras que não foram lidas pelo próprio professor (Entrevistada 2, 2023).

A **Entrevistada 2** elenca as dificuldades para trabalhar as obras clássicas da literatura³⁸, ao elucidar que,

Falta de obras da literatura clássica na Biblioteca; A escola não disponibiliza material para realizar trabalhos artísticos sobre as obras trabalhadas; Falta de incentivo da direção e coordenação, que só valorizam planos de aulas que contemplem a gramática de acordo com o referencial curricular; Diminuição da carga horária de Língua Portuguesa (1º e 2º anos são 3 aulas semanais e 3º ano são 2 aulas semanais) (Entrevistada 2, 2023)

De certo modo, as reclamações da **Entrevistada 2** são válidas. Apesar de a Biblioteca ter algumas obras clássicas, necessita de uma organização do acervo, de sua digitalização à sua estuturação entre as estantes. A equipe gestora nada faz a respeito da situação da Biblioteca, mas não cabe lhe preconizar esse ou aquele plano de aula, visto que os planos de aula devem ser alinhados à BNCC-EM (2018) e ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021) – responsáveis oficiais pela diminuição do componente de Literatura, até sua extinção, virando um adendo da Linguagens e suas tecnologias.

³⁶ Questão 3: Qual/quais recursos a escola disponibiliza para incentivar o ensino da leitura das obras clássicas da literatura na escola? a) () o livro didático; b) () livros clássicos da literatura da Biblioteca; c) () livros clássicos da literatura adaptados da Biblioteca; d) () trechos ou resumos de obras literárias; e) () filmes relacionados ao assunto; f) (X) multimídia; g) (X) outros recursos.

³⁷ Questão 4: A leitura dos textos clássicos da literatura, em sua opinião, deve ser cobrada de que forma? (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção) a) (X) seminários; b) () debates, envolvendo toda a turma; c) () resumo escrito; d) (X) trabalho artístico como: teatro, música, desenho, declamações, paródias...; e) () não há cobrança de leitura de obras literárias.

³⁸ Questão 5: Quais as dificuldades que você encontra ao incentivar a leitura por meio de obras clássicas da literatura?

3.3.3. A Literatura sob a ótica do profissional responsável pela Biblioteca

A **Entrevistada 3**, responsável pela Biblioteca, é docente na área de História, mas que, por motivo de readaptação, está alocada na Biblioteca. Seu tempo de profissão como docente é de 19 anos, numa carga horária de quarenta (40) horas semanais. Ao ser questionada³⁹ se ela acredita que os professores da escola selecionada incentivam a leitura das obras clássicas da literatura, a **Entrevistada 3** elucida que,

A professora de Língua Portuguesa e de algumas unidades curriculares são empenhados em trabalhar os clássicos e sempre procuram à Biblioteca para pesquisar as obras que estão disponíveis a fim de diversificar seu trabalho em sala de aula, apesar de não existir nenhum projeto de leitura em parceria com a Biblioteca (Entrevistada 3, 2023).

A respeito do acervo escolar das obras clássicas da literatura⁴⁰, a **Entrevistada 3** pontua que esses já estão disponíveis e atualizados para a utilização dos professores, pois, segundo a responsável, “A Biblioteca recebe todos os anos caixas de livros contendo diversas obras da literatura clássica que vem do PNLD Literário do Ensino Médio”. Cabe ressaltar que o Programa citado pela **Entrevistada 3** é o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 – Obras Literárias*, que contém um Guia Digital⁴¹, composto por 21 acervos de obras literárias, na Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com 26 obras – em cada acervo – de gêneros variados (conto, crônica e novela; diário, biografia, autobiografia, relatos, memórias; história em quadrinho, romance gráfico e livro de imagens; poema; romance; teatro; outros)⁴². A escolha pelos livros fica à alcinha dos professores – o documento não cita qual a especialidade, porém a hipótese é que a escolha seja realizada pelo professor de Língua Portuguesa.

Sobre a disponibilidade das obras clássicas aos alunos⁴³, a **Entrevistada 3** afirma que, “os estudantes podem pegar livros emprestados a qualquer momento, pois não tem um horário estipulado para empréstimo”. No entanto, conforme registrado nas imagens, o registro dos livros não está organizado digitalmente, para a consulta de disponibilidade para empréstimo, tampouco o acervo físico está organizado materialmente, pois os livros didáticos estão

³⁹ Questão 1: Você acha que os professores dessa instituição incentivam a leitura através das obras clássicas da literatura? a) (X) Sim - Por quê?; b) () Não - Por quê?

⁴⁰ Questão 2: O acervo de livros clássicos da literatura estão disponíveis e atualizados na Biblioteca da escola para utilização dos professores? a) (X) Sim - Por quê?; b) () Não - Por quê?

⁴¹ Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 - Obras Literárias.

⁴² Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/pnld_2021_literario_ensino_medio_codigo_obras

⁴³ 3) O acervo de livros clássicos da literatura está disponível e atualizado na Biblioteca da escola para utilização dos estudantes do Ensino Médio? a) (X) Sim - Por quê?; b) () Não - Por quê?

empilhados nas mesas, ou, quando estão nas estantes, estão espalhados por elas, sem algo que os identifique em relação a gênero literário, autor ou ordem alfabética.

A **Entrevistada 3** aponta⁴⁴ que os professores realizam projetos de leitura, mas não em parceria com a Biblioteca. E a **Entrevistada 2** pontua que realiza a leitura dos clássicos com os alunos, porém utilizando obras de seu acervo pessoal.

Por fim, interroga-se⁴⁵ quais são as dificuldades enfrentadas pela Biblioteca da escola lócus desta pesquisa no que diz respeito à tentativa de se tornar um meio incentivador de leitura de obras clássicas literárias. De acordo com a **Entrevistada 3**, professora responsável,

A inclusão de projetos de leitura anual, não só no componente curricular de Língua Portuguesa, mas também em outros componentes curriculares que podem contemplar a leitura dessas obras clássicas, principalmente nas Unidades Curriculares (Ucs) e eletivas incluindo projetos de leitura em seus planejamentos, o que não é feito (Entrevistada 3, 2023).

Fica clara a falta de articulação entre os profissionais da escola, para que esse projeto literário saia do papel do Projeto Político Pedagógico (2022) e se torne realidade. A falta de organização, por parte da profissional da Biblioteca, e a não utilização, por parte da professora de Língua Portuguesa – dos livros do PNLD de obras literárias(2021), demonstra o desprezo pelo investimento público. Ou seja, além dos gastos com o PNLD dos manuais didáticos, que a cada triênio são trocados e que geram gastos exorbitantes à máquina pública, tem-se, também, os gastos com demais materiais, entre eles, as obras literárias – que dependem aqui, exclusivamente, da vontade dos profissionais da educação, em utilizá-los.

⁴⁴ Questão 4: Os professores realizam projetos de leitura utilizando o acervo de livros clássicos da literatura? a) (X) Sim - Por quê?; b) () Não - Por quê?

⁴⁵ Questão 5: Quais são as dificuldades que impedem a Biblioteca desta unidade escolar de se tornar um meio incentivador da leitura de obras clássicas literárias?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos referenciais – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018a) e Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021) – evocam um dinamismo, presente nas metodologias ativas, e utilização de todo tipo de instrumentos didáticos tecnológicos e digitais, que ditam a prática docente de um modo, que o professor é engolido por um turbilhão de informações nas quais ele ainda está se adaptando. Nessa perspectiva, Pinsky e Pinsky (2008) elucidam que,

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por “achismos”, alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais em sites “de pesquisa” pasteurizados, vídeos que são usados para substituir (e não complementar) livros (Pinsky; Pinsky, 2008, p. 17).

