XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

CÁTIA REJANE LICZBINSKI SARRETA

CRISTHIAN MAGNUS DE MARCO

JULIA MAURMANN XIMENES

Copyright © 2018 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI
Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro
Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo
Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)
Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará
Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM– Distrito Federal
Relações Internacionais para o Continente Americano
Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goías
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch UFSM – Rio Grande do Sul
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho Unifor – Ceará
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta Fumec – Minas Gerais

Comunicação:
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro UNOESC – Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali – Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

D597

Direitos sociais e políticas públicas I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Cátia Rejane Liczbinski Sarreta; Cristhian Magnus de Marco; Julia Maurmann Ximenes. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-732-8
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34

Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Porto Alegre – Rio Grande do Sul - Brasil
http://unisinos.br/novocampuspoa/

XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

Apresentação

O Grupo de Trabalho Direitos Sociais e Políticas Públicas do CONPEDI continua sendo procurado para a discussão da produção científica sobre esta relevante problemática. Em Porto Alegre foram três grupos. O primeiro deles (GT I) foi coordenado pelos professores Cátia Rejane Sarreta, Cristhian Magnus de Marco e Julia Maurmann Ximenes.

Em 2018, ano que a Constituição completou 30 anos, mais uma vez o principal objeto de análise dos trabalhos apresentados foi a efetivação dos direitos fundamentais sociais, na maioria dos casos diante da distância entre a previsão constitucional e a realidade. Assim, a discussão envolveu a formulação e implementação de políticas públicas que efetivem direitos sociais como saúde, moradia, educação, cultura, previdência e assistência social, bem como políticas que busquem a igualdade racial e o respeito a identidade de gênero.

Em outro agrupamento de pesquisas desenvolvidas ou em andamento na temática, podemos salientar o debate sobre os diferentes atores envolvidos na relação entre Direito e Políticas Públicas: Poder Judiciário, Ministério Público, Tribunal de Contas, Legislativo e Executivo Municipal. O controle de políticas públicas e a atuação de diferentes atores na efetivação de direitos fundamentais sociais têm sido objeto de pesquisas a partir de um olhar do caso, o que enriquece o debate teórico, permitindo a discussão sobre estratégias para uma relação mais harmoniosa entre o campo jurídico e o político na efetivação dos direitos.

Por fim, um último grupo de trabalhos discutido no GT I destacou as dificuldades financeiras na efetivação dos direitos fundamentais sociais. Como conciliar mínimo existencial e reserva do possível em um país com inúmeros desafios na diminuição da desigualdade social? Esta é mais uma questão que permanece instigando os pesquisadores a continuarem suas pesquisas.

Boa leitura!

Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP

Prof. Dr. Cristhian Magnus de Marco – UNOESC

Profa. Dra. Cátia Rejane Liczbinski Sarreta – FGV

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA: O CONHECIMENTO PRODUZIDO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ORIENTANDO PROGRAMAS, DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

ACADEMIC-SCIENTIFIC RESEARCH: THE KNOWLEDGE PRODUCED IN THE FRAMEWORK OF THE UNIVERSITY ORIENTING PROGRAMS, OFFICIAL DOCUMENTS AND PUBLIC POLICIES IN THE AREA OF EDUCATION

Viviane Raposo Pimenta [1]

Resumo

O presente artigo busca apresentar algumas discussões, de pesquisa qualitativa em andamento, relativas à produção do conhecimento acadêmico-científico na área das ciências sociais e humanas e como essa produção pode, e tem, instruído os programas, documentos oficiais e as políticas na esfera da educação básica em nosso país e, via de consequência, exerce um papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil. Como categorias de análise foram, inicialmente, selecionados a história da educação no Brasil, os conceitos de língua(gem), letramento, leitura, leitura literária e democratização cultural (RAZINNI, 2000; ROJO, 2011; SOARES, 2004;2008).

Palavras-chave: Pesquisa acadêmico-científica, Políticas públicas: língua(gem), Leitura literária: letramentos

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to present some ongoing qualitative research discussions related to the production of academic and scientific knowledge in the area of social and human sciences and how this production can and has instructed programs, official documents and public policies in the sphere of basic education in our country and, consequently, plays a driving role in the growth of higher education in Brazil. As categories of analysis we initially selected the history of education in Brazil, the concepts of language, literacy, literary text reading and cultural democratization (RAZINNI, 2000; ROJO, 2011; SOARES, 2004; 2008).

