

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORA
Gabriela Piske

PENSAR A EDUCAÇÃO

entre partilhas e saberes



COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORA
Gabriela Piske

PENSAR A EDUCAÇÃO

entre partilhas e saberes



| São Paulo | 2022 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P418

Pensar a educação: entre partilhas e saberes / Organizadora
Gabriela Piske. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-773-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97730

1. Formação de professores. 2. Processos de ensino-
aprendizagem. 3. Biblioteca escolar. 4. Formação leitora.
I. Piske, Gabriela (Organizadora). II. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de professores.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

ISBN formato imporesso (brochura): 978-65-5939-772-3

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	User15160105, Yanadjana, Drobotdean, Wavebreakmedia, Freeograph, Mego-Studio, Stockking, Rawpixel.com, Gpointstudio, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Among Personal Use
Revisão	Gabriela Piske
Organizadora	Gabriela Piske

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil





Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Compartilhamento de saberes..... 11

CAPÍTULO 1

Gabriela Piske

Biblioteca escolar como espaço para a educação estética:
uma análise sobre as pesquisas realizadas acerca dessa temática15

CAPÍTULO 2

Janaína Vieira da Silva

Cátia Alves Martins

Biblioteca escolar como espaço de fluxo:
do engajamento da Gestão Escolar à proposição
de lugar de formação, reflexão e ação38

CAPÍTULO 3

Vítor Hugo da Silva

A construção do conhecimento da literatura em sala de aula.....58

CAPÍTULO 4

Tiago Mendes de Oliveira

Vanguarda, tecnologia e renovação estética:
aproximação e proposta de ensino da poesia concreta78



CAPÍTULO 5

Ivane Câmara Brandão Ramos

O uso da leitura e da escrita por meio da prática pedagógica roda de leitura na instituição pública e particular:

um estudo comparativo nos diversos contextos sociais.....101

CAPÍTULO 6

Vanuza Martins Lara

Silvana Alves Queiroz

Domingos Acelmo Ribeiro Paz

Patrícia Macedo de Castro

Régia Chacon Pessoa de Lima

Carlos Alberto de Souza Junior

Os efeitos da casualidade e causação de Osvaldo Pessoa Junior no processo ensino e aprendizagem de ciências em tempos de pandemia da Covid-19

139

CAPÍTULO 7

Soraia Cristina Weidman Baltruk

O professor de ensino fundamental, a tribo e o reinventar na pandemia.....

159

CAPÍTULO 8

Claudení Marques Santos

Fernanda Rodrigues Alves Costa

Geide Rosa Coelho

A pesquisa narrativa em investigações sobre a formação de professores:

uma revisão nos anais da ANPED de 2011 a 2021.....180

CAPÍTULO 9

Vicência Paula da Conceição Gomes

Ginaldo Cardoso de Araújo

**Formação continuada
de professores no diálogo com a escola:**

uma possibilidade de enfrentamento à desigualdade educacional 199

CAPÍTULO 10

Sidney Pereira da Silva

Affirmative Action Policy:

Argentina and Brazil's approaches to mitigate

inequality in access to Higher Education..... 217

Sobre a organizadora..... 243

Sobre os autores e autoras 244

Índice remissivo..... 249



COMPARTILHAMENTO DE SABERES

António Nóvoa, renomado educador contemporâneo português, reforça a importância e a urgência da contínua busca pelo saber e pelas atualizações pedagógicas dos docentes. Para ele, é preciso que haja uma mudança desde o modo de pensar até o praticar “[...] a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente” (LOMBA; FILHO, 2022, p. 5)¹. Ou seja, o reconhecimento e as condições para que essa formação aconteça precisam ser encaradas como primordiais dentro das políticas públicas da educação.

É, portanto, um entendimento de que as práticas dos professores nunca se findam, e que suas contribuições à sociedade necessitam, também, de reforços que os interliguem às mais variadas áreas do conhecimento. Sendo assim, quando pesquisamos, estudamos e divulgamos cientificamente sobre o contexto educacional, damos um passo na esperança de que os saberes se multipliquem e que, a partir deles, os docentes olhem com mais sensibilidade e criticidade para si e para seu entorno. O objetivo: elevar a qualidade da educação.

Por isso, querido(a) professor(a), é com alegria que compartilhamos com você mais uma edição da coleção *Aspectos da Educação*. Mais uma publicação que reúne pesquisas oriundas da sala de aula e pesquisadores que têm muito a nos auxiliar nessa caminhada, muitas vezes de luta, mas extremamente necessária da docência. Nesta

1 LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?lang=pt#ModalDownloads>>. Acesso em: 26 de jun. de 2023.

edição, reunimos dez capítulos que abordam seis temáticas relevantes do campo educacional: **biblioteca escolar, literatura e leitura na escola, processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia do Covid-19, formação docente e ensino superior.**

No primeiro capítulo, “Biblioteca escolar como espaço para a educação estética: uma análise sobre as pesquisas realizadas acerca dessa temática”, você terá a oportunidade de ler uma análise sobre dissertações e teses, publicadas entre 2011 e 2021, relacionadas à biblioteca como um espaço que pode educar esteticamente dentro da escola. A pesquisa revela a necessidade de revitalização das bibliotecas escolares para se tornarem espaços culturais que possam contribuir para a formação mais crítica e sensível dos estudantes, promovendo encontros com a arte e com experiências enriquecedoras.

No segundo capítulo, “Biblioteca escolar como espaço de fluxo: do engajamento da Gestão Escolar à proposição de lugar de formação, reflexão e ação”, as autoras exploram a história das bibliotecas escolares no Brasil e as contribuições da gestão escolar para o seu funcionamento. Com a investigação, são destacadas estratégias para promover esse espaço como lugar de formação, reflexão e ação, como o alinhamento do acervo com a proposta pedagógica da escola, a promoção de formação cultural e a adequação do espaço físico.

O terceiro capítulo, “A construção do conhecimento da literatura em sala de aula”, o autor aborda a importância da leitura literária para estudantes do ensino médio. Destaca-se a necessidade de ir além dos aspectos técnicos literários e promover um diálogo entre texto e leitor, incentivando a reflexão sobre o meio em que se vive. Propõe-se, portanto, que se melhore o processo de aquisição da leitura, se construa um repertório literário significativo e se estimule a compreensão do universo e do outro.

No quarto capítulo, “Vanguarda, tecnologia e renovação estética: aproximação e proposta de ensino da poesia concreta”,

apresenta-se o movimento da poesia concreta das décadas de 1950 e 1960 e sua relevância na atualidade, de maneira a explorar as inovações sonoras, visuais, lexicais e sintáticas desse movimento e sua capacidade de gerar debates pedagógicos e estéticos na educação básica. Propõe-se, assim, atividades pedagógicas baseadas nesse gênero literário para estimular a criatividade e a experimentação dos estudantes.

“O uso da leitura e da escrita por meio da prática pedagógica Roda de Leitura na instituição pública e particular: um estudo comparativo nos diversos contextos sociais” é o título do quinto capítulo, que analisa o uso da Roda de Leitura com alunos leitores do 9º ano do Ensino Fundamental II em instituições públicas e privadas de Manaus-AM. Com a pesquisa, destaca-se a importância da leitura e da escrita para promover o letramento em diferentes contextos sociais, evidenciando diferenças na estrutura familiar e no incentivo à leitura entre as instituições.

O sexto capítulo, “Os efeitos da casualidade e causação de Osvaldo Pessoa Junior no processo ensino e aprendizagem de ciências em tempos de pandemia da Covid-19”, aborda as transformações ocorridas na educação durante a pandemia de Covid-19. Para isso, os autores examinam os desafios enfrentados pelos professores no ensino remoto e híbrido, discutindo estratégias e recursos pedagógicos utilizados para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

O sétimo capítulo, “O professor de Ensino Fundamental, a tribo e o reinventar na pandemia”, nasceu a partir das reflexões de uma professora que lecionou no Ensino Fundamental I durante o período da pandemia, em uma escola municipal. A pesquisa foi baseada em documentos encontrados no jornal paranaense Gazeta do Povo, utilizando a palavra-chave “reinventar” para compreender as dinâmicas sociais por meio da Sociologia do imaginário e do conceito de tribos urbanas, situando os professores do 1º ao 5º ano

como membros de uma tribo, desempenhando um papel atribuído por meio de um imaginário coletivo.

O oitavo capítulo, “A pesquisa narrativa em investigações sobre a formação de professores: uma revisão nos anais da ANPEd de 2011 a 2021”, explora o uso da pesquisa narrativa no campo da Educação, especialmente na formação de professores, por meio de uma Revisão Integrativa de Literatura no GT08 da ANPEd. Os resultados revelaram que as temáticas mais investigadas foram o desenvolvimento profissional, a profissionalidade docente, a identidade, os saberes e as práticas dos professores, com predominância de pesquisas de campo focadas na formação contínua de professores da educação básica.

No nono capítulo, “Formação continuada de professores no diálogo com a escola: uma possibilidade de enfrentamento à desigualdade educacional”, discute a importância da formação continuada de professores no contexto da profissão, destacando o diálogo com a escola como uma estratégia para combater a desigualdade educacional. Destaca-se, portanto, que a formação continuada, por meio do diálogo com a escola, oferece uma oportunidade de transformar as práticas pedagógicas, auxiliando na equidade e na qualidade da educação.

Por fim, no décimo capítulo, “Affirmative Action Policy: Argentina and Brazil's approaches to mitigate inequality in access to Higher Education”, são analisadas as políticas educacionais e seu impacto na transformação social no Brasil e na Argentina. São discutidas questões como a equidade no acesso à educação, a diversidade e inclusão, a valorização dos professores, a participação da comunidade escolar e a importância de uma educação voltada para a cidadania e os direitos humanos. Também são apresentadas perspectivas para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas e justas.

Sendo assim, desejo que você, professor(a), excelentes leituras!

Gabriela Piske, organizadora.

SUMÁRIO

1

Gabriela Piske

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA:

UMA ANÁLISE SOBRE AS PESQUISAS
REALIZADAS ACERCA DESSA TEMÁTICA

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.1





RESUMO:

Este artigo aborda a importância da biblioteca escolar como um espaço cultural que educa esteticamente, baseado nas perspectivas de Milanesi (2003, 2013) e Schiller (2002). Teve como objetivo analisar o que foi desenvolvido nos programas de Mestrado e de Doutorado do país entre 2011 e 2021 sobre a biblioteca escolar como um espaço de educação estética. Recorreu-se à base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de traçar uma investigação de caráter qualitativa e bibliográfica. Ao analisar os mais de 400 trabalhos encontrados, constatou-se que a biblioteca escolar ainda não é reconhecida como um local amplo e cultural capaz de contribuir para a formação crítica e sensível dos estudantes. É, portanto, essencial que a biblioteca seja revitalizada, passando de uma imagem antiquada para um espaço de encontro, troca de ideias e vivências enriquecedoras, por meio de uma educação mais estética.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Educação estética. Espaço cultural.

CAMINHOS A PERCORRER

Teóricos defendem, cada vez mais, a biblioteca como um local múltiplo que, segundo Milanese (2013), informe e, também, promova discussão e criação. O mesmo autor defende a teoria de que os espaços culturais, cujo objetivo é promover a cultura nas mais variadas formas – por meio de teatro, cinema, exposições etc. –, podem estar dentro das bibliotecas (MILANESI, 2003). Ou melhor, as bibliotecas podem tornar-se espaços de cultura, as quais não se vinculem apenas ao uso do seu acervo, mas que ampliem as possibilidades do seu ambiente.

Para Milanese (2003), não existe um modelo desse espaço pronto, mas parte-se de uma base: “[...] é a reunião de produtos culturais, a possibilidade de discuti-los e a prática de criar novos produtos. O público é formado pelos que exercitam a criatividade e pelos criadores potenciais – ou, em outras palavras, todos” (MILANESI, 2003, p. 28). Ou seja, para o autor, numa biblioteca que é também espaço cultural se torna possível que o sujeito viva experiências significativas, assim como reveja a si mesmo e suas relações.

Dito de outro modo, é a percepção de um ambiente feito não somente para guarda de livros ou estudo e pesquisa, mas que dê também a oportunidade de aproximar arte e sujeito, de maneira a provocar acontecimentos que toquem e provoquem os frequentadores. Milanese (2003, 2013) realiza suas pesquisas com foco na biblioteca pública, mas aqui empresto a sua teoria para defender que a biblioteca escolar também tem potencialidade para ser explorada como um espaço cultural.

Para tanto, tomo como partida a existência de outras maneiras de promover a educação, a qual não se dá apenas por meio das salas de aula de uma escola. Trata-se de explorar a aprendizagem e a vivência para o mundo fora das quatro paredes onde se encontram

as carteiras e o quadro negro/branco. A biblioteca é, portanto, um espaço que pode promover saberes ao incentivar a liberdade do sujeito em escolher um livro, em fazer uma pesquisa, em usar o local para leitura ou, como aqui defendemos, quando se torna um espaço de cultura.

Dessa forma, acredito que é preciso *des-velar* a potência de um espaço ainda escondido, despercebido. Assim sendo, a partir do que defende Milanesi (2003, 2013), saliento sobre o poder da biblioteca escolar ao tornar-se uma ponte para a educação; e a um tipo de educação, em especial: a **estética**. Trata-se de, pelo contato com as diferentes manifestações artísticas, refinarmos nossos sentidos e desenvolvermos um olhar mais crítico e sensível sobre a vida a nossa volta. Portanto, ao explorarmos uma biblioteca escolar viva e cultural, somos colocados diante de estímulos que possam nos educar esteticamente.

Para Schiller (2002), a educação estética se desenvolve quando, por meio do contato com a arte, somos capazes de equilibrar razão e emoção. Afinal, segundo o autor, a contemplação da arte precisa estar acompanhada da reflexão, isto é, junto à racionalidade; que haja a consciência, pois só assim seremos afetados diante da obra, no jogo que estabelecemos com ela, seja uma pintura, uma música, uma escultura ou um texto literário. "É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no 'estado de jogo' contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis" (SUZUKI, 2002, p. 12).

Sendo assim, partindo dessas discussões atreladas à biblioteca escolar, fui em busca de descortinar o que vem sendo pesquisado nas dissertações e teses acerca do entendimento desse espaço como um local propositor para educação estética dentro da escola.



Por isso, essa pesquisa tem como objetivo²: analisar o que foi desenvolvido nos programas de Mestrado e de Doutorado do país entre 2011 e 2021 sobre a biblioteca escolar como um espaço de educação estética. Desta forma, recorri à base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de traçar uma investigação de caráter qualitativa e bibliográfica.

OUTROS OLHARES PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR

O manifesto *Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos*, promovido pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (IFLA) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apresenta uma série de argumentos, de diretrizes e de caminhos para os governos de diferentes níveis tomarem como norte na implantação e na gestão das bibliotecas dentro das escolas. Além disso, esse documento ressalta que:

A biblioteca escolar propicia informação e idéias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (MACEDO; OLIVEIRA, 2005, p. 4).

Assim, trata-se de um entendimento da importância desse ambiente para a realidade escolar, o qual desperta o acesso à informação, à cultura e ao imaginário. Duarte (2018) destaca que a biblioteca

2

Esta pesquisa teve o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



na escola deve ir além de ser apenas um local que empreste livros. “Envolve acervo, conforto, tecnologia e atividades diversificadas. O profissional envolvido nesse espaço precisa preocupar-se com a informação e a afetividade” (DUARTE, 2018, p. 71). Logo, um local que seja frequentado e que amplie as potencialidades de conhecimento dentro da própria experiência educacional.

É, por isso, um contexto que merece atenção e que ainda caminha para tais mudanças, como mostram Ramos e Silveira (2018). Os autores vivenciaram as atividades desenvolvidas na biblioteca de uma escola municipal em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, e constataram ações próximas a essa perspectiva de uma biblioteca viva, a exemplo de sessão de cinema e de contação de histórias. No entanto, o espaço e os profissionais que nele trabalhavam – quatro professoras, sendo duas adaptadas – também atendiam a outras demandas de auxílio à unidade, como serviços de almoxarifado (empréstimo de itens de papelaria) e entrega/devolução de livros didáticos conforme matrículas novas e mudanças de estudantes para outras escolas.

Silva (2009, p. 118) acrescenta que os diversos benefícios para o contexto escolar surgirão quando a biblioteca deixar de ser considerada apenas uma peça decorativa e ser vista “[...] como um organismo vivo que emana para toda a comunidade escolar possibilidades distintas de conhecer, de sedimentar o que já se sabe, de refletir e ampliar a compreensão de mundo dos alunos”. Em outras palavras, uma biblioteca que abra as portas e permita a entrada de diferentes percursos e saberes.

Sendo assim, os espaços, como as bibliotecas, quando se tornam propositores para a educação estética, passam a ser enxergados e sentidos de maneiras diversas, afetando o indivíduo que os exploram. Podemos entender melhor essa visão estética a partir das teorias de Bachelard (2008) sobre imagem poética, que provoca efeitos fenomenológicos no sujeito e instiga a imaginação, seja por

ressonâncias – interligadas às vivências – ou por repercussões – associadas às experiências.

É a partir do entendimento desses conceitos que compreendemos a relevância das bibliotecas, em especial as escolares, uma vez que lidamos com a concepção de que elas não são apenas espaços de estudos/leitura, mas também espaços para ampliar potencialidades de educação estética. Aliás, almejamos que deixem de ser desvalorizadas para serem reconhecidas como essenciais à educação, já que, em grande parte das escolas brasileiras, esse espaço nem sequer existe ou é usado apenas como repositório de livros.

Acredito, portanto, que essa visão limitadora da biblioteca precisa ser mudada para que ela seja valorizada. Uma imagem que seja revitalizada, como explica Neitzel (2017, p. 25): “A imagem da biblioteca que cheira a mofo, de leitura solitária, de poucos que a frequentam é substituída pela imagem de um lugar para se conhecer pessoas, conversar, trocar ideias entre um café e outro”. Uma imagem poética semelhante ao que diz Bachelard (2008); um espaço cultural, como defende Milanesi (2003, 2013); um ambiente para equilibrar razão e emoção, como acredita Schiller (2002).

A seguir, então, apresento as pesquisas encontradas na base de dados BDTD sobre biblioteca escolar.

BIBLIOTECA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESTÉTICA, RELAÇÃO AINDA DISTANTE

Iniciei as buscas de dissertações e teses com dois termos: “biblioteca escolar” e “educação estética”. Ao total, foram encontradas 363 pesquisas. Analisando-os, cheguei a apenas cinco estudos



(quatro dissertações e uma tese) que, por meio da descrição do seu resumo, poderiam indicar proximidade com o nosso objetivo para essa pesquisa acerca da biblioteca escolar, a qual que defendo como um espaço para promover a educação estética. Por isso, os critérios de inclusão se deram a partir do resumo desses trabalhos: a) que identificasse se tratar de pesquisas em biblioteca escolar; b) que apresentasse uma perspectiva próxima ao que defendo como educação estética.

A primeira pesquisa que encontrei foi a dissertação de Ele-nice Israel da Silva (2019), cujo objetivo foi desenvolver um projeto de intervenção didática que considerasse a necessidade de ampliar o acesso dos alunos ao espaço da biblioteca a partir de oficinas de leitura e de escrita. A intervenção aconteceu com alunos de 7º ano de uma escola estadual, em Minas Gerais, e partiu de um questionário no qual os próprios estudantes reconheciam a importância da biblioteca, mas lamentavam o pouco uso do acervo, do espaço e de atividades diferenciadas nesse ambiente. No trabalho da autora, percebi uma semelhança com a o que defendo sobre biblioteca escolar quando reconhece a desvalorização desse espaço, mas se diferencia por explorá-lo apenas para a formação leitora dos alunos, e não em um viés de educação estética.

A dissertação de Queiroz (2015) seguiu uma visão semelhante, com o objetivo de identificar a contribuição e a relevância da biblioteca para a formação do leitor na escola do campo, a partir de estudos da área e das propostas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. As análises de documentos oficiais e uma entrevista com um professor de Língua Portuguesa e um bibliotecário revelaram que a biblioteca é reconhecida como relevante para o trabalho de formação leitora, porém seu espaço ainda é pouco explorado como deveria. Desse modo, trata-se de mais uma pesquisa que analisa a biblioteca em uma relação de incentivo à leitura.



Na dissertação de Kich (2011), buscou-se identificar os processos de mediação dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2008, realizados em duas escolas municipais de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. A autora analisou informações referentes às práticas mediadoras empreendidas pelos docentes atuantes nas bibliotecas das escolas participantes do processo investigativo. Assim, houve um foco nas mediações de leitura desenvolvidas a partir dos livros de literatura enviados pelo PNBE no espaço da biblioteca. A base epistemológica da autora consiste em uma perspectiva de formação leitora realizada por meio da experiência, a partir de teóricos como John Dewey e Jorge Larrosa. Ambos defendem a experiência educacional do sujeito não em uma visão tradicional de ensino, mas que possibilite aberturas ao mundo e à pluralidade de acontecimentos. Trata-se, portanto, de teorias que se aproximam das utilizadas nessa pesquisa para defender que a biblioteca escolar pode ser espaço de educação estética.

Por sua vez, a dissertação de Aissi Kárita da Silva (2015) não teve como foco a biblioteca escolar, mas, sim, a escola e seus espaços. A autora buscou, por meio de um projeto em uma escola pública de Goiás, desenvolver propostas de intervenção artística com os estudantes, durante um ano letivo. O intuito foi propor uma subjetivação dos lugares, antes vistos como sujos, depredados ou não chamativos, para se tornarem de pertencimento e de acolhimento, como um “ninho”, como ela mesmo denominou. Em outras palavras, é um olhar diferente para a escola, assim como almejo dar para a biblioteca.

Na tese de Oliveira (2014), o objetivo foi compreender os elementos constituintes do trabalho pedagógico com as narrativas literárias – histórias – capazes de estimular a ampliação da manifestação dos processos imaginativos das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública do Distrito Federal que possuía um amplo projeto de contação de histórias na biblioteca, denominado Reinventando a biblioteca. Tratou-se de um projeto cujo objetivo foi a “[...] a formação



de leitores nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo desenvolvido na escola há 15 anos" (OLIVEIRA, 2014, p. 37). Eram quatro professoras coordenadoras que atuavam nos espaços dessa biblioteca e que eram responsáveis pelas atividades narrativas literárias infantis. Mesmo que o foco da pesquisa não tenha sido diretamente a biblioteca escolar, mas, sim, a exploração das narrativas literárias na escola, o seu desenrolar mostra-nos uma biblioteca viva, o que se aproxima dos conceitos que defendo aqui.

Conforme apresentado, a temática da "educação estética" ainda não foi devidamente explorada em pesquisas que se desenvolvessem na relação com a biblioteca escolar. Por isso, fiz uma segunda busca na BDTD, desta vez com os termos "biblioteca + escolar", restringindo às pesquisas que usassem essas palavras já no título – a fim de encontrar trabalhos que tivessem o foco nesse espaço. O resultado mostrou-me 107 estudos, entre dissertações e teses. Desse total, descartamos 15 por não tratarem de pesquisas em biblioteca escolar ou por aparecerem mais de uma vez na busca.

Na análise dos trabalhos selecionados, classifiquei-os em nove categorias, de acordo com os objetivos de cada um: **função pedagógica; bibliotecário; mediação de leitura/contação de histórias; gestão de bibliotecas; formação de leitor; acervo; funcionamento das bibliotecas; políticas públicas; e história das bibliotecas**. Entre essas categorias, as que mais tiveram pesquisas atreladas foram: formação de leitor e funcionamento das bibliotecas.

A categoria **função pedagógica** envolveu trabalhos que buscaram analisar a biblioteca escolar como um espaço que pudesse auxiliar em diferentes questões pedagógicas, como foi o caso das dissertações de Monteiro (2016) e de Silva (2014), que pesquisaram acerca da influência da biblioteca para a pesquisa acadêmica e o acesso às informações por parte dos estudantes. Assim como a dissertação de Alcântara (2013), que analisou o serviço de orientação à pesquisa escolar, além das práticas para a formação leitora.

Portanto, todas as pesquisas encontradas com esse foco se distanciam dos conceitos trabalhados nesse artigo, que busca explorar a biblioteca escolar além do viés pedagógico ou informativo.

A segunda categoria, **bibliotecário**, chama a atenção, uma vez que entendo se tratar de um papel essencial para que o espaço da biblioteca seja explorado como uma potência cultural. Contudo, nos quatro trabalhos sobre essa temática, percebe-se fragilidades em relação a esse profissional na escola. A dissertação de Bessa (2011), por exemplo, analisou a interação entre sete bibliotecários e 48 professores de sete escolas públicas estaduais em Manaus, capital do Amazonas. O resultado, obtido por meio de entrevistas e de aplicação de questionário, mostrou a ausência ou a participação tímida dos bibliotecários nos planejamentos pedagógicos e nas atividades desenvolvidas pelos professores no espaço da biblioteca, principalmente por não haver um convite aos docentes para esse envolvimento.