Não obstante, a influência do gerencialismo educacional impacta na prática docente – que confunde tecnologia com tecnicismo. Assim, métodos e instrumentos que seriam utilizados para uma revisão aos clássicos – não são utilizados para esta finalidade. A leitura vai sendo resumida em mapas mentais, ebooks, audiolivros, podcasts, videoaulas curtas – e se o manual didático vulgariza o conhecimento e o pensamento crítico, estas são as versões atualizadas do manual. Cabe ao docente, mais uma vez, resistir às práticas educativas superficialidades – emancipando-se não dos instrumentos, mas do modo como inseri-los em sua dinâmica, de modo que sejam um acréscimo, um *plus*, invés de centralizá-los como ocorreu com o manual didático.

Ao que concerne o ensino de Literatura, dentro dos referenciais curriculares, Mortatti (2018) critica a adesão de políticas educacionais voltadas a atender aos organismos internacionais, pautadas em princípios neoliberais, que

[...] enfatizam o “aprender a aprender” e os “objetivos de aprendizagem”, indicando o declínio da didática (teoria do ensino) e a secundarização da função do ensino e do professor, que, de acordo com essas políticas, deixa de ser o principal agente de ensino na escola e passa a ser eufemisticamente classificado como mero “facilitador” da aprendizagem, em decorrência de apropriações (equivocadas?) das modernas teorias psicológicas psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo, da psicogênese da língua escrita (Mortatti, 2018, p. 185-186).

Assim, considera-se que a prática da leitura na escola – que deveria transpassar o conteúdo de Língua Portuguesa e as Unidades Curriculares predominantes da Língua Portuguesa nos Itinerários Formativos, vêm se moldando ao “ler por ler”, ou seja, pelo aprendizado gramatical, desenvolvimento interpretativo, raras contextualizações históricas – e não pelo desenvolvimento do “gosto” pela leitura.

Os referenciais curriculares tendem à instrumentalização das obras clássicas, propondo ressignificações destas, por meio de transformá-las em vídeos, podcasts, jornais digitais etc. Essas leituras são propostas como “tarefas”, trabalhos em grupos, no qual questiona-se a real leitura das obras, que podem ser facilmente encontradas em formatos de resenhas na internet, em curtos vídeos explicativos e em sites de buscas de respostas acadêmicas, como o Brainly e o ChatGPT. Não há um espaço/tempo para leitura, mediada pelo professor, que muitas vezes encurralado pelo currículo de Língua Portuguesa e pelas avaliações de larga escala, pretere o ensino de Literatura em buscas de atender às demandas de Língua Portuguesa. Cabe aqui, à gestão escolar junto aos professores, resistir às demandas externas, para a efetivação do conhecimento culturalmente significativo. Existe espaço para o ensino de literatura, dentro do currículo – mas que precisa ser organizado e não deixado de lado, como uma categoria secundária da Língua Portuguesa.

No que se refere à escola selecionada, pontua-se que ocorrem situações peculiares e que independem do currículo. Uma gestão que fecha os olhos à sua estrutura material e organizacional, deixando a Biblioteca como um mero depósito. A profissional da Biblioteca, uma professora readaptada, que não cumpre às funções de Profissional da Biblioteca, descritos no Regimento Escolar (2016), impedindo assim a utilização correta do espaço. Uma professora de Língua Portuguesa, que a seus moldes, resiste ao que elenca o currículo, e não alinha o que está prescrito no currículo à prática de sala de aula, no entanto, leciona Literatura ao modo tradicional, como antes das reformas curriculares – de forma dissociada do ensino de Língua Portuguesa.

Aqui, destaco novamente – a professora foi inicialmente, concursada como professora de Literatura, há 20 anos atrás – função extinta e adaptada ao componente curricular de Língua Portuguesa. E deste modo, a profissional, tem que se adaptar ao currículo ou resistir, o que pode lhe custar desaprovações pelo poder público. Toda sua prática passa a ser ditada, pelo currículo, que conforme David Harvey (2014), é forjado em ações neoliberais advindas da década de 1990.

Por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que engolissem a pílula envenenada das reformas institucionais neoliberais (Harvey, 2014, p.85)

Conforme levantado na pesquisa de campo, os instrumentos necessários para ação são existentes na escola, ou seja, há um quantitativo de livros clássicos da literatura. Não há, por

exemplo, suficiente para que todos leiam as mesmas obras ao mesmo tempo, uma vez que as salas de aula detêm um grupo numeroso de estudantes, em média de 30 a 40 alunos. Mesmo nas salas com 25 estudantes, não têm esse quantitativo para leitura individual.

Embora a escola passe por constante reforma, não havia durante o período da pesquisa, um projeto para a Biblioteca. Conforme visto, o local estava abandonado, desordenado, e a equipe escolar – e aqui inclui-se a gestão e a profissional responsável pela Biblioteca –, desprezam do local, que virou um depósito de livros, manuais didáticos e cadeiras quebradas. Durante a finalização da dissertação, houve a eleição escolar, o que acabou resultando na troca de gestão, na qual se espera um melhor desempenho no zelo pela Biblioteca escolar. A Biblioteca não é convidativa à leitura, nem seu entorno. Espaços abertos na escola, são constantemente ocupados por maquinários e itens das reformas, que nunca cessam – na saga pela adaptação ao Novo Ensino Médio de Tempo Integral. Além de reformas estruturais e organizacionais, necessárias na referida escola, há a necessidade de uma reforma constante na organização do trabalho didático. Alves (1998) aponta que,

Essa nova instituição educativa de tempo integral precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumentos que estimulem a criança, o adolescente e o jovem e lhes assegure meios de superar todas as suas necessidades. Se a mudança do trabalho didático irá impor os espaços da Biblioteca, da sala de multimeios, das salas de computação, das salas de trabalho para pequenos grupos, das salas de professores visando ao atendimento de alunos e à criação de condições adequadas aos seus estudos, a emergente instituição educativa de jornada integral, ao incorporar novas funções sociais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Todas essas considerações evidenciam que a concepção de espaço educacional vai muito além da correspondente a espaço escolar e, por isso, merece aprofundamento (Alves, 1998, p.16)

Conforme o pesquisador (1998) elucida, a escola em tempo integral, é conquista de reivindicações das famílias trabalhadoras, que veem a escola como única opção possível para segurança de seus filhos, enquanto trabalham.

Os lares tornaram-se ambientes vazios e solitários com o afastamento dos pais; as ruas transformaram-se em ameaças às crianças, por força do trânsito, da violência e do chamamento fácil aos vícios. Por outro lado, o estreitamento do mercado de trabalho tem ocasionado, como um de seus subprodutos, a extensão do tempo de escolarização dos estudantes. Todas essas novas condições sociais estão clamando pelo surgimento de uma outra instituição educacional. Isto é, já não basta a escola de tempo parcial, devotada à função especializada de ensinar a ler, escrever, contar, complementada por uma precária formação intelectual. Cada vez mais, torna-se patente a necessidade de uma nova instituição educacional que receba a criança inteira, com toda a gama de suas necessidades formativas a serem tratadas plenamente (Alves, 1998, p. 15).

E, é nesse sentido que a escola, mais do que ater-se ao currículo de formação básica, deve explorar como sanar essas necessidades intelectuais. A leitura de fruição, ou seja, por

prazer – longe daquela literatura usada apenas para ensinar normas da Língua Portuguesa, entram nesta conta. O que se observa, no entanto, é que a Escola de Tempo Integral é uma necessidade emergente tanto do Estado quanto das famílias trabalhadoras, uma vez que o Estado precisa da mão de obra desimpedida para gerar cada vez mais lucros ao capital. Afinal, a escola estatal do Ensino Médio de Tempo Integral, - e logo, de Ensino Fundamental também em tempo integral -, funciona mais como um depósito de estudantes, do que como financiadora da formação onilateral do ser humano, ou seja, da sua formação integral.

Logo, a pesquisa responde ao questionamento inicial: embora a estrutura física da escola não esteja totalmente dentro dos padrões do Programa Ensino Médio em Tempo Integral, no que concerne à prática de leitura – há o espaço, os instrumentos didáticos, os livros no acervo, à aderência ao Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – Obras clássicas”, que podem ser utilizados para a elaboração de aulas dentro do contexto curricular. O que ocorre são déficits pontuais, que apenas os sujeitos (desta) escola podem sanar, por meio de uma prática mais articulada.