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Scientific and academic research, Public policies, Language, Literary text reading, Literacies

[1] Pós-Doutorado - Université de Lorraine - France. Doutora em Ciências da Linguagem. Graduação em Direito - UFU/1993. Professora no PPG Mídias na Educação - UFOP.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar algumas discussões, de pesquisa em andamento, relativas à produção do conhecimento acadêmico-científico, na área das ciências sociais e humanas, e como essa produção pode e tem intruído as políticas públicas na esfera da educação básica em nosso país e, via de consequência, pode exercer um papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil.

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, empírico-teórico-documental, cujas categorias macro iniciais de análise são a evolução histórica das pesquisas cientifico-universitárias, as mudanças conceituais e de paradigmas – como as concepções de língua(gem), leitura, leitura literária, letramento e multiletramentos – advindas com a produção do conhecimento acadêmico-universitário e suas implicações na seara das políticas públicas da área da educação básica. Acredita-se que as mudanças na área da educação básica acabam por promover mudanças também no ensino superior, ou seja, trata-se de um movimento cíclico que requer estudo e análise criteriosos, pois novos conhecimentos são produzidos, o que pode culminar em novas políticas públicas e assim por diante.

Acredita-se que o compromisso com o papel emancipatório da educação (básica e superior) requer um tratamento dos problemas a partir de suas causas. Desta feita, as pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas, enquanto fonte de novas estruturas político-sociais, devem ser objeto de constantes reflexões, uma vez que o conhecimento produzido na academia pode instruir as políticas públicas que serão implementadas na sociedade.

Nesse sentido, as posturas político-ideológicas dos pesquisadores perante a realidade devem ser pensadas enquanto procura, nas reivindicações e demandas sociais, que supõe a produção de um conhecimento que não isola o conhecimento científico das estruturas sociais, do mundo da vida[1] (HUSSERL, 1970) das pessoas, mas que se

[1] Nos termos de Husserl (1970), o mundo da vida é "o mundo válido que existe para nós", o "mundo da vida intuitivo do ambiente", o "reino original das evidências próprias", "as validades que persistem habitualmente", "verdades práticas situacionais do dia a dia", "o mundo das experiências diretas de intersubjetividade"[1] (HUSSERL, 1970, p.p. xI – xIi, 109, 121, 127-8, 132-133). O mundo da vida está lá fora, é o que esperamos que esteja lá porque sabemos que sempre está lá; é o mundo que nossas compreensões e ações diárias já adquiriram. É o chão para os nossos pés. No entanto, o mundo da vida não é menos que um local de subjetividade e agência do que qualquer outro. Entretanto, além do horizonte do mundo da vida, existem formas mais expansivas e mais profundas de conhecimento e de sentido, que Husserl chama de "transcendental". Transcendental para Husserl é como uma ciência natural, um método que é projetado para melhorar progressivamente, através de previsões científicas, essas predições são as únicas possíveis na perspectiva do que pode ser experimentado e experimentável no

realiza por meio de reflexões discursivas inter ou transdisciplinares. Assim, acredita-se que as pesquisas no campo das ciências sociais e humanas devem ser pensadas enquanto formas emancipatórias de transformação da realidade.

Nesse momento do estudo, dado ao necessário recorte do *copus* da pesquisa, o que se verifica é que não há como trazer respostas à todas as inquietações e perplexidades, como se houvesse apenas uma saída para os problemas sociais pela via da educação. Portanto, a proposta é de reflexão, a partir de uma nova pergunta: o que estamos fazendo? A partir dessa pergunta, é que se busca compreender o modo de fazer acadêmico-científico, que tem instruído as políticas públicas educacionais, e se esse fazer tem alcançado o seu fim emancipatório e promovido o rompimento com o mundo interposto entre os homens (ARENDT, 2007). O que se defende é uma diversificação no campo da pesquisa acadêmico-científica com vistas à produção de teorias de caráter emancipatório, bem como aquelas que visam à discussão no âmbito epistemológico de métodos e procedimentos para conhecer a sociedade para além do paradigma cientificista moderno e de noções positivistas e estruturalistas, ou seja, do modelo de objetividade científica.