Já a tese de Eduardo Valadares da Silva (2019) analisou o processo de integração entre a biblioteca e o currículo escolar nos espaços-tempos, tomando como base documentos curriculares e as relações tecidas por bibliotecários escolares de duas escolas privadas de Belo Horizonte, em Minas Gerais, por meio de entrevistas narrativas. O que se percebeu foi que, nos documentos oficiais, há “[...] uma gênese arraigada de didatização, linearidade, afastamentos das necessidades dos sujeitos e a intenção principal de aproximar a formação educacional a uma linha de montagem fabril” (SILVA, E. V. da, 2019, p. 147). Dito de outra maneira, tanto a análise documental – de textos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2014) e a Proposta Pedagógica de um dos colégios onde foi aplicada a pesquisa –

quanto as narrativas dos bibliotecários apontaram para problemas na relação da biblioteca escolar com o discurso desses documentos. Trata-se, por conseguinte, de um trabalho que apresenta as fragilidades de textos oficiais acerca da biblioteca escolar.

Em outra dissertação, de Minatti (2015), analisaram-se as relações entre as memórias e as práticas de letramento desenvolvidas e vivenciadas na biblioteca escolar por outros profissionais responsáveis por esse espaço, os Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), que cuidavam, provisoriamente, das bibliotecas de quatro escolas estaduais de Santa Catarina, localizadas nos municípios de Timbó e Indaial. Por meio de um memorial descritivo, no qual os ATP relembrou suas relações com o principal ambiente de leitura da escola enquanto eram estudantes, e de entrevistas semiestruturadas, momento em que puderam falar sobre o trabalho realizado nas bibliotecas, foi possível identificar um olhar atento para o uso da biblioteca por parte deles.

Entretanto, na pesquisa de Minatti (2015), alguns resultados chamam atenção. O primeiro deles é que os próprios ATP mencionaram a preocupação sobre a ausência de profissionais especializados, como os bibliotecários, para atuarem nesses espaços, já que os cargos que ocupam são de função generalizada. Outro resultado diz respeito ao reconhecimento de que o principal uso dos estudantes em relação à biblioteca onde esses ATP atuam estava no empréstimo de acervo, o que revelou a não exploração da potência da biblioteca na escola.

No último trabalho da categoria bibliotecário, que envolve a dissertação de Guimarães (2013), o foco deu-se na análise das matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais que compõem a região Nordeste do país, com o intuito de identificar os conteúdos que abordavam a biblioteca escolar no processo de formação do bibliotecário. A partir de questionário com coordenadores de curso e com docentes, bem como de análises dos

Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e de matrizes curriculares, concluiu-se haver, ainda, insuficiência de preparo do profissional por conta dos poucos conteúdos que são abordados sobre a biblioteca escolar na formação acadêmica.

A categoria **mediação de leitura/contação de histórias** mostrou diferentes práticas de incentivo à leitura no espaço da biblioteca escolar, como as dissertações de Abreu (2019), Guida (2018), Sanches (2016), Souza (2019) e Souza (2016). Todos os autores realizaram pesquisas com foco nas mediações de leitura, as quais aconteceram em diferentes contextos e regiões do Brasil. Por sua vez, a dissertação de Peres (2017) analisou como o processo de significação de uma professora em interação com os alunos favoreceu sua constituição como professora contadora de histórias no contexto da biblioteca escolar da Educação Infantil em uma escola do Distrito Federal. Desse modo, são trabalhos que se relacionam com esta pesquisa quando defendendo o uso do espaço para potencializar o contato com a arte, aqui especificamente com a literatura.

Na categoria **gestão de bibliotecas**, identificamos pesquisas cujo intuito se deu na administração das bibliotecas escolares, seja em relação à padronização de serviços, como a dissertação de Fagundes (2016), às ferramentas de informação, a exemplo da dissertação de Lanzi (2012), ou quanto ao estudo de redes de bibliotecas, como a dissertação de Limas (2015). São trabalhos que nos auxiliam a pensar o ambiente bibliotecário com um olhar mais técnico.

A categoria com mais pesquisas relacionadas, **formação de leitor**, revelou diversos trabalhos com o objetivo atrelado ao papel da biblioteca para formar alunos-leitores. São muitas as linhas de investigação, variando entre práticas de leitura literária, leitura informativa, letramento, assim como os diferentes níveis de escolaridade, tipos de escolas e regiões de abrangência. O que constata-se são as dificuldades ainda encontradas para explorar o espaço com foco na formação leitora ou, ainda, a falta de bibliotecas, como é o caso da



dissertação de Jesus (2018), que objetivou compreender as possíveis implicações que a ausência de espaços de leitura tem na formação leitora dos estudantes do Ensino Fundamental. Essa pesquisa foi realizada com professores, gestores, mães e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior da Bahia, onde não há biblioteca.

Outra questão importante que identifica-se em algumas pesquisas é em relação às muitas propostas acerca do uso da biblioteca escolar para formar leitores, a exemplo da dissertação de Paula (2019), cujo objetivo foi elaborar e desenvolver um projeto de ensino utilizando a biblioteca escolar como ambiente dinamizador da prática da leitura literária e como lugar de encontro do leitor e da obra, tendo o professor como mediador dessa prática de leitura. Assim, o trabalho envolveu uma pesquisa de intervenção com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de Minas Gerais, o qual promoveu a aproximação com a leitura literária em cinco etapas: estímulo, leitura, reflexão sobre a leitura, atividade criativa e socialização. São trabalhos que se entrelaçam com esta pesquisa, pois acredito que a leitura literária é uma das grandes potências culturais da biblioteca escolar e que ela pode educar esteticamente. Todavia, não identifiquei pesquisas que tivessem o viés epistemológico para a educação estética.

Outra categoria que elenquei na busca na BDTD é o **acervo**. Trata-se de um ponto importante, pois é fundamental que a biblioteca escolar possua um acervo amplo e de qualidade, uma vez que a formação do leitor literário e a sua educação estética passam também pela escolha dos livros, tendo em vista que o livro educa esteticamente pelos seus elementos estéticos. Algumas pesquisas investigaram o acervo que se encontra nas bibliotecas escolares disponibilizado pelo PNBE, que, de 1997 a 2014, foi responsável pela distribuição de livros literários, de pesquisa e de referência às escolas públicas brasileiras. Trago como exemplo a dissertação de Lima (2016), que objetivou estudar as representações de leitura e



de escrita encontradas em obras selecionadas do PNBE de 2013 e que são parte do acervo dos anos finais do Ensino Fundamental. O intuito foi refletir sobre personagens retratados dentro de um contexto que envolvia a leitura e a escrita, levando em conta a relação do sujeito-leitor e a sua formação crítica.

Outros trabalhos mostraram os problemas de ausência de acervo ou seu pouco aproveitamento por parte dos estudantes. Foi o caso da dissertação de Alves (2017), que visou apresentar uma proposta de incentivo à utilização do acervo literário da biblioteca escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dado que a busca por livros era muita pequena. O que se nota nessa pesquisa é o foco da proposta na formação de incentivo à leitura literária com a equipe pedagógica da unidade escolar onde a investigação aconteceu, já que, na coleta de dados, se constatou a ausência de serviços que instigassem o contato dos estudantes com os livros, assim como o não interesse dos próprios professores. A partir da formação, a pesquisadora também propôs ações de incentivo à leitura literária com os alunos e ações voltadas à ampliação do acervo de obras.

A segunda categoria com mais pesquisas atreladas, **funcionamento das bibliotecas**, envolveu diversos trabalhos que tratavam sobre esse ambiente dentro da escola nos mais variados contextos. Uma das temáticas é em relação aos serviços de atendimento aos estudantes, como na dissertação de Prietsch (2012), que analisou a interação entre os atendentes e os usuários da única biblioteca escolar da rede pública do município de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nesse espaço também é tema entre as pesquisas dessa categoria, a exemplo da tese de Pereira (2019), que objetivou verificar a condição da biblioteca escolar das escolas estaduais e privadas de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, em relação à Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), estabelecendo relações com a competência informacional e a produção de informação

e de conhecimento. Trata-se de uma lei que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares.

Ainda falando da categoria funcionamento das bibliotecas, duas pesquisas destacaram-se. A primeira, a tese de Fioravante (2018), objetivou conhecer o sentido de biblioteca escolar para alunos de escolas públicas estaduais de Santa Catarina prestes a concluir a Educação Básica. Para isso, foram entrevistados 24 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de 12 municípios catarinenses, sendo os maiores de cada mesorregião do estado. Os dados também foram obtidos por questionários com diretores e responsáveis pelas bibliotecas, análise dos PPPs das escolas e um diário de visitas às unidades.

Os resultados da pesquisa de Fioravante (2018) apontaram duas vias de discursos: a) a biblioteca marcou a trajetória dos estudantes que, durante 11 anos, estudaram na mesma escola, seja em suas aprendizagens, em suas leituras e em suas descobertas; b) a biblioteca é, muitas vezes, um espaço de abandono, de ausência de acervo e de profissional responsável pelo ambiente, bem como de espaço físico sem conforto etc. Tendo isso em vista, o trabalho de Fioravante (2018) comprova a importância de se tornar real essa potência cultural da biblioteca que os próprios estudantes já sinalizam.

A segunda pesquisa que se destacou foi a dissertação de Lopes (2015), que estudou sobre a ressignificação das bibliotecas escolares em Fortaleza, no Ceará, com a perspectiva de que podem se tornar espaços de cultura. Encontramos semelhanças desse estudo com esta pesquisa a partir da defesa da autora de que esses ambientes precisariam ser revistos e atualizados, obtendo funções mais próximas de espaços de cultura.

Lopes (2015) analisou duas bibliotecas, localizadas em escolas públicas com diferentes contextos: uma na região periférica da cidade e outra na região central. Como resultados, foram apontadas





várias questões que precisam ser revistas para que a biblioteca escolar seja reconhecida como um patrimônio geoducativo contemporâneo, como a própria autora denomina. Trata-se de uma pesquisa que possui um olhar para a biblioteca escolar parecido com o que discuto neste trabalho, porém não a concebe como viés cultural que potencializa a educação estética.

A penúltima categoria da nossa busca, **políticas públicas**, trata de pesquisas com foco nas políticas públicas atreladas à biblioteca escolar, como foi o caso da dissertação de Sayonara Fernandes da Silva (2015), que investigou o processo de implementação do PNBE e a formação do leitor na Educação Infantil de Natal, no Rio Grande do Norte. Outro exemplo de pesquisa com essa temática é a dissertação de Sala (2018), a qual analisou o processo de formulação e de implementação do Plano Municipal do Livro Leitura e Literatura (PMLLL) de um município do estado de São Paulo.

Por fim, a última categoria, **história das bibliotecas**, envolve trabalhos sobre contextos históricos da biblioteca escolar. A dissertação de Santos (2016) buscou construir um sentido de historicidade da biblioteca escolar, a partir das formas pelas quais ela se fez presente no cotidiano do Colégio Farroupilha, da rede privada de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1949 e 2000. Por sua vez, a dissertação de Martins (2016) investigou o lugar da biblioteca escolar no período de 1920 a 1940, em Minas Gerais.

Diante do exposto, entende-se que as pesquisas acadêmicas acerca da biblioteca escolar são constantes e diversas; além disso, constata-se os problemas acerca do não aproveitamento desse espaço se repetirem constantemente. No entanto, não foram encontrados trabalhos que reconhecessem esse local como uma potência cultural que pode educar pelo viés estético. São, portanto, indícios que revelam que a biblioteca escolar ainda não é vista como um espaço amplo, cultural e capaz de contribuir para a formação crítica e sensível dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a importância de considerar a biblioteca escolar como um espaço de educação estética. Embasado nas reflexões de Milanesi (2003, 2013) sobre a transformação das bibliotecas em locais de cultura e na teoria de Schiller (2002) sobre a educação estética, foi discutida a potencialidade das bibliotecas escolares em proporcionar experiências significativas e promover o equilíbrio entre razão e emoção.

Através da análise de dissertações e teses no período de 2011 a 2021, buscou-se compreender o que vem sendo desenvolvido no campo da biblioteca escolar como um espaço de educação estética. Apesar da constante produção acadêmica relacionada à biblioteca escolar, constata-se que essa perspectiva de explorá-la como um ambiente cultural e capaz de educar esteticamente ainda é pouco pesquisada.

Ressalta-se que é necessário ir além de considerar a biblioteca apenas como um espaço para empréstimo de livros, envolvendo acervo, conforto, tecnologia e atividades diversificadas. Para que esse espaço seja reconhecido como uma potência cultural, é fundamental superar a visão limitadora que o associa apenas ao estudo e à leitura. É preciso promover uma revitalização da imagem da biblioteca, enxergando-a como um local para conhecer pessoas, trocar ideias e vivenciar experiências enriquecedoras com as diferentes linguagens artísticas, que vão desde a música, a dança, o teatro, a literatura, enfim. Nesse sentido, as bibliotecas podem se tornar espaços que despertam a curiosidade, provocam reflexões e estimulam a criatividade dos estudantes.

Sendo assim, é urgente que hajam mudanças na concepção e no uso desse espaço, valorizando-o como um ambiente de aprendizagem, imaginação e criação. Esperamos que futuras pesquisas e



práticas educacionais explorem cada vez mais o potencial da biblioteca escolar como um espaço de educação estética, enriquecendo a experiência educacional dos estudantes e ampliando suas possibilidades de conhecimento e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Flavia Ferreira. **Mediação e leitura na biblioteca escolar**: estudo de casos múltiplos. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALCÂNTARA, Arminda Aurélia Rodrigues. **Biblioteca escolar**: um espaço de aprendizagem. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ALVES, Lúcia Elisa Galvão de Oliveira. **O uso da biblioteca escolar na educação de jovens e adultos**: um desafio na modalidade CESEC. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BESSA, Amanda de Queiroz. **A Interação entre bibliotecárias e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar**. 2011. 232 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 nov. 2022.



BRASIL. **Lei No 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

DUARTE, Yaciara Mendes. A história da educação básica no Brasil e as representações sociais sobre a biblioteca escolar. *In*: PIMENTA, Jussara Santos *et al.* (org.). **Biblioteca Escolar**: memória, práticas e desafios. Curitiba: CRV, 2018. p. 61-80.

FIORAVANTE, Eliane. **O sentido de biblioteca escolar expresso por alunos de escolas públicas de Santa Catarina**: entre livros, descobertas, refúgio e abandono. 2018. 570 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUIDA, Rosemarilany Barbosa. **A mediação da leitura literária na biblioteca escolar**: uma experiência com alunos de 5º ano do CEPAE/UFG. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GUIMARÃES, Fernanda Xavier. **Biblioteca escolar e as perspectivas curriculares dos cursos de biblioteconomia da região Nordeste**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

JESUS, Andréia Vieira de. **Biblioteca na escola**: repensando ambientes de leitura. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

KICH, Morgana. **Mediação de leitura literária**: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

LANZI, Lucerene Andréa Catini. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas escolares em busca de um espaço dinâmico**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.



LIMA, Marcos Falco de. **Representações de escrita e leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola** - PNBE/2013. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LIMAS, Rubeniki Fernandes de. **Redes de bibliotecas escolares no Brasil**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LOPES, Jessica Girão. **Patrimônios geoeducativos contemporâneos: bibliotecas ou centros culturais?** Estudo sobre a ressignificação dos espaços de cultura em escolas de Fortaleza-Ceará. 2015. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MACEDO, Neusa Dias de; OLIVEIRA, Helena Gomes de. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo: IFLA, 2005. Disponível em: https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MILANESI, Luís. **A Casa da Invenção**: Biblioteca Centro de Cultura. 4. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

MINATTI, Graciela Juciane. **Biblioteca escolar**: memórias e práticas de assistentes técnicas pedagógicas. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

MONTEIRO, Gisele Camargo. **A biblioteca escolar na formação de competências em informação**: contribuições e perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar. A biblioteca como espaço de estesia. In: NEITZEL, Adair de Aguiar *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: Editora da Univali. Florianópolis: Dois por Quatro Editora, 2017. p. 23-26.



OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Histórias inventadas**: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PAULA, Cristiane Dias Gonçalves. **A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar**. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PEREIRA, Rodrigo. **Biblioteca escolar sul-mato-grossense**: cenários e perspectivas. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PERES, Silvana Goulart. **O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PRIETSCH, Raquel do Prado Fontoura. **O uso da linguagem na interação entre os atendentes e os usuários de uma biblioteca escolar**. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

QUEIROZ, Solange Palhano de. **Práticas de leitura da biblioteca de uma escolar do campo**: possibilidades, limites e contradições. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2015.

RAMOS, Flávia Brocchetto Ramos; SILVEIRA, João Paulo Borges da. Práticas pedagógicas na biblioteca escolar. In: PIMENTA, Jussara Santos *et al.* (org.). **Biblioteca Escolar**: memória, práticas e desafios. Curitiba: CRV, 2018. p. 97-110.

SALA, Fabiana. **Políticas públicas do livro, leitura e biblioteca escolar no Brasil**: das iniciativas federais à implementação municipal. 2018. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SANCHES, Gisele Aparecida Ribeiro. **Biblioteca escolar e mediação da leitura literária**: uma proposta de atividade de leitura com estudantes do ensino fundamental em Paranaíba/MS. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

SANTOS, Roberta Barbosa dos. **Entre silêncios e murmúrios**: a biblioteca escolar no Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS, 1949-2000). 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.



SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Aissi Kárita da. **Fazendo ninhos na escola**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Andréia Santos Ribeiro. **Pesquisa e competência em informação no âmbito da biblioteca escolar**: um estudo nas bibliotecas do Instituto Federal da Bahia. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Eduardo Valadares da. **O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo**. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Elenice Israel da. **Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 115-136.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal-RN. 2015. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Solange da Silva. **A importância da biblioteca escolar na formação de leitores**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA, Valquíria da Silva. **Estratégias metacognitivas de leitura**: um caminho para proficiência leitora. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. *In*: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 7-18.

2

Janaina Vieira da Silva
Cátia Alves Martins

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FLUXO:

DO ENGAJAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR
À PROPOSIÇÃO DE LUGAR DE FORMAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO



RESUMO:

O presente artigo tem como principal objetivo investigar historicamente o funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras a fim de que, a partir disso, se possa pensar estratégias possíveis de serem adotadas pela Gestão Escolar em prol de fomentar o espaço da biblioteca como lugar de formação, reflexão e ação. Para isso, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a história das bibliotecas públicas escolares ao longo do tempo, traçando um panorama da situação dessas instituições no Brasil. Além disso, investigou-se as contribuições da Gestão Escolar no que tange ao funcionamento desses espaços. Nesse sentido, este estudo foi constituído, principalmente, a partir de discussões fomentadas pelos seguintes autores: Emir Suaiden (1980); Else Válio (1990); Michèle Petit (2009); Bernadete Campello (2015) e por documentos como o Manifesto Para Bibliotecas Escolares emitido pelo IFLA/UNESCO (2019). Por fim, como resultados da pesquisa, elenca-se algumas possibilidades de atuação que podem ser adotadas pela Gestão a fim de que a biblioteca escolar se configure como espaço de fluxo, entre elas: prioridade por compor um acervo em consonância com a proposta pedagógica da escola; promoção de formação cultural; manutenção de um profissional habilitado para ocupar esse espaço, adequação do espaço físico e organização desse lócus para a leitura como fruição, para além das propostas de ensino.

Palavras-chave: Gestão escolar. Biblioteca Escolar. Espaço de formação.

INTRODUÇÃO

Analisando a literatura como um direito fundamental do ser humano, teoria defendida por Antonio Candido (1995), surgem alguns questionamentos acerca da garantia desse direito, considerando que o Brasil é um país constituído por índice alto de desigualdade social, o que faz pensar que a compra de livros provavelmente não seria prioridade para algumas famílias que sequer conseguem comprar a alimentação básica. Além disso, no Brasil, os livros são artigos considerados caros para boa parte da população. Neste sentido, as bibliotecas escolares se apresentam como uma possibilidade de garantir o direito à literatura para um maior número de pessoas e, de sobremaneira, para os estudantes.

Entretanto, pesquisas recentes mostram que este setor vem enfrentando sérias dificuldades. De acordo com o manifesto emitido no dia 04/10/2021 pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB) no Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBBD), o Brasil não possui bibliotecas públicas e nem escolares em número suficiente, com serviços de qualidade, para atender as demandas de informação e leitura da população.

Conforme o documento, o país não evoluiu nem na ampliação e nem no melhoramento das bibliotecas, sejam públicas ou escolares. Além disso, muitas das que tiveram investimentos ou foram priorizadas pelo poder público sofreram descontinuidades. Uma outra pesquisa divulgada no mês de setembro de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que o total de municípios brasileiros com bibliotecas públicas sofreu queda de quase 10% em quatro anos. O número caiu de 97,7%, em 2014, a 87,7%, em 2018. Diante dessas informações, constata-se, resumidamente, que o número existente de bibliotecas no país não é suficiente para atender a toda a população, em alguns casos são precárias e não conseguem atender às necessidades dos usuários, entre eles estudantes,

não havendo novos investimentos; e os que existiam foram cerceados nos últimos tempos, além de que algumas bibliotecas deixaram de existir em muitos municípios.

Frente ao impacto da assimilação desses dados, justifica-se a mobilização deste estudo que terá como objetivo investigar historicamente o funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras a fim de que, a partir disso, se possa pensar estratégias possíveis de serem adotadas pela Gestão Escolar em prol de fomentar o espaço da biblioteca escolar como lugar de formação, reflexão e ação.

Haja vista que, conforme Candido (1995), a Literatura é uma necessidade básica do ser humano, sob o argumento de que o acesso a ela deve estar ao alcance de todos, assim, o autor julga que a não garantia dessa experiência pode acarretar na constituição de personalidades mutiladas, pois, de acordo com ele, a Literatura é ferramenta indispensável para a formulação dos sentimentos e para a ampliação da visão de mundo, o que a configura como instrumento indispensável para a libertação e humanização das pessoas.

Nesse sentido, o presente estudo perpassa por discussões sobre a importância que tem as bibliotecas escolares para a formação leitora do cidadão, assim como a relevância dela na promoção da garantia do direito à Literatura, tomando-se como enfoque as bibliotecas escolares de cunho público mantidas por qualquer órgão da administração direta estadual ou municipal, presentes nas escolas de educação básica.

Dessa forma, a pesquisa se alicerçará da seguinte maneira: primeiramente, fez-se uma exploração, a partir de uma revisão documental e bibliográfica, sobre a trajetória histórica das bibliotecas públicas e escolares no Brasil; na sequência, apresenta-se uma discussão sobre o seguinte questionamento “biblioteca escolar: lugar de formação e reflexão?”. Dando continuidade, buscou-se compreender as atribuições do gestor escolar no que tange ao funcionamento

das bibliotecas escolares e, por fim, apresentam-se os resultados do estudo, os quais versam sobre as medidas que a Gestão Escolar pode lançar mão a fim de fazer do espaço da biblioteca um lugar de formação, reflexão e ação.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA BIBLIOTECA ESCOLAR

De acordo com o pesquisador Emir Suaiden (1980), a primeira biblioteca brasileira, pública, foi inaugurada na Bahia no dia 4 de agosto de 1811. Antes deste período, somente se encontra registro de bibliotecas particulares, como as dos conventos, e a Biblioteca Real do Rio de Janeiro, a considerar que essa última foi transferida de Lisboa para o Brasil após a mudança da família Real. A chegada do acervo em solo brasileiro é narrada por Lília Schwarcz e Alberto Silva da seguinte maneira:

Luís Joaquim Santos Marrocos, um mal humorado bibliotecário que chegou no Rio de Janeiro em 1811 acompanhado dos livros da Real Biblioteca [...] A Livraria tardara a chegar, ficara perdida no cais de Lisboa, quase fora roubada pelos franceses, mas finalmente aportava, com seu funcionário, em território americano português (SCHWARCZ; SILVA, 2011, p. 205).

A respeito da primeira biblioteca pública, ela foi fundada a partir de uma iniciativa dos cidadãos. No contexto, Pedro Gomes Ferrão de Castello Branco encaminhou um projeto intitulado “Plano para o estabelecimento de uma biblioteca pública na cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos”, para ser aprovado pelo Excelentíssimo Senhor Conde dos Arcos, Governador e Capitão General da Capitania. O documento é datado de fevereiro de 1811. Ressalta-se que Pedro Castello Branco solicitou apenas a aprovação do projeto,

uma vez que a biblioteca seria mantida pelos cidadãos que desejassem fazer parte dela. O objetivo de fundar uma biblioteca naquela época era de promover a instrução da população baiana.