Ao que se refere à construção do currículo, este se revela a nós educadores, como uma obrigação a ser cumprida, realizado um check-list diário, organizado e controlado pelo Estado, fazendo-nos questionar nosso ofício, profissão e intelectualidade. Somos inseridos numa disputa por qual formação humana cabe ao Novo Ensino Médio e ao Ensino Médio de Tempo Integral, resumido em o quê ensinar nas escolas, caracterizado pelo MEC, não como currículo, mas como base, reduzida a uma listagem de competências, “conteúdos travestidos de ‘direitos e objetivos de aprendizagem’” (Silva, 2015, p. 368), com fins mercadológicos e distantes na formação onilateral proposta por Marx. Uma estrutura que se apresenta como um conjunto prescrito de conhecimentos a serem dominados, com uma abordagem modernizada da antiquada racionalidade sistêmica. Esta estrutura incorpora a abordagem tecnicista da elaboração curricular, influenciada pelos reconhecidos modelos de Benjamin Bloom e Robert Mager. Ela detalha as habilidades utilizando uma codificação com letras, códigos e um alto grau de tecnicidade (Macedo, 2018).

Seja na construção de novas unidades curriculares dos itinerários formativos, na construção da própria escola da Unidade Curricular Eletiva, atendendo as Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Diárias do componente curricular de Língua Portuguesa – pode-se, e deve-se, resistir aos projetos de educação tecnicista (aos moldes do período ditatorial) e formadora de mão-de-obra, por meio de disciplinas que enfoquem no desenvolvimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, n. 16, p. 89-112, 1990.

ALVES, G.L. Nasce uma nova instituição educacional. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, 4(8): 6-17, 1998.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

ALVES, G. L. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares. *In*: LOMBARDI, J.C; JACOMELI, M.R.M; SILVA, T.M.T. (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005b.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, UFMS, 2006.

ALVES, C. L; CENTENO, C.V. A Guerra da Tríplice Aliança nos Manuais Didáticos Brasileiros do Século XIX1. **Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 1, n. 2, p. 45-68, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HvJ5FYwV4WUJ:https://periodicos.ufms.br/index.php/AlBRHis/article/download/3921/3128+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3172840>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

ARAÚJO, L.M, S; CARVALHO, G.L. **O incentivo à leitura no Ensino Médio: um estudo de caso na escola Dr. Brunilo Jacó**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de graduação de licenciatura em Letras) - Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Redenção, CE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2162/1/LILIAN%20MARIA%20DA%20SILVA%20ARA%20C3%9AJ0%20TCC%20Artigo.pdf>. Acesso em: 20 set 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATISTA, M.S. **A evasão no Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso do Sul no município de Campo Grande período 2015 a 2020**. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande: MS, 2021.

BENITES, R. de C.R. **Juventudes em transição: a proposta de Ensino Médio integral em Mato Grosso do Sul (2017-2021)**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

BERNARDELLI, A.M. Entrevista ao jornal Correio do Estado. *In: Fim da disciplina de literatura na rede pública gera polêmica*. 2017. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/correio-b/fim-da-displina-de-literatura-na-rede-publica-gera-polemica/297233/>. Acesso em: 12 set 2023.

BLOOM, H. **O cânone ocidental**. Tradução, introdução e notas: Manuel Frias Martins. 5ª edição. Lisboa: Temas e Debates, 2013.

BONNICI, T. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá, PR: UEM, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BOSI, A. “É preciso dar o diferente”: Bosi propõe insistir com os clássicos. Entrevista concedida à jornalista Marilene Felinto. **Folha de São Paulo: Cotidiano**. Outubro de 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff121033.htm>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 12/8/1971, p. 6377. 1971.

BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: Seção 1, 05/10/1988, p.1. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, de 23/12/1996, p. 27833. 1996.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2

011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.
Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Legislação informatizada – Publicação original. Brasília, DF: Presidência da República. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 6.840-A, de 2013.** Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b.

BRASIL. Congresso Nacional. **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, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Portaria nº1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. 11 de outubro de 2016. P.23. 2016b.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. 10/06/2018. 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 10 de out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 - Obras Literárias.** 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/inicio. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Censo escolar da Educação Básica 2022:** Resumo técnico. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** 10ª impressão. Companhia de Bolso: São Paulo, SP. 2021.

CARDOSO, P.F. DA S. **As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma escola da autoria do município de Campo Grande –MS.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 16 Mar. 2023.

COSTA, L.A. **Os caminhos da “escola da autoria” em Mato Grosso do Sul na perspectiva de professores de geografia das escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados:** teoria e prática. XIV encontro nacional de pós-graduação e pesquisa em geografia ENANGEPE. 2021.

DIAS, A. C. P; SOUZA, R. C. de S. O lugar do(s) cânone(s) na formação dos sistemas literários infantil e juvenil brasileiros. **Elos Revista de Literatura Infantil e Juvenil**, n. 2, p. 181-201, 2015. Disponível em: <<https://revistas.usc.gal/index.php/elos/article/view/2707>>. Acesso em: 14 set. 2023.

EDVIRGES, L.C. **Educação em Tempo Integral: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

FIORAVANTE, A.C.R. **Fontes historiográficas como instrumento didático para o ensino de história regional em Mato Grosso do Sul: em pauta a Ditadura Civil-Militar.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. A Revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Democracia e mundo do trabalho em debate.** 30/10/2019. Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/a-revolucao-4-0-e-a-reedicao-das-logicas-das-revolucoes-burguesas-entrevista-com-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Escola Cidadã; 4).

GARCIA, Y.L.B.D. **A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** V.2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUEDES, J.D; SOUZA, A.S; SIDRIM, F.M.L; LIMA, F.O. **Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem.** Id on-Line **Rev. Psic.** V.10, N. 33. Supl. 2. janeiro 2017- ISSN 1981-1179, Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/i>. Acesso em: 30 dez. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo.** História e implicações. 5ª ed. São Paulo, edições Loyola, 2014.

HATOUM, M. Grande humanista e pensador das culturas, Edward Said foi a voz mais lúcida da questão palestina. **Estante Cult. Revista Culto on-line.** 2023. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/said-questao-palestina/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

LAJOLO, M. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: LAJOLO, M. **Do mundo da literatura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: LIMA, L.; AFONSO, A. (Ed). **Reformas da educação pública**. Democratização, modernização, neoliberalismo. pp. 91-109, Porto: Afrontamento. 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M., ANGELA da S.; DOURADO, L. (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 37-40.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva. 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.973**, de 29 de novembro de 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, MS: Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017. Acesso em: 02 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Estado de Educação. 2022. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Regimento Escolar**. Secretaria de Estado de Educação. 2016. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/RegimentoEscolar>. Acesso em: 29 dez 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio / Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. (Série Currículo de Referência; 2)**. Campo Grande - MS: SED, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Catálogo de Unidades Curriculares: Itinerários Formativos**. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2022a.

MATO GROSSO DO SUL. **Itinerários Formativos: unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio**. Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional. SED, 2022b.

MIRANDA, P.R. DE. **Efetivação do programa de educação em tempo integral “Escola da Autoria” no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no município de Corumbá/MS (2016-2019)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

MORTATTI, M. R. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor** [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, 232 p. ISBN: 978-85-95462-85-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788595462854>. Acesso em: 12 set 2023.

MOISÉS, M. **Pequeno Dicionário de Literatura Brasileira**. 6ª edição. São Paulo: Cultrix, 2001

MOTTA, V.C. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MUZART, Z. L. A questão do cânone. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 85–93, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5277>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PINSKY, J; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. *in* KARNAL, L. **História na sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2008. p.17-36.

PIRES, M.C. A implantação da escola da autoria: problematizações sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. **Anais do V seminário de formação docente: intersecção entre universidade e escola**. UEMS. 2021.