Para a apresentação do estudo proposto, este artigo encontra-se dividido em três partes. Esta parte introdutória, na qual se apresentou o objeto pesquisado, a metodologia do estudo, algumas categorias análiticas iniciais, a delimitação do objeto e o posicionamento adotado diante do conteúdo temático proposto. Na segunda seção, serão apresentados alguns marcos legais relativos ao direito à educação assegurados pela legislação brasileira, assim como as recomendações da UNESCO concernentes à educação mundial. Na terceira seção, apresentaremos, sucintamente, a título de exemplificação, algumas discussões acadêmico-científicas e algumas políticas públicas, da área da educação, relacionadas à democratização do acesso à leitura e ao livro – como já mencionado, serão apresentados alguns recortes, dada a extensão do *corpus*

---

mundo da vida. O transcendental vê o mundo a partir de vários ângulos, buscando novas formas nas quais o mundo pode se apresentar, assim como "a mudança de perspectivas" e o desenvolvimento de uma síntese teórica. Essas são algumas das maneiras "como medimos o mundo da vida... na busca por um conjunto de ideias que se encaixem nele"; algumas formas de podermos conhecer e significar com maior profundidade e horizontes mais amplos do que o que é possível no mundo da vida. (HUSSERL, 1970, pp. 51-52, 110, 158). Mas o transcendental faz muito mais que a ciência natural convencional. A ciência muitas vezes tende, ingenuamente, a nomear as coisas como verdades objetivas ou fatos, como se eles acontecessem isoladamente, distantes dos interesses humanos. O transcendental, pelo contrário, sempre reflete sobre o mundo da vida, reflete sobre os fatos que nos interessam, e porque eles são apresentados como se fossem autoevidentes, verdades objetivas. (Husserl, 1970, pp.59, 159, 205). Isto significa que temos que deixar as crenças e nos afastar do mundo – um processo que Husserl chama de "distanciamento da habitual unilateralidade ou objetivismo ingênuo".

coletado, que ilustram a evolução histórica das pesquisas e a legislação, programas e políticas públicas que instruiram.

Diante de uma temática permeada por oposições internas, nesse artigo, optou-se pela sua abordagem por meio do método dialético, da dialética da complementaridade, por entendermos ser este, nesse momento, o mais adequado ao enfrentamenteo da temática proposta.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como um dever: direito do cidadão, dever do Estado.

Na atualidade, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos leais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a inserção qualificada no mundo profissional do trabalho. Por tratar-se de um bem público, de caráter próprio, que implica a cidadania e o seu exercício consciente e que qualifica para o mundo do trabalho, é preciso que ele seja garantido com todas as implicações que esta garantia trás consigo.

Se a nossa Constituição coloca como princípio do ensino a garantia de um "padrão de qualidade" (art. 206, VII, CF/1988), por contraste, assinala no art. 208 § 2º que "o não oferecimento do ensino obrigatório, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente".

Nesse sentido, não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Do mesmo assunto se ocupam a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960 e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

Mais recentemente, temos o documento de Jomtien, a declaração mundial sobre educação para todos de 1990, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. Tanto é assim que, nas suas Disposições Transitórias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei

9.394/96) incorpora, no art. 87 § 1º, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien. O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos. O pressuposto deste direito ao conhecimento é **a igualdade.** É desta conquista histórica que o dispositivo constitucional dos art. 5º, I e art. 210 (CF/1988) se nutrem para correlacionar conteúdos mínimos e formação básica comum. Tal bem não poderia ter uma distribuição desigual entre os iguais. E, como nem sempre este ponto de partida fica garantido a partir das vontades individuais, somente *a intervenção* de um poder maior poderá fazer desse bem um ponto de partida inicial para uma igualdade de condições. Esse poder maior é o Estado.

Deste modo, um dos pressupostos das diretrizes que devem nortear os conteúdos curriculares é o da igualdade de condições, assegurada e protegida pelo poder público (cf. art. 206, inciso I da CF/1988). Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar, em termos de escolha ou mesmo de concorrência, do que uma sociedade considera como significativo, e onde tais membros possam ser bem sucedidos e reconhecidos como iguais. Mesmo que a igualdade de resultados não possa ser assegurada "*a priori*", seria odioso e discriminatório conferir ao conhecimento uma destinação social prévia.

A igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Junto com a igualdade, o capítulo constitucional sobre a educação agrega **a pluralidade.** Ora ela é o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, ora a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (cf. art. 206, III, CF/1988), ora a valorização do regional (cf. art. 210, CF/1988). Entende-se que o disposto no §1º do art. 210 da Lei Maior, por sua generalidade e por seu caráter excepcional, deve ser entendido no conjunto das regras constitucionais e das liberdades públicas que regem o Estado Democrático de Direito.

