

POLÍTICAS E CURRÍCULOS: o caso da Literatura

POLICIES AND CURRICULA: the case of Literature

POLÍTICAS Y CURRÍCULOS: el caso de la Literatura



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.61976

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: Este artigo objetiva estudar como a literatura e a formação leitora de estudantes da última etapa da educação básica é constituída com base em documentos normativos da educação brasileira e uruguaia. Com base nos documentos, privilegia-se discutir como a literatura e, conseqüentemente, a formação leitora é encaminhada no Brasil e no Uruguai, respectivamente, pelo currículo do Ensino Médio e do Bachillerato Diversificado. Para realizar a investigação de natureza comparativa, pauta-se em princípios de análise documental. Como resultados, aponta-se que as orientações brasileiras tendem a ser mais gerais, enquanto que no Uruguai há até a indicação de obras literárias que integram o currículo. Já quanto a políticas do livro, o Governo brasileiro dá mais ênfase ao fomento à constituição de acervos, ao passo que o uruguaio não faz a entrega de obras físicas aos estudantes.

Palavras-chave: Literatura no Currículo. Ensino Médio. Estudo comparativo.

Elsa Mónica Bonito Basso

Doutora em Línguas Modernas e em Educação

Professora da Universidade de Caxias do Sul, Brasil

E-mail: embasso@ucs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7078-665X>

Flávia Brocchetto Ramos

Doutora em Línguas Modernas e em Educação

Professora da Universidade de Caxias do Sul, Brasil

E-mail: embasso@ucs.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7078-665X>

Como citar este artigo:

BASSO, E. M. B.; RAMOS, F. B. POLÍTICAS E CURRÍCULOS: o caso da Literatura. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.61976>.

Recebido em: 22/01/2022

Aceito em: 07/07/2022

Publicação em: 15/12/2022

Abstract: This article aims at studying how the literature and the reading formation of students in the last stage of basic education is constituted based on normative documents of Brazilian and Uruguayan education. Based on the documents, it is privileged to discuss how literature and, consequently, the reading formation is forwarded in Brazil and Uruguay, respectively, by the curriculum of High School and Diversified Bachillerato. The investigation of a comparative nature is guided by the principles of document analysis. As a result, it is pointed out that Brazilian guidelines tend to be more general, while in Uruguay there is even an indication of literary works that are part of the curriculum. As for book policies, the Brazilian government gives more emphasis in promoting the creation of collections, while the Uruguayan government does not provide the delivery of physical works to students.

Keywords: Literature in the Curriculum. High School. Comparative Study.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo estudiar cómo la literatura y la formación lectora de estudiantes de la última etapa de la educación básica es constituida, con base en documentos normativos de la educación en Brasil y en Uruguay. Con base en esos documentos, se intenta discutir cómo la literatura y, consecuentemente, la formación lectora es encaminada en Brasil y en Uruguay, por el currículo de la Enseñanza Media y del Bachillerato Diversificado. La investigación en perspectiva comparada está pautada en principios de análisis documental. Como resultado, se indica que las orientaciones brasileñas tienden a ser más generales, mientras que en Uruguay existe, inclusive, la indicación de las obras literarias que integran el currículo. En cuanto a políticas del libro, el Gobierno brasileño da prioridad a la constitución de acervos, mientras que el uruguayo no hace entrega de obras físicas a los estudiantes.

Palabras clave: Literatura en el Currículo. Enseñanza Media. Estudio comparativo.

1 INTRODUÇÃO

Por que determinada turma lê e estuda uma obra literária e não outra? Por que o acervo da biblioteca escolar é formado por determinadas obras? Até onde vai a autonomia da professora, do professor ou mesmo do educandário frente a certas escolhas culturais do que trazer para a sala de aula? Que similaridades há entre os currículos dos dois territórios vizinhos – Rio Grande do Sul-Brasil e Uruguai? Essas são algumas das questões levantadas neste artigo. Para tratar desses tópicos, buscamos estabelecer reflexão acerca do que são políticas educacionais e contextualizá-las como cenário de onde provêm as orientações nacionais para o ensino, no caso o Ensino Médio, no Brasil, e o Bachillerato Diversificado, no Uruguai. O estudo atém-se à análise de documentos que normatizam a educação nos dois países, de modo a discutir como a literatura comparece no currículo desse nível de ensino. Para tratar dessas questões, será feita uma síntese de estudos sobre políticas educacionais. Na sequência, trataremos de peculiaridades entre os currículos do nível de ensino em foco e, por fim, serão trazidas peculiaridades da literatura por meio da composição de acervos escolares ou mesmo do modo como é tratada nos currículos.

2 POLÍTICAS E CURRÍCULOS; ALGUNS APONTAMENTOS

A comparação entre políticas tem sido objeto de estudo dos comparatistas. Por um lado, a palavra “política”, segundo Yang (*apud* BRAY, 2015), é de uso comum em textos governamentais, textos acadêmicos e nas conversas do dia a dia. Define-se como “aquilo que os governos optam por fazer ou não fazer” (DYE, 1992, p. 7 *apud* BRAY, 2015), destacando que elas consistem em algo desenvolvido pelo governo, que direciona a tomada de decisões. Por outro lado, “a natureza das políticas e a maneira pela qual elas podem ser pesquisadas, interpretadas e produzidas estão abertas à discussão” (YANG, 2015, p. 319, *apud* BRAY, 2015). A literatura que se refere a políticas não é diversa e, nas palavras de Yang (2015), às vezes é “inconclusiva”, isto é, a interpretação e as possibilidades de estudo são tão abertas que dão lugar às mais variadas ideias. É um conceito complexo, que está muito atrelado à interpretação que dele se faz e às ideologias e percepções sobre sua formulação e implementação. Nesse sentido, Ball (1994, p. 15) aponta para o fato de que as políticas contêm “incertezas teóricas”, o que pode estar vinculado às mudanças que ocorrem nos governos, nas pessoas que lideram os movimentos e nos processos educativos. Todo esse contexto, ao longo dos anos, muda e traz indefinições que, por sua vez, são inerentes às políticas como um todo.

Yang (2015, p. 319, apud BRAY,2015) destaca o que chama de uma “dualidade crescente”, que poderia ser considerada um contrassenso, que consiste no fato de que as políticas, em geral são bem contextualizadas - dependem do contexto, mas se deslocam na esfera global e têm impacto forte em locais distantes de sua origem. Esse fato está muito presente na política educacional e no campo da pesquisa comparada.