Assim, após a aprovação do Conde dos Arcos a biblioteca foi inaugurada no antigo Colégio dos Jesuítas, em 4 de agosto de 1811. Emir Suaiden (2000) informa que após a inauguração da primeira biblioteca pública brasileira, os governos estaduais começaram a se mobilizar para criar bibliotecas estaduais. Na época referida, as bibliotecas eram criadas a partir de decreto estadual, no entanto tal documento evidenciava que não se previa um planejamento adequado, pois não constava previsão de infraestrutura necessária, os locais eram improvisados, o acervo desatualizado e composto de doações, as instalações eram precárias, assim como havia carência de recursos humanos adequados.

Segundo Válio (1990), as primeiras bibliotecas escolares, como são entendidas hoje, só aconteceram com o advento das escolas normais, no final do século XIX. “[...] a primeira a ser criada foi a Biblioteca da Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, em 30 de junho de 1880 e, anos depois, em 16 de junho de 1894, inaugura-se a Biblioteca do Ginásio do Estado da Capital (1990, p.18)”. Essas primeiras iniciativas, preocupavam-se em oferecer obras destinadas ao público infantil, mesmo constatada a carência de publicações desse gênero, ou mesmo, a presença de edições com enfoque moralista ou, ainda, destinados a adultos orientando como brincar com as crianças. Em 1936 é fundada a Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato”, em São Paulo, reconhecida como a primeira biblioteca pública infantil do país, destinado especificamente para a leitura (VÁLIO, 1990).

No que se refere às bibliotecas públicas escolares, começaram a ser instauradas em maior escala somente quando os pressupostos dos métodos inovadores de aprendizagem, influenciados pelo movimento Escola Nova, por volta de 1930, reverberaram (SILVA, 2011). É somente em meados da década de 70 que as editoras

nacionais expandem seus catálogos e oferecem maior diversidade de publicações ao público infanto-juvenil, permitindo às bibliotecas escolares acesso a acervos mais amplos e qualificados.

De acordo com as análises apresentadas em 2019, pela Seção de Bibliotecas Públicas da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), as precariedades continuam sendo percebidas em solo brasileiro, como bibliotecas em número insuficiente, prestando serviços de qualidade, para atender às demandas de informação e leitura da população, entre elas as escolares.

Atribuem-se os déficits supracitados ao fato de o país não ter avançado no que diz respeito à aplicabilidade da Lei no 13.696/2018, a qual cria a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.

Além disso, essa lei prevê o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas; a democratização do acesso ao livro e dos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de modo a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade; fortalecer as estruturas das bibliotecas de acesso público, qualificando os espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações.

Entretanto, as pesquisas ainda não constataam, na prática, o bom funcionamento das bibliotecas públicas brasileiras, tampouco investimentos direcionados a esse setor. Ainda em análise no Senado Federal, encontra-se o projeto de lei nº 28/2015, que trata da Política Nacional das Bibliotecas e, aponta, no art. 15 *parágrafo único*, que é dever da biblioteca escolar “assegurar o apoio e o fomento para a consecução dos objetivos educacionais”, ou seja, a biblioteca escolar

como lócus físicos de implementação de ações para a execução de propostas educativas que primem pelas aprendizagens.

Portanto, conforme aclarado no manifesto, análoga ao contexto histórico de 1811 ou mesmo de 1880, a população brasileira ainda não dispõe de bibliotecas escolares com infraestrutura, espaço, acervo, serviços e pessoal qualificado para atendê-la. Nesse sentido, destaca-se uma pesquisa realizada por Campello (2015), na foram analisadas bibliotecas de várias regiões para entender a situação que essas se encontravam; a conclusão foi que são poucas as bibliotecas escolares de qualidade e, geralmente, as que existem pertencem à rede privada e são localizadas nos grandes centros urbanos.

Para além disso, Campello (2015) também analisa os resultados da pesquisa realizada em 2009, por iniciativa do Ministério de Educação (MEC), com a participação da Organização dos Estados Ibero Americanos, a qual apresenta um estudo amplo que resultou no documento "Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil".

Em relação a essa última investigação, Campello (2015) discorre sobre seis importantes aspectos: a falta de percepção de vínculo entre a biblioteca escolar e o projeto pedagógico; a falta de profissionais especializados; a precariedade do espaço físico; as características da coleção; a pobreza dos serviços oferecidos; e a inadequação do tratamento técnico do acervo. Do vínculo entre a biblioteca escolar e o projeto pedagógico da escola, se aclarou que a biblioteca ser desmontada para seu espaço se transformar em sala de aula é uma situação comum, assim como a existência de pouco ou nenhum engajamento da comunidade escolar no planejamento das atividades da biblioteca. O professor, por sua vez, costuma compreender a importância da biblioteca, mas não a utiliza com frequência como espaço de potencialização do trabalho de sala de aula. O funcionário que atua na biblioteca mostra-se alheio às atividades escolares como um todo, não pressupondo um diálogo com a gestão pedagógica (CAMPELLO, 2015).



A respeito do acervo, é constituído, em sua maioria, por material destinado aos alunos, recebido por doações, seja do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ou de outras agências governamentais e complementado por meio de campanhas organizadas pela própria escola. Ademais, muitos acervos são formados por livros didáticos e, em alguns casos, a biblioteca é apenas espaço de armazenamento e distribuição desses livros.

Logo, deduz-se que a distribuição de livros, por si só, não é suficiente para o bom desenvolvimento das bibliotecas escolares, pois, conforme escreve Silva (1998, p. 21), “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas”.

A precariedade dos serviços oferecidos é notada devido a haver somente o empréstimo domiciliar e a consulta no local, sem a constatação, por vezes, de ações com fins a divulgação de obras ou estímulo à leitura. Em relação à inadequação do tratamento técnico do acervo, ficou constatado que as técnicas para organização do acervo não seguem em geral a norma padrão e, não possuem sistema informatizado; assim o controle de empréstimo é feito manualmente, por meio de fichas ou cadernos, dificultando a consulta e o acesso às obras (CAMPELLO, 2015).

Para tanto, a presente pesquisa, após essa investigação acerca da dolorosa situação das bibliotecas escolares brasileiras, busca pensar em estratégias que podem ser adotadas pela gestão escolar. Faz-se pertinente compreender a biblioteca como espaço de leitura/fruição e não somente leitura/instrução e, também, as previsões do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual tem como meta a universalização das bibliotecas escolares até 2024, ação que intenciona: acervo mínimo de um livro por matrícula; um, bibliotecário por escola; mudança do conceito de biblioteca escolar, que deve passar a ser compreendida como “equipamento cultural obrigatório

ao desenvolvimento do processo educativo”, conceito que representará disponibilização e democratização da informação, promoção das habilidades e, por fim, o entendimento da biblioteca escolar como espaço de recursos educativos.

BIBLIOTECA ESCOLAR: LUGAR DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO?

“[...] ensino e biblioteca são instrumentos complementares...; ensino e biblioteca não se excluem, complementam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto.» (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 3 - 4)

Na busca por entender as competências da biblioteca escolar, fez-se, primeiramente, uma busca nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). A partir dessa investigação foi possível perceber que não há, nesses documentos, nenhum parâmetro norteador para o funcionamento das bibliotecas escolares.

Na BNCC (2018) fica implícito, quando trata de algumas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Fundamental, que a biblioteca também deve ser um espaço de formação e reflexão, como é possível observar na seguinte citação:

no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos

ambientes educativos - bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros (BRASIL, 2018, p. 307).

Entretanto, o documento não apresenta nenhuma indicação de como a biblioteca escolar deveria proceder enquanto espaço que acolhe estudantes para oportunizar os momentos de trocas de vivências. No aprofundamento da presente pesquisa, foi possível encontrar as diretrizes da *Internationale Federation of Library Association* (IFLA, 1999) para a biblioteca escolar. As diretrizes são esclarecedoras, a começar porque definem a missão e a finalidade da biblioteca escolar que consiste em:

fornece informação e ideias que são fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis (IFLA, 1999, p. 19).

Assim, da forma como é exposto na missão das diretrizes da biblioteca escolar, se imagina que se trata de um espaço, metaforicamente, vivo. Lugar de compartilhamento de saberes, de encontro com o inusitado, de momentos de reflexão individual e grupal e, nesse sentido, pressupõe-se um lugar com amplo fluxo de pessoas diariamente. Entretanto, o que se constatou a partir das pesquisas realizadas pelos professores Ferrarezi JR e Carvalho (2017), em diversas escolas brasileiras o contexto é bem diferente, como pode ser observado na narrativa dos pesquisadores:

Biblioteca? Quase nunca existe. Há, sim, algumas prateleiras de madeira com livros didáticos velhos e outros livros desgastados, prateleiras que são chamadas de "biblioteca", mas que, muitas vezes, ficam entulhadas na mesma sala dos professores, que é a mesma sala da copa, que é a mesma sala-depósito de material de expediente, entre outras coisas. [...] (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 55).



Analisando o texto supracitado, que reflete a situação de muitas bibliotecas escolares por todo país, nota-se que elas estão muito aquém do que deveriam, no que diz respeito à oferta de serviços disponibilizados aos estudantes e para a comunidade escolar como um todo, apesar de existir esforço de muitos profissionais para que este espaço exista e, mais que isso, seja espaço de fluxo de pessoas.

Nesse aspecto, é necessário esclarecer que não se pretende inferir que a responsabilidade em relação ao bom funcionamento das bibliotecas escolares está a cargo somente da gestão escolar, uma vez que se tem consciência que cabe à administração pública a implementação de políticas que visem a promoção de boas bibliotecas escolares, contudo, entende-se que os gestores escolares podem contribuir significativamente para o bom desenvolvimento das mesmas. Entre as possibilidades estão ações e parcerias que deem destaque e vida a este lócus como lugar aconchegante, que propõe atividades de formação à comunidade escolar, que opera para que o acervo seja condizente com a proposta pedagógica da escola.

Portanto, para responder o questionamento que dá título ao presente capítulo “Biblioteca Escolar: lugar de formação e reflexão?” é importante analisar a definição de biblioteca escolar estabelecida pelo IFLA, a qual consiste em:

a biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural. (IFLA, 1999, p. 19).

Diante dessa definição, compreende-se que, de maneira conceitual, a biblioteca escolar se configura como um lugar de formação e de reflexão, mas, na prática, as pesquisas comprovam que a maioria delas, no Brasil, necessita de muitas estratégias e investimentos para que o conceito seja materializado, ao ponto de ser possível afirmar que na teoria e na prática a biblioteca escolar, além de tantas outras funções, também é lugar de formação e reflexão.



Deste modo, as medidas a serem adotadas em prol de equalizar teoria e prática devem estar de acordo com os critérios estabelecidos pelo IFLA (1999), os quais esclarecem que o papel da biblioteca escolar é funcionar dentro da escola como um local de ensino e aprendizagem que ofereça um programa educativo; tal programa deve se integrar aos conteúdos curriculares, principalmente fomentando a pesquisa em vários formatos, garantindo que vários artefatos culturais funcionem como fonte e garantindo o uso de ferramentas tecnológicas para encontrar e avaliar essas fontes.

Além disso, compete às bibliotecas escolares o desenvolvimento de pensamento crítico, alicerçado por dados e informações que promovam o conhecimento e a compreensão profunda, o prazer da leitura, a leitura para aprender através de múltiplas plataformas, bem como a transformação, comunicação e disseminação de texto em múltiplas formas e modos, que permitam o desenvolvimento de significado e compreensão.

Por fim, a biblioteca escolar também deve garantir a participação social que vise instigar o aprendizado sobre si e sobre os outros enquanto pesquisadores, utilizadores de informação, criadores de conhecimento e cidadãos responsáveis.

O ENGAJAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR ATÉ A ASSIMILAÇÃO DA BIBLIOTECA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO

Primeiramente, antes de se pensar nas possibilidades que a Gestão Escolar pode ter para contribuir com a ideia de biblioteca escolar como lugar de formação, reflexão e ação, é importante a

clareza sobre o que já vem acontecendo no âmbito das bibliotecas escolares brasileiras e que não podem ser replicadas devido a ineficácia detectada, uma vez que tendo tal clareza se diminui as chances de erros. Nesse viés, uma pesquisa realizada por Rosa (2021) apresenta relatos de professoras atuantes em bibliotecas escolares. Dentre esses, chama a atenção o seguinte posicionamento de uma das pesquisadas: “biblioteca não pode mais ser percebida como um lugar estático, como um mero depósito de livros. Hoje, ela pode e deve funcionar como um espaço vivo, espaço de troca, de comunicação, de parcerias, de conexão” (p.67).

Nessa perspectiva, as palavras de Petit (2009), apontam um caminho possível para se pensar o bom funcionamento das bibliotecas. Segundo ela,

mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevisíveis (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar). Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um “espaço de não obrigação no interior da obrigação” (PETIT, 2009, p. 274).

Ou seja, a proposta da autora é promover a invenção de diversas abordagens de maneira que não se exclua o trabalho didático, mas também que não se detenha somente a esse tipo de metodologia. Visto que, de acordo com Petit (2009),

se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados, é a biblioteca – com a condição de que as obras propostas sejam de acesso livre e de que os usuários se beneficiem, em diversos momentos de seu percurso, do acompanhamento de profissionais, ou ao menos de voluntários formados (PETIT, 2009, p. 273).

Dessa maneira, quando Petit argumenta que a biblioteca não deve ser apenas um complemento didático é porque se acredita que

a biblioteca pode significar muito mais para os estudantes, por ser um espaço qualificado para dar lugar para as tantas facetas da leitura ao mesmo tempo que pode abranger outras práticas culturais a partir dessas próprias leituras.

Além da contribuição das autoras supracitadas, nas diretrizes estabelecidas pelo IFLA (1999) foram desenvolvidas recomendações que podem servir de guia para orientar o trabalho da Gestão Escolar. São as seguintes: a missão e as finalidades da biblioteca escolar devem ser claramente indicadas de acordo como o que prevê o Manifesto IFLA/ UNESCO da Biblioteca Escolar; a missão e as finalidades da biblioteca escolar devem ser definidas considerando as autoridades educativas nacionais, regionais e locais e também com os resultados esperados dos currículos escolares; deve ser posto em prática um plano que vise desenvolver as três características necessárias para o sucesso de uma biblioteca escolar, as quais são: um bibliotecário escolar qualificado; uma coleção que apoia o currículo da escola; um plano explícito para o crescimento e desenvolvimento da biblioteca escolar.

Além disso, no que tange às regulamentações legislativas, o acompanhamento, a avaliação dos serviços e programas da biblioteca escolar e o trabalho da equipe da biblioteca devem ser realizados regularmente; as legislações sobre a biblioteca escolar devem ser aprovadas a nível das instâncias governamentais adequadas para assegurar que as responsabilidades legais são claramente definidas no que respeita à criação, apoio e melhoria contínua de bibliotecas escolares acessíveis a todos os estudantes; a legislação sobre bibliotecas escolares deve ser posta em prática.

Sobre a estruturação dos serviços e programas da biblioteca escolar, fica estabelecido que deve estar sob a direção de um bibliotecário escolar com educação formal em biblioteconomia escolar e em ensino em sala de aula; toda a equipe da biblioteca escolar deve contribuir para desenvolver coleções de recursos físicos e digitais de acordo com o currículo da escola.



Acerca das instalações, preconiza-se que equipamentos, coleções e serviços da biblioteca escolar devem apoiar o ensino e as necessidades de aprendizagem dos alunos e professores, além disso essas instalações devem evoluir à medida que as necessidades de ensino e aprendizagem se forem alterando.

No que diz respeito às relações entre bibliotecas escolares, públicas e acadêmicas se estabelece que devem ser desenvolvidas de modo que se amplie o acesso aos recursos e serviços. Ademais, as atividades educativas fundamentais de um bibliotecário escolar devem ser a promoção, a mediação da leitura e o incentivo a pesquisa, assim como a biblioteca escolar deve desenvolver programas de forma colaborativa com profissionais de diversas áreas que atuam na escola e fornecer os dados necessários tanto para a melhoria da prática profissional quanto para assegurar que os serviços e programas da biblioteca escolar contribuem para o ensino e aprendizagem na escola.

Por fim, para melhorar os serviços da biblioteca escolar deve-se realizar pesquisas de satisfação junto aos usuários. Outros-
sim, deve também ser considerado pela Gestão Escolar o espaço destinado para a biblioteca, pois é comum, como foi possível evidenciar a partir das pesquisas, que para elas é reservado lugares sem destaque na escola, por vezes nos porões e, na maioria das vezes, espaços com pouca iluminação, ludicidade e quase nenhum fluxo. Sobre isso, Ferrarezi JR e Carvalho (2017, p. 62), orientam que “a biblioteca escolar, além de existir, deveria ainda ser um local privilegiado da escola, um local honrado com visão positiva, respeitosa”. Os autores também respondem o seguinte questionamento - e como deve ser a biblioteca escolar? “Funcional e confortável. Isso significa ter um espaço no qual o acervo possa ser devidamente acomodado, sem elementos que estraguem os livros (por exemplo, sem goteiras em cima das prateleiras)” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 63).



Dessa forma, a biblioteca pode e deve ser muito mais que um bom espaço para a realização de leituras; pode ser, como escreve Petit (2009), equipamento capaz de mudar significativamente o local onde está implementada, reduzindo a violência, possibilitando o encontro com a cultura escrita, oferecendo suporte ao processo de alfabetização e ajudando os frequentadores a terem uma visão política e um olhar crítico sobre a sociedade da qual fazem parte.

Em suma, acredita-se que a presente pesquisa elenca medidas importantes que podem ser consideradas pelos gestores escolares brasileiros, em prol de contribuir para que as bibliotecas escolares se aproximem do que é pressuposto pelo IFLA e, quem sabe um dia, elas possam ser comparadas com o “paraíso”, como era na imaginação de Jorge Luis Borges, que dizia: “Sempre imaginei o paraíso como um tipo de biblioteca”.

Desse modo, sobre a estrutura, entende-se que é importante o desenvolvimento de um planejamento estrutural do espaço da biblioteca, assegurando a essa um lugar de destaque dentro da escola, assim como adaptações que garantam o acesso para todos, com equipamentos, sistema de informatização, mobília para promover conforto nos momentos de leitura e fruição e acervo diversificado.

Estando em uma posição de destaque na instituição e oferecendo uma estrutura adequada, acessível para todos e confortável, faz-se necessário estabelecer a missão da biblioteca, para que os projetos que serão desenvolvidos estejam alinhados com o seu projeto pedagógico. Nessa continuidade, é relevante que os projetos desenvolvidos na biblioteca escolar tenham como finalidade, além da mediação da leitura e da realização de pesquisas, a valorização desse espaço enquanto lugar de encontros, trocas culturais e momentos de formação.

Portanto, para que essas práticas se efetuem, compreende-se que essas estratégias não podem ser pensadas como se a

biblioteca escolar fosse um lugar alheio à escola, e sim planejada como parte de toda estrutura, vinculando-se a todo o planejamento escolar, tanto pedagógico quanto estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tinha o objetivo de investigar historicamente o funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras, a fim de que, ao se analisar o passado, fosse possível pensar estratégias possíveis de serem adotadas pela Gestão Escolar em prol de fomentar o espaço da biblioteca como lugar de formação, reflexão e ação. Dessa maneira, a pergunta norteadora deste estudo foi: "Quais estratégias podem ser adotadas pela Gestão Escolar a fim de instituir a biblioteca institucional, como um espaço de formação e reflexão?"

Na busca por respostas à pergunta norteadora, percebeu-se que fazer da biblioteca escolar um espaço de fluxo, formação, reflexão e ação não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há séculos, nessas instituições, vem se reproduzindo os mesmos métodos e se mantém os similares modelos estruturais. Desta forma, qualquer mudança nesse cenário também implicará em uma mudança cultural, e isso pode justificar a lentidão que se percebe nesse processo de mutação.

Portanto, para além de todas as medidas citadas no presente estudo, passíveis de serem postas em prática pela Gestão Escolar, a mais importante talvez ainda não foi citada, pois seria a propagação da conscientização sobre a importância desses espaços para a formação humana.

A valoração da biblioteca escolar pode ser o primeiro passo para uma mudança cultural e, para que isso aconteça, todas as pessoas preocupadas com a educação brasileira são convidadas a se

engajar nessa causa, assim como, pela Gestão Escolar, podem ser realizados eventos que coloquem o espaço da biblioteca como protagonista. A partir disso, o processo para o desenvolvimento das tantas outras urgências necessárias para que a biblioteca escolar tenha fluxo, promova formação, reflexão e prepare para a ação, poderá se tornar mais fácil, uma vez que contará com o apoio da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. E. C. secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, 1997.

BRASIL. Lei no 13.696, de 13 de julho de 2018. **Lei Política Nacional de Leitura e Escrita**. In Diário Oficial, Brasília, 13 de julho de 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 15 ago. 2021.

BASES, LEI DE DIRETRIZES E. da Educação Nacional. **Lei no9**, v. 394, 1996.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Bibliotecas Escolares e Biblioteconomia Escolar no Brasil**. Biblioteca Escolar em Revista, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**: vários escritos. v. 5. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS, IBGE Perfil. Pesquisa de Informações Básicas Municipais Perfil (MUNIC). **Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2019.

FEDERAL, Senado. Projeto de Lei do Senado nº 28, 2015. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggeter/documento?dm=587357&ts=1647442105731&disposition=inline> Acesso em: 07 dez 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). 1999. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. Tradução de Neusa Dias de Macedo. Disponível em: <http://www.febab.org.br/2019/10/07/manifesto-bp-2019/> Acesso em: 10 nov. 2022.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LOURENÇO FILHO, M.B. **O ensino e a biblioteca**. 18ª Conferência da Série Educação e Biblioteca. Rio de Janeiro, imprensa Nacional, 1944.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROSA, Ester Calland de Sousa. A Biblioteca como Instância de Formação de Leitores. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (Org.) **A Função da Literatura na Escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SCHWARCZ, Lilia; COSTA E SILVA, Alberto. **História do Brasil Nação**: 1808-2010. vol. 1: Crise Colonial e Independência 1808-1830. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Waldeck C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

SUAIDEN, Emir José. **Biblioteca pública brasileira**: desempenho e perspectivas. São Paulo: LISA; Brasília: INL, 1980.

SUAIDEN, Emir José. **A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação**. Ciência da Informação, v. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago. 2000.

VÁLIO, Else Benetti Marques. **Biblioteca escolar: uma visão histórica**. Trans informação, v. 2, n. 1, 1990.

3

Vitor Hugo da Silva

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LITERATURA EM SALA DE AULA

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.3





RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo abordar a importância da leitura literária em sala de aula, em especial, como é ministrada a disciplina Literatura para estudantes do ensino médio nas últimas décadas, através de análise e reflexão na composição de grande parte dos compêndios didáticos, professores e alunos. Dessa maneira, sugere-se um estudo voltado para o diálogo entre texto e leitor dando destaque as indagações metodológicas relativas à leitura, assim, será necessário entender que ler, em outras palavras, se encontra muito além de assuntos técnicos literários. Assim sendo, percebe-se a tentativa de melhorar o processo de aquisição da leitura dos alunos, através desse educador, como também, o repertório literário construído com um cenário de expectativas e significação para esse sujeito leitor, provocando-o a refletir o meio em que desfruta, o que dá sentido ao conhecimento que constitui a compreensão e conduz o indivíduo a entender o universo e ao outro.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Discente.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresento traz como eixo marcante a investigação sobre que maneira tem sido ministrada a disciplina de literatura para estudantes do ensino médio nas últimas décadas, através de análise e reflexão na composição de grande parte dos compêndios didáticos.

A questão da aprendizagem tem suscitado empenho considerável das instituições governamentais, dos especialistas em educação, dos estudiosos e pensadores. Na discussão das pesquisas teóricas de vários autores como Piaget (1977) e Vygotsky (2000), especialmente. Tais autores se dedicam a aplicar tais teorias, buscando, principalmente, a evolução do pensamento, o desenvolvimento da linguagem e a capacitação do aprendiz para a leitura, a escrita e consequente *letramento*. Sendo assim, Piaget revela:

Mas é claro que perdura o problema de compreender como a linguagem permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceituais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem (PIAGET, 1977, p. 285).

Assim sendo, Silva e Silveira (2011) refém-se ao letramento da seguinte forma:

Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante (SILVA; SILVEIRA, 2011).

Para tanto, o fazer docente deve valorizar o repertório literário de nossa língua como passaporte para sensibilização do educando, principalmente, do adolescente, que apresenta peculiaridades nesta fase do desenvolvimento e requisita novas formas de conceber



a literatura enquanto disciplina escolar, logo: "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2004, p. 72).

Previamente, é preciso partir da ideia de que uma das condições para que um texto possa ser analisado como literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma impressão de estranhamento. Ou seja, tem de produzir-lhe uma indisposição e convocá-lo a deslocar-se de seu conhecimento do dia-a-dia, em geral, espontaneamente.