3 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA, LEIS, PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: PANORAMA HISTÓRICO

Os estudos de Razinni (2000) apontam para o fato de que as primeiras investidas na área da educação no Brasil, embora não possam ser denominadas de políticas públicas, foram instruídas no âmbito do quadro educacional praticado em Portugal e em outros países europeus que serviram de referência para a educação em Portugal.

No Brasil, as pessoas falavam a língua geral, até bem tarde nos séculos XVII e XVIII, e eram alfabetizadas em português europeu. Depois aprendiam a Gramática Latina que era, mais tarde, comparada à Gramática do português europeu. Em conformidade com a produção científica da época, a Gramática era a disciplina mais relevante do ensino. Mais tarde, entraram a Retórica e a Poética, com *sellectas* de textos clássicos (latinos e portugueses) que serviram de modelo a ser imitado nos bons padrões de fala e de escrita, seja na sua redação ou na recitação ou fala pública. Essa seriação nos estudos é herdada da formação clássica advinda das Universidades Europeias.

Com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil no séc. XIX, por razões políticas, o Brasil tornou-se palco de muitas mudanças, mais especificamente nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Assim, o que não havia acontecido em três séculos acelerou-se. O crescimento das cidades e a sua industrialização, a proclamação da independência da colônia, a implantação da República, a promulgação da primeira Constituição de 1824 e a sua revisão republicana em 1891, o fim do trabalho escravo e sua paulatina substituição pelo trabalho assalariado impactaram diretamente os caminhos das pesquisas e da educação em nosso país.

Conforme Razzini (2000), na área da educação, um dos primeiros atos de Dom João no Brasil, foi fundar uma escola de medicina, a Escola de Cirurgia, em São Salvador, Bahia, inaugurando assim a educação formal estatal (imperial) no Brasil. Essa ação, advinda das necessidades apontadas por pesquisas em Portugal, acabou por instruir o currículo no Brasil, que surgiu “de cima para baixo”. Ou seja, primeiramente, investiu-se nos cursos superiores, e eram os Exames Preparatórios para ingressar nesses cursos que ditavam os programas dos Colégios e Liceus, cujos conteúdos tornaram-se obrigatórios no ensino secundário, por muitos anos, até meados do século XX. Para

ingressar nas escolas superiores, não era necessário o ensino secundário, mas passar nos Exames Preparatórios.

E, como ficou a educação básica (primária) nesse cenário? Ela era pouco desenvolvida e praticamente não recebia atenção. Por exemplo, em 1890, apenas 15% dos brasileiros eram alfabetizados. (RAZZINI, 2000).

Muitas escolas e faculdades que exigiam apenas os Exames Preparatórios mantinham os cursos que treinavam os candidados para o exame: as "aulas menores anexas", ou "curso preparatório", ou "curso anexo". Assim, podemos dizer que o ensino secundário no Brasil nasceu sob os ditames dos cursos superiores. O nosso atual Ensino Médio já nasce com a vocação propedêutica, para preparar para os Exames Preparatórios, como hoje ainda precipuamente prepara para o ENEM e para os Vestibulares.

Como o ensino secundário era subordinado às demandas dos cursos superiores, seu currículo dependia do que era requerido por esses exames. As cadeiras, disciplinas e aulas avulsas que não entravam nos Preparatórios, como: física, química, grego e história natural, praticamente não tinham alunos.

O ensino de literatura nacional (portuguesa e brasileira) foi gestado pelo ensino da retórica e da poética, e os pontos de retórica eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles (depois sistematizados por Quintiliano). O que ressalta o estudo dos tropos e figuras retóricas e a epopeia, onde foram introduzidos novos elos à tradição greco-romana, exemplificando a épica europeia e já incluindo a épica brasileira. Como defendiam os estudos clássicos advindos da europa.

A língua portuguesa era ensinada na escola como segunda língua, para alfabetizar, e não como disciplina autônoma. Segundo Soares (2004, p. 159), "o português ainda não se constituíra em uma área de conhecimentos em condições de gerar uma disciplina curricular". Ainda não tínhamos, no Brasil, cadeiras na universidade que propiciassem a produção cientifico-acadêmica de Língua Portuguesa que desse base para a sua inserção no currículo.