O cenário internacional interfere nas políticas, já que nenhuma política existe isolada. Em Bray (2015), Yang aponta para mudanças que aconteceram em nível mundial principalmente, nos países mais industrializados, depois da Segunda Guerra Mundial. A primeira delas foi a econômica. O *boom* na economia se estendeu até os anos 70, quando começou a decair até a estagnação. A segunda mudança foi a demográfica. A geração *baby boomers* (nascidos entre 1946 e 1964) foi muito importante para as nações. Agora, essa geração começa a se aposentar, trazendo problemas de custos com saúde. Ocorreu, também, uma mudança (terceira) no foco das políticas, que mudou da igualdade para a excelência, responsabilização e escolha. A quarta mudança diz respeito aos Estados-nação que perderam seu poder de controlar os fluxos globais de pessoas, informação e capital. Os atores transnacionais, nesse contexto, vêm adquirindo mais proeminência. O surgimento da individualização também constitui mudança, que decorre das anteriores. Nem os partidos políticos, nem os Estados-nações apresentam identidades “claramente delineadas” (YANG, p.321, em BRAY, ADAMSON e MASON, 2015). Assim, a individualização passa a ocupar esse espaço. Nesse mesmo contexto, há uma falta de confiança social universal que vem acompanhada por sensação de incerteza que, por sua vez, leva ao ceticismo.

Assim, as políticas podem ter significados diferentes para as pessoas. Mas, a definição mais popular entre pesquisadores de políticas, é a que as considera como documentos. Esses documentos vão orientar ações e tomadas de decisão. Na análise de processos decisórios, encontramos várias teorias, dentre as quais, destaca-se a teoria racional de geração de políticas de Simon (1960, apud BRAY, 2015). É considerada pertinente no âmbito deste estudo, já que se alinha com os estágios envolvidos na solução de problemas descritos por Dewey (1910, p.3), com os seguintes questionamentos: Qual é o problema? Quais são as alternativas? Qual alternativa é a melhor? A proposta é, por meio de um processo sistemático e sequencial, escolher o melhor curso de ações entre as opções possíveis.

Autores como Taylor (1997) consideram que o texto de uma política, geralmente em forma de documento escrito, não significa o fim do processo de sua formulação. A pesquisa feita por Bowe, Ball e Gold (1992, apud BRAY, 2015) vai além, mostrando que as políticas são diferentes em contextos diferentes.

No contexto de influência, políticas podem ser entendidas como sendo expressão de intenções, ideias, propósitos, objetivos ou planos; no contexto de produção de políticas em forma textual, uma política poderá consistir em textos escritos, produtos, documentos e artigos; no contexto da prática, políticas poderão ser ações, desempenhos e atividades... Uma política é o resultado final de uma agregação de forças de todos os três contextos. (YANG, apud BRAY,2015, p. 326)

Apoiamo-nos em Yang ao referendar que as políticas espelham uma série de acordos, concessões, e contextos complexos. Não surgem no vácuo e, portanto, não poderão ser analisadas no vácuo. Elas não são estáticas nem permanentes e somente valem em um contexto, durante um determinado período de tempo. Por esses motivos, os teóricos críticos adotam uma perspectiva de conflito, destacando o papel do poder na manutenção da ordem social. Em nível institucional, pode-se dizer que essas relações de poder são muito assimétricas. Como bem lembra Ball (1994, p. 16), “apenas certas agendas são reconhecidas como legítimas; apenas certas vozes são ouvidas”. Seguindo essa linha, analisa-se, neste trabalho, a força da legislação no Brasil e no Uruguai.

Os estudos comparados em políticas educacionais têm mostrado que eles são cada vez mais necessários “para melhorar a formulação de políticas e os processos decisórios educacionais” (Hallack, 1991, p.1 apud Yang, 2014 in BRAY,2015). Assim, a comparação entre políticas em seus contextos é de valia e, mesmo com a globalização, os contextos nacional e regional continuam sendo relevantes para

identificar diferenças. Sadler, já em 1900, apontava para esse importante fator, o que o levou a ser considerado o pioneiro da educação comparada. A reflexão que fazia se baseava na complexidade dos estudos comparativos, bem como na impossibilidade de simplificar e sobrepor os contextos.

Não podemos vagar prazerosamente entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança andando num jardim, e apanhar uma flor de um arbusto e umas folhas de outro e então esperar que, se plantarmos no solo, em casa, teremos uma planta viva (SADLER, 1900, p. 310).

Não é possível transplantar políticas. Elas carregam historicidade, cultura, ideais, para o contexto em que vão. Essa situação ocorre não somente com políticas locais, mas também, com as globais que implicam homogeneizar políticas locais diferentes. Não podemos esquecer que uma política está ligada a uma cultura. Tanto isso é verdade encontramos estudos cujos quadros referenciais estão compostos somente por obras na língua do autor e de outros autores locais. Existem iniciativas, a partir de autores como Ball, que tentam ampliar a perspectiva das pesquisas para trazer autores de fora do contexto para dialogar e inovar em práticas e soluções.

O significado atribuído à política afeta o modo de trabalhar dos pesquisadores e seu modo de interpretar as constatações como lembra Ball (1994). Sempre haverá pontos de vista em conflito e cabe ao formulador de políticas ouvi-los ou não. Deduz-se, então, que os critérios adotados para a formulação de políticas mudam e é inadequado utilizar um único critério para contextos diferentes.

Adamson e Morris (in BRAY, 2015) apontam para a diversidade de ferramentas teóricas e metodológicas que existem para comparar currículos. Destacam que toda pesquisa curricular implica alguma comparação, ainda que implícita.

A palavra *currículo* vem do latim *curriculum*, que denominava uma pista de corrida curta. O termo tem sido usado para referir-se a “disciplinas acadêmicas, matérias e programas escolares, ensino e aprendizagem formal e informal” (ADAMSON; MORRIS, 2015). Ainda que, por definição, ou uso, currículo possa focar no conteúdo ensinado, nos objetivos da educação, ou nos processos de transformação experimentados, ele pode ser concebido como um texto, associado às ideias de experiência vivenciada.

Existem ideologias e componentes relacionados aos currículos que permitem uma classificação, mesmo se algumas das características apresentadas podem competir entre si. Nessa classificação apresentada por Adamson e Morris (in BRAY, ADAMSON e MASON, 2015, p. 349), é possível identificar intenções, conteúdo, métodos de ensino e aprendizagem e avaliação, sendo essas categorias que permitem comparação, mediante a análise da ênfase dada a cada componente. Os autores identificam, pelo menos, seis ideologias diferentes: racionalismo acadêmico, eficiência social e econômica, reconstrutivismo social, ortodoxia, progressivismo e pluralismo cognitivo. Dentre as ideologias, aquela que é considerada mais inovadora é o curriculum com ideologia pluralista cognitiva, já que essa ideologia atende às inteligências múltiplas identificadas por Gardner (1985) e à diversidade de competências e atitudes.