RANGEL, E. de O. Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa; "os amores difíceis". In: PAIVA, A.; MARTINS, A; PAULINO, G.; VERSIANI, Zélia. (Org.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica; CEAL/UFMG, 2003.

RESENDE, M. L. A. **Evasão escolar no primeiro ano do Ensino Médio integrado do IFSULDEMINAS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2012.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RUBINHO, V. DA S. **Aplicabilidade das competências socioemocionais no Ensino Médio na escola da autoria em Campo Grande/MS**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

SHIROMA, E. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**.v. 9, pp.64-83, Campo Grande: 2003;

SILVA, T.T da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, I. M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **PPGL 30 Anos – Melhores Teses e Dissertações**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da

UFPE, 2005. p. 514-527. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidades_einovacao/article/view/1938. Acesso em: 10 de out. 2023.

SILVA, I.A. DA. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial (2003-2016)**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, M.G.S. **Dificuldades e Desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepções dos educadores**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas, *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. A. A. de. Porque ler os clássicos. In: GOMES, N. dos S; ABRÃO, D. (Orgs.). **Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura**. Curitiba: Appris, 2012.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

KÁTIA CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

PROJETO “CLUBE DE LEITURA DOS CLÁSSICOS DA LITERATURA”

Proposta de Intervenção apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (ProfEduc) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito obrigatório do programa.

Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Augusta da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Leda Pinto

CAMPO GRANDE, MS

2024

INTRODUÇÃO

A presente Proposta de Intervenção é uma exigência do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado Profissional, da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande. Pretende-se, por meio desta, o desenvolvimento de um projeto de leitura dos textos clássicos na escola, dentro da perspectiva curricular do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), tendo como base os documentos normativos que regem o Novo Ensino Médio (NEM).

A implementação de um projeto em uma Unidade Escolar da rede pública ou uma instituição de ensino da rede privada requer a elaboração e execução de uma série de atividades definidas com objetivos claros e prazos definidos, todos contextualizados dentro de um período específico e ambiente escolar. Essas iniciativas devem ser embasadas em uma fundamentação teórica e metodológica sólida, com o propósito de abordar e fornecer uma solução exequível para a problemática levantada.

Um aspecto crucial nesse processo é a realização de um acompanhamento detalhado das atividades em andamento, firmando a garantia de que os alunos poderão alcançar novos saberes de forma eficaz. Além disso, a avaliação sistemática das ações é essencial para qualificar os resultados alcançados, identificar pontos fortes e fracos, e determinar ajustes necessários no planejamento, com vistas a estabelecer metas claras para o desenvolvimento contínuo do projeto.

A leitura não é algo tipicamente cultural do brasileiro, de modo genérico. Com a exclusão da Literatura enquanto componente curricular e sua incorporação ao componente de Língua Portuguesa, houve uma diminuição ainda maior no incentivo à leitura crítica de obras literárias. Nesse viés, a idealização desta proposta se deve ao fato de que os alunos, quando estimulados, conseguem desempenhar um papel de indivíduos ativos e não somente passivos no âmbito educacional. A leitura pode e deve ser um meio para se alcançar o pensamento crítico e reflexivo. Mediante tal pensamento e em virtude das experiências pessoais da autora, pensou-se na elaboração de um projeto de leitura que envolva os textos clássicos em meio ao rol de obras do cânone sugerido pelos documentos normativos referentes ao ensino de literatura no Ensino Médio.

A proposta se resume a um projeto de leitura intitulado “Clube de Leitura dos Clássicos da Literatura” e tem como pretensão convidar os alunos a um momento de intercâmbio cultural, crítico e reflexivo por meio de discussões suscitadas e conduzidas por um professor acerca de obras literárias clássicas – e não adaptadas.

O projeto visa à aplicação na escola (lócus da pesquisa de dissertação) que se insere no contexto do EMTI, situada na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Tal escolha se deu pelo fato de que, além de estar alinhada ao EMTI, trata-se da escola em que a pesquisadora trabalha, na qual pode-se – além de coletar os dados – compreender com um olhar mais apurado à prática escolar.

A seleção dos textos clássicos a serem trabalhados durante a realização do projeto inclui obras já presentes no acervo da referida escola, bem como as que englobam os períodos/escolas literárias mencionadas nos documentos norteadores do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021) – o qual está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) –, Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos (2020) e Catálogo de Unidades Curriculares (2022); bem como aquelas listadas nas bibliografias exigidas como leitura obrigatória em exames vestibulares das instituições de Ensino Superior públicas locais, como o Programa de Avaliação Seriada Seletiva (PASSE), da UFMS, o Processo Seletivo Vestibular da UFMS (PSV-UFMS) e o Processo Seletivo Vestibular da UEMS (PSV-UEMS).

Assim, o projeto “Clube de Leitura dos Clássicos da Literatura” emerge da possibilidade de a leitura literária ser uma ferramenta chave para a educação integral e emancipadora, visto que a Literatura por muito tempo serviu como referência de resistência, resiliência e empoderamento. Nesse contexto, o desenvolvimento de um projeto como um clube do livro proporcionará espaços de diálogo entre professores e alunos, oferecendo não apenas uma simples troca de ideias ou um resumo das obras, mas o desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo. Por meio de leituras conjuntas de obras previamente selecionadas, os alunos terão a oportunidade de experimentar novas perspectivas, ampliar vocabulário e noções culturais, bem como aprimorar a capacidade de compreensão textual. Ademais, há de se observar o caráter socioemocional do projeto, visto que ele pode contribuir significativamente para o bem-estar do aluno e para seu senso de pertencimento a um grupo como o do clube, o que revela o potencial dessa intervenção de servir não apenas como um espaço comum, mas como um espaço transformador – caráter essencial da leitura, principalmente a literária.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Incentivar o hábito da leitura entre os alunos do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), visando ao estímulo do pensamento crítico e reflexivo acerca das obras

literárias.

Objetivos Específicos:

- Fomentar o intercâmbio cultural, a construção de repertório literário e vocabular e a ampliação de perspectivas por meio da leitura dos textos clássicos;
- Promover a formação integral dos alunos no que diz respeito ao pensamento crítico e autônomo;
- Realizar leitura de obras literárias mais exigidas nos exames vestibulares das universidades públicas locais (UFMS e UEMS) em consonância com o acervo da escola.

METODOLOGIA

A presente proposta visa à aplicação de um projeto a ser realizado ao longo de todo o ano letivo, com avaliação bimestral, compondo a Unidade Curricular Eletiva que fica a cargo da Unidade Escolar.

Até o ano letivo de 2023, conforme levantado por pesquisa de campo oriunda do projeto de pesquisa para a confecção da dissertação, observou-se que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) escolhia uma das unidades curriculares que já compõem seu catálogo para ser a eletiva e enviava via documento interno para escola. Ou seja, a própria SED-MS definia qual seria a Unidade Curricular Eletiva que a escola deveria ofertar para Linguagens, para Matemática, para Ciências da Natureza e para Ciências Humanas e Sociais. No entanto, a partir de 2024, será cumprido o que está exposto no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 107), no qual se tem que “A elaboração da Unidade Curricular Eletiva é responsabilidade da escola, e deve possibilitar a experimentação em diferentes temas, vivências e aprendizagens, ancorada em um trabalho pedagógico intencional, estruturado, com a participação ativa dos estudantes [...]”.

Os encontros para discussão das obras deverão ocorrer quinzenalmente, para que os alunos tenham tempo hábil de leitura e, também, para a definição de capítulos/páginas, contos ou poemas a serem lidos nesse período, a fim de mitigar as tentativas de leitura de resumos e/ou resenhas apenas.

O enfoque principal nesse primeiro momento é que os alunos leiam. Mesmo que a interpretação esteja equivocada, o esforço e a participação dos estudantes deverão ser considerados, tendo em vista a formação integral por meio de uma avaliação mais formativa, respeitando o processo e o tempo de cada aluno.