> Em 1890, no bojo da Reforma Benjamin Constant, são eliminadas do currículo do secundário, por decreto, as cadeiras de Italiano, Retórica, Filosofia e História Literária e entra a cadeira de História da Literatura Nacional, que passa então a figurar nos programas no lugar das antigas Retórica e Poética. A composição do currículo que vai viger até os anos de 1960 será a seguinte:
> • para os anos iniciais (posteriormente, 1º Ciclo e Curso Ginasial): leitura e recitação, redação/composição, exercícios ortográficos e gramática expositiva;
> • para os anos finais (posteriormente, 2º Ciclo e Curso Colegial): análise literária, história da literatura (portuguesa e brasileira), redação/composição e,

por vezes, gramática histórica. (RAZZINI, 2002, p. 6-7)

Observa-se que a concepção de língua(gem) advinda dos estudos e pesquisas universitárias da época, e que instruiram o ensino e os currículos, era aquela advinda dos estudos da área da cognição que ganhava cada vez mais espaço nos ambientes universitários, ou seja, a concepção de língua como forma de transmissão do pensamento. Até os anos 50 do século XX, as práticas de ensino continuram mais ou menos seguindo esse paradigma.

Os anos 50 foram marcados por grandes avanços científicos, tecnológicos e mudanças culturais e comportamentais. Foi nessa década que as transmissões de televisão começaram, provocando mudanças nos meios de comunicação. O mundo passa por uma efervecência cultural, atingindo o Brasil com uma intensa movimentação tanto na música como no cinema e no teatro.

As mudanças[2] por que passou o mundo abrem os anos 60 e passam a ser objeto de estudo e pesquisa nas universidades, o que vai desembocar nos currículos escolares. Poderia a escola ficar imune a tantas e tamanhas transformações por que passavam o Brasil e o mundo? No início dos anos 60, Paulo Freire e a pedagogia crítica ensaiavam os primeiros passos da caminhada em direção ao currículo crítico que começou a ganhar corpo nos anos 80. Esforço, no entanto, logo interrompido pelo Golpe Militar, a prisão e o exílio de Freire. No vácuo deixado por esta ausência, cresce a aderência à proposta escolanovista (já presente no Brasil desde 1932) com sua atenção para com os métodos e técnicas educacionais em favor de um aluno "ativo". Mais tarde, a pedagogia ganha grande impulso com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no final da década (Lei 5692/71), no auge do Milagre Brasileiro e dos “anos de chumbo”, isto é, em pleno governo Médici, o mais duro e repressivo do período. Todas essas mudanças passam pelo crivo das pesquisas cientifico-acadêmicas e promovem mudanças nos rumos da educação brasileira, conforme Vieira (2008, p. 442-443).

De caráter tecnicista, a Lei 5692/71 e suas regulamentações tinham uma meta

[2] A inauguração de Brasília e a eleição de John F. Kennedy abrem os anos 60, os anos rebeldes, que foram palco de uma revolução ideológica e nos costumes: as experiências com drogas, os hippies e a contracultura a revolução sexual, o feminismo, os protestos dos jovens universitários contra os governos, os movimentos civis em favor dos negros e homossexuais. Tem lugar a Revolução Cubana e a ascensão de Castro. Mas também a Guerra do Vietnã. Na música, surgem os Beatles, Juan Baez, Jimmi Hendrix e Bob Dylan, os Festivais de Música Popular Brasileira (das TV Excelsior, Tupi e Record), o Tropicalismo, o Minimalismo. Nas artes em geral, a Nouvelle-Vague francesa, com Godard e Truffault; a geração beat, com Kerouac. No Brasil, Glauber Rocha e Ruy Guerra. Uma década efervescente para a cultura e lastimável para a política no Brasil: sob pretexto das supostas tendências comunistas de Jango Goulart, ocorre o golpe militar de 1964, que depõe Goulart e institui uma ditadura militar que duraria 21 anos.

profissionalizante, a preocupação maior era investir na capacitação dos profissionais para atender ao crescimento industrial do período. Nesse período, a formação técnica foi privilegiada em detrimento da educação básica.

Entre os anos 70 e 80 do séc. XX, houve uma expansão do acesso e da democratização do ensino no Brasil, no entanto, esse processo foi acompanhado de alta seletividade e exclusão das camadas populares dos sistemas de ensino.

Nos anos 80, as pesquisas começam a apontar para uma nova concepção de língua, a de língua como forma de comunicação e expressão, o que culminou nas mudanças provocadas pela chamada "virada pragmática e comunicativa" no ensino dos anos 80. É exatamente nessa época que as pesquisas acadêmicas das áreas da Educação e de Letras vão exercer um maior impacto nos currículos e nas políticas públicas que começam a ser planejadas e implementadas para atender o novo perfil cultural do alunado que chega à escola com a ampliação do acesso à escola pública.