Esta consequência decorre do fato de que o texto literário é preparado de uma maneira especial que vai além das preparações linguísticas usuais (sintaxe usual, combinações usuais, frases usuais) e dos significados comuns. Isso pelo fato de que o texto literário, como toda realização estética, não se origina necessariamente de uma precisão prática - não forma uma resposta a um pedido imediato e, por isso, se forma em uma prática de liberdade linguística como nenhuma outra utilização o consegue ser e, Moraes afirma:

Na medida em que se introduzem a leitura e a escrita na sala de aula, criam-se novas possibilidades de aprender que podem qualificar os trabalhos de sala de aula. É pela leitura e pela escrita que se podem atingir conhecimentos mais complexos, com aproximação dos conhecimentos dos alunos do conhecimento da ciência. Aprende-se pela confrontação com conhecimentos diferentes de outros sujeitos, processo em que reconstruímos o que já conhecemos, integrando em nossos conhecimentos os conhecimentos dos outros. (MORAES, 2009, p.69)

Esse fato não implica que tenha de ser um texto de absorção complicada ou de significado obscuro e nem cheio de pirotecnias verbais. Para ilustração, tomemos os poemas de Manuel Bandeira, como *Irene no céu*, *Poema tirado de uma notícia de jornal*, *Pneumotórax* como tantos outros. A impressão de novidade que o leitor tem ao ler esses poemas decorre de uma praticamente insignificante

preparação rítmica unida ao enfoque que, de repente, arrebatava o leitor para campos imprevisíveis de significado. Leiam-se e releiam-se esses poemas e eles conservam essa mesma ideia, já que sua inovação não termina.

E eis a grande distinção entre esses textos e outros que, apesar de emocionados e comoventes, dissolvem-se com o tempo e demonstram-se banais. Para não irmos tão longe, voltemos a sempre lembrada e cabível ideia de que o fenômeno literário (ou o fato poético) acontece ainda nas criações de gosto maior como a música popular.

Todavia, convém não misturar certas questões. Aqui, como em qualquer veemência de produção, há que se diferenciar aquilo que incide o texto literário daquilo que está mais no plano do lugar comum, mesmo nesses autores, nem tudo o que produzem poderíamos chamar de literário, já que não chegam a produzir aquele resultado de estranhamento que citamos.

Estabeleceu-se como objetivo maior atingir um público heterogêneo, originário das mais diversas classes sociais projetando analisar proveitos da leitura em sala de aula, com o propósito de motivá-la dentro e fora da esfera escolar, assim, contribuir a interação e a comunicação entre os educandos.

Em busca de uma concepção pedagógica, que apresentasse explicações verossímeis para o movimento do *pensar*, do *compreender*, do *conhecer*, formatou-se um trabalho de pesquisa entre professores e educandos, que desvelou as possíveis causas para a acomodação intelectual que, cada vez mais, acentua-se nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Esse trabalho fundamenta-se, portanto, na observação, na pesquisa, e na análise das questões educacionais emergentes, no que se refere ao ensino-aprendizagem no Ensino Médio.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A deficiência da literatura, no Brasil, confirmada em resultados de pesquisas e as determinações recheadas de interesses e objetivos próprios da classe dominante são barreiras de resistência, que discrimina o indivíduo e dificulta a dinâmica evolutiva do processo educacional.

Assim, elaborei um questionário com perguntas objetivas, aplicando-o para o 3º ano do ensino médio, obtendo um total de sessenta respostas, muitas delas semelhantes. Ao perceber a coincidência de resultados, passei a selecionar os entrevistados em diversas categorias, direcionando a pesquisa de natureza qualitativa. A priori uma das mais recorrentes tarefas, resultantes da análise, para essa situação desalentadora é o processo da leitura na escola, pelo fato de ser vista como imposição, como dever para mais uma avaliação convencional, método “arcaico”, por assim dizer. De certa maneira, o critério da maioria dos professores apresentou uma metodologia falha e opressora para verificação da leitura, prejudicando, assim, a formação de um leitor ativo.

ABORDAGEM DA TEORIA À PRÁTICA

É notório que existem critérios fundamentais para distinguir os dois tipos de texto: trata-se tanto da preparação linguística quanto da maneira de percepção-constituição da realidade. A experiência textual é essencial, já que, apenas através dela, uma obra, na característica de sua preparação, se adensa. A experiência da leitura se compara a uma experiência de vida. Ela não é de graça e ordena certa disponibilidade e empenho do leitor.

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel diferente, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. (MARTINS, 2006, p. 31-2)

Entretanto, não é só pelo nível de cobrança que se qualifica o melhor autor ou a melhor obra, trata-se, como falamos da característica (do trabalho) de sua preparação em que se misturam singularidade linguística e de formação de uma nova percepção. No caso de Paulo Coelho, autor simplesmente assimilável, não há nenhuma espécie de singularidade, peculiar de preparação. Dessa maneira, se não é possível ter, de maneira absoluta e excludente, critérios para diferenciar aquilo que é ou não literatura, há ao menos critérios de análise que nos admitem compreender que uma Clarice Lispector é melhor escritora do que uma senhora Leandro Dupré.

Entramos aqui em outros campos dos debates literários: o dos cânones. Se não há critérios totais para se diferenciar o que é ou não é literatura, mais complicado é assegurar a existência de critérios para se dizer quais são os melhores ou os piores na história literária ou no quadro daquilo que se tem como aplicado no nosso costume, especialmente no que se relaciona à literatura atual. Depois de assinalar determinada arbitrariedade no ensino da gramática, nota-se o seguinte trecho relativo ao ensino da literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao Ensino Médio:

[...] O julgamento de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por que? As justificativas não fazem significado algum ao aluno. Outra circunstância de sala de aula pode ser citada. Pedimos que alunos afastassem de um bloco de textos, que iam

desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, conforme como determinados. Perguntados, os alunos revidaram: "todos são não literários, porque funcionam somente para fazer exercícios na escola." "E Drummond?:" Responderam: "É literato, porque vocês asseguraram que é. Eu não concordo. Acho que ele é um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Os dois são poetas, não é?" Quando deixamos o aluno se pronunciar, a surpresa é enorme, as respostas praticamente sempre admiráveis... (BRASIL, 1999, p. 137-138).

A ausência de distanciamento temporal, a impressão de inovar que nos geram os experimentos estéticos em cada fase, pode conduzir-nos à conclusão de que os modelos de análise são intimamente temporais, históricos. Este ponto tem consequências contrárias: de um lado, há que se aceitar que o fenômeno da moda age seguramente como um intenso fator de apreciação estética em geral, logo, de afirmativa de certo modelo baseado no que distingue essa moda.

De outro modo, há que se aceitar ainda que o fenômeno da moda ou da temporalidade pode esconder expressivamente o advento de algo que de fato contará adiante no quadro das criações literárias. Nesse caso, ter-se-á um cânone, bem mais infesto ao tempo e fadado a passar a ser uma constância, nem sempre liquidante, na história da cultura. Isto representa que a vida literária na história cultural de um país não ergue modelos eternos e, por isso, não determina normativamente quadros determinantes de menção para o futuro. Contudo, não é admissível uma cultura sobreviver sem esses modelos.

A noção de cânone guarda analogia com a transitoriedade, com o tempo e sua fugacidade, mas, ainda, com a constância. Por isso, apesar de nada se poder analisar como decisivo em matéria de excelência estética, raramente se poderá analisar como gratuito o

resultado de constância de obras que conservam, mesmo depois de séculos, o vigor da ocasião de seu surgimento.

Destas análises, podemos tirar dois resultados pedagógicos relevantes: o primeiro tem a ver com a maneira mais adequada de dispor, ao aluno, a experiência literária; e o segundo diz respeito à propriedade ou não da determinação de cânones nesse grau de ensino. O que se deve analisar como natural é o fato de que o contato do aluno com o fato literário não é uma inovação em sua vida cotidiana.

Persistimos no fato de que nenhum aluno é totalmente alheio à experiência estético-literária. Canções de ninar, contos populares anônimos, música de consumo, em tudo isso o aluno já terá vivido ocasiões de pessoal fruição. Contudo, é necessário atentar-se para o fato de que difíceis terão sido as ocasiões de aproveitamento da literatura escrita, geralmente devido à insegurança das condições materiais da maioria da população, que deixa fatalmente para um plano secundário o empenho pessoal por uma literatura de puro proveito.

Desse modo, à escola, em geral, e ao Ensino Médio, em particular, compete desempenhar essa tarefa que deve ser enfrentada não como exigência curricular, mas como disposição de uma chance exclusiva, cuja entrada as cobranças da vida do dia-a-dia tendem a vedar. A experiência literária passa a ser, desse modo, uma cobrança ética da escola. É o momento da prática de percepção e de incorporação de uma espécie de discurso ou conduta linguística que se adeque à prática total da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá notar e praticar as chances mais remotas e inesperadas a que a sua língua pode remeter.

Do que acabamos de falar, depreende-se que não há uma ocasião, um gênero ou um autor pelo qual o aluno possa ser iniciado academicamente em literatura. A exclusiva cobrança no caso será a da escolha de um material que, simultaneamente, potencialmente gera uma empatia por parte do aluno, não repita experiências já



assentadas, mas que exija, a partir dessa disponibilidade, uma condução para se inovar.

A atenção para a novidade e a avaliação das diversas maneiras pelas quais ela se forma constitui essa ocasião privilegiada em que o aluno entenderá, mais pela intuição do que pelo intelecto, o que deixa um texto individualmente expressivo, e literário, por conseguinte. A demonstração dessa característica é essencial porque é necessário que se reafirme com insistência, o literário recusa o lugar comum, as fórmulas reproduzidas e previsíveis. De outro modo, não há motivo para escapar da visão canônica que se tem da literatura, desde que se admita que esse ponto de vista tenha simultaneamente consequências de estada e transitoriedade.

E o que continua é o que conta na formação do aluno. Nesse significado, abrir mão das ocasionais distinções entre obras e autores em nome de um errado democratismo pedagógico é abrir mão de uma proximidade com um controle da linguagem verbal apta de alterar, pela riqueza de suas variedades, o aluno no sujeito com que todos idealizam: aquele que, ao utilizar a linguagem, desempenha sempre sua liberdade. Conforme traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2015, p. 493)

A formação do hábito de literatura, o desenvolvimento do gosto e do prazer de ler, passa a ser de interesse não só da escola, mas também da mídia que propaga as *viagens* e o *vício* que a literatura pode proporcionar. A literatura de classificados em jornais,



artigos, livros, nota fiscal, anúncios luminosos, propagandas, nos supermercados e a literatura na escola são formas e momentos de literatura, que ocorrem no cotidiano de nossa sociedade, produzindo um conjunto de práticas sociais de maneira que, quem lê, lê até mesmo *sem querer*. Os estudiosos e especialistas da Indústria Cultural³ e da Comunicação de massas sabem disso mais do que os educadores e tiram melhor proveito desta realidade.

No contexto da Indústria Cultural, em que as técnicas da propaganda e da comunicação de massa permeiam o cotidiano das relações sociais, a escrita adquire aspecto icônico, confundindo com outras formas representativas: o caráter simbólico é sobreposto pela representação imediata. Os signos escritos são imersos num conjunto complexo de significante, onde iletrados e letrados vão aprender por diferentes modos a interpretação da literatura.

A Indústria Cultural (ADORNO, 1971) determina, pela racionalidade objetiva, as estratégias da produção econômica, através da semiformação, conscientização camuflada, fundamentada em uma base social, com estrutura de dominação massificada, que conduz o homem ao conformismo e ajustamento. Ao canalizar seus interesses próprios e objetivos determinados, impede o indivíduo de ler, interpretar a realidade e participar do processo social, histórico, cultural e educacional.

Foucambert (1994) argumenta, por meio de uma pedagogia crítica, a problemática da literatura e sua importância não só para a escola, que sozinha não a resolverá, mas para toda a sociedade. Ele mostra os meandros e as artimanhas que sustentam a construção

3

³Indústria Cultural para Adorno é uma marca do capitalismo refletida de forma repressiva na formação da identidade subjetiva social contemporânea. Reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia como racionalidade da manipulação das massas, apropriação do trabalho social e a inversão do desenvolvimento e esclarecimento em obscurantismo e ocultamento. Ela é convertida em mercadoria, inclusive para os valores de uso dos bens da sociedade de consumo. ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel. Comunicação a Indústria Cultural. São Paulo: Nacional, 1971.



do saber, questionando radicalmente as concepções e as práticas herdadas pela tradição escolar, desenredando os labirintos de uma instituição criada para disfarçar as diferenças culturais geradas por um sistema embasado na desigualdade social, que produz uma história de exclusão e submissão como resultado do aprendizado promovido pela escola.

O autor chama a interseção escola-contexto social de projeto educativo, o qual é importante na construção do futuro ressalta a importância do fim da (...) *Era da alfabetização e o nascimento da Era da Leiturização*. Nesta nova era a escola deve estabelecer condições reais de uso elaborado da escrita, seja na prática cotidiana, como na reflexão; e o seu trabalho será dirigido para a formação do leitor, desenvolvendo estratégias de literatura e não tendo a preocupação apenas com o deciframento.

Segundo dados e informação apresentados pela revista VEJA (CASTRO, 1997), a literatura no Brasil e a incapacidade de decifrar um texto escrito não se deve à pobreza, mas a um erro sistêmico, isto é: a deficiência do sistema educacional brasileiro em termos de ensino-aprendizagem. "O Brasil lê mal e estamos ensinando sistematicamente errado"(CASTRO, p. 20,1997), argumenta o autor. Ele apresenta resultados de pesquisas realizados por órgãos, que para diagnosticar a enfermidade do sistema educacional, em relação à literatura, como a que foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP / MEC).

A questão da literatura, o interesse e o gosto pelo ato de ler é uma preocupação universal. Em qualquer parte do globo pode-se verificar que há educadores, pedagogos, psicólogos e cientistas vivenciando problemas semelhantes e buscando respostas para essas mesmas questões. Então Cosson esclarece essa prática leitora:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo

é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2018, p. 29)

A escola e o educador devem utilizar a ação pedagógica para desenvolver o processo cognitivo linguístico, mostrar a realidade do sistema educacional, a desigualdade social e a face cruel do capitalismo, por meio de trabalhos que visam transformar a realidade social e o cotidiano escolar, para que haja uma sociedade mais justa, humanizada e um sistema de ensino qualificado.

Para Vygotsky (2000), a produção do saber resulta da interação entre aprendizagem, desenvolvimento psíquico infantil mais o conhecimento produzido pela humanidade e as relações estabelecidas com o meio social. A unidade entre o aprendizado e o processo de desenvolvimento conquistado através da interação social com os adultos ou companheiros irá estimular avanços para níveis mais complexos, que servirão de suporte para a conquista de novos aprendizados.

As referências de Bakhtin (2000, p.43) são concernentes às complexas inter-relações e às atividades intersubjetivas, as quais se diversificam ampliando o espaço e o tempo, configurando a dialogia interpessoal, num esquema interpretativo, em que o signo verbal e a palavra surgem com sensibilidade e pureza dentro do contexto das interações sociais, como um material privilegiado da comunicação que marca o tempo e traça a história de vida cotidiana do indivíduo.

A produção do saber resulta da interação entre: aprendizagem, conhecimento produzido pela humanidade e as relações estabelecidas com o meio social e o desenvolvimento psíquico. Numa sociedade de classes antagônicas formadas por dominantes e dominadas, a construção do conhecimento e a formação qualificada há de ter os dominadores como privilegiados. O educador cômico desta realidade e da importância do indivíduo no contexto histórico



e sociocultural, certamente, dará ao educando um espaço onde a literatura e a fundamentabilidade do ato de ler possam ser apresentados. Ou seja, está preocupado com a transformação e não se limita em criticar, adaptar-se ou render-se às modalidades específicas da realidade contemporânea, que desconhece: o compromisso de educador ignora as desigualdades sociais e a importância do sujeito no contexto sociocultural e histórico. Tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

O conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados. Neste caso, há pois o pressuposto de que para mudar a vida de maneira a torná-la possível é necessário compreender as condições necessárias para lutar por ela. O político mais pedagógico significa: tratar os estudantes como agentes críticos, problematizar o conhecimento, utilizar o diálogo e tornar o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico, para que seja emancipatório.

Em parte, isso sugere que os intelectuais transformadores atentem seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem; significa desenvolver uma linguagem crítica e adequada aos problemas vivenciados na vida cotidiana, especificamente quando estes são relacionados com as experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula. Assim, pedagogicamente, os alunos devem ser vistos como atores coletivos dentro de um cenário cultural, racial e de gênero; inteirando com suas particularidades, problemas, esperanças e sonhos, e jamais como um ser isolado e solitário.

O objetivo do educador cômico consiste em criar condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade que deem aos alunos oportunidade de se tornarem agentes de coragem cívica, cidadãos que possam atuar como se uma autêntica democracia realmente prevalecesse. Sendo assim, ao desfrutar deste espaço o educador irá motivar e conduzir o aprendiz de maneira que ele possa compreender que a libertação gera conhecimento. De posse destas



informações, o desejo de buscar respostas para a reconstrução da sociedade e da identidade humana poderá desenvolver no indivíduo uma nova mentalidade, onde estes ideais poderão ser canalizados no processo de formação do sujeito.

A literatura capacita o indivíduo para a dinâmica do vocabulário, o progresso do repertório e facilita a compreensão e a utilização do código escrito, no aprendizado da língua. A configuração ao ato de ler, através da expressão: *Quem muito lê, melhor escreve* é remoto, embora ler e escrever são processos distintos a sabedorias populares faz questão de associá-los. Utilizar este argumento como instrumento motivador para persuadir o interlocutor a ler, faz sentido na prática pedagógica.

Esta atribuição direcionada à literatura ganhou espaço popular. Embora a maioria não tenha acesso a ela, sabem, por informação ou intuição, de sua importância para a formação do indivíduo, quer para assinalar o armazenamento da bagagem cultural quer no desempenho cognitivo.

Sabe-se que a literatura é fundamento sólido para estruturar tanto a evolução do processo de ensino-aprendizagem, no estudo linguístico, quanto no fortalecimento das classes privilegiadas, que controlam o poder; como na realidade prescrita pela indústria cultural e suas estratégias ao alcance dos valores de uso dos bens da sociedade de consumo, e na forma repressiva da formação da identidade subjetiva social contemporânea.

O que viemos trazendo aqui evidencia o processo do ensino-aprendizagem e seu desempenho cognitivo linguístico, na escola e na sociedade. Fundamenta em teóricos da Psicologia Educacional e suas vertentes, de corrente e pensamento marxistas. Nele é apresentada também a trilogia: literatura, compreensão textual e escrita, no contexto da realidade educacional.



A literatura oral e a silenciosa tinham utilidades diferentes. Na antiguidade, a ênfase recaía na literatura oral; valorizando a declamação para reproduzir o sentido e o ritmo da escrita. Esta escolha refletia os ideais do orador, dominante, na cultura antiga. A literatura silenciosa para a arte da oratória não passava de um estudo preliminar do texto, com o objetivo apenas de bem entendê-lo.

As histórias folclóricas de origem camponesa do passado foram, em toda parte rebatizadas como “*contos de fadas*” pelos românticos do século XIX, alteração que apontava para sua importância como literatura destinada exclusivamente aos jovens. Como muitos outros aspectos da cultura folclórica tradicional, os contos de fadas foram infantilizados. Nas suas preferências de literatura os estudantes estavam se tornando os camponeses do século XX. O efeito do trabalho dos irmãos Grimm nesse *corpus* de literatura brasileira foi o de suavizar o tema de conflito entre os estudantes e seus pais:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2004, p. 17)

Atualmente, a situação do ensino da literatura brasileira no Ensino Médio, tem sido bastante discutida em seminários, cursos, debates, encontro de professores, pesquisas. Dessa maneira, pode-se perceber que a leitura se torna relevante para o desenvolvimento do indivíduo, para sua formação social, considerando os mais diversos conhecimentos que partem da linguagem à sensibilidade, à reflexão e à crítica que são elementares para as inúmeras aprendizagens

PESQUISA REALIZADA COM OS ALUNOS E PROFESSORES

Visto que já mencionei anteriormente, apresentei um questionário, composto por vinte perguntas, alunos do 3º ano do ensino médio, objetivando obter informações que fundamentassem a minha tese. Como resultado dessa consulta, passo a discutir algumas perguntas e respostas, bem como os comentários e análises concernentes. Muitas conclusões foram apontadas, sendo que as mais constantes se direcionavam para uma deficiência que atinge o conteúdo, refletindo-se no desempenho verbal e compreensivo dos alunos.

Procurarei demonstrar os inúmeros problemas relativos ao ensino do conteúdo mencionado em nível de Ensino médio.

DISCUSSÃO DOS PROBLEMAS

Devo ressaltar que os professores escolhidos foram os mesmos dos alunos também pesquisados. O questionário foi organizado em duas partes: a primeira consta de dados informativos tais como: formação acadêmica, local de trabalho, nível socioeconômico, etc.; a segunda, com apenas duas perguntas, relacionadas diretamente ao ensino de literatura no Ensino médio.

Os professores também deixam a desejar no que se refere às informações que deviam ser adquiridas nos cursos de Pedagogia, e no curso de letras tendo, assim, uma bagagem melhor para se sustentarem com mais eficiência buscando, a partir daí um número adequado de bibliografias que a área disciplinar lhes oferece.

SUMÁRIO



Essa atitude do professor refletirá no aluno fazendo com que o mesmo perca o significado da sua aprendizagem. A falta de uma metodologia do professor e de uma cobrança em relação a essa situação torna-se muito evidente numa sala de aula. Pode-se perceber que ao serem adotadas estratégias e métodos consoantes ao plano curricular anual bem trabalhado, poder-se-ia atingir uma meta presente nos parâmetros curriculares de ensino adequada que traga suporte para a prática escolar poderia, assim, oferecer ao aluno a oportunidade para querer e gostar de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao invés de ensinar literatura tal como ela é, com os seus mistérios, o educador, às vezes por questões outras, leva a disciplina a uma falsa identidade, e o aluno por sua vez passa a ter aversão a um objeto que na verdade não conhece, e que está sendo inteiramente enganado. Portanto, o educador deve trabalhar um método que difunda as mais diversas áreas do conhecimento, assim como, para que haja uma transformação sociocultural, voltada para realidade do aluno, o autor de todo o trabalho, no qual possa adquirir uma postura crítica perante o mundo em que está inserido: lendo, descobrindo, produzindo, questionando e investigando a realidade numa interação constante.

Dessa maneira, sugere-se um estudo voltado para o diálogo entre texto e leitor na tentativa de melhorar o processo de aquisição da leitura dos alunos. Espera-se que essa proposta oportunize a proximidade do jovem leitor com o texto literário, motivando-o a analisar o meio social, parte fundamental do saber, que esteia nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo.

Com base em algumas averiguações, percebe-se que se torna de suma importância a práxis didática que intente melhorar os espaços que a literatura poderá atingir no meio escolar. Para tal, será necessário visar diferentes métodos e, sobretudo, reconsiderá-los colocando em difusão os mais abundantes pontos de vistas voltados para o ensino de literatura em sala de aula dito por Lajolo e tantos outros autores renomados. Entretanto seria necessário que as pesquisas realizadas por vários outros pesquisadores da área saíssem dos livros e fossem para a sala de aula como prática consolidada e com múltiplos saberes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ADORNO, Theodor W. **A Indústria Cultural**. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Nacional, 1971, p. 287-95.

BAKHTIN, Mikhail (1930). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Porto Alegre, Letras de Hoje, p. 111-118, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

CASTRO, Cláudio de Moura e. **Da arte brasileira de ler o que não está escrito**. Veja, 8 out. 1997.

SUMÁRIO



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAES, R. **Educar pela pesquisa**: possibilidades para uma abordagem transversal no ensino da Química. Acta Scientiae. v.11, n. 1, p. 62-72. jan./jun. 2009.

MORAES, R. **O significado do aprender**: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. Conjectura. v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores In.: **VI EPAL – Anais**, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SUMÁRIO

4

Tiago Mendes de Oliveira

VANGUARDA, TECNOLOGIA E RENOVAÇÃO ESTÉTICA:

APROXIMAÇÃO E PROPOSTA DE ENSINO
DA POESIA CONCRETA

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.4





RESUMO:

As vanguardas de meados século XX questionaram as poéticas tradicionais e trouxeram novas formas de fazer poesia, associando os diversos modos da linguagem, questionando o verso como unidade melódica e semântica, utilizando novas tecnologias e propondo diferentes formas de se lidar com as palavras. Nesse norte, o presente trabalho objetiva apresentar a poesia concreta, movimento de experimentação estética típica das décadas de 1950 e 1960, assim como uma proposta de atividade pedagógica baseada nesse gênero literário. Para tanto, se vale de pesquisas bibliográficas, em trabalhos críticos, teóricos e literários. Apesar de a poesia visual não ser recente, o concretismo apresentou inovações sonoras, visuais, lexicais e sintáticas, com reverberações na poesia brasileira atual, ademais é capaz de gerar importantes debates pedagógicos e estéticos na educação básica.