Existem três dimensões na investigação curricular: 1) propósito e perspectiva, 2) foco e 3) manifestações. Ao ter um propósito, estabelecem-se as perguntas para as quais o investigador quer respostas. Isso indica o foco (um aspecto ou componente do currículo) que se pretende estudar. Então, seria feita a construção de dados a partir das manifestações relevantes do currículo.

Para comparar currículos, existem várias formas, que podem ser categorizadas em três perspectivas: avaliadora, interpretativa e crítica. A perspectiva avaliativa busca evidências para apoiar e informar decisões a respeito do currículo. Ela tem sido muito utilizada, por exemplo, nos estudos de desempenho de estudantes do PISA. A perspectiva interpretativa busca analisar e explicar fenômenos. Exemplo de estudos nessa perspectiva são aqueles que comparam currículos em diferentes momentos de sua história ou que incluem aspectos socioculturais. Já, a perspectiva crítica consiste em questionar currículos com base em um quadro referencial predeterminado. Essa perspectiva implica correr riscos e admite não ser objetiva, já que esse quadro social pode ser composto, por exemplo, por “uma perspectiva pós-colonial, ou feminista, ou de equidade social” (Adamson e Morris (em BRAY, ADAMSON

E MASON, 2015, p.356). Essa última opção vem sendo estudada e explorada, na medida em que novas pautas e reflexões, como as citadas, adquirem visibilidade e se tornam objeto de estudo e escopo.

É importante, na hora de comparar currículos, identificar elementos que sejam suscetíveis à comparação, como por exemplo, ideologias e culturas da sociedade que influenciam o currículo, processos e produtos do desenvolvimento curricular, implementação do currículo, experiências.

Existem, segundo Adamson e Morris (em BRAY, ADAMSON E MASON, 2015 p. 357), alguns métodos típicos de pesquisa para comparar currículos. Esses métodos estão atrelados ao aspecto do currículo que se quer estudar e às manifestações que cada um deles apresenta. Apontam para a metodologia ou instrumento que melhor se adaptaria a cada situação. Nesse sentido, fazem algumas sugestões pertinentes a este estudo. O quadro 1 apresenta essas ideias, de forma resumida.

Quadro 1 – Métodos e instrumentos de pesquisa para analisar currículos

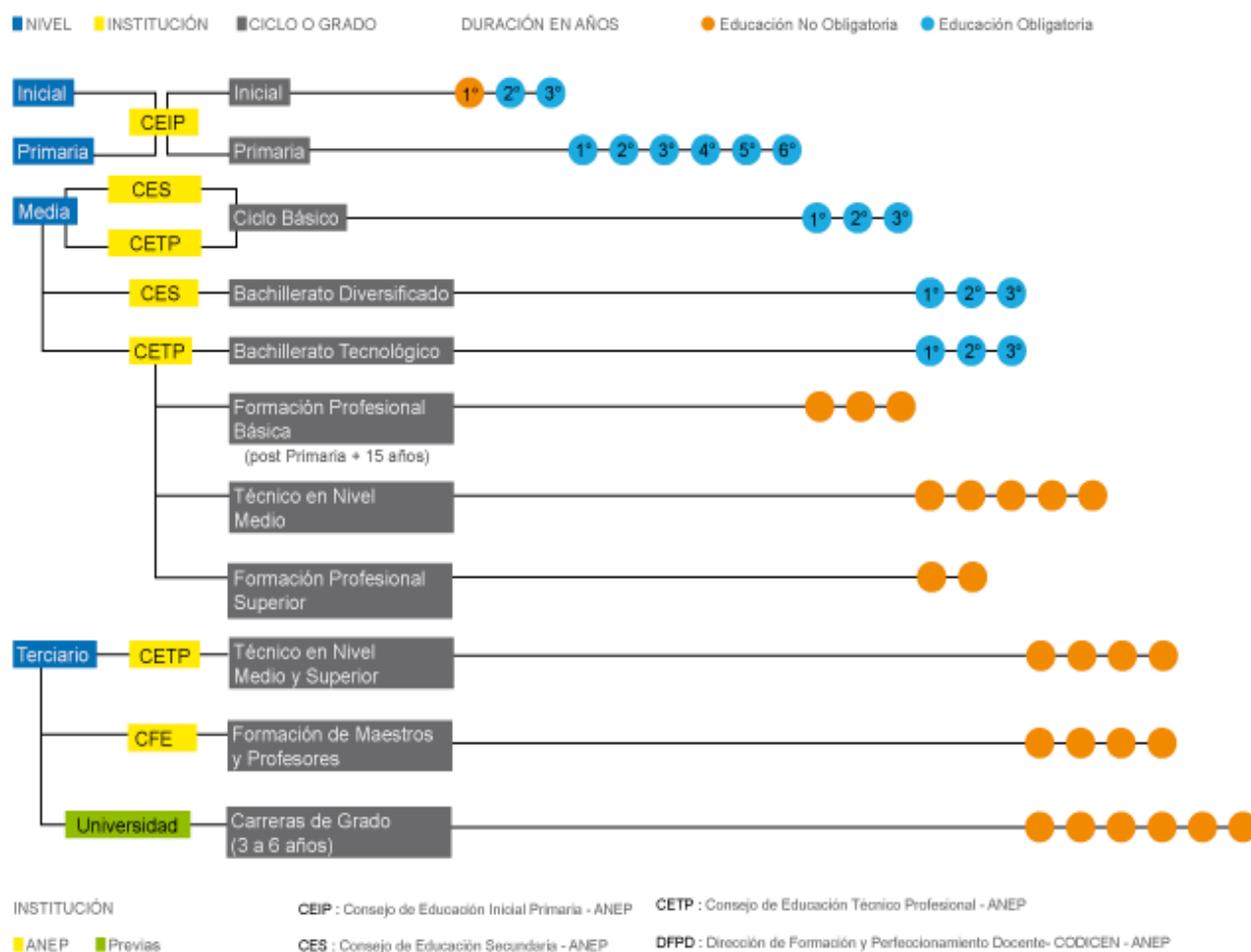
ASPECTOS	EXEMPLOS	INSTRUMENTOS
Ideologia	Livros, artigos, documentos (PNE, BNCC, Curriculum)	Análise documental
Planejado/intencional	Documentos, material didático	Análise do discurso, entrevistas
Encenada	Ações de professores e alunos, produção de alunos	Observação de aulas, entrevistas, etnografia
Vivenciada	Processos cognitivos, mudanças de atitude ou comportamento (Experiência literária e percepções sobre ensino de literatura)	Questionário, entrevistas, narrativas, reflexões