As pesquisas acadêmico-científicas das áreas da Educação e de Letras voltam-se para os estudos relacionados à mudança do perfil dos alunos, essas mudanças de perfil dizem respeito não somente ao perfil econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. O novo perfil cultural acarreta heterogeneidade nos letramenentos, nas variedades dialetais.

A virada pragmática no ensino corresponde à incorporação de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem, para além de uma estrutura imanente voltada para si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a Análise do Discurso (anglo-saxônica e francesa), o funcionalismo, a análise da conversação. Essa perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista), e em considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e a sua gramática, para um segundo plano). (BONINI, 2002, p. 23-47)

Essa nova perspectiva de ensino vai provocar mudanças significativas nas políticas do livro didático, pois novos objetos de ensino passam a ser indicados, como: textos orais, textos midiáticos e não-verbais. A leitura e a escrita passam a aparecer como mais relevantes que o ensino da gramática. Assim, é natural que novas teorias de referência – Teoria da Comunicação, Teoria da Recepção, Psicologia da Criatividade – comecem a circular nos documentos oficiais e em materiais didáticos. A língua valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se os elementos de

comunicação e funções da linguagem.

Surgem, pois, novas propostas currículares, práticas e materiais didáticos, interpenetrados pelas reflexões acadêmicas das áreas de Educação e Letras. São as obras e pesquisas dessa época que influenciaram e continuam influenciando muitas propostas curriculares e referenciais estaduais e nacionais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As mudanças por que passou o mundo entre a década de 90 e os dias atuais vão impactar as pesquisas acadêmico-científicas e, consequentemente, as políticas da área da educação. As pesquisas trazem a tona novas reflexões sobre a linguagem – adotando uma visão discursiva da linguagem – e novos conceitos, como o de letramento e de multiletramentos, que passam a figurar no cenário acadêmico-científico, haja vista que as mudanças por que passaram o mundo, com a globalização, o advento e expansão das tecnologias digitais e a multiplicidade cultural, implicaram em um necessário repensar da área da educação. Este repensar passou, inicialmente, pelo crivo universitário-científico, antes de chegar às novas políticas da área da educação.

No bojo das mudanças da globalização e na esteira do Plano Decenal 1993-2003, o governo brasileiro, em 1996, como parte das estratégias para atingir as metas do Plano Decenal, finalmente, reviu a LDB - até então a Lei 5.692/71 - promulgando, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB - Lei 9394/96 - afirmando a universalização do Ensino Fundamental (EF I e II), prometendo também a universalização do Ensino Médio (EM), ainda em curso, e abrangendo na Educação Básica - obrigatória, pública e gratuita - EF e EM. Como *modus operandi* da nova LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todas as disciplinas do EF, propondo áreas interdisciplinares para o EM, em substituição ao Guia Curricular da ditadura, vigente até então. O PCN de EF I foi publicado em 1997, seguido do PCN de EF II, em 1998 e do PCNEM, em 2000, depois revisto, em 2006, pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Os dois primeiros foram objetos do programa de implementação, por meio da formação nacional de professores, no programa chamado PCN em Ação. (ROJO, 2011, p. 57-58)

De acordo com Rojo, 2011), efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, leitores

de MP3, MP4 e textos eletrônicos, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos e as práticas de leitura e escrita:

• a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (CHARTIER, 1997; DARNTON; 2005; BURKE, 2001), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular texto nas sociedades e gerando novos gêneros;

• a diminuição das distâncias espaciais - tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações, desconstruindo identidades e tornando cada dia mais importante o plurilinguismo e o multiculturalismo;

• a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento e que exigem letramentos críticos;

• a multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Essas mudanças têm impactado as pesquisas acadêmico-científicas e também os documentos oficiais relativos à Educação Básica no Brasil. Recentemente, foi publicada, de acordo com Parecer CNE/CP nº 15/2017, A Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Documento oficial que, em nível federal apresenta proposições para o ensino e aprendizagem na educação básica.

Sem querer minimizar o caráter de disputa (ideológica, pessoal, coletiva etc.) da BNCC, observa-se que as pesquisas relativas às mudanças mencionadas acima e suas consequências para a área da Educação se refletem no documento, uma vez que o documento sustenta a proposição de competências e habilidades para a disciplina de Língua Portuguesa, na questão da língua(gem), privilegia a abordagem enunciativo-

discursiva, a qual prevê as interações entre língua(gem) e sujeito como constituintes para consolidação de trocas (sociais) que se dão por meio da ação humana: "assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)" (BRASIL, 2017, p. 65).

Ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva, entendemos que pensar, comunicar-se, partilhar e construir visões de mundo são atividades sociais que estão intrinsicamente ligadas à língua(gem) e, por sua vez, ao texto e ao discurso. Assim sendo, essas ações não estão dissociadas de um: contexto, enunciado (gênero), texto ou discurso. Isso significa dizer que, para a BNCC, ensinar e aprender Língua Portuguesa só é possível quando se entende o caráter irmanado de uma língua, ou seja, a linguagem, que abarca todas as semioses e modalidades da linguagem (pictórica, imagética – imagem estática e/ou em movimento, sonora, etc.)

A manutenção de uma área de "Linguagens" traz consigo um forte indício de que, na vida, aprendemos por meio de práticas (sociais e de linguagem). O que nos leva a pensar nestas questões**:** por que, na escola, o ato de aprender seria diferente do modo que fazemos na vida real? O que é aprender por meio de práticas?

No documento curricular, e neste texto, o termo prática nada a tem a ver com um pragmatismo dissociado de uma reflexão crítica, o que pressupõe a inclusão de conhecimentos teóricos. Estamos falando de uma prática que se dá pelos usos que fazemos da língua e da linguagem em nossa sociedade. Sendo assim, não é de se admirar que – considerando o ano de sua publicação (2017) – a BNCC de Língua Portuguesa tenha proposto, por exemplo, habilidades de leitura e de produção de texto que envolvam um texto (multimodal) que é reconhecidamente utilizado na contemporaneidade.

3.1 PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: A LEITURA LITERÁRIA

As abordagens mais recentes dos letramentos, como mencionado na seção anterior, mais especificamente aquelas voltadas para os estudos do letramento, têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas. Essas pesquisas da área educacional têm procurado contribuir para a democratização da leitura.

Nas últimas décadas numerosas ações têm sido desenvolvidas tanto de facilitação do acesso à leitura quanto de promoção da leitura e de formação do leitor, ações que procuram vencer barreiras que o quadro econômico e político enterpõe à democratização da leitura. Como exemplo de ações de facilitação do acesso à leitura, além da distribuição de didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – (51% dos livros vendidos no pais são didáticos que, em essência, podem democratizar a escolarização), podem-se citar, entre muitos outros, o Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE e o Literatura em minha casa; como exemplos de ações de promoção da leitura e de formação do leitor, o Pró-Leitura – PROLER, o Leia Brasil, e os mais antigos como o Programa Nacional Salas de Leitura e Ciranda do Livro.

Os programas mencionados acima têm como objetivo a ampla e irrestrita distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura, e são frequentemente visitados e revisitados por pesquisadores da área da Educação para fins de investigar, analisar e avaliar se e como esses programas têm promovido a democratização da leitura. Cumpre dizer que para além da distribuição, não podemos nos furtar da reflexão sobre as relações entre leitura, bem simbólico e democracia cultural sob duas perspectivas.

A primeira perspectiva, relacionada aos programas de distribuição do livro, assumiu o papel da responsabilidade social, considerando o acesso à leitura – a possibilidade de leitura e o direito de leitura – como condição para uma plena democracia cultural, porque dela faz parte, ou desta deve fazer parte, uma distribuição equitativa das possibilidades da leitura e do direito à leitura. A segunda perspectiva, que assume as relações entre leitura e democracia cultural do ponto de vista da formação do indivíduo, vê a leitura como instrumento de promoção da democracia cultural – a leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações com a sociedade e a cultura. Em outras palavras: se, sob a primeira perspectiva, apresentou-se a democratização da leitura para o indivíduo, sob essa outra perspectiva a questão é a democratização do indivíduo pela leitura, como apontam as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa de letramento do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG.

Soares (2008) lembra que democracia não é apenas distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é necessidade, obrigação, dever, mas é também, e talvez, sobretudo, distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é gosto e prazer. Para que não se argumente que a opção talvez não se justifique diante de um

muito propalado desinteresse das pessoas pela leitura, principalmente a leitura literária, a autora apresenta dados que contestam esse argumento do senso comum.