Palavras-chave: Experimentalismo. Poema Visual. Concretismo. Educação. Multimodalidade.

"Todo poema autêntico é uma aventura. Uma aventura planejada." (Décio Pignatari, 1975)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar de sua origem no canto e sua relação com a sonoridade, a poesia possui instâncias que extrapolam o aspecto melódico. Assim, a despeito do senso comum que associa poesia e rima, por exemplo, a linguagem poética também explora recursos expressivos visuais e intelectivos. Os movimentos de vanguarda, ao questionarem a poética tradicional, proporcionaram novas formas de expressão, frequentemente associando os diversos modos da linguagem. Dentre esses, se destaca a poesia concreta que pretendeu superar o verso como unidade melódica e semântica do texto poético, bem como explorar outros aspectos das palavras, sobretudo, os visuais.

Nesse viés, o presente trabalho objetiva apresentar a poesia concreta, movimento de experimentação estética típico das décadas de 1950 e 1960, mas com reverberações que continuam atuais na poesia brasileira, e refletir sobre sua relação com a tecnologia. Antes, porém, de analisar especificamente o concretismo, apresenta-se o conceito de poesia visual, pois explorar outros modos semióticos não é um fato recente na literatura. Para tanto, se vale de pesquisas bibliográficas, em trabalhos críticos e teóricos, e também em obras literárias.

Ademais, esse texto apresenta uma proposta de ensino da poesia concreta brasileira, especialmente, de textos canônicos do movimento, visando aproximar o corpo discente da educação básica desse gênero literário e ampliar a visão sobre o que entende como poesia. Por fim, a atividade propõe que as pessoas participantes da atividade desenvolvam seus próprios trabalhos explorando aspectos visuais da poesia, podendo valer-se de recursos digitais.

POESIA VISUAL E CONCRETA

POESIA VISUAL OU FIGURADA

A presença do aspecto visual na poesia não é um tema recente ou típico do século XX. Apesar da relação histórica com o canto, obras de diversos períodos e estilos exploraram a visualidade do poema. Assim, os versos, palavras e outros itens semióticos se organizam a sugerir o formato do objeto que lembra o tema ou possui algum significado. Tal prática esteve presente na Grécia e China Antigas, no Renascimento, no Romantismo e no Modernismo. (MOISÉS, 2013).

Um conceito importante para se pensar a poesia visual é proposto por Ezra Pound (2006): fanopeia, que representa o aspecto óptico da poesia, sua capacidade de criar imagens mentais e dialoga estritamente com os aspectos verbal (logopeia) e sonoro (meloopia). Apesar de poder gerar a sensação de que o poema pode ser separado em três instâncias retóricas, a teoria joga luz sobre a multiplicidade de camadas do texto artístico, especialmente, o poético.

Essa concepção procura demonstrar que a produção literária não se restringe somente ao modo puramente verbal ou intelectual. A arte literária explora diversos outros modos, como a sonoridade das sílabas e fonemas, mas também a distribuição desses no papel, a mancha do texto e os espaços vazios. Portanto, para usar um termo que se tornou corrente no século XXI com a informática, o *layout* também é produtor.

Nas vanguardas modernistas, destacam-se os caligramas, termo criado por Guillaume Apollinaire, a partir da junção dos termos caligrafia e ideograma, portanto, um desenho que escrito representa uma ideia (MOISÉS, 2013). Por exemplo, o conhecido “Gravata”,

a partir do qual se pode refletir sobre poemas que formam imagens, quase pictogramas, além de uma crítica ao artificialismo da sociedade dita “civilizada”.

Figura 01 – Poema A Gravata



Fonte: Apollinaire (2009)

Há também poemas que exploram a visualidade para criar imagens mentais, sem formar desenhos propriamente, mas sugestões, como “A Onda”, de Manuel Bandeira, também modernista, no qual se constrói o “contorno” (a esquerda), e também o som, das ondas formadas pelas águas do mar.



Figura 02 – Poema A Onda

A ONDA
a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda

Fonte: Bandeira (2020).

Entretanto, pensando em explorar sentidos políticos e éticos, além dos estritamente poéticos, um bom exemplo são os poemas de José Paulo Paes que se valem do espaço em branco, da posição dos caracteres na página e de outros elementos visuais para compor os sentidos propostos. Como no caso abaixo, no qual é possível ler uma crítica ao sistema financeiro do capitalismo, a propósito, com patente recurso ao humor. Portanto, para usar os conceitos de Ezra Pound (2006), a fanopeia está em consonância com a logopeia: a imagem visual provocada colabora para a ideia ou emoção que se pretende transmitir.

Figura 03 – Poema Epitáfio para um Banqueiro

EPITÁFIO PARA UM BANQUEIRO
negócio
ego
 ócio
 cio
 0

Fonte: Paes (2013).



Há, também, outra forma de visualidade na poesia, quando o texto verbal cria a “imagem mental” de um objeto, como ocorre na éfrase, isto é, a descrição visual por palavras (MOISÉS, 2013). Nessa possibilidade, portanto, o aspecto imagético não se materializa no *design* do texto, mas permanece no nível ideal. Como exemplo, a descrição que Homero (2015, Canto XVIII, versos 478 e seguintes) faz escudo de Aquiles. A propósito, esse recurso é muito utilizado nas epopeias.

Grande e maciço, primeiro, fabrica o admirável escudo,
com muito esmero, lançando-lhe à volta
orla tríplice e clara,
de imenso brilho. De prata, a seguir, fez o bálteo vistoso.
Cinco camadas o escudo possuía, gravando na externa
o hábil artífice muitas figuras de excelso traçado.
Nela o ferreiro engenhoso insculpiu a ampla
terra e o mar vasto,
o firmamento, o sol claro e incansável, a lua redonda
e as numerosas estrelas, que servem ao céu de coroa.
Pôs nela as Plêiades todas, Orião
robustíssimo, as Híades,
e mais, ainda, a Ursa, também pelo
nome de Carro chamada,
a Ursa que gira num ponto somente, a
Orião sempre espiando,
e que entre todas é a única que não se banha no oceano

Dentre as investigações poéticas que exploram a visualidade da poesia – apesar de não somente –, de forma bastante criativa e rompendo com a poética tradicional de maneira assaz intensa, destaca-se o concretismo brasileiro, tema que discutiremos a seguir.

POESIA CONCRETA

Poesia concreta ou concretismo é um movimento de poesia experimental brasileira, típico das décadas de 1950 e 1960, mas que continua a influenciar a produção literária. A corrente retomou



pesquisas estéticas anteriores, por exemplo, do modernismo, e propôs a superação do verso como unidade melódica do poema. É um movimento com forte cariz intelectual, sendo os seus principais autores também teóricos da semiótica, tradutores e críticos. Apesar dos questionamentos em contrário e de certo esteticismo, o grupo e seus poemas possuem caráter político.

Augusto de Campos (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975) propõe que a poesia concreta visa a sincronização com a terminologia de outras linguagens artísticas de vanguarda. Ademais, as palavras são objetos autônomos e, mais ainda, dúcteis, moldáveis, amalgamáveis, à disposição do poema. Porém, o poeta e teórico defende que a poesia concreta não possui pretensões figurativas, portanto, procura superar outras formas de poesia visual, como os caligramas citados anteriormente.

Décio Pignatari (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975), outro nome fundamental da poesia concreta, defende que a vontade de *construir* superou a vontade de *expressar*, ou de *se expressar*. O fazer poético, o trabalho em curso, são mais importantes que o *produto final* (pleonismo intencional): tese frequente nas artes de vanguarda, em qualquer linguagem. Essa postura, também lembra Fernando Pessoa (1990, p. 66) que, décadas antes, já havia afirmado “E a alma canta sem entrave / Pois que o canto é que faz cantar”.

Haroldo de Campos (CAMPOS; PIGNATARI CAMPOS, 1975) defende que o aspecto discursivo-conteudístico-sentimental na poesia é um fóssil gustativo que nada mais diz à mente contemporânea. A realidade contemporânea demandaria novas formas de se relacionar com a literatura e as formas tradicionais, em alguma medida, não dariam mais conta do real. Também, o poeta e teórico defende que a poesia seja vista como invenção de forma.

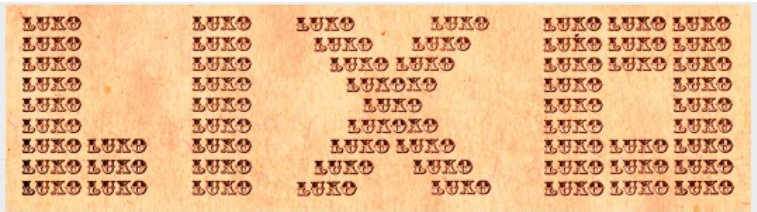
Em manifesto, dos três autores (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975), fica preconizado que o ciclo histórico do verso como unidade rítmico-formal do poema está encerrado. Assim, a poesia



concreta toma conhecimento do espaço gráfico com agente estrutural – nas palavras dos teóricos – e que seria, portanto, evolução crítica de formas. É mister ressaltar, no entanto, que para eles o espaço deve ser visto como uma instância qualificada e espaciotemporal, e não linear como na escrita tradicional.

Tomando como exemplo, o poema “Lixo/Luxo”, de Augusto de Campos, no qual a palavra “lixo” é escrita com a repetição da palavra “luxo” e a fonte é rebuscada e ornamental. Mantendo o exemplo, algumas leituras possíveis: o luxo gera lixo (impacto ambiental e social do luxo)? O lixo pode se transformar em luxo (reciclagem)? O luxo é um “lixo” (algo dispensável, irrelevante)? O fato de ter sido escaneado em um livro antigo (ilusão de textura abaixo do texto) se relaciona com o sentido original? Igualmente, esperam-se outras leituras contextuais, com diferentes vieses.

Figura 04 – Poema “Lixo/Luxo”



Fonte: Campos (1986).

O concretismo gerou dissidências e vanguardas. O neoconcretismo criticou o empirismo da poesia concreta e defendeu mais liberdade e humanismo na arte. Inclusive, Ferreira Gullar entendia ser um dos criadores da poesia concreta e participou de diversos debates intelectuais com Augusto de Campos. Como no poema abaixo, de Gullar, com características concretas e/ou neoconcretas, abordando de forma crítica e bem-humorada temas relacionados à natureza.



Figura 05 – Poema “Mar Azul”

mar azul				
mar azul	marco azul			
mar azul	marco azul	barco azul		
mar azul	marco azul	barco azul	arco azul	
mar azul	marco azul	barco azul	arco azul	ar azul

Fonte: Gullar (2012).

Apesar da ênfase no grupo dos irmãos Campos e Pignatari, nesse trabalho não se pretende diferenciar o concretismo e o neoconcretismo, ou as correntes de São Paulo e do Rio de Janeiro, por entender que se tratam de um mesmo processo macro de renovação da poesia brasileira.

Vale citar também um poema de Arnaldo Antunes, de geração mais nova que Gullar e os irmãos Campos, mas que mantém assumido diálogo com o concretismo e/ou neoconcretismo. No poema, a palavra gente, quebrada em duas partes, nas quais entre diversos sentidos, pode-se destacar a palavra grega *gen-*, que significa origem, e *et*, palavra latina, equivalente à conjunção aditiva “e”, mas também sigla para “*extraterrestre*”, tema explorado pelo poeta em outros momentos de sua carreira.

Figura 06 – Poema “Gente”



Fonte: Antunes (2002)

Segundo Alfredo Bosi (2015), na poesia concreta, o significante assume a proeminência. Assim, a corrente inovou em diversos campos do fazer poético:

Quadro 01 – Campos de Renovação Estética

Campo	Exemplos
Semântico	Ideogramas, polissemia, trocadilho, nonsense
Sintático	Ilhamento ou atomização das partes do discurso, justaposição, redistribuição de elementos, ruptura com a sintaxe da proposição
Léxico	Substantivos concretos, neologismos, tecnicismos, estrangeirismos, siglas, termos plurilíngues
Morfológico	Desintegração do sintagma nos seus morfemas, separação dos prefixos, dos radicais, dos sufixos, uso intensivo de certos morfemas
Fonético	Figuras de repetição sonora (aliterações, assonâncias, rimas internas, homoteleutons), preferência dada às consoantes e aos grupos consonantais, jogos sonoros
Topográfico	Abolição do verso, não linearidade, uso construtivo dos espaços brancos, ausência de sinais de pontuação, sintaxe gráfica

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bosi (2015).

É mister ressaltar que a poesia concreta não se atém somente a inovações no âmbito da visualidade, mas explora diversos âmbitos de criação artística. As investigações estéticas dessa corrente – e de outros movimentos de vanguarda – ampliaram a própria noção de poesia, aproximando-a do *design*, mas também das artes audiovisuais e multimídias.

Portanto, a leitura, a interpretação e a fruição dos poemas concretos, assim como de outros movimentos de vanguarda, deve ter em foco que são textos com uma metodologia de produção específica e uma recepção igualmente específica. A esse aspecto, tratando do concretismo, Alfredo Bosi (2015) afirma que a leitura crítica de poesia não deve partir de apriorismos, mas sentir a experiência e examinar os princípios teóricos da obra, sem previamente assentir ou rejeitar.

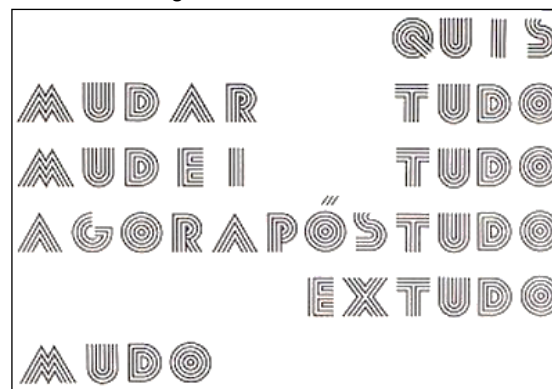


A poesia concreta abriu caminho para diversos movimentos de renovação estética na literatura brasileira. Além do neoconcretismo citado, vale ressaltar dois: o poema-processo e o poema-práxis. O primeiro, decorre do concretismo e debates relacionados e vê o poema como objeto, trabalhou sobretudo com colagens. O segundo, se opõe filosoficamente aos demais movimentos de vanguarda, propondo um fazer poético comprometido com a participação política e social. Ademais, criticou o formalismo e o academicismo da poesia concreta, demonstrando maior preocupação com o conteúdo. (STEGAGNO-PICCHIO, 2004; BOSI, 2015)

A despeito de não ser tema desse trabalho, é mister ressaltar, que, apesar da indiscutível influência da poesia concreta e dos demais movimentos de renovação, outros caminhos foram e são traçados na produção brasileira. Assim, é possível verificar a manutenção e/ou retorno do verso, a preocupação com a sonoridade, com o lirismo, com questões políticas e sociais, inclusive, em alguns casos, estabelecendo diálogos com o concretismo. Nessa vertente, tem-se uma, por exemplo, a poesia social, a marginal e a nas letras de canções.

Não se pode perder de vista, no entanto, que as pesquisas estéticas do concretismo mantêm estreita relação com as inovações tecnológicas do século XX, inicialmente, das tecnologias gráficas e, atualmente, da multimídia (*web*). Os autores desse movimento foram pioneiros no uso de cores e recortes na impressão, livros-objeto, vídeo-poemas e animação computadorizada. A título de exemplo, o poema "Pós-Tudo" que pode ser visto como imagem abaixo e como vídeo no endereço eletrônico do autor no YouTube⁴. Nesse texto, Augusto de Campos reflete sobre o próprio fazer poético das vanguardas e o risco de encontrar o vazio ou um novo movimento, explorando os significados da palavra "mudo". Assim, há duas versões do mesmo poema, uma imagem estática e outra em movimento.

Figura 07 - Poema Pós-Tudo



Fonte: Campos (1994)

Arlindo Machado (2008), em livro que reflete sobre a arte e a mídia, afirma que a apropriação que a arte faz do aparato tecnológico que lhe contemporâneo difere significativamente daquela feita por outros setores da sociedade, como a indústria de bens de consumo. Ademais, continua o teórico, as máquinas semióticas – a propósito, conceito bastante produtor – não foram projetadas para a arte, mas seguindo o princípio de produtividade industrial, “nunca para produção de objetos singulares, singelos e ‘sublimes’” (p. 10).

De alguma forma, a poesia concreta se aproxima dessa visão: eles resinificam as tecnologias industriais e as usam para a produção estética, sejam a gráfica multicolor, seja a programação computadorizada. A poesia subverte a lógica de mercado e permite a produção de objetos simbólicos únicos, por vezes, irrepetíveis. É interessante como as mídias sociais, aparato técnico típico do capitalismo hodierno, é retomada para divulgar poesia e, ademais, com conteúdo político, como o faz Augusto de Campos⁵, do qual segue o exemplo abaixo, no qual discute a relativização da verdade, questão tão sensível em época de negacionismos e notícias falsas.

5

Em seu perfil @poemamemos, disponível no endereço: <<https://www.instagram.com/poetamemos/>>.

A 10x10 grid of red and green triangles. The triangles are arranged in a staggered pattern to form the words 'RED', 'DID', 'DID', 'DID', 'DID', 'DID', 'DID', 'DID', 'DID', 'DID' in a vertical column. The triangles are red and green, and the background is black.

Machado (2008) também afirma que a toda arte é feita com os meios de seu tempo e cita diversos exemplos. Trazendo essa reflexão para a poesia, o concretismo, assim como os poemas multimídias atuais, buscam explorar ao máximo os meios tecnológicos de seu tempo, sem, necessariamente, preterir suportes anteriores com o papel, mas com uma constante investigação de linguagens e meios.

91

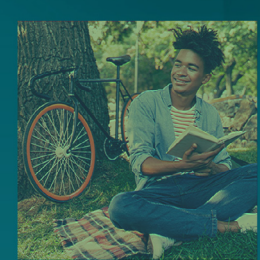
UMA PROPOSTA DE ENSINO DA POESIA CONCRETA

FUNDAMENTAÇÃO E OBJETIVOS

A despeito do senso comum tomar texto como um conjunto de palavras, o termo vem do latim e significa “tecido”, portanto, um conjunto de informações organizadas e não necessariamente se valendo do código verbal. A principal inovação teórica introduzida pela Semiótica Social é pensar que todo texto apresenta múltiplos modos semióticos, isto é, apesar de haver uma linguagem predominante, outras estão associadas, contribuindo diretamente para a construção do significado.

Gunther Kress e seus colaboradores (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001; KRESS & VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010; BEZEMER & KRESS, 2016) postulam que todo texto, discurso ou comunicação é multimodal, portanto, o escrito também. Nesta perspectiva teórica, a educação precisa adotar a multimodalidade como uma característica inerente ao processo de interação humana e usá-la a favor da aprendizagem. Os autores também enfatizam que a emergência das tecnologias da informação enfatizou o aspecto multimodal das comunicações humanas, permitindo que as pessoas orquestram os modos mais adequados aos objetivos e contextos. Ademais, esta corrente – Semiótica Social ou Sociossemiótica –, assim como a Análise Crítica do Discurso, pensa a produção comunicativa em suas intencionalidades, portanto, o signo é motivado pelo impacto esperado pelo sujeito. Em outras palavras, o discurso possui instâncias retóricas e políticas.

Pensar os poemas visuais, portanto, aqueles que exploram os espaços em brancos e a mancha sobre o papel, em sua condição





multimodal, encontra ressonância com o conceito de verbivocovisualidade (ou verbovocovisualidade), termo caro aos teóricos da poesia concreta (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975), e que expressa a condição tripla do discurso baseado em palavras, é verbal, sonoro (oral) e visual, apesar da semiótica social “ir mais longe”, explorando aspectos imagéticos (estáticos e em movimento), sonoros (música, ruídos), gestuais, dentre outros.

O ensino de literatura, em uma perspectiva dialógica e fundada no conceito de letramento, preconiza que não se deve reduzir a arte a um simulacro de si, inibindo seu o poder humanizador. Portanto, não cabe ao ensino de literatura se basear somente em cronologias ou exigir provas ao final do livro, mas fomentar a leitura prazerosa e crítica. Estas ideias são inspiradas em Cosson (2009). O autor defende que a questão não se trata de discutir se a literatura deve ou não ser escolarizada, mas como proceder esse processo de escolarização.

Assim, este trabalho propõe um exercício pedagógico que procura pensar a multimodalidade presente em poemas visuais. Três objetivos centrais orientam a realização da atividade proposta. Primeiramente, identificar diferentes recursos semióticos em poemas visuais; depois, reconhecer diferentes modos semióticos neste gênero do discurso: verbal, visual e, por vezes, sonoro; e, por fim, compreender discursos sociais, políticos e ambientais em poemas visuais. Portanto, o foco está em pensar tais textos em sua instância discursiva multimodal, dialogando com os estudos linguísticos/semióticos e com os literários.

Diversas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) podem ser trabalhadas a partir de uma leitura multimodal da poesia visual, entretanto, para fins deste trabalho, foram selecionadas duas habilidades, ambas relacionadas com a prática de “Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multisemióticos) e análise linguística/semiótica”. A primeira habilidade relativa a todos os “Campos de Atuação Social” e a segunda, específica do “Campo Artístico-Literário”:

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

GUIÃO DA ATIVIDADE

A atividade é proposta para ser desenvolvida com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio ("regular", educação de jovens e adultos ou integrado à educação profissional), com duração prevista de cinco encontros semanais de cem minutos cada (duas horas-aula). Visa trabalhar com o gênero discursivo denominado poemas visuais e com foco na literatura moderna e contemporânea (apesar da visualidade na poesia ser bem mais antiga).

A atividade foi dividida em cinco fases ou momentos. Como a perspectiva é multimodal, os estudantes devem conhecer textos que explorem o aspecto verbovocovisual, se expressar oralmente, nos debates, e, por fim, de forma escrita e imagética, criando seus próprios poemas que explorem aspectos visuais.

SUMÁRIO

MOMENTO I

Apresentar à turma diversos poemas com variáveis níveis de visualidade e de experimentação, como aqueles citados acima. Podem ser usados impressos em tamanho A4 ou A5 para cada estudante e versões maiores em projetores digitais ou cartazes para visualização coletiva. É esperado que a pessoa aprendente compreenda que tais textos existem e consiga interagir/dialogar com eles. Ademais, não são melhores ou piores que outros, apenas são um gênero específico e como todo gênero discursivo possui suas regras e tradições.

MOMENTO II

Fazer uma leitura dos elementos formais do poema: fonte/ tipo, uso do espaço, se forma algum desenho, se alguma sonoridade se destaca. É relevante evitar a ideia de que o poema tem um único significado a ser “des-coberto”. Também, incentivar que as pessoas participantes falem sobre o que tais textos provocaram, as sensações, as impressões, as curiosidades, dentre outros. Portanto, pensar em uma perspectiva lúdica. Nesta etapa, a pessoa que orienta a atividade pode apresentar contribuições sobre conceitos, história, grandes autoras/es da poesia visual, de forma a evitar o acúmulo de informações, mas favorecendo a compreensão do gênero.

MOMENTO III

Nesta etapa, o foco é perceber discursos e intenções retóricas no poema, portanto seus aspectos sociais, políticos e ambientais. As pessoas podem se expressar oralmente (preferencial) ou por escrito. É importante permitir diversas interpretações, mas tomar cuidado para que não saiam do contexto (dispersão). Note o exemplo do poema “Luxo/Lixo” citado anteriormente.

SUMÁRIO

MOMENTO IV

Nesta fase, as pessoas deverão pesquisar poemas visuais e intersemióticos, inclusive na forma de animação, em livros e na internet, e apresentá-los à turma. Devem também elencar elementos formais e discursivos presentes no texto, de forma análoga ao realizado nas etapas II e III. É importante elencar outros poemas concretos, visuais, caligramas e afins para embasamento e para ampliação dos repertórios pessoais.

MOMENTO V

Propor às/os estudantes que elaborem poemas visuais, textos que conjuguem a instância verbal com a visual e, até mesmo, sonora. Para tanto podem explorar ferramentas de desenho analógicas (papel, lápis, caneta, pincéis, nanquim...) e digitais (programas de desenho vetorial em computadores e celulares). Processadores de texto podem não ser ideais para esta atividade, pois demanda maior capacidade de edição de imagens e outros elementos visuais.