Fonte: Adaptado pela autora com base em Bray, Adamson e Mason, 2015 (p. 357)

3 SISTEMAS EDUCATIVOS NO RS-BRASIL E NO URUGUAI

Antes de proceder à análise dos currículos específicos, é importante visualizar como é a organização do sistema educativo em cada país. Apresentam-se, para esse fim, duas figuras (Figura 1 e 2) que mostram essa organização, no Uruguai e no Brasil. Percebe-se, através delas, que nos primeiros anos de Ensino Fundamental não há grandes diferenças. É no Ensino Médio que elas aparecem. Como mostra a figura 1, o Ensino Médio no Uruguai é dividido em Ensino Médio Básico (ciclo básico) e Ensino Médio Superior, subdividido em três modalidades: ensino geral, tecnológico e formação técnico-profissional. Cada ciclo dura três anos. No âmbito deste estudo, será focado o *Bachillerato diversificado*, que corresponde ao último ano do Ensino Médio e conta com as seguintes orientações pelas quais o aluno pode optar: Direito, Economia, Medicina, Agronomia, Arquitetura e Engenharia. (fonte: www.ces.edu.uy. Acesso em novembro de 2017). Para ser aprovado em uma disciplina de primeiro ano de Bachillerato ou do tronco comum de segundo e terceiro anos, o estudante deve atingir – no mínimo – nota 6 (em uma escala de zero a 10). No caso das disciplinas específicas, no segundo ano, a nota mínima para aprovação é 7, e no terceiro ano, deve-se atingir, no mínimo, 8 (fonte: anep.edu.uy).

Figura 1 – Organização do sistema educativo uruguaio



Fonte: www.ces.edu.uy. Acesso em nov. 2017

Cabe ressaltar que as disciplinas de língua materna e literatura não são ofertadas para todas as orientações do *Bachillerato diversificado*. São restritas às orientações Direito, Economia e Arquitetura. Os alunos que optarem por Medicina, Agronomia e Engenharia não terão disciplina de literatura no currículo. Contudo, em algumas escolas particulares, opta-se pela oferta da disciplina de literatura para todas as orientações.

As disciplinas obrigatórias para o curso de último ano de Ensino Médio (*bachillerato diversificado*, orientação: direito) são contabilidade, filosofia, história, inglês, italiano, introdução ao direito e literatura. (fonte: www.ces.edu.uy acesso em novembro de 2017). O aluno, por exemplo, que deseja estudar Letras, no Ensino Superior, deverá cursar a opção Direito, no *bachillerato diversificado*, já que é a orientação da área humanística.

No quadro 2, apresenta-se a grade curricular do *bachillerato diversificado* opção Direito (para aproximar o tema em estudo) e a grade curricular do último ano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Como, no Brasil, existe autonomia dos estados para definirem seus currículos, foi adotado o currículo do estado objeto deste estudo.

No Brasil, o Ensino Médio dura três anos. A figura 2 apresenta a organização do sistema educativo brasileiro. Pode-se notar que o ensino técnico profissionalizante é apresentado em separado nos dois currículos (do Uruguai e do Brasil).

Quadro 2 – Grade Curricular de ano final de Ensino Médio (Brasil) e Bachillerato Diversificado - Orientação Direito (Uruguai)

URUGUAY	BRASIL
Filosofia	Filosofia

POLÍTICAS E CURRÍCULO: esboço de comparação

História	História
Inglês	Inglês
Literatura	Língua Portuguesa
Italiano	Matemática
Introdução ao Direito	Geografia
Contabilidade	Biologia
	Física
	Química
	Educação Física
	Artes
	Sociologia

Fontes: www.ces.edu.uy e www.brasil.gov.br (Elaborado pela autora)

O quadro 2 traz o currículo para área específica de Humanidades (opção Direito). Alunos que vão seguir as carreiras de Medicina, por exemplo, terão a disciplina de biologia. O objetivo de mostrar as disciplinas estudadas em um e outro país, na área de Humanidades, é indicar a especificidade e o direcionamento que é dado no currículo uruguaio, enquanto no brasileiro, dá-se maior amplitude aos estudos. Isso leva à reflexão sobre o aspecto de decisão da carreira que vai seguir, por parte do aluno, já desde o início do Ensino Médio. Se o estudante mudar seu foco de interesse, quanto aos seus estudos universitários, após a conclusão do Ensino Médio, ele poderá ter que refazer essa etapa, optando pela orientação correspondente à sua nova escolha. No Brasil, essa situação não acontece, já que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) unifica, de certo modo, os conhecimentos exigidos para acesso ao nível superior. Contudo, cabe destacar que há uma previsão para modificações do ENEM 2022, com alterações na elaboração das provas, que passarão a contar com questões voltadas para a área de conhecimento escolhida pelo estudante, contemplando itinerários formativos.

Existe uma clara diferença quanto à definição de orientação, por parte do estudante. As competências e habilidades trabalhadas no Novo Ensino Médio, no Brasil, a partir de 2019, apresentam aprendizagens comuns obrigatórias, de acordo com a Base Curricular (BNCC), de 2018. A Base, como o nome o indica, é referência para todo e qualquer projeto de currículo. Contudo, confere liberdade ao aluno para que escolha os conhecimentos nos quais quer se aprofundar (“itinerários formativos”), ficando a oferta sob responsabilidade das escolas, de acordo com as suas possibilidades e realidades.

No Uruguai, a preocupação parece estar mais focada na orientação vocacional do aluno. Dividem-se, desde cedo, as áreas a serem estudadas, sem dar ênfase à obrigatoriedade de disciplinas no Ensino Médio, mas indicando quais disciplinas o aluno deverá cursar. O currículo é mais direcionado à área escolhida.

Para ilustrar a evolução de como é pensado o Ensino Médio, nos dois países, e mantendo a perspectiva histórica que este trabalho propõe, apresenta-se, no quadro 3, a cronologia do Novo Ensino Médio (www.novoensinomedio-mec.gov.br) e as ações paralelas do Conselho de Educação Secundária (CES), quanto ao Bachillerato Diversificado, no Uruguai e as mudanças que têm sido feitas no Brasil.