Os livros a serem estudados nas sessões do clube serão indicados pelo professor regente, tendo como base os documentos norteadores do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul em consonância com o acervo da escola – a fim de evitar gastos e desmotivação por parte dos alunos. O professor poderá selecionar uma ou mais obras para trabalhar durante o bimestre. Dessa forma, sugere-se a seguinte disposição de obras por bimestre, podendo o professor escolher quais obras serão adotadas:

Tabela 1. Sugestão de obras a serem trabalhadas no Clube de Leitura dos Clássicos da Literatura.

BIMESTRE	OBRA	GÊNERO LITERÁRIO	PERÍODO LITERÁRIO
1º	“Auto da barca do inferno”, de Gil Vicente	Peça teatral	Humanismo
	“Sermão de Santo Antonio aos Peixes”, de Pe. Antônio Vieira	Sermão	Barroco
2º	“Noite na Taverna”, de Álvares de Azevedo	Conto	Romantismo
	“A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães	Romance romântico	Romantismo
	“Senhora”, de José de Alencar	Romance urbano	Romantismo
	“Iracema”, de José de Alencar	Romance indianista	Romantismo
3º	“A relíquia”, de Eça de Queirós	Romance	Realismo
	“Contos Fluminenses”, de Machado de Assis	Conto	Realismo
	“Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis	Romance	Realismo
	“O alienista e outros contos”, de Machado de Assis	Conto	Realismo
	“O cortiço”, de Aluísio Azevedo	Romance	Naturalismo
4º	“Triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto	Romance	Pré-Modernismo
	“Viagem e Vaga música”, de Cecília Meireles	Poesia	Modernismo
	“O encontro marcado”, de Fernando Sabino	Romance	Modernismo
	“Sagarana”, de João Guimarães Rosa	Conto	Modernismo
	“Manuelzão e Miguilim”, de João Guimarães Rosa	Romance regionalista	Modernismo
	“Seminário dos ratos”, de Lygia Fagundes Telles	Conto	Contemporaneidade
	“Cinzas do Norte”, de Milton Hatoum	Romance	Contemporaneidade

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No que diz respeito a romances e novelas, o professor regente deverá indicar qual(ais) capítulo(s) – ou páginas – os estudantes deverão ler para o próximo encontro. Em relação aos livros de contos e peças teatrais, o docente indicará qual(is) conto(s) e peça(s) os alunos deverão trazer lido(s). Já no que concerne à poesia, o professor deverá definir quais serão os poemas a serem lidos e analisados.

Durante os encontros do clube, o professor deverá levar algum(s) trecho(s) de obras literárias pertinentes ao assunto/tema – de livros distintos àqueles que os alunos realizaram a leitura – que será abordado e os alunos deverão ser incentivados a iniciar cada encontro com a leitura desses pequenos textos. O objetivo dessa prática é promover a motivação da leitura, da compreensão leitora, do pensamento crítico e da habilidade argumentativa, a fim de praticar o exercício de estabelecer relações entre textos. O clube deverá, dessa forma, abrir espaço no ambiente escolar para o diálogo entre os alunos para tratar de diferentes temáticas por meio das obras literárias, contribuindo para a formação de indivíduos leitores conscientes e críticos.

Para tanto, o professor regente deverá conduzir as leituras durante os encontros, sejam elas silenciosas ou em voz alta, bem como as exposições das interpretações que os alunos trarão sobre o que deverão ter lido para o momento. Ademais, os alunos deverão ser incentivados a se engajar em debates sobre as obras lidas, a fim de exercitarem sua capacidade argumentativa e efetuarem a prática de alteridade por meio da escuta, dando vez e voz aos colegas, e do pensamento reflexivo.

Os alunos deverão ser incentivados a confeccionar mapas mentais/conceituais sobre as obras lidas, tendo como princípio o exercício de sumarização, visando à memorização, à melhoria da produtividade e ao despertar da criatividade – além, é claro, de exercitar a escrita.

No que tange ao conteúdo das obras, o clube não deverá ser espaço para discussões superficiais. Caberá ao professor estabelecer critérios de análise para cada encontro, a fim de fazer com que os alunos possam perceber as diferenças entre períodos e escolas literárias, estilos de escrita, características de cada gênero literário, bem como os aspectos de dimensão política e social da Literatura.

Dessa forma, além do caráter formativo crítico do cidadão, o clube servirá como espaço para o compartilhamento de saberes, experiências de vida e de leitura, bem como de acolhimento, tendo em vista a diversidade social dos alunos, com intuito de despertar o interesse pela leitura e a paixão por livros.

AValiação

A avaliação ocorrerá de duas formas:

- **Formativa:** participação e desenvolvimento do estudante nas dinâmicas propostas durante os encontros do clube (leitura silenciosa, leitura compartilhada em voz alta, exposição de interpretações, debate, confecção de mapas mentais etc.);
- **Somativa:** Avaliação Bimestral com questões dissertativas e objetivas acerca do livro abordado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:** Ensino Médio e Novo Ensino Médio / Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. (Série Currículo de Referência; 2). Campo Grande - MS: SED, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Catálogo de Unidades Curriculares:** Itinerários Formativos. Organizadores Helio Queiroz Daher; Davi de Oliveira Santos; Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande - MS: SED, 2022a.

MATO GROSSO DO SUL. **Itinerários Formativos:** unidades curriculares do núcleo integrador do Ensino Médio. Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional. SED, 2022b.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEMBROS DA ESCOLA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



PESQUISA PARA FINS DE TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PROFEDUC-2023) COM O SEGUINTE TÍTULO:

A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA APÓS A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ANO DE 2022 EM UMA ESCOLA DA REDEESTADUAL DE CAMPO GRANDE-MS

Acadêmica: Kátia Cristiane Borges de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Augusta da Silva

LÓCUS DA ENTREVISTA

Escola em Tempo Integral (Escola da Aatoria) desde 2022.

Número de turmas do Ensino Médio: 4 turmas, sendo 2 (1^os anos), 1 (2^o ano) e 1 (3^oano).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTADA 1: Um estudante matriculado no 3º ano do Ensino Médio que cursou os dois primeiros anos nesta mesma instituição de ensino.

Perfil do Entrevistada: **Ano:** 3º ano do Ensino Médio **Idade:** _____

Caro(a) estudante, solicito sua colaboração para esta pesquisa que será de muita importância para os estudos que estou realizando para finalizar o curso de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O estudo trata da utilização de obras clássicas da literatura nas aulas de leitura no Ensino Médio.

O preenchimento de todas as questões propostas é muito importante. De antemão agradeço sua participação.

A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA APÓS A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ANO DE 2022 EM UMA ESCOLA DA REDEESTADUAL DE CAMPO GRANDE-MS

- 1) Você tem o hábito de ler? a) () Sim b) () Não

- 2) Das opções abaixo, qual ou quais você lê com maior frequência?
 a) () notícias on-line b) () revistas c) () gibis d) () contos e crônicas e) () poesia
 f) () romances g) () outros (bíblia, piadas, livros de autoajuda)

- 3) Quanto às obras literárias clássicas, quando você lê, por que razão as lê?
 a) () porque o professor pediu e será cobrado em prova ou em algum trabalho.
 b) () porque gosta e as lê por iniciativa própria.

- 4) Você considera a leitura de obras clássicas da literatura importante para a sua formação?
 a) () Sim - Por quê? _____
 b) () Não - Por quê? _____

- 5) Quando a professora solicita que leia determinadas obras clássicas da literatura, você:
 a) () lê todas elas, integralmente.
 b) () lê todas elas, parcialmente.
 c) () lê os resumos das obras solicitadas.
 d) () não costuma ler as obras que a professora solicita.

- 6) Para você, a leitura obras clássicas da literatura no Ensino Médio tem como objetivo:(Se preferir, poderá escolher mais de uma opção)
 a) () aprender sobre a vida dos escritores
 b) () conhecer diferentes épocas, obras e períodos literários
 c) () melhorar a leitura e interpretação do texto
 d) () relacionar a leitura das obras literárias com o mundo em que vive
 e) () aprender o suficiente para passar em provas específicas (Enem, vestibular, concurso)

7) Nas aulas de leitura, a professora normalmente trabalha com textos clássicos da literatura, utilizando qual/quais desses recursos?