Conforme Soares (2008), se, quando se analisa a posse do livro, a literatura é superada por livros religiosos, dicionários, livros de receitas, livros infantis, quando se analisa a leitura de livros, os resultados de pesquisas são mais animadores. Em resposta à pergunta "que tipo de livro costuma ler, ainda que de vez em quando", 30% dos entrevistados, na pesquisa INAF – 2001, declararam ler "romance, aventura, policial, ficção", e 20% declararam ler poesia, percentagem não muito distante da leitura mais indicada, a de livros religiosos, preferidos por 46% dos que declararam ler. Os resultados da pesquisa Retrato da Leitura no Brasil revelaram que, enquanto 39% dos entrevistados declararam ler "Religião", 29%, uma percentagem não muito menor, declararam ler "Literatura adulta", categoria genérica, que inclui a poesia, além da ficção e de outros gêneros de natureza literária. Considerando esse interesse pela leitura literária, justifica-se uma reflexão sobre a pergunta, agora especificando o tipo de leitura, a leitura literária é instrumento de promoção da democracia cultural, tem o poder de democratizar o ser humano em suas relações com a sociedade e a cultura? Ou: a leitura democratiza o indivíduo?

Por que a questão proposta diz respeito à leitura literária? Porque para pensar relações entre leitura e democracia cultural, e sendo necessário restringir o sentido polissêmico de leitura, a opção mais adequada seria pela leitura que é escolha livre do indivíduo, e não obrigatória, necessária.

Nesse sentido, a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.

A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural.

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez do nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural.

4 CONCLUINDO, UM ALERTA E UMA RESPONSABILIDADE

Neste artigo, buscou-se apresentar algumas reflexões sobre o papel emancipatório e democratizante das pesquisas acadêmico-científicas das áreas das ciências sociais e humanas e a sua contribuição para os documentos oficiais, políticas e programas da área da Educação. Apresentamos algumas discussões de uma pesquisa em andamento sobre as contribuições relacionadas à conceitos, concepções e definições utilizados e defendidos pelos pesquisadores nas áreas da Educação e de Letras para a seara das produção de políticas e dos programas de distribuição e democratização da leitura. Retornamos na história e fizemos um resgate sobre as concepções de língua e linguagem e como essas concepções se materializaram na forma de leis, documentos oficiais, programas e políticas públicas no campo da educação. Ressaltamos que o conhecimento acadêmico-científico produzido nas universidades pode e deve subsidiar o trabalho do legislador, das instituições e daqueles que estipulam as políticas públicas na área da Educação.

O alerta que fica é que é preciso reconhecer que os obstáculos à democratização da leitura, do conhecimento, são fundamentalmente de natureza estrutural e econômica, ultrapassando, assim, os limites de nossas possibilidades como pesquisadores, mas, por outro lado, obrigando-nos como cidadãos, à luta contra toda e qualquer forma de desigualdade e de injustiça social.

A responsabilidade é que, reconhecendo que as pesquisas acadêmico-científicas podem, e devem, contribuir para a elaboração e implementação de políticas públicas democratizantes, nós, os pesquisadores comprometidos com a justiça social e com a distribuição equitativa dos bens materiais e culturais em nosso país, devemos assumir nossas pesquisas não apenas como um mero objeto a ser investigado, mas como uma possibilidade real de democratização do ser humano, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingü.stica. *Revista Perspectiva*, v20, n.01, pp.23-47. Florianópolis:

jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10366/9634, acesso em 15/07/2010.

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEB, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Conselho Nacional da Educação – *CNE/CP nº 15/207*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC/CNE, 2017

BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo, SP: EDUNESP, 1997.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa.* Rio de Janeiro: Graal, 2001.

HUSSERL, E. G. A. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology.* Evanston: Northwestern University Press. 1970.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Genebra, 1948.

_____. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.* Genebra, 1966

SOARES, Magda Becker. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. SP: Edições Loyola, 2004. P. 155-177.

_____. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Graça; et al (Orgs.) Coleção Leitura e Educação. *Democratizando a leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). 2000. 428 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000213348 , acesso em 05/06/2010.

_____. Práticas de leitura e memória escolar. 2002. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3AHr4_lqnUNlEJ%3Awww.sbhe.org.br%2Fnovo%2Fcongressos%2Fcbhe2%2Fpdfs%2FTema3%2F0303.pdf+RAZZINI%2C+M%C3%A1rcia&hl=pt-BR&gl=br , acesso em 05/06/2010.

_____. *Produção de livros didáticos e expansão escolar em São Paulo (1889-1930).* Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=53&pg=2 , acesso em 05/06/2010.

ROJO, R. H. R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. e MOURA, E. (orgs) *Multiletramentos na Escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
_____, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* Parábola Editorial, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Paris, 1960.

_____. *Declaração de Jomtien*. Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e

labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134 , 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf , acesso em 11/07/2010.