Quadro 3 – Cronologia de evolução do Ensino Médio e ações paralelas

	BRASIL	URUGUAY
1985		Ley de Emergencia de la Educación no. 15739, aprovada no dia 28 de março de 1985 (influência piagetiana) Recuperação da democracia
1988	Constituição Federal- art. 206- igualdade de acesso e permanência na escola art. 214- PNE deve promover formação para o trabalho e humanista.	
1990	Conferência Mundial Educação para Todos (Tailândia)	
1992	CEPAL - UNESCO - documentos das experiências de reforma educativa na América Latina- crise dos sistemas educativos/ relevante papel da ciência e da tecnologia/ preocupação por melhorar a qualidade.	
1996	LDB - o Ensino Médio tem por finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social	

	dos estudantes	
1998		Implementação de programa de universalização da educação inicial (vigente)
2007		Recuperação da ideia de educação como práxis emancipadora Fonte: anep.edu.uy (acesso em 17 de novembro de 2017)
2014	PNE - Meta 3 - universalização progressiva do Ensino Médio (15 a 17 anos) Meta 6 - ampliação do tempo integral.	
2017	Alteração na LDB ampliação de carga horária para 1400 horas (art. 24) art.36 - currículo de Ensino Médio: BNCC e itinerários formativos.	
2018	art. 12 - itinerários formativos- organizados conforme contexto local art. 12 &11 - instituições devem orientar os alunos na escolha.	

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando os eventos no Brasil, a partir de 1988, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em seu artigo 206, contempla a igualdade de acesso e permanência na escola. Complementando essa disposição, o PNE, no artigo 214 estabelece a promoção da formação para o trabalho e da formação humanista.

Em 1996, é promulgada a LDB, que dispõe que o Ensino Médio tem por finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes. Em 2014, a meta 3 do mesmo Documento sugere a universalização progressiva do Ensino Médio (15 a 17 anos) e a meta 6, a ampliação do tempo integral. Em 2017, há uma alteração na LDB, que amplia a carga horária do Ensino Médio para 1400 horas (art. 24) e, no artigo 36, apresenta-se o currículo de Ensino Médio, por meio da BNCC. Os itinerários formativos surgem como novidade, possibilitando flexibilização do currículo, segundo interesses dos alunos e oferta das escolas. Em 2018, dispõe-se sobre a organização desses itinerários formativos conforme o contexto local (art. 12 &11). Cabe às instituições orientar os alunos na escolha.

No Uruguai, em 1985, começa o processo de recuperação da democracia. A Ley de Emergencia de la Educación n° 15739, aprovada no dia 28 de março de 1985, quando inicia o período pós-ditadura militar, é de clara influência piagetiana. Cita o Construtivismo, apesar de que esse conceito demora a aparecer como referencial teórico nos documentos oficiais.

Nos anos 90, ocorre a Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, da qual surgem orientações globais. A cooperação internacional fica limitada ao financiamento e condicionamento internacional, com quatro atores principais: UNESCO, UNICEF. PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Central. Inicia processo de modernização para acompanhar e poder participar das possibilidades apresentadas pela globalização. O Estado passa de uma posição de dinamizador e transformador para a de avaliador e compensador. Isto se reflete nos exames e programas que divulgam ranking dos Estados considerando diferentes variáveis. As necessidades básicas e habilidades para a vida seguem os padrões mínimos e constituem conjunto de conhecimentos e valores considerados indispensáveis para adquirir, participar e satisfazer as necessidades na sociedade de mercado. Dá-se apoio para os docentes por meio de bibliografia.

Durante esse período, os programas escolares não foram modificados no Uruguai. O foco ficou no rendimento escolar, através de avaliações periódicas standardizadas, exigência de planos de ação para melhorar o rendimento, com ênfase em aspectos de gestão. O conhecimento de “homem” ficou associado a “recurso humano” e o homem como capital humano, como parte do sistema social.

Em 1992, por meio de documentos da CEPAL e da UNESCO, apresentam-se experiências de reforma educativa na América Latina, destacando a crise dos sistemas educativos e o relevante papel da ciência e da tecnologia, enfatizando a preocupação por melhorar a qualidade do ensino. Em 1998, é implementado o programa de universalização da educação inicial, ainda vigente.

A recuperação da ideia de educação como práxis emancipadora que contribui para a

conscientização do homem, relação dialética entre os sujeitos, respeito pelo pensamento e opinião do outro surge, em 2007, como ação autorregulada e criativa, presente em muitas escolas uruguaias. Fonte: anep.edu.uy (acesso em 17 de novembro de 2017). Para complementar essa análise e subsidiar comparação com o ensino uruguaio, na figura 2, que segue, apresenta-se a organização do ensino no Brasil.

Figura 2 – Organização do sistema de educação brasileiro

EDUCAÇÃO BÁSICA			ENSINO TÉCNICO	ENSINO SUPERIOR
Educação Infantil 3 a 5 anos	Ensino Fundamental 6 a 14 anos	Ensino Médio 15 a 17 anos	a partir de 18 anos	Bacharelado, licenciatura e formação tecnológica a partir de 18 anos
Creche: Foco do ensino: interação e brincadeira	<i>Responsabilidade de estados e municípios</i>	<i>Responsabilidade prioritária dos estados</i>	Objetivo: qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, promover pesquisa e desenvolver novos produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo	Oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica
Total de alunos matriculados: 2,5 milhões <i>O Estado não é obrigado a oferecer vagas para essa faixa etária</i>	Foco do ensino: desenvolvimento da capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo	Foco do ensino: compreensão das profissões, desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual		
Pré-escola: Foco do ensino: desenvolvimento da personalidade, linguagem e inclusão social da criança	Alfabetização 1º ao 3º ano	1º ao 3º ano	Total de alunos matriculados: 1,1 milhão	Total de alunos matriculados: 6,7 milhões
Total de alunos matriculados: 4,7 milhões <i>O Estado é obrigado a oferecer vagas, com prazo de adequação até 2016</i>	Total de alunos matriculados: 8 milhões	Total de alunos matriculados: 8,4 milhões <i>O Estado é obrigado a oferecer vagas, com prazo de adequação até 2016</i>	Integrado: O aluno faz o curso técnico paralelamente ao ensino médio	Pós-graduação: Lato sensu: especializações e MBAs Strictu sensu: mestrados e doutorados
	Anos iniciais 1º ao 5º ano		Concomitante: O aluno faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio, mas em instituições diferentes	
	Total de alunos matriculados: 16 milhões		Subsequencial: O aluno faz o curso técnico quando já tem o diploma do ensino médio	
Educação de Jovens e Adultos a partir de 18 anos				
<i>Responsabilidade de estados e municípios</i>				
Foco do ensino: desenvolver o ensino fundamental e médio para as pessoas que não frequentaram a escola na idade adequada		Total de alunos matriculados: 3,9 milhões		<i>Fontes: Censos Escolar 2011 e 2021 e da Educação Superior 2011</i>

Fonte: Portal Brasil. INEP, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/saiba-como-e-a-divisao-do-sistema-de-educacao-brasileiro/view> Acesso em: 17 nov. 2017.