ALGUMAS REFLEXÕES

A “inovação tecnológica” permite a realização de experimentos poéticos impossíveis em outros tempos, desde o uso de cores na impressão gráfica, em meados do século XX, ao uso da multimídia atualmente. Muitos experimentos estéticos são possíveis pelo uso de linguagens de programação e programas de animação. Um caminho para a produção poética atual é sua relação com as mídias sociais, inclusive, com produções específicas para as limitações impostas por essas ferramentas.



Entretanto, a poesia visual não é uma invenção recente. Em diversos momentos históricos, houve interesse pelo aspecto visual da poesia. Nesse trabalho, por opção metodológica e recorte, se focou no experimentalismo típico da poesia brasileira em meados do século XX: o concretismo. Corrente estética que renovou a poesia em diversos aspectos, o mais evidente é o visual (fanopeia), mas explorou aspectos fônicos, morfológicos, sintáticos, dentre outros, provocando uma revisão do que se entende por poesia e abrindo espaço para experiências multimídia.

Uma questão é como tais trabalhos serão pensados, estudados e divulgados em períodos históricos futuros, em outras palavras, como tais experimentalismos poéticos serão incluídos ou não no cânone literário. O concretismo é citado nos livros didáticos e há considerável produção científica, mas geralmente focada em produções gráficas para o suporte papel. Ademais, outro debate importante é sobre a preservação dessas produções. As empresas descontinuam as ferramentas quando não há interesse comercial, assim, produções criativas e relevantes ficam inacessíveis ou precisam ser remediadas em formatos que reduzem as possibilidades, como um poema interativo transformado em vídeo.

Vale refletir também sobre em que medida tais obras são produções literárias – arte da palavra – e o quanto são trabalhos de artes gráficas e *design*, portanto, artes visuais. Entretanto, em uma sociedade que se utiliza massivamente de recursos multimídia e intersemióticos, a distinção acima teria alguma relevância? Fica, portanto, como sugestão para novos estudos discutir a relação da poesia concreta com as artes/*design* gráfico, os diálogos possíveis e as influências recíprocas.

A epígrafe define a visão da poesia praticada no concretismo, e nos experimentalismos de forma geral: um fazer planejado, racionalizado. Apesar dessa poética não se aplicar a todas as práticas poéticas, ou literárias de forma geral, resume a perspectiva que



pensa a arte como labor, exercício, experimentação... se afastando da visão romântica da arte como inspiração e evasão de sentimentos.

Ao trabalhar a poesia concreta, e experimental de forma geral, é importante que a pessoa educadora se aproprie de conceitos como fanopeia, poesia visual, caligrama e poesia concreta; a turma, no entanto, não necessariamente precisará conhecer estes termos. Igualmente é importante compreender que estes poemas não são uma invenção recente, há exemplos na Grécia Antiga, no Renascimento, no Modernismo, na poesia concreta.

Outra questão que merece reflexão é a possibilidade de se pedir às pessoas estudantes que elaborem um relatório escrito do projeto, pois este recurso tem sido criticado por especialistas no ensino de Literatura, visando evitar que a arte se torne um meio e não um fim, ou seja, um pretexto para a avaliação. Tomar como avaliação a participação oral e a produção de textos intersemióticos é mais produtora (COSSON, 2009).

Vale ressaltar, por fim, que esse trabalho apresenta tal somente uma proposta para ensino da poesia concreta. Assim, os atores educacionais envolvidos devem adequar a atividade à realidade da turma, bem como aos objetivos. Por exemplo, a poesia concreta pode ser trabalhada em todos os níveis educacionais, com crianças, jovens, pessoas adultas e idosas, demandando, para tanto, adequação e contextualização.

Ademais, cada profissional da educação tem a possibilidade de elaborar outros projetos e assim fomentar o ensino da literatura, especialmente em um país com índice de leituras tão baixos, visando a fruição estética, mas também a compressão de diversos gêneros literários e suas especificidades, como a poesia concreta, que difere da imagem que socialmente se tem dos poemas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **Palavra Desordem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

APOLLINAIRE, Guillaume. **Caligramas**. Introdução, organização, tradução e notas de Álvaro Faleiros; Prefácio de Véronique Dahlet. São Paulo: Ateliê; Brasília: Editora UnB, 2009.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. Coordenação editorial de André Seffrin. São Paulo: Global, 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G.. **Multimodality, learning and communication**: a social semiotic frame. London: Routledge, 2016.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 50ª edição. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final homologada em 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

CAMPOS, Augusto de. **@poetamenos**. Perfil no Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/poetamenos/>>. Acesso em 15 de março de 2023.

CAMPOS, Augusto de. **Augusto de Campos**. Canal no Youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/minuspt/>>. Acesso em 15 de março de 2023.

CAMPOS, Augusto de. **Despoesia**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

CAMPOS, Augusto de. **Pós-tudo**. Disponibilização online em 27 de dezembro de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=72arKyB2zLA>>. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

CAMPOS, Augusto de. **Viva Vaia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da Poesia Concreta**: Textos Críticos e Manifestos. Cotia: Ateliê, 1975.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2009.

GULLAR, Ferreira. **Melhores Poemas**. Seleção e apresentação de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2012. (Melhores Poemas, Direção de Edla van Steen)



HOMERO. **Ilíada e Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

KRESS, G. 2010. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 12ª edição revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Cultrix, 2013.

PAES, José Paulo. **Melhores Poemas**. Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 2013. (Melhores Poemas, direção de Edla Van Steen)

PESSOA, Fernando. **Poesias Inéditas** (1930-1935). Nota prévia de Jorge Nemésio. Lisboa: Ática, 1955 (impressão de 1990), p. 66. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/1018>>. Acesso em 01 de março de 2023. [Acervo do Arquivo Pessoa]

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. Organização e apresentação de Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. **História da Literatura Brasileira**. 2ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Lacerda/Nova Aguilar, 2004. (Biblioteca Luso-Brasileira; Série Brasileira).

5

Ivane Câmara Brandão Ramos

O USO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA RODA DE LEITURA NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA E PARTICULAR:

UM ESTUDO COMPARATIVO NOS DIVERSOS
CONTEXTOS SOCIAIS

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.5





RESUMO:

É função essencial da escola ensinar e estimular a leitura, de modo que se amplie o domínio dos níveis de leitura e escrita dos alunos, para assim formá-los cidadãos críticos. Portanto, este estudo tem como objetivo: analisar o uso da leitura e da escrita por meio da Roda de Leitura com alunos leitores do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de um estudo comparativo entre uma instituição pública e uma instituição particular da cidade de Manaus-AM, a fim de promover o letramento nos diversos contextos sociais. Constatou-se que 100% dos alunos passaram a ler fora da escola, e as histórias em quadrinhos eram os gêneros preferidos. Por fim, verificou-se a diferença na estrutura familiar de alunos dos dois cenários, quanto ao acompanhamento dos pais, estrutura da escola, incentivo da leitura em todos os aspectos, favorecendo os alunos de escola particular.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino público. Ensino particular. Letramento social.

INTRODUÇÃO

É função essencial da escola, ensinar a ler, de modo que se amplie o domínio dos níveis de leitura e escrita dos alunos, norteando a escolha dos materiais de leitura. Portanto, cabe, formalmente, à escola efetivar as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces.

Fundamentadas em experiências pessoais na prática da docência, a experiência em leitura abaixo do desejado para alunos do Ensino Fundamental II e Médio atrapalha – e na maioria das vezes impede – o acesso aos conhecimentos em todas as áreas de ensino na escola, inibindo a participação concreta destes educandos do processo educacional. Isso porque, dentre outras questões, espera-se que os estudantes, nessa ocasião do processo de escolarização, realizem as atividades que compreendem a leitura com autonomia, não sendo necessária a orientação mais explícita pelo professor.

Diante deste contexto, vê-se a necessidade de desenvolver a competência leitora dos alunos, para assim formá-los cidadãos críticos e conhecedores de diferentes tipologias textuais, e, principalmente, fazê-los reconhecer os textos em que os mesmos se deparam na sociedade em que estão inseridos em nosso cotidiano. À medida que nos comunicamos, seja na escrita ou na fala, utilizamos diversos gêneros, uma vez que todos os nossos discursos têm formas de textos e características específicas.

Sabe-se que estas dificuldades que os alunos enfrentam, na maioria das vezes, continuam até chegar à universidade, que por não ter o hábito da leitura, enfrentam várias dificuldades para administrar as elevadas demandas de leitura acadêmica determinadas pelos cursos. Assim, a problematização deste estudo é: Como é realizado o uso da leitura e da escrita por meio da Roda de Leitura com alunos leitores do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de um estudo

comparativo entre uma instituição pública e uma instituição particular da cidade de Manaus-AM, afim de promover o letramento nos diversos contextos sociais?

Sabendo-se que em 10% das escolas com as maiores notas no Enem 2017, 18% são públicas e 82% são particulares, e que entre as 10% com menores notas, todas são escolas públicas, verifica-se a necessidade de se estudar e comparar estas duas realidades, entender como acontece o letramento na educação pública e privada e promover ele por meio da Roda de Leitura. Já que há uma vasta diferença entre escolas públicas e privadas, não somente na qualidade de ensino, mas ainda nas partes de infraestrutura, métodos, organização e cobranças de rendimento dos alunos. Obviamente, existem escolas particulares que não são tão boas e existem públicas que são referências. Contudo, de forma geral, os alunos da rede privada possuem melhores desempenhos.

Portanto, verifica-se a necessidade de estudos e pesquisas que auxiliem com metodologias que promovam o letramento social entre os alunos destas duas vivências. Pois, compreende-se que o ato de ler é essencial para que se progrida em direção à possibilidade de inserção social a uma quantidade cada vez maior de sujeitos, para o que os processos formais de escolarização possam impulsionar estes alunos a adquirir o hábito pela leitura e possam, assim, ingressar em um ensino superior.

Para responder a tal questionamento, este artigo tem o objetivo geral: Analisar o uso da leitura e da escrita por meio da Roda de Leitura com alunos leitores do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de um estudo comparativo entre uma instituição pública e uma instituição particular da cidade de Manaus-AM, a fim de promover o letramento nos diversos contextos sociais, 2019-2022.

Para tal, tem-se tais objetivos específicos:



- a. Estabelecer os efeitos sociais do letramento para os grupos sociais dentro e fora da escola, em 2019-2022;
- b. Determinar de que forma o letramento social atua como agente facilitador de práticas sociais, em 2019-2022;
- c. Identificar as diferenças entre os dois sistemas de ensino público e particular, com o uso da Roda de Leitura como estratégia pedagógica, alcançando o letramento em ambas, em 2019-2022.

Acredita-se que o Projeto Roda de Leitura em instituições públicas e privadas pode servir como estratégia pedagógica muito eficiente para se alcançar o letramento entre os alunos. Pois Marcuschi (2008) afirma que ao ler a palavra do outro pode-se descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às do aluno, poderão levá-los a construção de novas formas, e assim sucessivamente. Ou seja, a leitura de textos de outros autores, consagrados ou não, proporciona ao educando construir sua forma de pensar e de dizer o que pensa. Portanto, justifica-se a importância desta abordagem em torno do letramento social.

Neste âmbito, optou-se por realizar uma pesquisa de campo, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola de ensino público chamada Escola Estadual Dom Milton, e uma escola do ensino particular chamada Centro Educacional Colombo Ladislau, ambas da cidade de Manaus.

METODOLOGIA

No transcorrer deste processo de investigação, considerando a leitura como um recurso importante para a obtenção de conhecimento e sabendo-se da necessidade de desenvolver e elevar o



nível de letramento dos alunos, teve-se a iniciativa de desenvolver um estudo de caso. Que, de acordo com Lakatos e Marconi (2008), é caracterizado pelo estudo intendo de um ou de poucos objetos, para possibilitar um conhecimento intenso e delineado, por meio de entrevistas, questionários e observação.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa aplicada, pois segundo Lakatos e Marconi (2008), este tipo de pesquisa é motivado pela necessidade de solucionar problemas concretos, com finalidade prática. Que de acordo com este estudo, busca-se solucionar a questão da dificuldade que os alunos enfrentam por não ter o hábito da leitura e da escrita, que será resolvida através da aplicação da estratégia Roda de Leitura.

Assim, para elaborar e efetivar o presente projeto que busca comparar os dois cenários de escola particular e pública, com abordagem de diferentes gêneros que circundam na sociedade, realizou-se um estudo de caso na Escola Estadual Dom Milton e Centro Educacional Colombo Ladislau, ambos da cidade de Manaus-AM, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A amostra foi constituída por apenas 3 turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dom Milton, totalizando 120 alunos, e 1 turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Colombo Ladislau, totalizando 25 alunos.

O instrumento de coleta para dos dados quantitativos foi a entrevista por meio do questionário com um número pequeno de perguntas (no total de 12 perguntas), para não ficar cansativo. Esses dados da investigação mista auxiliaram para entendermos os reflexos sociais que o letramento social, por meio da Roda de Leitura, dentro e fora de sala de aula, a partir de um estudo comparativo entre as duas escolas analisadas.

O projeto Roda de Leitura ocorreu em três momentos. Em um primeiro momento, o objetivo foi resgatar o prazer pela leitura

do aluno, onde o foco é que o próprio aluno levasse um livro de seu acervo pessoal para que ele fosse sujeito protagonista do exercício da leitura com um livro que transmita o perfil pessoal dele, já que foi de sua própria escolha.

No segundo momento, após resgatar e incentivar o gosto pela leitura, teve-se o objetivo de incluir no acervo dos alunos livros determinados pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), colocando em prática o que está previsto na LDB. Assim, trabalhou-se um gênero textual pré-determinado, cujos livros eram, anteriormente, julgados pelos alunos de leitura monótona, para fazer com que eles leessem estas obras e tivessem uma nova percepção das mesmas, uma vez que eles já passaram pela etapa de resgate do prazer pela leitura.

E, por fim, os alunos do projeto disseminaram suas experiências para outros alunos das demais salas, onde eles passaram de protagonistas do projeto para mediadores dele. Neste momento, a estratégia que o professor utilizou em sala de aula foi apresentada para outros alunos, através dos sujeitos recém-formados leitores. Destacando-se que o professor elege os alunos com melhores desenvolvimento para tal performance.

Durante todas as etapas, houve a observação direta do professor para com o comportamento dos alunos. E ao término do Projeto Roda de Leitura, teve-se a aplicação de um questionário para que se tivesse um estudo comparativo do cenário de antes e depois da estratégia pedagógica aplicada em sala de aula. Para, na sequência, finalmente, comparar as consequências do que foi aplicado para a escola particular e para a escola pública, de forma que se possa comparar estes dois ambientes.



A RODA DE LEITURA

Dentre as diversas estratégias pedagógicas existentes para motivar os alunos a descobrir o prazer pela leitura e escrita e alcançar o letramento social, este estudo destaca o projeto Roda de Leitura que, de acordo com Braun e Vianna (2010), age como um convite a descobrir e a pensar sobre o mundo em que estamos inseridos. Bakhtin (2011) acredita que com a leitura de diversos autores, o aluno constrói sua forma de pensar pessoal. Pois, ao ler ou ouvir a forma como outra pessoa diz, o educando passa a construir sua própria forma de dizer, uma das cinco condições básicas de produção de texto, contribuindo assim para a leitura e escrita social.

Na Roda de Leitura, tem-se alunos enunciando suas opiniões, se perguntando sobre o que ouvem, reproduzindo e fazendo uso, em outras circunstâncias, das expressões empregadas pelos autores, seguidas de conversas, questionamentos, sobre o gênero textual, possibilitando assim, que o educando dê sua interpretação pessoal da história lida (COSSON, 2014). De acordo com Cosson (2014), esta prática é vantajosa para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados. Para o autor, as rodas de leitura são atenciosamente planejadas, buscando cobrir a variedade textual e de interesse dos educandos, contudo, acima de tudo, procuram despertar o prazer de ler.

Nesta metodologia, os alunos aprendem a determinar diferenças entre o oral e o escrito, desenvolvem o gosto pela leitura, conhecem os diversos gêneros textuais, contemplam a beleza da linguagem, estudam e entendem as metáforas, expandem seus vocabulários, identificam os vários ilustradores e seus estilos, entendem diferentes tempos e espaços do mundo, tiram conclusões, alistam ideias, por fim, alcançam inúmeras aprendizagens e edificam variados conhecimentos (BRAUN; VIANNA, 2010).

SUMÁRIO



Para Cavalcanti (2009), todas as rodas de leitura têm em comum o uso dos vocábulos dos sujeitos intrincados, havendo desta forma a garantia de que ideias, histórias de vida e narrativas sejam tematizadas em grupo. Para tanto, esta estratégia pedagógica abrange o coletivo de sala de aula, com situações privilegiadas de aprendizagem, uma vez que é um projeto que valoriza a voz dos alunos, dá a oportunidade de haver diálogos, discussões a respeito das leituras destes, ativam conhecimentos, beneficiando todos os envolvidos.

Schermack (2012) destaca que as rodas de leitura são atividades que não exibem compromisso com a didatização da leitura, ou seja, depois das dinâmicas não existem exercícios de interpretação, pois a leitura não está conexas a um posterior registro escrito. Seu intuito é apenas fruição, para promover o gosto e a autonomia leitora.

Na Roda de Leitura, o livro atrai os leitores que passivamente se entregam ao universo encantado da leitura, que foca no ver, ouvir, sentir, imaginar, interpretar etc (DE CARVALHO, 2006). Esta atividade desperta o gosto e a consciência da importância do ato de ler na vida de cada aluno, e não uma prática secundária, como é vista na maioria das vezes, mas uma prática central do método de ensino-aprendizagem, na qual o aluno encontra o gosto pela leitura de modo descontraído ao instigar sua imaginação (SMITH, 2006).

Assim, a partir da leitura e interpretação dos livros, os alunos partem para a identificação de gêneros textuais, colaborando no processo de alfabetização. Esse acesso a múltiplos livros promove a formação de leitores, coopera no processo de alfabetização dos mesmos e contribui para a construção do cidadão crítico-reflexivo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os textos que beneficiam a reflexão crítica e imaginativa, a prática de maneiras de pensamento mais sofisticadas e abstratas, sendo os mais importantes para a completa participação em uma sociedade letrada.

Para Schermack (2012), a contação de histórias possibilita a interação entre quem está contando e quem está lendo, uma vez que contar histórias é uma arte performática. Quando os ouvintes deixam sua imaginação serem guiadas pela história, consolidada no corpo e na voz do contador, o ato performático se concretiza.

De tal modo, conforme Schermack (2012), a oralidade consolida-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um especificado suporte, procedendo que as histórias foram contadas após um texto escrito, ocasionando um reflexo positivo entre a plateia, visto que a qualidade dos escritos é melhor organizada e a multiplicidade dos textos torna-se mais socializada.

Assim, percebe-se que a Roda de Leitura é uma maneira prática e dinâmica de trabalhar a leitura, por meio de encontros, dentro ou fora das salas de aula, em que um leitor escolhe e lê em voz alta um texto, que pode ser de qualquer tipologia textual que seja contemplada pelos colegas. Sendo estas leituras realizadas por diversos leitores, não apenas pelo educador, mas também pelos próprios alunos.

Na maioria das vezes, o aluno vive socialmente com várias formas de leitura e escrita, o que contesta ensiná-las exclusivamente a codificar e decodificar de forma aleatória, sem considerar a função da leitura e escrita. Portanto, para se ter uma alfabetização mais prazerosa e eficiente, é indispensável que o educador seja ciente da necessidade dos ambientes de leitura, pois não adianta apenas mudar a tipologia textual, é importante que o aluno possa desvendar diversos ambientes de leitura; deste modo, poderá assimilar conhecimentos e fazer reflexões em contato com várias circunstâncias e ocasiões (SILVA, 2002).

É inaceitável que os alunos permaneçam todo um período de aula dentro de uma sala superlotada, somente escutando as orientações do educador e copiando exercícios da lousa. O ambiente físico da escola deve ser aproveitado: o pátio, a biblioteca e outros ambientes



podem e devem ser aproveitados. Assim, a Roda de Leitura fica muito mais prazerosa e interessante quando realizada fora das quatro paredes da sala de aula (MAGDA, 2008).

Entende-se que as dificuldades descobertas no processo de alfabetização não podem ser conferidas única e exclusivamente ao educador, pois há a ausência de estímulo dos pais, o acesso limitado a materiais do mundo letrado, e a falha na interação e suporte por parte da equipe técnica da escola, que agem como fatores que desprezam o sucesso desse processo (BRESSION, 2001).

Portanto, verifica-se que a Roda de Leitura é um momento muito prazeroso e importante em que os alunos formulam suas hipóteses em relação as histórias lidas, gerando expectativas com tempestades de ideias, permitindo aos não alfabetizados uma integração, de modo que deixe eles adentrarem no universo imaginário da literatura, contribuindo para o avanço da aprendizagem.

Percebe-se que nesta prática de ouvir a leitura de outra pessoa, a Roda de Leitura é uma estratégia pedagógica de grande relevância para a contribuição do letramento social. Pois, na escola, a leitura compartilhada pode ser realizada em duplas, rodas diárias de histórias, rodas em que se partilhe um mesmo acervo, idas à biblioteca, elaboração de resenhas e de sugestões de leituras, conduzindo, assim, à construção de sentidos e à formação de leitores mais autônomos (BOLOGNESI, 2012).

O Projeto Roda de leitura busca disseminar o gosto pela leitura, sendo vantajoso para a comunidade e para o aluno, já que promove a convivência em ambiente letrado. De acordo com Bolognesi (2012), ensinar os educandos a ler os diversos gêneros textuais, contraindo o prazer pela leitura, pode assegurar o seu sucesso no decorrer de sua caminhada escolar, além de expandir sua concepção de mundo.

Segundo Bolognesi (2012), a prática da Roda de Leitura tem como objetivo:



- a. Estimular os participantes para que expandam sua atuação enquanto leitores e causem, nos públicos com que atuam, o desenvolvimento de capacidades leitoras e o prazer pela leitura e escrita;
- b. Promover, a partir do projeto em sala de aula, a irradiação de ações focadas na promoção da leitura de maneira a ampliar as práticas leitoras na comunidade;
- c. Expandir o trabalho com os diferentes gêneros de leitura;
- d. Ampliar o mundo cultural e de letramento dos alunos.

Se tomarmos como ponto de partida as ideias de Bakhtin (2011), podemos afirmar que todo texto é uma espécie de resposta a outros textos. Mesmo que, explicitamente, não façamos referência a outros autores, estaremos, na realidade, dialogando com eles e usando informações e ideias que já foram, de algum modo, ligadas em outros momentos, seja através dos textos orais, seja por meio de textos escritos.

Segundo Geraldi (2013) e Scheneuwly e Dolz (2004), a leitura de texto é o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Kleiman (1995) ainda resalta que a ineficiência de métodos de leitura tradicionais nas salas de aula, como leitura em voz alta e leitura silenciosa, está relacionada a ações mecânicas e sem explicitação da definição dos objetivos, sem o acionamento do conhecimento prévio, e sem considerar a construção expressiva de um texto como todo.

De acordo com Rojo (2002, p. 2), “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Desta forma, verifica-se que promovendo uma circunstância de ensino-aprendizagem em que as interpretações dos textos são debatidas

e não fixadas como um exclusivo caminho, ergue-se os sentidos a partir da descoberta de novas considerações, pontos de vista e discursos brotados na interação.

E neste panorama, sabendo-se que o objetivo da escola é formar leitores e criadores de texto competentes, destaca-se que cabe à ela gerar o acesso a esses diversos meios de interatuar por meio da leitura de estudantes, sobretudo aos que derivam de classes sociais desprestigiadas, dispondo de pouca ou nenhuma convivência com livros, facultando-lhes, deste modo, condições de transitar pelas várias esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011), o que, sem a noção de informações conduzidas pela leitura, possivelmente, lhes seria negado.

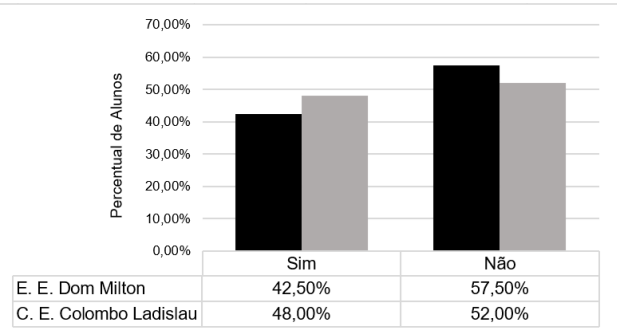
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados quantitativos deste estudo, realizado em 2019, na Escola Estadual Dom Milton e, em 2022, no Centro Educacional Colombo Ladislau, serão demonstrados a seguir.

Analisando a primeira pergunta: “No seu Ensino Fundamental II, você tinha o prazer pela leitura?”, obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 1: Escola Estadual Dom Milton (2019): a maioria dos alunos afirmou que não (69), compondo, aproximadamente, 57,5%, das respostas, e 51 alunos, 42,50%, responderam positivamente; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): a maioria dos alunos afirmou que não (13), compondo, aproximadamente, 52%, das respostas, e 12 alunos, 48%, responderam positivamente.