- a) o livro didático
- b) livros de literatura clássica da Biblioteca
- c) livros de literatura clássica adaptadas da Biblioteca
- d) trechos ou resumos de obras literárias
- e) filmes relacionados ao assunto
- f) multimídia
- g) outros recursos

8) A leitura dos textos clássicos da literatura costuma ser cobrada pela professora de que forma? (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção)

- a) seminários
- b) debates, envolvendo toda a turma
- c) resumo escrito
- d) trabalho artístico como: teatro, música, desenho, declamações, paródias...
- e) não há cobrança de leitura de obras literárias

9) Você consegue relacionar, de alguma forma, o que você aprende nas aulas de leitura dos textos clássicos da literatura com a sua realidade, ou seu cotidiano?

- a) sim, com frequência consigo fazer essa relação
- b) raramente, pois tenho dificuldade de entender
- c) não faço nenhuma relação, pois não gosto e não vejo significado nesse tipo de leitura

10) Resumidamente, como você imagina que seria o uso ideal de obras clássicas da literatura nas aulas de leitura?

ENTREVISTADA 2: Uma professora efetiva, formada no curso superior de Licenciatura em Letras que ministra aulas nos (3) três anos do Ensino Médio em Tempo Integral.

Perfil do Entrevistada:

- 1- Componentes curriculares que leciona: _____
- 2- Carga horária semanal: _____
- 3- Carga horária destinada ao planejamento das aulas: _____
- 4- Tempo de profissão como docente no Ensino Médio: _____
- 5- Leciona em outra rede de ensino: _____

Cara professora, solicito sua colaboração para esta pesquisa que será de muita importância para os estudos que estou realizando para finalizar o curso de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O estudo trata da utilização de obras clássicas da literatura nas aulas de leitura no Ensino Médio.

O preenchimento de todas as questões propostas é muito importante. De antemão agradeço sua participação.

**A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA APÓS A
IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ANO DE 2022
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

- 1) Na sua opinião, como a leitura dos textos clássicos da literatura pode contribuir de forma significativa para os estudantes do Ensino Médio?

- 2) De acordo com a sua experiência o que deve ser valorizado na leitura de obras clássicas da literatura para que ocorra o incentivo a esse tipo de leitura e a formação do estudante? (Se preferir, poderá escolher mais de uma opção)

- a) () nome de escritores, obras e características dos períodos para a aprovação
- b) () a sequência dos períodos literários
- c) () relacionar as obras clássicas da literatura com o mundo e a realidade do estudante
- d) () desenvolver a capacidade de leitura e interpretação

- 3) Qual/quais recursos a escola disponibiliza para incentivar o ensino da leitura das obras clássicas da literatura na escola?

- a) () o livro didático
- b) () livros clássicos da literatura da Biblioteca
- c) () livros clássicos da literatura adaptados da Biblioteca
- d) () trechos ou resumos de obras literárias
- e) () filmes relacionados ao assunto
- f) () multimídia
- g) () outros recursos

4) A leitura dos textos clássicos da literatura, em sua opinião, deve ser cobrada de que forma?
(Se preferir, poderá escolher mais de uma opção)

- a) seminários
- b) debates, envolvendo toda a turma
- c) resumo escrito
- d) trabalho artístico como: teatro, música, desenho, declamações, paródias...
- e) não há cobrança de leitura de obras literárias

5) Quais as dificuldades que você encontra ao incentivar a leitura por meio de obras clássicas da literatura?

ENTREVISTADA 3: Professor(a) readaptado(a) da Biblioteca da escola

Perfil do Entrevistada(a):

- 1- Área de formação: _____
 2- Carga horária semanal: _____
 3- Tempo de profissão como docente: _____

Caro(a) professor(a), solicito sua colaboração para esta pesquisa que será de muita importância para os estudos que estou realizando para finalizar o curso de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O estudo trata da utilização de obras clássicas da literatura nas aulas de leitura no Ensino Médio.

O preenchimento de todas as questões propostas é muito importante. De antemão agradeço sua participação.

**A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA APÓS A
 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ANO DE 2022
 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS**

1) Você acha que os professores dessa instituição incentivam a leitura através das obras clássicas da literatura?

a) () Sim - Por quê? _____

b) () Não - Por quê? _____

2) O acervo de livros clássicos da literatura está disponível e atualizado na Biblioteca da escola para utilização dos professores?

a) () Sim - Por quê? _____

b) () Não - Por quê? _____

3) O acervo de livros clássicos da literatura está disponível e atualizado na Biblioteca da escola para utilização dos estudantes do Ensino Médio?

a) () Sim - Por quê? _____

b) () Não - Por quê? _____

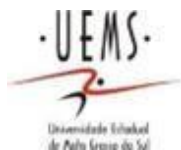
4) Os professores realizam projetos de leitura utilizando o acervo de livros clássicos da literatura ?

a) () Sim - Por quê? _____

b) () Não - Por quê? _____

5) Quais são as dificuldades que impedem a Biblioteca desta unidade escolar de se tornar um meio incentivador da leitura de obras clássicas literárias?

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa: “A LEITURA DOS TEXTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA APÓS A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ANO DE 2022 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE CAMPO GRANDE-MS”, sob a responsabilidade da pesquisadora *Kátia Cristiane Borges de Oliveira*, a qual pretende verificar se os textos clássicos da literatura estão sendo utilizados nas aulas de leitura no componente curricular de Língua Portuguesa e também nos novos componentes curriculares que contemplam o ensino da leitura e literatura na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias levando em consideração a ampliação da carga horária escolar na escola em tempo integral do Ensino Médio, de uma escola da Rede Estadual de Ensino, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, orientada pela Professora Doutora Iara Augusta da Silva, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, da Unidade de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e com a autorização do Secretário de Estado de Educação Professor Hélio Queiroz Daher.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário do Google Forms que será enviado por um link, havendo também a possibilidade de responder ao questionário de forma impressa, se assim achar necessário. Os dados coletados serão armazenados virtualmente no GoogleDocs. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, contribuirá *para a análise que as mudanças do Ensino Médio em Tempo Integral e a ampliação da jornada escolar contribuiriam para melhor contemplar a leitura dos textos clássicos para a formação humana.*

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): responderá *por meio do Google Forms ou entrevista presencial, um questionário (questões abertas) a 3(três) pessoas do Centro de Educação Infantil, sendo: 3(três) Professoras que façam parte do quadro de profissionais da educação. Com objetivo de levantar dados e produzir informações a respeito da trajetória histórica e a natureza da organização do trabalho didático do referido Centro de Educação Infantil.*

Para participar da pesquisa, o senhor(a), responderá *por meio do Google Forms ou entrevista presencial, um questionário com questões objetivas e abertas a 3 (três) pessoas envolvidas no processo de leitura no Ensino Médio: (1)um estudante matriculado no 3º ano do Ensino Médio que cursou os 2(dois) primeiros anos nesta mesma instituição; 1(uma) professora efetiva, formada no curso superior de Licenciatura em Letras que ministra aulas nos 3(três) anos do Ensino Médio em Tempo Integral e (1) um professor(a) readaptado(a) da Biblioteca da escola com objetivo de levantar dados e produzir informações a respeito da utilização dos textos clássicos da literatura nas aulas de leitura na referida escola estadual em tempo integral.*

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em questionário via *Google Forms ou entrevista presencial como explicado anteriormente*, que o (a) senhor (a) responderá de forma anônima.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento decorrentes da abordagem. Em caso de algum problema desta natureza detectado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa.

Será garantido que o acesso aos resultados é de responsabilidade da pesquisadora principal, não expondo o participante a outros. O participante pode se recusar a responder qualquer pergunta, caso não se sinta confortável. Ademais, o questionário será aplicado em privacidade, sem identificação, para que não haja constrangimento por parte do participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, *Kátia Cristiane Borges de Oliveira* no telefone: (67)99236-5476. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67)3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda à sexta.