4 LITERATURA NO CURRÍCULO NO RS-BRASIL E NO URUGUAI

Com a finalidade de refletir sobre o lugar que a Literatura ocupa nos currículos de Brasil e do Uruguai, apresentam-se as concepções de linguagem e literatura, partindo de documentos macro para chegarmos aos específicos. Como foi mencionado, as concepções de linguagem e literatura são analisadas, principalmente, no Plano Nacional de Educação de ambos os países. O que se pretende não é fazer um estudo minucioso dos conceitos utilizados, mas apontar aspectos dos documentos que

permitem identificar o lugar que a literatura ocupa nesses registros. Por exemplo, a disciplina de literatura é citada explicitamente ou é trabalhada junto com as disciplinas de português ou idioma espanhol? Ela está classificada junto às linguagens e tecnologias (como é o caso no Brasil)? Ou aparece junto a disciplinas específicas, separadas da linguagem? Ou, ainda, ela não consta como disciplina?

Observa-se que, no âmbito do contexto da produção de textos, fazendo referência a Ball (2014), os Programas Nacionais de Educação do Brasil e do Uruguai foram concebidos a partir de uma diretiva única, baseada nas orientações da UNESCO. Esses direcionamentos, que dizem respeito à importância da literatura, não apresentam diferenças conceituais em um e outro país. Contudo, na medida em que os documentos se tornam mais específicos, as diferenças vão aparecendo, até que, quando chegamos ao currículo, o distanciamento é claro. Para visualizar essa situação, faz-se uma análise dos documentos apontados, visando à aproximação conceitual que envolve o ensino de literatura.

Faz-se, ainda, uma reflexão sobre a concepção de linguagem e de literatura em documentos apontados, atentando para as competências e habilidades às quais visam ao estudo da literatura, considerando a perspectiva histórica da formação do currículo. É feita, também, uma análise de como a concepção de linguagem e literatura permeia o currículo, no Brasil e, mais especificamente, no Rio Grande do Sul. É considerado, também, o lugar da língua espanhola, nesse currículo.

Da mesma forma, analisa-se concepção de linguagem, que está claramente estabelecida na proposta educativa apresentada pelo Conselho de Educação Secundária (CES). No documento do CES, que trata da proposta educativa para o *Bachillerato diversificado*, na parte referente aos programas, (ANEP, 2006), são feitas considerações sobre a concepção de literatura. O documento pondera que o conceito de literatura “não é simples nem unívoco, mas, complexo e passível de multiplicidade de interpretações teóricas que, inclusive, podem variar com a época e a sociedade”

[...] identificar a Literatura somente com a escrita seria anular uma enorme e importante zona do literário porque deve-se considerar que a Literatura é um fato especial da linguagem que cumpre uma função expressiva superando a mera transmissão de informação sobre uma realidade objetiva. No campo literário, a palavra como veículo de comunicação é – aliás – uma projeção individual do autor e uma recriação estética carregada de conteúdos expressivos que vão além da sinalização lógica ou científica. O fenômeno literário pode ser estudado como uma inter-relação de estruturas; como um conjunto de sistemas fusionados entre si. Todas as obras literárias constituem um elemento estruturado culturalmente e percebido como uma totalidade histórica e atual. O literário inaugura um mundo de significados, é uma forma muito especial e original de “conhecer e aceder” à realidade e possui uma codificação, uma série de leis próprias não sujeitas aos modos de classificação comuns. (tradução livre da autora)¹

5 PROGRAMAS DE LEITURA E BIBLIOTECAS ESCOLARES

Neste item analisaremos a formação das bibliotecas escolares, no Brasil e no Uruguai, e os programas de leitura a eles atrelados. Observa-se a composição das bibliotecas em um e outro país, atentando para a participação da comunidade escolar nesse processo e o uso que se faz do material bibliográfico em cada país, no âmbito escolar e fora dele.

¹ Pero identificar la Literatura solamente con lo escrito sería anular una enorme e importante zona de lo literario porque debe considerarse que la Literatura es un hecho especial del lenguaje que cumple una función expresiva superando la mera transmisión de información sobre una realidad objetiva.- En el campo literario, la palabra como vehículo de comunicación es – además – una proyección individual del autor y una recreación estética cargada de contenidos expresivos que van más allá de la señalización lógica o científica. El fenómeno literario lo podemos estudiar como una interrelación de estructuras; como un conjunto de sistemas fusionados entre sí. Todas las obras literarias constituyen un elemento estructurado culturalmente y percibido como una totalidad histórica y actual. Lo literario inaugura un mundo de significados, es una forma muy especial y original de “conocer y acceder” la realidad y posee una codificación, una serie de leyes propias no supeditadas a los modos de clasificación comunes. (CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2020, pág. 1)

À primeira vista, destaca-se o grande investimento financeiro que o Brasil vem fazendo na aquisição e disponibilização de material didático e no acervo de livros literários para as escolas (através do PNLD e PNBE). No Uruguai, historicamente, as bibliotecas têm sido formadas por doações. Regulamenta-se a organização da biblioteca por parte do diretor da escola, por exemplo, mas não há investimento econômico para a criação dessas bibliotecas. Recentemente, a iniciativa tomada foi atrelar o Plan Ceibal (programa nacional de fornecimento de computadores aos alunos de Ensino Fundamental e Médio da rede pública) a um acervo virtual de obras.

Brasil

O Brasil conta com programas nacionais para constituição de bibliotecas bem organizados, que contribuem para a cultura letrada da escola. Em todos os níveis, as escolas públicas contam com acervo, tanto de livros didáticos quanto de obras literárias classificados, que chegam às escolas após um trabalho intenso de seleção, classificação e distribuição. Neste item, apresentaremos os principais programas relacionados às bibliotecas e à leitura no ambiente escolar, no Brasil: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE- extinto em 2017, dando lugar ao PNLD literário) e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), articulado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura. Além dessas iniciativas, existe, também, uma biblioteca digital que adquire importância, na medida em que o acesso aos meios digitais se torna mais abrangente.

Uruguai

O Uruguai não conta com um programa nacional específico que dê conta da organização das bibliotecas escolares. Em 1877, foi promulgada Lei que previa que o Estado deveria separar 1% da verba de Instrução Pública para as bibliotecas escolares e populares. Com o passar dos anos, surgem outras leis que regulamentam a organização das bibliotecas, sem prever verbas e sim fazendo a sua constituição por meio de doações. Assim, em 1928, foi promulgada uma lei segundo a qual caberia ao diretor de cada escola organizar a sua biblioteca.