SUMÁRIO

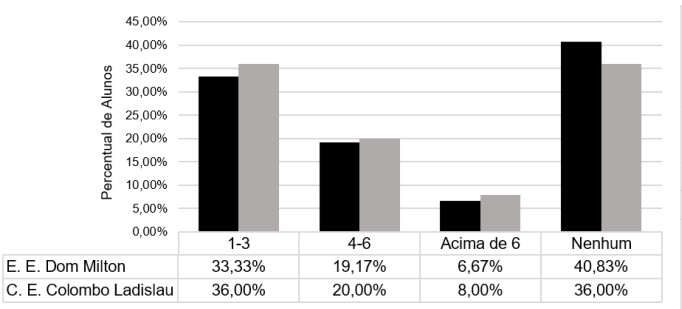
Gráfico 1 - Resposta a pergunta 1:
“No seu Ensino Fundamental II, você tinha o prazer pela leitura?”



Fonte: Autoria própria.

Em relação à segunda pergunta: “Quantos livros você leu, no decorrer do seu 8º ano?”, obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 2: Escola Estadual Dom Milton (2019): 40 alunos afirmaram ter lido de 1 a 3 livros no seu 8º ano (33,33%), 23 alunos afirmaram ter lido de 4 a 6 livros (19,17%), 8 alunos leram acima de 6 livros (6,67%) e por fim, 49 alunos leram nenhum livro (40,83%); Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 9 alunos afirmaram ter lido de 1 a 3 livros no seu 8º ano (36%), 5 alunos afirmaram ter lido de 4 a 6 livros (20%), 2 alunos leram acima de 6 livros (8%) e por fim, 9 alunos leram nenhum livro (36%).

Gráfico 2 - Resposta a pergunta 2:
“Quantos livros você leu, no decorrer do seu 8º ano?”

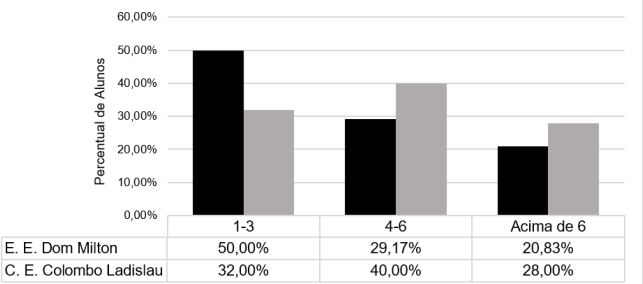


Fonte: Autoria própria.



O terceiro questionamento foi: “Quantos livros você leu, no seu 9º ano, durante o projeto Roda de Leitura?”, obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 3: Escola Estadual Dom Milton (2019): 60 alunos responderam que leram de 1 a 3 livros no seu 9º ano (50,00%), 35 alunos leram de 4 a 6 livros (29,16%) e 25 alunos leram acima de 6 livros (20,83%); Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 8 alunos responderam que leram de 1 a 3 livros no seu 9º ano (32,00%), 10 alunos leram de 4 a 6 livros (40%) e 7 alunos leram acima de 6 livros (28%).

Gráfico 3 - Resposta a pergunta 3:
“Quantos livros você leu, no seu 9º ano, durante o projeto Roda de Leitura?”

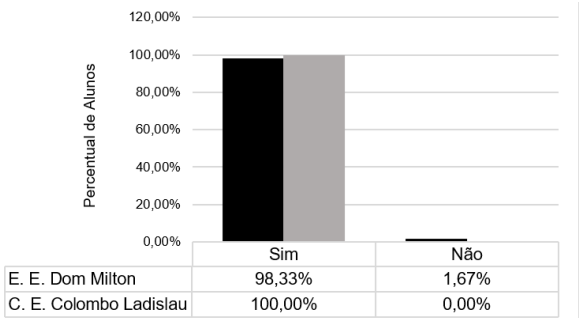


Fonte: Autoria própria.

A outra pergunta foi à seguinte: “Hoje, seu interesse pela leitura mudou de forma positiva?”, e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 4: Escola Estadual Dom Milton (2019): 118 alunos (98,33%) responderam que sim, ao passo que apenas 2 (1,67%) respondeu que não; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 25 alunos (100%) responderam que sim, ao passo que nenhum respondeu que não.



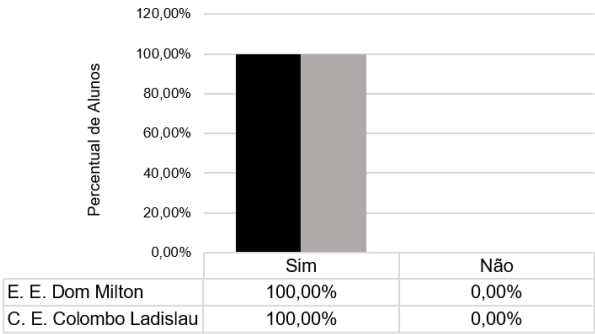
Gráfico 4 - Resposta a pergunta 4:
"Hoje, seu interesse pela leitura mudou de forma positiva?"



Fonte: Autoria própria.

A quinta pergunta destaca: "Você acha importante a leitura para as pessoas de um modo geral? Justifique,;" e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 5: Escola Estadual Dom Milton (2019): todos os alunos (100%) responderam que sim; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): (100%) responderam que sim.

Gráfico 5 - Resposta a pergunta 5:
"Você acha importante a leitura para as pessoas de um modo geral?"

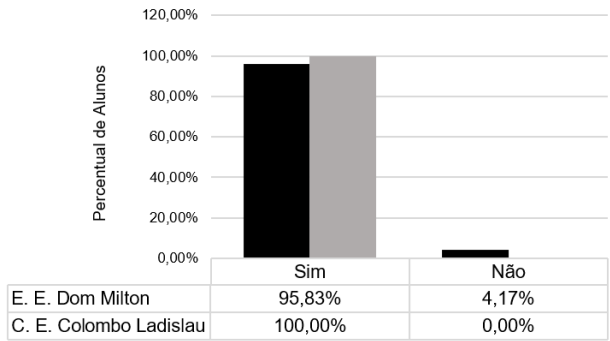


Fonte: Autoria própria.



Na sequência perguntou-se: “A Roda de Leitura, que você participou no 9º ano que, lhe despertou o prazer pela leitura?”, e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 6: Escola Estadual Dom Milton (2019): 115 alunos (95,83%) responderam que após o projeto, sentiram despertar o prazer pela leitura, enquanto 5 alunos (4,17%) responderam que não; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): (100%) responderam que sim.

Gráfico 6 - Resposta a pergunta 6: “A Roda de Leitura, que você participou no 9º ano que, lhe despertou o prazer pela leitura?”

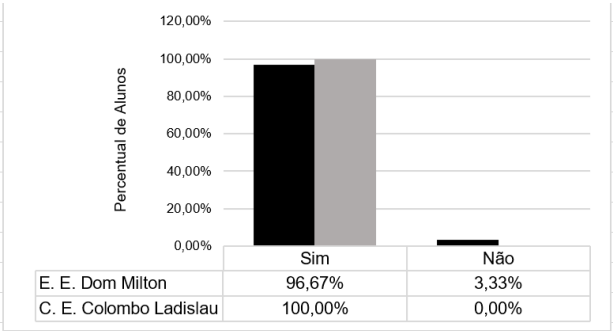


Fonte: Autoria própria.

Em seguida, perguntou-se: “A Roda da Leitura contribuiu para o seu aprendizado em sala de aula, na aquisição de conhecimento?”, e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 7: Escola Estadual Dom Milton (2019): 116 alunos (96,67%) responderam que sim, ao passo que 4 alunos (3,33%) responderam que não; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): (100%) responderam que sim.



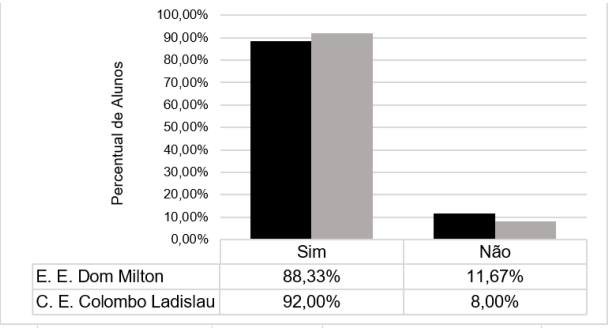
Gráfico 7 - Resposta a pergunta 7: “A Roda da Leitura contribuiu para o seu aprendizado em sala de aula, na aquisição de conhecimento?”



Fonte: Autoria própria.

A próxima pergunta foi: “Você realiza leitura diária?”, e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 8: Escola Estadual Dom Milton (2019): 106 alunos (88,33%) responderam que sim e 14 alunos (11,67%) responderam que não; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 23 alunos (92%) responderam que sim e 2 alunos (8%) responderam que não.

Gráfico 8 - Resposta a pergunta 8: “Você realiza leitura diária?”



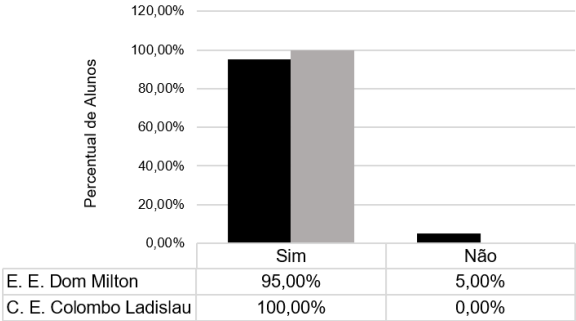
Fonte: Autoria própria.

A nona pergunta destaca, primeiramente: “Você gosta de ler?”, e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 9: Escola Estadual Dom Milton (2019): 114 alunos (95,00%) responderam



que gostavam de praticar a leitura, ao passo que 6 alunos (5,00%) responderam que não gostaram do ato de ler; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 25 alunos (100%) responderam que sim e nenhum aluno respondeu que não.

Gráfico 9 - Resposta a pergunta 9a: "Você gosta de ler?"

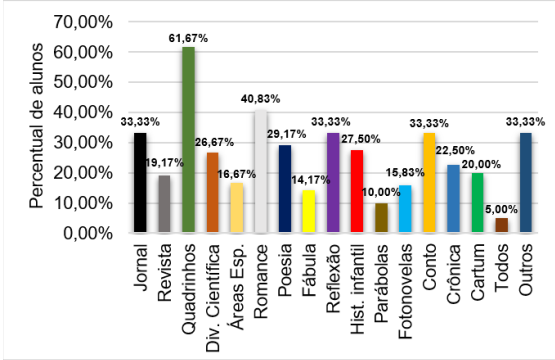


Fonte: Autoria própria.

E em seguida, ainda na nona, questionou-se "Que tipo de leitura você gosta mais?"; e como nesta questão tiveram diversas respostas, onde cada aluno pode marcar várias delas, serão apresentados apenas dados percentuais, como é visto a seguir: Escola Estadual Dom Milton (2019): 33,33% dos alunos responderam que sua leitura preferida era o jornal, 19,17% responderam revista, 61,67% responderam quadrinhos, 26,67% responderam divulgação científica, 16,67% responderam áreas específicas, 40,83% responderam romances, 29,17% responderam poesias, 14,17% responderam fábulas, 33,33% responderam reflexão, 27,50% responderam histórias infantis, 10,00% responderam parábolas, 15,83% responderam foto-novelas, 33,33% responderam contos, 22,50% responderam crônicas, 20,00% responderam cartum, 5,00% responderam todas citadas e 33,33% responderam outros tipos de leituras (ver Gráfico 10); Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 32% dos alunos responderam que sua leitura preferida era o jornal, 68% responderam revista, 80% responderam quadrinhos, 40% responderam divulgação

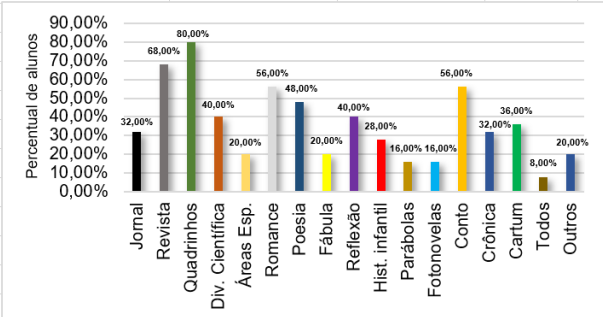
científica, 20% responderam áreas específicas, 56% responderam romances, 48% responderam poesias, 20% responderam fábulas, 40% responderam reflexão, 28% responderam histórias infantis, 16% responderam parábolas, 16% responderam fotonovelas, 56% responderam contos, 32% responderam crônicas, 36% responderam cartum, 8% responderam todas citadas e 20% responderam outros tipos de leituras (ver Gráfico 11).

Gráfico 10 - Resposta a pergunta 9b:
"Que tipo de leitura você gosta mais?" – E. E. Dom Milton, 2019



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 11 - Resposta a pergunta 9b: "Que tipo de leitura
você gosta mais?" – C. E. Colombo Ladislau, 2022

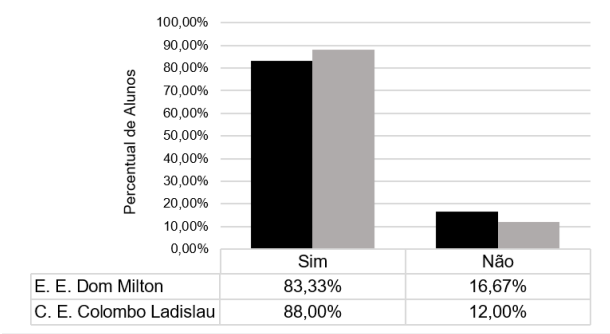


Fonte: Autoria própria.



Após estes questionamentos, perguntou-se: “Você lê fora da escola?”, e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 12: Escola Estadual Dom Milton (2019): 100 alunos (83,33%) responderam sim, ao passo que 20 alunos (16,67%) responderam que não; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 22 alunos (88%) responderam que sim e 3 alunos (12%) responderam que não.

Gráfico 12 - Resposta a pergunta 10a: “Você lê fora da escola?”

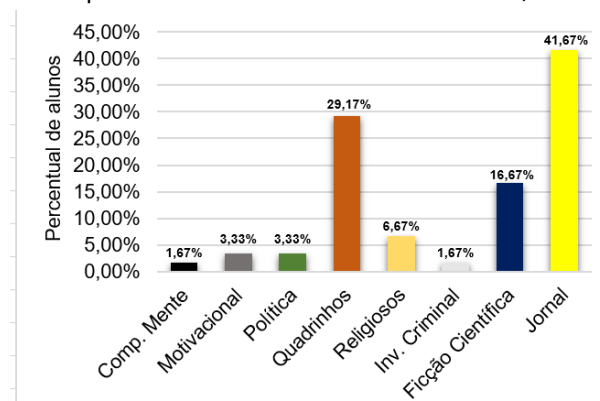


Fonte: Autoria própria.

Ao ser perguntado, o que os alunos leem fora da escola, eles citaram: Escola Estadual Dom Milton (2019): livros de comportamento e mente humana (1,67%), livros de motivação (3,33%), leituras de política (3,33%), história em quadrinhos (29,17%), livros religiosos (6,67%), investigação criminal (1,67%), leituras de ficção científica (16,67%), jornal (41,67%) e revistas (11,67%) (ver Gráfico 13); Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): livros de comportamento e mente humana (1,67%), livros de motivação (3,33%), leituras de política (3,33%), história em quadrinhos (29,17%), livros religiosos (6,67%), investigação criminal (1,67%), leituras de ficção científica (16,67%), jornal (41,67%) e revistas (11,67%) (ver Gráfico 14).

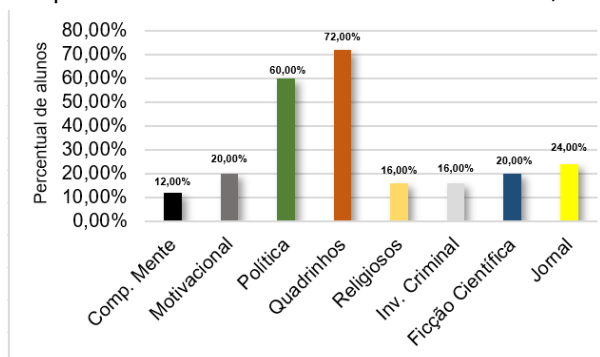


Gráfico 13 - Resposta a pergunta 10b:
"O que você lê fora da escola?" – E. E. Dom Milton, 2019



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 14 - Resposta a pergunta 10b:
"O que você lê fora da escola?" – C. E. Colombo Ladislau, 2022



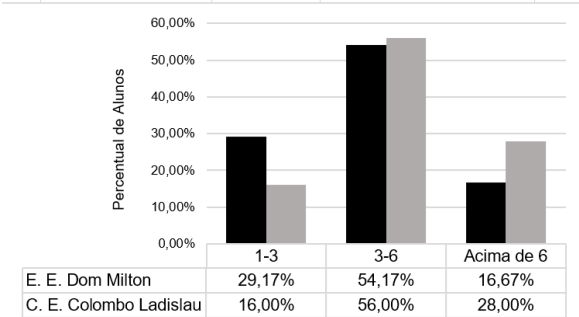
Fonte: Autoria própria

Na sequência, perguntou-se "Quantos livros em média você já leu, após participar do Projeto Roda de Leitura?", e obteve-se as seguintes respostas, expostas no Gráfico 15: Escola Estadual Dom Milton (2019): 35 alunos (29,17%) responderam que liam, após o projeto, 1 a 3 livros, 65 alunos (54,17%) liam 4 a 6 livros e 20 alunos (16,67%) liam acima de 6 livros; Centro Educacional Colombo



Ladislau (2022): 4 alunos (16%) responderam que liam, após o projeto, 1 a 3 livros, 14 alunos (56%) liam 4 a 6 livros e 7 alunos (28%) liam acima de 6 livros.

Gráfico 15 - Resposta a pergunta 11:
"Quanto livros em média você lê anualmente,
após participar do Projeto Roda de Leitura?"



Fonte: Autoria própria

O último questionamento foi: "Na sua opinião, como se pode criar o hábito da leitura, fazendo com que os alunos sintam prazer em ler?", e as respostas mais frequentes está relacionada as seguintes frases-chaves⁶, expostas na Tabela 1, a seguir: Escola Estadual Dom Milton (2019): 25 alunos (20,83%) responderam 'Ler livros que se identificam', 12 alunos (10,00%) responderam 'Começar a ler', 2 alunos (1,67%) responderam 'Ler uma página por dia', 39 alunos (32,50%) responderam 'Apresentando o livro ao colega', 80 alunos (66,67%) responderam 'Projeto Roda de Leitura' e 1 aluno (0,83%) respondeu 'Usar mais tecnologias'; Centro Educacional Colombo Ladislau (2022): 23 alunos (92%) responderam 'Projeto Roda de Leitura', 10 alunos (32%) responderam 'Procurar a sinopse na internet antes de ler', 5 alunos (20%) responderam 'Ler poucas páginas por dia' e 5 alunos (20%) responderam 'Ler livros que se identificam'.

6

Destaca-se que muitos alunos deram mais de uma sugestão, por conta disso, o quantitativo total relativo aos alunos ultrapassa a amostragem de cada escola.

Tabela 1 - Resposta a pergunta 12: “Na sua opinião, como se pode criar o hábito da leitura, fazendo com que os alunos sintam prazer em ler?”

E. E. Dom Milton	Percentual de alunos	C. E. Colombo Ladislau	Percentual de alunos
Projeto Roda de Leitura	66,67%	Projeto Roda de Leitura	92%
Apresentando o livro ao colega	32,50%	Procurar a sinopse na internet antes de ler	40%
Ler livros que se identificam	20,83%	Ler poucas páginas por dia	20%
Começar a ler	10,00%	Ler livros que se identificam	20%
Ler uma página por dia	1,67%		
Usar mais tecnologias	0,83%		

Fonte: Autoria própria.

Desta forma, é neste contexto que foi abordado as concepções de leitura e escrita, permitindo ao leitor a compreensão que há entre a fala e a escrita, motivando o prazer de ler outras leituras com autonomia e coerência.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na busca de investigar como o letramento social contribui para a capacidade de leitura e escrita dos alunos leitores do 9ºano do Ensino Fundamental II, a partir de um estudo comparativo entre uma instituição pública e uma instituição particular da cidade de Manaus-AM, esta seção analisará os dados coletados através de uma discussão das respostas dos investigados, por meio do questionário como instrumento de coleta. Sua análise será exposta a seguir.

Percebe-se, na Pergunta 1, que a maioria dos alunos, tanto da escola pública quanto da particular afirma que não tinha o prazer pela





leitura. Neste contexto, destaca-se que os livros podem ser desinteressantes e difíceis de entender para alguns, que por não possuírem o costume de ler, acabam tendo grande dificuldade para escrever a respeito e, por conseguinte, compreender algum tema específico.

Contudo, um sujeito que tem o hábito da leitura desde muito jovem, tem uma criatividade maior, uma melhor pronúncia dos vocábulos e um amplo conhecimento linguístico, uma vez que quanto mais se lê, mais se sabe. O ato de ler não é apenas para entretenimento ou uso escolar, é também, uma ótima ferramenta que proporciona ao leitor uma visão vasta do mundo, onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido (PRADO, 1996).

Verificou-se, ainda, na primeira pergunta, que o gosto pela leitura de ambas as escolas é praticamente semelhante, haja vista que na escola pública 57,5% dos alunos afirmaram que não tinham o gosto pela leitura, contra 52% dos alunos da escola particular. É importante que seja repassado para os dois tipos de ensino que a leitura é uma prática social que indiscutivelmente não pode ser notada como uma obrigação meramente escolar, e menos ainda limitada a disciplina de língua portuguesa.

Ao partir para a Pergunta 2, nota-se que na escola pública o quantitativo de alunos que leu livro nenhum é maior que o de alunos que leram de 1 a 3 livros, o que nos leva a constatar que muitos dos alunos não consideram a leitura importante para seu cotidiano, pois se possuísem este hábito, apreciariam uma boa obra literária. Isto é um grande problema, uma vez que se sabe o quanto a leitura é importante para o aprendizado do ser humano, pois com essa prática pode-se obter conhecimentos e aumentar a capacidade de raciocínio, afinal durante a leitura, descobre-se um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas.

Ao passo que, na escola particular, o quantitativo de alunos que leu livro nenhum é igual ao que leu de 1 a 3 livros, uma realidade



pouco melhor do que a da escola pública, até mesmo porque 8% responderam que leram acima de 6 livros, contra apenas 6,67% dos alunos da escola pública que leram acima de 6 livros. Percebe-se que o hábito da leitura é minimamente melhor engravado na escola particular, contudo ainda é um costume tímido dentre os alunos, o que torna esta realidade igualmente preocupante.

Acredita-se que os alunos que não tiveram contato com livros no seu 8º ano, não foram estimulados a leitura, de forma que compreendessem que ler é algo importante e prazeroso, que assim se tornariam adultos cultos, dinâmicos, capazes de interagir com o mundo em que estão inseridos mais com mais facilidade. Pois, o hábito de ler não é hereditário, portanto, cabe a escola, aos professores e a família motivar e incitar os alunos a descobrir e a identificar-se com o universo da leitura.

Os alunos precisam ter modelos em suas casas, ter acesso aos livros, e que ainda em sua infância, os responsáveis iniciem esta prática, lendo para eles em voz alta, para que não seja função somente da escola a oportunidade de conviver com os livros. Entretanto, expõe-se aqui uma grande problemática, que é verificada ao comparar os dois ensinamentos: a família e os alunos da escola particular apresentam nível cultural, social e econômico mais elevado, o que justifica o maior percentual de livros lidos pelos alunos da escola particular, pois, entende-se que sua estrutura familiar possui mais recursos e entendimento da importância de se criar o hábito da leitura.

Este panorama é visto até mesmo na postura dos alunos da escola particular, uma vez que eles são mais contidos durante as explicações, concentrados e possuem uma postura de alunos com sede de aprendizado. Percebe-se que se trata de alunos que lhes foram oferecidos e ensinados, em casa, princípios e valores de educação, comprometimento com as aulas e tarefas, rotina de estudos, atenção e concentração ao ouvir os educadores, proatividade nas atividades, utilizar a internet em prol dos estudos e participação ativa nas aulas.



E assim, notou-se uma pequena diferença, ainda que mínima, nos percentuais de quantitativo de livros lidos pelos alunos da escola particular frente à escola pública. Verifica-se que após a participação do projeto, todos os alunos tornaram-se leitores, ressaltando-se o percentual de 40,83% dos alunos da escola pública e 36% dos alunos da escola particular, que não haviam lido livro algum em seu 8º ano (Gráfico 2), foi reduzido a zero, após esta intervenção, notando-se assim, um aproveitamento muito positivo da referida estratégia pedagógica.