Eu, _____, fui informado(a) e aceito participar da pesquisa: “*A leitura dos textos clássicos da literatura após a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no ano de 2022 em uma escola da rede estadual de Campo Grande - MS*”, sobre a qual a pesquisadora KÁTIA CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA me explicou como será desenvolvida de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ de 2023.

ASSINATURA DA PESQUISADORA

**ASSINATURA DO(A)
PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Nome completo da pesquisadora: KÁTIA CRISTIANE BORGES DE OLIVEIRA

Telefone para contato: (67) 99236-5476

E-mail: kcris40@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO 3

Quadro 12. Agrupamentos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Didáticas do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, referente à Literatura, dispostos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021)

AGRUP.	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES DIDÁTICAS
1	(MS.EM13LP650) 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.	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos estilísticos, históricos e sociais dos gêneros literários da Antiguidade Clássica: lírico, épico e dramático. Características locais, regionais e globais na leitura e no processo de formação do leitor literário em relação à Literatura com outras artes. Dialogia e relações entre textos: intertextualidade e interdiscursividade. Curadoria de informação em diferentes gêneros discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Seleção e leitura de obras literárias da Antiguidade Clássica, tendo em vista as concepções de gêneros literários: lírico, épico e dramático, para a formação do leitor, considerando o multiculturalismo e as relações estéticas de mútua compreensão entre a Literatura e outras formas de artes. Estudo das obras selecionadas, analisando relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diversos autores e gêneros literários, referentes a um mesmo momento histórico e a momentos históricos diferentes, interpretando os efeitos semânticos e linguísticos produzidos com as escolhas no contexto de produção e veiculação. Análise de citações de obras literárias, em redes sociais e/ou em outros domínios da Internet, exercendo a curadoria de informação, a fim de filtrar e discutir sobre a importância de apuração da veracidade das informações disponíveis nos canais de comunicação, levando em consideração critérios de credibilidade e relevância, de forma a ampliar e apurar a veracidade de sua autoria, para identificar ocorrências do efeito bolha, bem como a manipulação nas construções feitas, a partir de outras previamente existentes.
2	(MS.EM13LP646) 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. (MS.EM13LP1649) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários(a apreensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Processo de construção textual (uso das linguagens, especificidades estruturais e estilísticas) de acordo com o gênero discursivo. Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais; especificidades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros no estilo individual e as tendências de época na literatura; características locais, regionais e globais. Condições de produção, circulação e recepção de textos 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura/escuta de textos literários, de variados momentos históricos, reconhecendo as características do estilo individual e as típicas do estilo de época, acionando os conhecimentos prévios, para inferir os efeitos de sentidos e analisar os recursos estilísticos, linguísticos e semânticos em sua composição, em uma perspectiva comparatista, considerando as especificidades locais, regionais e globais (variações linguísticas). Discussão sobre os textos lidos, contextualizando suas condições de produção, circulação e recepção, a fim de observar as peculiaridades estruturais e estilísticas de cada momento histórico em diferentes gêneros literários. A partir de situações do cotidiano, presentes nos textos lidos, analisar os efeitos de sentido construídos pelas funções da linguagem e compartilhar impressões e/ou releituras desses textos. Produção de crônicas, poemas ou contos, com base nas impressões, ideias ou visões da realidade do cotidiano do estudante, que empreguem o conhecimento das características desses gêneros, em consonância com as práticas sociais, relacionando-a aos aspectos linguísticos voltados

	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.	artístico-literários.	aos usos notacionais da língua padrão. <ul style="list-style-type: none"> • Socialização das referidas produções com a comunidade escolar interna e externa, em redes sociais, jornal da escola e/ou da cidade.
3	(MS.EM13LP1649) 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. (MS.EM13LP650) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades literárias da Idade Média (cantigas, poesia palaciana, novela de cavalaria, crônica e teatro): aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos na formação do leitor. • Peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes períodos literários da Idade Média; dialogia e relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários, com foco na recepção e produção de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de poemas e narrativas medievais para construir sentido na interação texto-sujeito, considerando as experiências e os conhecimentos do leitor, na identificação do contexto de produção social, histórico e político, comparando clássicos da Idade Média com textos contemporâneos, numa perspectiva intertextual e interdiscursiva entre obras de diferentes autores e períodos literários. • No Trovadorismo, pode-se fazer a intertextualidade da Cantiga de Amor, de Paio Soares de Taveirós com a música contemporânea Queixa, de Caetano Veloso; no Humanismo, a obra literária Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente, pode ser contextualizada com a contemporaneidade da peça O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna; no Classicismo, pode-se comparar a estrutura dos Sonetos de Camões com a do Soneto de Fidelidade, de Vinicius de Moraes. É possível, também, observar o entrelaçamento de ideias entre o soneto de Camões e a passagem bíblica 1 Coríntios na música Monte Castelo, da banda Legião Urbana. • Produção de poemas, <i>playlists</i> comentadas, tendo como referência as cantigas medievais, e/ou dramatizações de peças teatrais inspiradas nos autos de Gil Vicente e Ariano Suassuna, para serem socializados, por meio da oralidade, em saraus, rodas e clubes de leitura, <i>slams</i>, a fim compartilhar com a comunidade escolar. Estas atividades propiciam o desenvolvimento da imaginação criativa, do interesse artístico, da autoconfiança e do respeito ao outro.

	<p>históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (MS.EM13LP3647) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p>		
4	<p>(MS.EM13LP1648) 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 portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (MS.EM13LP646) Compartilhar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas da Literatura Brasileira do período colonial (poesia satírica, lírica e religiosa), com vistas ao estilo literário desse período. • Relação composicional entre a linguagem barroca e a moderna na elaboração textual (inversão sintática, vocabulário) e traços estilizados da linguagem conotativa e seus efeitos de sentido nos textos (metáfora, hipérbole, paradoxo, antítese). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos da Literatura Brasileira e Ocidental, com foco no procedimento estético dos temas relacionados ao Quinhentismo, ao Barroco e ao Arcadismo, visando à análise crítica de obras desses períodos literários. • Comparação entre o contexto de produção dos textos coloniais e o momento contemporâneo, observando a linguagem aplicada. Sugere-se, também, o trabalho com as principais figuras de linguagens relacionadas a cada escola literária. • Produção de textos, nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, por meio da análise semiótica de imagens, filmes e charges que representam o momento da colonização do Brasil. Os estudantes podem, também, reescrever e/ou fazer releituras de textos do período barroco, adaptando, segundo as intenções comunicativas do contexto atual, as formas linguísticas, utilizando, inclusive, textos multimodais. • É possível, também, propor a elaboração de paródias e <i>fanfics (crossover)</i>, a partir da leitura de um texto do Arcadismo, empregando as principais características desse movimento literário e o uso adequado dos sinais de pontuação.