No início do século XXI, surgiu iniciativa para definir e gerir projeto de bibliotecas escolares em nível regional, do qual participavam Uruguai, Argentina, Chile e Paraguai.

Na XXX Reunião do *Foro de Consulta y Concertación Política del MERCOSUR*, Bolívia e Chile e da presidência pro tempore uruguaia do mesmo foro foi aprovada a criação, no âmbito da Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica, o projeto “Biblioteca Escolar Mercosur”. O GGP (Grupo Gestor do Projeto) começou a organizar-se no ano de 2004. No ano de 2005, o Ministério de Educação e Cultura avançou na definição do dito projeto. As Bibliotecas Escolares do MERCOSUL: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, e as da Bolívia e Chile – em qualidade de países associados –, constituem coleções de livros de cada país membro do bloco, que estão dirigidas a comunidades de Ensino Fundamental e Médio de zonas de fronteira, mas também abertas a âmbitos de participação mais amplos. Esse projeto é uma iniciativa para aumentar os acervos das bibliotecas escolares que, no caso do Uruguai, estão compostas basicamente por obras doadas, e para favorecer não só a ampliação da experiência literária por parte dos alunos, mas para abrir o horizonte cultural em direção ao “outro”. O projeto incluía a capacitação de pessoas para atuarem nesse âmbito; por esse motivo, foi realizado, em 2007, em Santiago de Chile, a I Jornada de Capacitação, iniciando as ações das *Bibliotecas Escolares Mercosur*. No ano de 2008, as obras selecionadas já estavam nas bibliotecas escolares, em diferentes pontos dos países participantes. No ano de 2012 (13 e 14 de novembro), foi realizada a II Jornada de Capacitação do Projeto de *Bibliotecas Escolares MERCOSUR*, em Santiago, Chile. Participaram docentes e representantes dos Ministérios de Educação e organizações associadas de Uruguai, Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Venezuela.

Paralelamente, no Uruguai, em dezembro de 2010, começou um projeto piloto que buscava melhorar as competências leitoras das crianças de escolas públicas. Foi denominado Biblioteca Plan Ceibal (fazendo referência ao plano de inclusão digital existente no Uruguai). Trata-se de uma biblioteca digital que está disponível nos servidores de todas as escolas do Uruguai e que permite que alunos e professores tenham acesso a mais de 100 títulos, sem depender de conexão de Internet.

Em 2012, e no marco da 35ª Feira Internacional do Livro, em Montevidéu, o Plan Ceibal assinou um

convênio com as editoras mais importantes do país, para incluir livros didáticos de Educação Fundamental e Média, além de livros de leitura para crianças e adolescentes na *Biblioteca Ceibal*, biblioteca virtual, implementada pelo programa do mesmo nome.

6 EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO BRASIL E NO URUGUAI COM BASE NOS CURRÍCULOS

A expressão “experiência literária” é entendida, neste estudo, como a proposta pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 55), ou seja, o “contato efetivo com o texto”. A fruição estética recebe função importante para o jovem estudante: ampliar a sua visão de mundo, permitindo-lhe ter acesso ao outro e esse se torna motivo pelo qual a literatura aparece como elemento importante no currículo do Ensino Médio. Já os PCN, de 2002, previam a necessidade de “letrar” o aluno literariamente. Essa concepção de experiência literária, que parece tão claramente exposta no documento citado, parece ter ido perdendo sua essência, no Ensino Médio, como o expressa o documento:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do Ensino Médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 63)

Osakabe (2006, p. 64, em Orientações Curriculares para o Ensino Médio) refere-se a essa situação de distanciamento do texto literário como “deslocamentos” e expõe três características, que parecem ser recorrentes nas práticas de leitura de literatura no ensino formal. São elas: 1) substituição de uma literatura difícil por outra considerada mais digerível; 2) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; 3) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos. Essa situação pode ser fruto da preocupação do aluno de Ensino Médio por conhecer, rapidamente, sem ler a obra completa, o conteúdo de literatura que vai “cair” no vestibular, ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que são portas de acesso ao Ensino Superior.

A BNCC é o elemento chave para analisar o que se espera que o aluno leia e conheça de literatura. Conforme definido na LDB, (Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Ao definir conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica para uma educação integral, o documento proporciona indicações daquilo que deverá ser lido pelos alunos.

Quanto ao conceito de competência e à forma como vem sendo colocado nos documentos, há críticas. Segundo Crahay (2006, p. 97), o conceito de competência é problemático e deveria ser esquecido, para repensar o conceito de aprendizagem. O autor apresenta como argumento que uma competência compreende vários conhecimentos que se relacionam, aplica-se a uma família de situações e está orientada a uma finalidade. Supõe, também, a mobilização de recursos internos e externos. De forma geral, a noção de competência estaria ligada a um agir que implica a mobilização articulada de recursos cognitivos múltiplos. Conhecimento e ação deveriam andar juntos, já que a prática é, ao mesmo tempo, a fonte do conhecimento, sua finalidade e seu lugar de validação. A reflexão se alinha com a perspectiva de Dewey (1990), no sentido de considerar que todo saber é contextualizado. Para desenvolver uma competência, o aluno deveria ter conhecimentos que iria mobilizar. Como afirmam Galian e Sampaio (2014, p. 3290) o conceito de competência “surge como orientador de programação,

como organizador de listagens que dividem o trabalho em passos bem definidos...”

No Brasil, as referências que temos às disciplinas de língua e literatura aparecem na BNCC (2018), alinhadas às disposições do programa Ensino Médio Inovador, de 2009. Faz-se menção à carga horária do currículo, que deverá passar a ter 3000 horas. Todavia, não há definição quanto a eixos temáticos ou autores. Conforme o documento, “cada rede e cada sistema elabora seus currículos” (portalmeec.gov.br).

Diferentemente àquilo que os documentos expõem, no Brasil, quando fazem referência ao estudo da literatura, ou seja, estabelecer diretrizes, aspectos gerais e orientativos daquilo que os programas de ensino deverão contemplar, no Uruguai, os conteúdos são postos, de forma concreta. Não são mencionadas competências e há centralidade na temática e no conteúdo.

Segundo dados da ANEP, **Conselho de Educação Secundária, o Programa de Literatura para o primeiro ano do Brachillerato Diversificado** (1ER. AÑO DE B.D. PLAN 1976 Y MICROEXPERIENCIA), indica os seguintes conteúdos:

- i. Romancero.
- ii. Jorge Manrique ou Garcilaso de la Vega ou Fray Luís de León ou San Juan de la Cruz ou Lope de Vega ou Francisco de Quevedo ou Luis de Góngora ou Sor Juana Inés de la Cruz.
- iii. Lazarillo de Tormes ou Crónica de Indias.
- iv. Cervantes: El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha.
- v. La Celestina o Gil Vicente ou Lope de Vega ou Tirso de Molina ou Calderón de la Barca.
- vi. Gustavo Adolfo Bécquer ou Mariano José de Larra ou Rosalía de Castro ou Leopoldo Alas (Clarín).
- vii. Antonio Machado ou Ramón del Valle Inclán ou Pío Baroja ou Azorín ou Miguel de Unamuno ou Juan Ramón Jiménez.
- viii. Federico García Lorca ou Pedro Salinas ou Rafael Alberti ou Miguel Hernández ou Gonzalo Torrente Ballester ou Miguel Delibes.

No segundo e terceiro anos, (currículo de 1976), existe um núcleo comum e um núcleo variável, com sugestão de autores a serem lidos. O conteúdo proposto, segundo os programas constantes no site do CES (Conselho de Educação Secundária <http://www.ces.edu.uy>), é:

- ROMANTISMO: I G.Leopardi, V.Hugo, W.Whitman, R.M.Rilke, S.Mallarmé, F.Pessoa, E. A. Poe, Ch.Baudelaire. P. Valéry, T.S.Eliot, E. Pound, Lautréamont.
- VANGUARDA IBEROAMERICANA II V.Huidobro, C.Vallejo, P.Neruda, P.Salinas, J.Guillén, L.Cernuda, J.L.Borges, O.Paz. C.Drummond de Andrade, R.Juarroz, E.Cardenal, C.Maia, J.Gelman, A.Pizarnik, J.J.Casal.
- NARRATIVA UNIVERSAL III M.Proust, F.Kafka, H.Hesse, H.James, J.Conrad, V.Woolf, Faulkner, R.Bradbury. T.Mann, E.Hemingway, I.Calvino, R.Chandler, A.Simenon, M.Yourcenar.
- NARRATIVA LATINO-AMERICANA IV J.Rulfo, A.Carpentier, J.C.Onetti, F.Hernández, J.L.Borges, C.Fuentes, J.Ma.Arguedas, G.García Márquez. J.Guimarães Rosa, M.Vargas Llosa, A.Roa Bastos, J. Cortázar, C.Lispector, J.Donosos, A.Somers.
- TEATRO DO SÉCULO XX A.Chéjov, H.Ibsen, L.Pirandello, J.A.Strindberg, F.García Lorca, B.Brecht, E.Ionesco. A.Camus, E.O'Neill, T.Williams, A.Miller, E.Albee, S.Beckett, A.Buero Vallejo.

O professor poderá, também, trabalhar com o gênero ensaio. Os autores sugeridos são: J.E.Rodó, J.Martí, J.C.Mariátegui, J.Ortega y Gasset, E. Oribe, W. Benjamin, E.Sábato, A. Rama, O.Paz, C.Real de Azúa, R. Barthes, U. Eco, M.Bajtín e M.Mac Luhan.

Esses conteúdos, cotejados com as respostas ao questionário, dadas pelos alunos, comprovam que os contextos de produção de textos e da prática combinam. Nas respostas aos questionários dos alunos do Uruguai, faz-se menção aos autores anteriormente citados, o que demonstra que existe uma coerência entre aquilo que o programa indica e o que é realmente trabalhado em sala de aula.

CONCLUSÃO

Muitas ações percebidas nos dois países são fruto de acordos internacionais, que se apresentam em forma de programas de incentivo à leitura, por exemplo. Rio Grande do Sul e Uruguai são vizinhos e têm aspectos culturais próximos, principalmente nas áreas de fronteira, como hábitos, valores e até aspectos linguísticos, que resultam noportunhol. Contudo, a formação literária ao final da Educação Básica dos seus estudantes é bem distinta, e parece não considerar toda essa aproximação. No caso do Uruguai, é indicado o que o estudante deve ler, os títulos estão listados. No Brasil, as orientações curriculares são mais abertas, sem indicar obras específicas a serem privilegiadas para que ocorra o contato efetivo com o seu texto. Outros pontos podem ser problematizados: Qual é o critério para definir a presença da literatura nacional e internacional na formação escolar? Que obras de autores brasileiros são conhecidas dos egressos do Bachillerato no Uruguai e que obras de autores uruguaios são conhecidas dos alunos egressos do Ensino Médio no Rio Grande do Sul? As respostas dependem de decisões que ficam a cargo da escola ou dos professores das classes decidirem. Ou seja, tais decisões estão atreladas ao repertório dos profissionais da educação de cada escola, propiciando a presença ou a ausência de experiência literária significativa em termos de interação cultural.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 8 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: nov. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.154 de 23 de julho 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: nov. 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012. Acesso em: nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE- com vigência de 10 (dez) anos. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio: Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais. Linguagens Códigos e suas tecnologias**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional de Fortalecimento de Ensino Médio. Brasília, 2013. Acesso em: nov. 2017.
- BRAY, Mark; ADAMSON, Bob e MASON, Mark. (orgs.) **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília. Líber

Livro: Brasília, 2015

CONGRESSO NACIONAL. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados: 2000. p.7 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. **Planes para bachillerato diversificado**. Programa 4to. año Reformulación 2006 - Literatura. Pág. 1. Disponível em: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/programa%204to%20a%C3%B1o/literatura.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

CRAHAY, Marcel. **Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation**. *Révue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 154, p. 97-110, jan./mar, 2006.

GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M. M. F **A noção de competência nas propostas curriculares para o Ensino Médio**. In: VII Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares/ XI Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Afro-luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. *Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais*. Braga, Portugal: Centro de Investigações Educativas (CIEd), v.1, p.3289-3294, 2014

GARDNER, E., **"Exponential Smoothing: The State of the Art"** (with commentary), *J. Forecasting*, 4 (1985), 1-38.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Comisión Nacional de la UNESCO. **Educación para Todos: evaluación en el año 2000**. Informe de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Desafíos de la educación uruguaya: Interrogantes para el Debate Educativo**. Montevideo, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **El desarrollo de la educación**. Informa nacional de Uruguay. Documento presentado ante la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 2008.

SADLER, Sir Michael. **How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?** *Comparative Education Review*, v. 7, n. 3, p. 307-314, 1900. [Reprinted 1964].



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).