	<p>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. (MS.EM13LP1354) 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, <i>fanfics</i>, <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p>		
5	<p>(MS.EM13LP1648) 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 portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.</p>	<p>• Obras fundamentais do cânone ocidental e da Literatura Portuguesa e Brasileira Neoclássica: poesias simples e bucólicas, sátira política sobre a exploração portuguesa;</p>	<p>• Leitura de obras clássicas do Arcadismo, analisando a posição do eu lírico como pastor que utiliza pseudônimo além de uma linguagem simples, buscando um equilíbrio em contraposição à obscuridade do sentido e ao exagero do Barroco. • Comparação de diversos roteiros de vídeos e de peças teatrais que fazem releituras de obras clássicas do Arcadismo, levando em consideração os conhecimentos do leitor e a materialidade linguística do texto, para reconhecer as peculiaridades de cada gênero discursivo, bem como sua função artística e social. • Seleção de roteiros de filmes para análise das relações de intertextualidade e interdiscursividade com as obras fontes do Neoclassicismo, destacando as características representativas desse gênero: cenas, cenário, falas, indicações para encenação, edição, trilha sonora e efeitos especiais, para planejamento das ações e elaboração de roteiros devídeos, em grupos.</p>

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021, p. 202-210).
Adaptação: a autora (2023)

Quadro 13. Agrupamentos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Didáticas do componente curricular de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Médio, referente à Literatura, dispostos Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021)

AGRUP.	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES DIDÁTICAS
2	<p>(MS.EM13LP1252) 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.</p> <p>(MS.EM13LP1353) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i>, <i>e-zines</i> etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais; características locais, regionais e globais em obras significativas das literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. Sentimento nacionalista, indianismo, idealização amorosa, a subjetividade, presença do pessimismo em obras literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de obras da Literatura Portuguesa, para conhecer a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos, estrutura dos gêneros discursivos da prosa, do teatro e da poesia romântica. Estudo comparativo do Romantismo com obras da literatura africana, indígena e contemporânea, contrastando os aspectos éticos, estéticos, políticos e sociais, bem como as visões de mundo e ideologias vinculadas aos textos, tendo em vista o contexto histórico-cultural das literaturas portuguesa e brasileira. Produção de resenha crítica e comentários apreciativos, individuais ou coletivos, por meio de citações diretas e indiretas, de livros, filmes, canções, espetáculos de teatro e dança, dentre outros, para relacionar a escrita literária às demais artes, desenvolvendo o interesse artístico. Os textos produzidos podem ser compartilhados com a comunidade escolar, ou em plataformas digitais.
3	<p>(MS.EM13LP650) 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obras literárias realistas e naturalistas com foco nas diferenças e similaridades entre os aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos, linguagem impessoal e objetivismo científico. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de obras literárias do Realismo e do Naturalismo, relacionando-as com o contexto de produção, circulação e recepção, para que os estudantes façam inferências sobre as semelhanças e diferenças entre elas e explorem os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
6	<p>(MS.EM13LP1649) 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obras pautadas em características dos valores clássicos como a busca da perfeição das formas poéticas e no rigor estético. Produções artísticas e culturais do final do século XIX: aspectos éticos, estéticos, sociais e 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e análise em diferentes fontes, para investigar as relações entre o texto literário e o momento de sua produção, explorando, assim, informações sobre concepções artísticas, culturais e procedimentos de produção das obras do Parnasianismo. Observação das peculiaridades da estrutura e da estilística formal da época,

	<p>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.</p>	<p>políticos, características locais, regionais e globais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários: reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Efeitos de sentidos no uso de recursos linguísticos e multissemióticos; musicalidade e presença de figuras de linguagem como a sinestesia; elementos místicos e transcendentais. 	<p>para apreciar esteticamente as mais diversas produções literárias. Mediante a análise de textos literários do período simbolista, é possível reconhecer as marcas linguísticas temporais, considerando o contexto social e histórico de sua produção, bem como os efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e de suas relações com o verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento das figuras de linguagens, em obras, dos períodos parnasiano e simbolista, assim como da intertextualidade em diversos processos de produção e o diálogo com obras contemporâneas.
--	--	--	---

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021, p.216-224). Adaptação: a autora (2023)

Quadro 14. Agrupamentos, Habilidades, Objetos de Conhecimento e Sugestões Didáticas do componente curricular de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, referente à Literatura, dispostos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021)

AGRUP.	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES DIDÁTICAS
2	<p>(MS.EM13LP1648) 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 portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.</p> <p>(MS.EM13LP1252) 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais; características locais, regionais e globais. • Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos; investigação e denúncia dos problemas sociais; • Obras fundamentadas em temas como valorização das inovações trazidas pela industrialização e tecnologia; temas da vida urbana; experimentações de técnicas e estilos como uso de cores fortes e contrastes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura crítica de obras literárias, contemplando as peculiaridades da estrutura e da estilística formal do período pré-modernista, das vanguardas europeias e da Semana de Arte Moderna. Observação das diferentes estruturas do texto e ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo, ampliando, assim, as possibilidades da construção de sentidos e de apreciação do texto, ao realizar produções de escrita, articulando o contexto histórico de produção dos textos literários com recursos linguísticos que são inferidos nos textos contemporâneos. • Contextualização do texto literário com as concepções artísticas, culturais, procedimentos e condição de produção, reconhecendo a importância desses movimentos para a Literatura Brasileira. • É possível, também, criar momentos para explorar novas experiências coletivas ou individuais, por meio de análise, escrita e reescrita de leituras dramatizadas, de improvisos teatrais e releituras das obras, que representam um conjunto de movimentos artístico-culturais ocorridos em diversos locais do Brasil. Para a veiculação de obras produzidas, podem-se criar clubes de leitura, utilizando ferramentas multimidiáticas, a fim de promover o desenvolvimento de processos de criações autorais e coletivas nas diferentes linguagens artísticas.

3	<p>(MS.EM13LP1252) 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 textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.</p> <p>(MS.EM13LP1354) 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, <i>fanfics</i>, <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p> <p>(MS.EM13LP3647) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais locais, regionais e globais; • Condições de produção, circulação e recepção de textos da Literatura Brasileira caracterizados pela fragmentação, síntese, blague, ironia, revisão crítica do passado histórico e cultural, pelo humor, nacionalismo, relato do cotidiano, subjetivismo e versos livres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise de obras das três fases do Modernismo na Literatura Brasileira, bem como de outros países e povos, com base em ferramentas da crítica literária, observando a composição, o estilo, os aspectos discursivos ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais. • Discussão de temas recorrentes nas literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, bem como das diversas visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem, considerando opiniões divergentes, para construir argumentações bem fundamentadas e posicionar-se criticamente, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. • Criação de obras autorais, em diferentes gêneros e mídias, mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico, e/ou produções derivadas, como paródias, estilizações, <i>fanfics</i>, <i>fanclipes</i> e outros, como forma de dialogar crítica ou subjetivamente com os textos literários. • Promoção de eventos como saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, para socializar as obras de autoria dos estudantes.
5	<p>(MS.EM13LP351) 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.</p> <p>(MS.EM13LP1252) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obras do repertório da literatura contemporânea brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. • Hibridização da arte erudita com a arte popular, prosa histórica, marcadas por temas sociais e urbanos, poesia intimista, como a visual, concreta e marginal, retomada do regionalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição, de modo a constituir um acervo pessoal, impresso ou digital, por intermédio do qual o leitor pode apropriar-se do conhecimento e inserir-se, com autonomia e criticidade, no meio cultural. • Análise de obras da literatura contemporânea, observando que o texto ultrapassa as palavras e envolve a diversidade de elementos linguísticos multimodais, discursivos e semióticos, para entender e estabelecer relações

	<p>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.</p> <p>(MS.EM13LP1354) 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, <i>fanfics</i>, <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obras do repertório da literatura contemporânea brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. • Aspectos éticos, estéticos, sociais e políticos em textos e produções artísticas e culturais; características locais, regionais e globais. • Hibridização da arte erudita com a arte popular, prosa histórica, marcadas por temas sociais e urbanos, poesia intimista, como a visual, concreta e marginal, retomada do regionalismo. • Produção de obras autorais em diferentes gêneros do campo artístico-literário: efeitos de sentido, recursos linguísticos e multissemióticos; apreciação e circulação na cultura digital. 	<p>estéticas e de mútua compreensão conceitual entre a literatura e outras formas de arte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção autoral de hiperconto, de forma individual ou coletiva. O texto ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário, sendo possível aproveitar as ferramentas das novas tecnologias: imagens em movimento ou não, áudios, <i>hiperlinks</i>, interatividade e quebra da linearidade. • Os hipercontos podem ser socializados em homepage da escola ou em redes sociais, compartilhando gostos, interesses e afinidades em clubes de leitura, oficinas artístico-literárias, dentre outros.
--	---	---	---

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio (2021, p.228-235).
Adaptação: a autora (2023)