Percebe-se que o resultado positivo do projeto foi progressivo, em que durante a intervenção, zerou-se a quantidade de alunos que liam nenhum livro, porém viu-se que os alunos da escola pública ainda liam poucos livros, no decorrer do seu 8º ano escolar, visto que metade deles ainda liam apenas de 1 a 3 livros, de acordo com as respostas da Pergunta 3. Mas se compararmos com o momento que antecede o projeto, onde 40,83% deles liam nada, o avanço foi grandioso, já que deste percentual, todos passaram a ler livros.

Entretanto, notou-se que na escola particular, a quantidade de alunos que lia de 1 a 3 livros, diminuiu, contudo a 4 a 6 livros dobrou, ou seja, os alunos que liam de 1 a 3 livros, passaram a ler mais. Quanto ao quantitativo de alunos que liam acima de 6 livros, na escola particular aumentou de 8% para 28%, e na escola pública de 6,67% para 20,83%, ou seja, um aumento muito significativo.

Acredita-se que este percentual mais elevado na escola particular se dá também pelo apoio dos pais dos alunos, já que neste cenário, eles seguem mais de perto seu desempenho, mesmo, em muitos casos, não sendo como deveria, é mais elevado que quanto comparado ao cenário da escola pública.

Destaca-se ainda que na escola pública é comum a falta de professores, bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios de informática, que podem ser ambientes de incentivo para



a leitura; sem contar que no ensino público, 99% dos professores do ensino básico no país ganham menos de R\$ 3,5 mil por mês, trabalhando 40 horas semanais, havendo ainda atrasos em repasses para os governos, o que acarreta em uma gestão não tão eficiente quanto na escola particular, e principalmente, professores desmotivados em suas atividades.

Porém ainda assim, os resultados foram satisfatórios, pois foi visto o quanto os alunos tornaram-se leitores de vários livros, isso faz com que se pense que quanto mais se motiva a ler, mais se alcança o prazer pela leitura, por meio de uma boa estratégia pedagógica. Desta forma, percebe-se o quanto o Projeto Roda de Leitura foi eficiente, já que alcançou seu desígnio de formar leitores com prazer pela leitura, e consequentemente, pela escrita, para assim, alcançar o esperado letramento social.

Na Pergunta 4, nota-se que o interesse pela leitura mudou de forma positiva em quase 100% dos alunos da escola pública e 100% dos alunos da escola particular, isso acontece porque após a participação do projeto de Roda de Leitura, eles tiveram acesso a uma boa leitura, e isso fez com que eles tivessem contato com uma informação cultural que alimentou a imaginação e despertou o prazer pela leitura. Isso permitiu que muitos alunos criassem na leitura um hábito do cotidiano, para sempre estarem atualizados. Destaca-se que esta educação não busca somente o desenvolvimento de habilidades intelectuais, mas ainda competências para que o cidadão se integre efetivamente na sociedade.

Diante da Pergunta 5, percebe-se que a totalidade de alunos entrevistados de ambas as escolas destacou que a leitura é muito importante para as pessoas de um modo geral. Sendo as principais justificativas:

- Melhora o vocabulário, para fala e escrita.
- Adquire mais conhecimentos.



- Muda a forma de pensar das pessoas.
- Necessário para alcançar um futuro melhor.

Nessas palavras, fica nítida a importância que tem a leitura frente às práticas sociais dos alunos, pois eles possuem a consciência da função intelectual e social da leitura, já que sabem que ela contribui para conhecimentos em geral para a vida, segundo a literatura, para suas visões de mundo.

Ao analisar a Pergunta 6, verifica-se que a maioria dos alunos da escola pública respondeu que o projeto de leitura, feito pelo professor, é uma estratégia eficiente para despertar o prazer pela leitura do aluno. Portanto, constata-se que as ações que estimulam o pensamento, a criticidade, a criação, apresentação de materiais de leitura diversos, ajudou a despertar e estimular o gosto pelo ato de ler dos alunos entrevistados. Em contrapartida, todos os alunos da escola particular afirmaram que o hábito pela leitura foi despertado neles.

Notou-se que os alunos do C. E. Colombo Ladislau ficaram muito satisfeitos com o projeto, pois, ao término da intervenção, os alunos organizaram uma homenagem a professora investigadora deste estudo, que ministrou o projeto a ele. Para eles, foi uma forma animadora e prazerosa de reaprender uma prática que eles já conhecem. Foi realmente satisfatório saber que, nós como professores, podemos alcançar os alunos desta forma.

Até porque, segundo Silva (2010), é dever do professor proporcionar aos alunos uma leitura prazerosa, despertando de tal modo, o gosto pela leitura. Isso provoca uma dificuldade de concepção do texto, e se o aluno não compreende o que lê, em seguida desiste de praticar a leitura. Pois, para Silva (2005), as pessoas aprendem a gostar de ler somente praticando a leitura. Candido (1972) afirma que a leitura literária é uma das mais extraordinárias maneiras de fazer o indivíduo ser mais humano, crítico e consciente, levando o leitor a conhecer mundos afastados e a ter vivências distintas.



A partir da Pergunta 7, é possível verificar que a maioria dos alunos da escola pública admite a vital importância da leitura como estratégia para a aquisição de conhecimentos, melhoria no processo de ensino e aprendizagem, o que colabora expressivamente para o desenvolvimento deles, sobretudo, de sua capacidade de pensamento, análise crítica e de síntese.

Azevedo (2007) afirma que a partir das operações de leitura, a aquisição deste hábito, permite o aprimoramento desta competência comunicativa essencial a todas as disciplinas curriculares, não somente a Língua Portuguesa. Pois o autor acredita que um aluno que possui o gosto pela leitura, e faz disso seu hábito, adquire maior facilidade para bons desempenhos nas demais disciplinas, já que se espera o mesmo busque sempre mais conhecimentos, busque leituras sobre o assunto, aumenta seu vocabulário, vai além do que é ensinado em sala de aula.

Portanto, é indispensável resgatar a leitura como tarefa da escola, em todas as áreas, já que é habilidade essencial para a formação dos alunos e responsabilidade da escola no todo. Assim, deve-se proporcionar aos alunos, condições para que eles se apropriem do conhecimento historicamente adquirido e participar nessa construção como produtor de conhecimento.

Enquanto na escola particular, todos afirmaram que o projeto contribuiu para o aprendizado em sala de aula. Esta diferença de valor e importância dada a leitura se dá principalmente pela herança cultural que eles têm em casa. Os alunos de escola particular, conforme foi mencionado, apresentam família com nível cultural, social e econômico mais elevado. Enquanto os alunos de escola pública muitas vezes passam por problemas como famílias desestruturadas, uso de drogas ou álcool, gravidez precoce, trabalhos ilícitos, evasão escolar ou retenções seguidas, pobreza extrema das famílias, e tudo isso reflete no rendimento do aluno, acarretando danos a ele.



Na Pergunta 8, verifica-se que a maioria dos entrevistados de ambas as escolas realizam leitura diária, possuem este hábito, e conforme as respostas anteriores, percebe-se que este hábito foi construído a partir do Projeto de Roda de Leitura. Contudo, 11,67% dos alunos da escola pública ainda não realizam a leitura diária e 8% dos alunos da escola particular também não. Isso chama atenção para um grande problema: em nossa sociedade, as práticas leitoras são muito essenciais, porém, pouco repensadas, estimuladas e cumpridas. Isso acontece que a falta de hábito de leitura dos brasileiros está conexa sobretudo a aspectos culturais do nosso país. A cultura da oralidade, prepondera sobre a escrita, sem contar que falta incentivo por parte das entidades governamentais.

Percebe-se, com as respostas da Pergunta 9a, que a maioria dos alunos de ambas as escolas afirmaram gostar de ler, e isso é comprovado pela pergunta anterior ao afirmarem realizar leitura diária. Entende-se, pois, que a leitura traz surpresas para os sujeitos que a praticam como: emoções, descobertas, vocábulos, cultura e conhecimentos. Assim, o aluno que sabe ler, criticamente, tem a oportunidade de descobrir o mundo e entendê-lo, e isso instiga o imaginário do indivíduo, fazendo com que quanto mais se leia, mas se queira ler.

Ainda nesta questão, dentre as diferentes respostas a respeito da variedade do que gostam de ler foram ressaltados os quadrinhos, romances e jornais, na escola pública e quadrinhos, revistas, romances e contos, na escola particular. Sem dúvida, o envolvimento dos alunos nas atividades é essencial e quando existe o gosto pela leitura e diversidade de textos, facilita o aprendizado.

Já que cada educando tem preferência por um tipo de texto, e, assim, mais facilidade para compreender a história ali exposta, os educadores devem ter disponíveis diversos tipos de textos, para trabalhar com seus alunos, afim de resgatar o gosto pelo ato de ler. Assim, o gosto pela leitura deve ser motivado na escola e em casa, e ainda com o auxílio de vários tipos de textos que podem ajudar



a desenvolver o prazer pela leitura. Para Larrosa (2002), a prática da leitura é permitida, em primeiro lugar, por quem prepara os textos, materializando-os em diversos contextos e suportes.

Na Pergunta 10, percebe-se que ainda que seja minoria, nas duas escolas, mas muitos alunos ainda não leem fora do ambiente escolar, contudo, no meio social há uma abundância de conhecimentos que podem ser empregados como leitura. Assim, fica evidente que, fora da escola, é uma tarefa que deve ser conjunta, sendo cabível aos pais fornecerem e estimularem também o contato de seus filhos com o objeto livro. Os pais têm função de suma importância nessa transmissão, desde a infância de seus filhos (KOLLROSS, 2003).

Os pais devem fazer este trabalho em conjunto com os professores, até porque hoje, a mídia televisiva está se comprometendo, e muito, em concretizar ações em benefício de uma sociedade mais leitora. Há canais da TV aberta, como a "TV ESCOLA", "TV CULTURA", "TV FUTURA", que são de âmbito educativo, que possuem em sua programação cotidiana programas que ressaltam a leitura de livros, ou seja, os pais podem estimular seus filhos a assistirem tais canais.

Verificou-se, ainda na Pergunta 10, que a leitura mais frequente dos alunos do ensino público, fora da escola, é de jornais e quadrinhos. De acordo com Faria (2006), a leitura do jornal é muito interessante por conta da circulação de notícias, pois os educandos estarão lendo e tendo informações igual aos demais leitores e ao mesmo tempo, também é notícia de televisão e rádio, e isso possibilita a interação entre leitores. Diferentemente de ler um livro, em que o educando, dificilmente, terá com quem debater situações da obra, a não ser o grupo limitado de colegas, e como leitor de jornais, ele poderá conversar sobre as notícias com outros sujeitos.

Enquanto, que na escola particular, o percentual maior foi entre leituras de política e quadrinhos. Acredita-se que a política tenha sido destaque por se tratar de um ano de eleições. Isso mostra

que os alunos da escola particular estão mais preocupados com o futuro do país e de seu estado, com a sociedade em geral.

Desta forma, este estudo destaca a importância, de ações urgentes e necessárias, de forma que envolva, mobilize e conscientize de forma contínua esses alunos sobre a importância de participarem do processo eleitoral, tantos de escola pública quanto particular. Tendo em vista que apenas os alunos do Centro Educacional Colombo Ladislau demonstraram interesse pela política no país, através de suas leituras.

Vale ressaltar ainda que a opção pela leitura de quadrinhos foi a leitura em comum entre as duas escolas, acredita-se que pela possibilidade de interligar a leitura e a teatralidade. Assim, é favorecida a formação crítica do estudante, admitindo a construção de sua própria opinião, a partir do lúdico. Neste âmbito, Luyten (2011) afirma que as Histórias em Quadrinhos envolvem a interpretação de uma linguagem que combina imagens, textos, simbolismos e situações comuns, instigando o indivíduo, por isso a maior procura por este gênero.

A partir da Pergunta 11, nota-se que após a participação no referido Projeto, os alunos de ambas as escolas, tornaram-se leitores, fazendo desta prática, hábito, pois antes da Roda de Leitura, muitos nem ao menos liam obras, e após esta experiência, pode-se dizer que gerou resultados positivos, já que se tornaram leitores ativos. Destaca-se sobretudo que a quantidade de leitores de 1 a 3 livros diminuiu, porém aumentou expressivamente o quantitativo de leitores de 3 a 6 livros, nas duas escolas, demonstrando-se assim que o projeto efetivamente criou o hábito da leitura nestes estudantes.

Isso pode ser verificado no pensamento de Bolognesi (2012), ao afirmar que as rodas de leitura têm se tornado uma demonstração de cultura escolar em nossa realidade, quase um ritual de conservação de memória, um momento em que a palavra é lida, ouvida, re-elaborada e transformada.





Por fim, com a Pergunta 12, percebe-se que mais da metade dos alunos da escola pública acreditam que o Projeto Roda de Leitura é uma boa ferramenta para estimular o prazer pela leitura nos alunos, e quase que a totalidade dos alunos da escola particular afirmaram que este projeto é uma grande alternativa para alcançar o gosto pela leitura. Assim, verifica-se que é importante a escola proporcionar circunstâncias em que “se trabalha” a leitura e outras em que meramente “se lê”, pois as duas ações relevantes.

Na escola pública, grande parte dos alunos ainda citaram que ler apresentar a leitura a um colega é uma boa estratégia para se criar o hábito da leitura. Destaca-se que este é um dos passos da Roda de Leitura, sendo assim, prova-se que o projeto mais uma vez atingiu seu objetivo, já que os próprios alunos afirmaram que esta é uma boa tática para de alcançar este hábito.

Na escola particular, a segunda opção com maior frequência entre os alunos foi procurar a sinopse do livro, na internet, antes de lê-lo. Isso demonstra que estes alunos possuem mais estrutura frente aos alunos da escola pública, ao mostrar que grande parte possui acesso a internet. Pois, no ensino público, grande parte dos alunos não tem acesso ao computador, notebook e celular, internet móvel, instrumentos necessários para realizar este tipo de ação em buscar a sinopse do livre na internet antes do ator de ler o mesmo.

Sabe-se que nas escolas públicas, em grande parte os alunos possuem poucas condições de infraestrutura, sendo precário o acesso as tecnologias de informações de um modo geral. O acesso a um equipamento, ainda caro, como o computador ou celular não é tão fácil a adolescentes de baixa renda, que representa grande parte dos estudantes de escolas públicas. Quando se fala de um computador ou celular com acesso à internet, essa dificuldade multiplica.

E na sequência, ressalta-se que os alunos da escola pública afirmaram ser uma boa estratégia para se criar o hábito da leitura

ler uma página por dia, ao passo que os alunos da escola particular afirmaram ler poucas páginas por dia. Isto mostra que o hábito da leitura está mais intrínseco aos alunos do C. E. Colombo Ladislau, já que eles sugeriram mais de uma página diariamente, demonstrando que apenas uma seria insuficiente. Contudo, destaca-se que ainda somente uma página lida por dia, é um grande avanço para se alcançar o letramento, pois assim, o aluno sai da inércia de que se encontrava de não ler livro nenhum.

CONCLUSÃO

O objetivo central desta pesquisa foi o uso da leitura e da escrita por meio da Roda de Leitura com alunos leitores do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de um estudo comparativo entre uma instituição pública e uma instituição particular da cidade de Manaus-AM. Diante do exposto, afirma-se que sua finalidade foi alcançada, pois foi possível realizar a intervenção com os alunos das duas escolas e alcançar resultados positivos, com esta estratégia metodológica, sendo um divisor de águas na vida escolar dos alunos envolvidos.

Pôde-se constatar que o problema do ensino da leitura acontece, no ambiente escolar, em diversos aspectos como a falta de um trabalho interdisciplinar a respeito da mesma, a dificuldade de definição do que é leitura, desacordos na concepção, encaminhamento metodológico e avaliação da leitura em relação ao Projeto Político Pedagógico e a prática que se concretiza na escola.

Foi possível compreender que a formação de leitores é não apenas um dos objetivos mais importantes da vida escolar. Trata-se de uma experiência única para cada sujeito. Ao dominar a leitura, abre-se a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo,

e ainda participar ativamente da vida social, tendo desta forma o Letramento social.

Por fim, destacou-se o projeto Roda de Leitura em duas escolas da cidade de Manaus, onde os alunos puderam empregar a bagagem sociocultural que tinham para construírem significado ao processo de letramento, através dos eventos e das práticas dos quais participaram. Ainda procurou-se comparar a realidade das duas escolas analisadas, e apesar de ambas, no início, terem seus resultados pouco semelhantes, ao final da investigação, houve diferenças expressivas. Pois, logo de início, os alunos das duas escolas em sua grande maioria não possuíam o prazer e hábito da leitura. Contudo, percebeu-se, logo em seguida, que o hábito da leitura ainda era minimamente melhor engravado na escola particular, contudo ainda era um costume tímido dentre os alunos, o que tornava esta realidade igualmente preocupante.

Observou-se que o interesse pela leitura mudou de forma positiva em quase 100% dos alunos da escola pública e 100% dos alunos da escola particular, e a maioria dos alunos da escola pública respondeu que o projeto de leitura, feito pelo professor, é uma estratégia eficiente para despertar o prazer pela leitura do aluno; em contrapartida, todos os alunos da escola particular afirmaram que o hábito pela leitura foi despertado neles. Portanto, constata-se que as ações que estimulam o pensamento, a criticidade, a criação, apresentação de materiais de leitura diversos, ajudou a despertar e estimular o gosto pelo ato de ler dos alunos entrevistados. Porém com um melhor resultado e maior satisfação no cenário da escola particular.

Desta forma, espera-se ter provocado um olhar e um refletir sobre a ação da escola, diante do letramento social, para que se possa ter interações sobre a atividade de ensinar e ações efetivas de sucesso na escola, oportunizando aos alunos, construir sentido e produzir conhecimento por meio das habilidades de leitura e escrita. Espera-se, ainda, com esta investigação, que o Projeto Roda de Leitura possa servir como estratégia pedagógica para outros

educadores, que buscam mudar de alguma forma seu método de trabalhar a formação de leitores. Pois, o ponto forte deste estudo é o desejo por mudanças. É necessário que nós, educadores, tenhamos a coragem de mudar nossas práticas e ter a segurança que é possível promover o prazer pela leitura e formar alunos letrados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Formar Leitores das Teorias às Práticas**. Lisboa: Lidel, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOLOGNESI, P. M. S. **Rodas de leitura na escola**: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. **Rodas de Leitura como Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. In: PLETSCH, M. D.; RIZO, G. (Orgs.). **Cultura e formação**: contribuições para a prática docente. Rio de Janeiro: Editora da UFFRJ, 2010.

BRESSON, F. **A leitura e suas dificuldades**. In: CHARTIER, R.(org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda., 2ª edição, 2001.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: USP, 1972.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DE CARVALHO, M. A. F. **Prática de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da educação, 2006.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino do português**. 3ª ed. São Paulo, 2013.



KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOLLROSS, C. N. C. Conduzir à literatura também é papel da escola. **Dobras da Leitura**, Ano IV, n. 16, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUYTEN, S. M. B. **História em Quadrinhos**. Um recurso de aprendizagem. In: MELLO de SOUZA, M. C. (Org.). **História em Quadrinhos Um recurso de aprendizagem**. Brasília: MEC, 2011.

MAGDA. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRADO, M. D. L. do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROJO, R. A concepção de leitor e produtor de texto nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In: M.T.A. Freitas & S.P. Costa (orgs). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. pp. 31-52. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHERMACK, K. de Q. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento. **III O Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. Porto Alegre, 2012.

SILVA, E. T. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, E. T. **A produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, K. L. de A. **Formar Leitores: um desafio da escola**. Revista ABC Educatio. Junho/2010.

SMITH, F. **O Letramento na educação escolar: desfazendo alguns mitos**. In: DE CARVALHO, Maria Angélica Freire. **Prática de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da educação, 2006.

6

Vanuza Martins Lara

Silvana Alves Queiroz

Domingos Acelmo Ribeiro Paz

Patrícia Macedo de Castro

Régia Chacon Pessoa de Lima

Carlos Alberto de Souza Junior

OS EFEITOS DA CASUALIDADE E CAUSAÇÃO DE OSVALDO PESSOA JUNIOR NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.6





RESUMO:

Este artigo pautou-se em descobrir quais as causas e os efeitos que a pandemia da Covid-19 proporcionou no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Ciências da Natureza, na perspectiva de Osvaldo Pessoa, diante da modalidade de ensino remoto. Desta forma, foi aplicado um questionário com seis perguntas abertas, por meio da ferramenta do *Google Forms*, a três professoras de ciências naturais do ensino fundamental II, de uma escola pública de Boa Vista/RR. Utilizou-se o estudo descritivo e de natureza qualitativa, empregados os métodos de pesquisa bibliográfica e de campo. Identificou-se que a pandemia foi um problema de causa remota, que pode ser expressa como uma composição de causas, no qual o distanciamento e o isolamento social, o adoecimento, as mortes e, principalmente, a implementação do ensino remoto, provocaram um efeito desfavorável no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Aprendizagem. Causação. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Recentemente, vivenciamos uma realidade bem diferente do que estávamos acostumados: distanciamento social, *lockdown*, bem como trabalho e aulas de casa, por meio de uma tela de celular, televisão ou computador. Desde o início da pandemia da COVID-19, em março de 2020, no Brasil muitas coisas mudaram, de uma forma muito acelerada, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, na qual foi empregada a modalidade de ensino remoto.

Assim, o ensino remoto tornou-se termo comum com a finalidade de subsidiar e qualificar as práticas pedagógicas, diante o cenário de pandemia, mantendo a rotina de atividades e estudos, buscando diminuir os impactos negativos na aprendizagem dos alunos. De acordo Alves (2020, p. 358), as práticas de educação remota se caracterizam por constituírem “[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia.”

Desta forma, a razão de se pesquisar sobre tal temática é descobrir quais as causas e efeitos a pandemia da Covid-19 tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem da ciência da natureza, buscando, assim, examinar alguns aspectos gerais sobre a causalidade e a causação, na perspectiva do Osvaldo Pessoa Junior. Nesse sentido, ressalta-se que: “causalidade se referiria aos princípios envolvidos na relação entre causa e efeito, ao passo que causação se referiria à relação propriamente dita” (PESSOA JUNIOR, 2007, p.3). Portanto, partimos da seguinte questão investigativa: Na perspectiva de Osvaldo Pessoa, quais as causas e principalmente os efeitos que a pandemia tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de ciências da natureza, em uma escola pública de Boa Vista/RR?

SUMÁRIO

Para atender a proposta em evidência, três objetivos específicos foram orientadores deste estudo, sendo eles: Descrever quais as causas e os efeitos que a pandemia tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de ciências da natureza, no ensino fundamental II; identificar as contribuições de Osvaldo Pessoa Junior para ensino de ciências neste período de pandemia; e verificar quais perspectivas dos professores de ciências da natureza sobre processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto.

Espera-se que a presente proposta e seus resultados possibilite desenvolver e produzir conhecimentos teóricos sobre quais causas e principalmente efeitos, que a pandemia tem causado no processo de ensino, buscando conhecer as perspectivas das professoras que atuaram nesta modalidade de ensino remoto.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante documento do sistema educacional brasileiro, que tem o objetivo de organizar e planejar o componente curricular de todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2017). São orientações na educação brasileira que norteiam os currículos das escolas públicas e privadas.

Desta forma, a BNCC apresenta que nos anos finais do Ensino Fundamental em ciências da natureza, deve-se despertar o interesse e a curiosidade dos alunos sobre o mundo natural e material, que estes sejam protagonistas na escolha de posicionamento, sejam conscientes e valorizem as experiências individuais e coletivas (BRASIL, 2017).





Assim, ao se refletir sobre o ensino de ciências naturais é essencial o conhecimento científico, mas não suficiente. É necessário considerar o conhecimento cognitivo do aluno “relacionado a suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social, e os diferentes significados e valores que as Ciências Naturais podem ter para eles, para que a aprendizagem seja significativa” (BRASIL, 1998, p. 27). Deste modo, é importante que o professor tenha o entendimento que o ensino de ciências está além dos conceitos científicos.

Neste sentido, o autor Osvaldo Pessoa Junior (1996) evidencia em seus trabalhos a necessidade da inserção da história e a filosofia da ciência no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental no desenvolvimento e envolvimento dos estudantes com a disciplina. Deste modo, é importante que o educador tenha bem definido o objetivo que pretende alcançar, pois a implementação da história da ciência no ensino envolve muita discussão; deve-se pensar em formas concretas de incentivar que os conteúdos históricos, da filosofia da ciência e de áreas metacientíficas, sejam inseridos no processo de ensino.

Para tanto, o autor reforça a importância da história no ensino de ciências, mas, isso exige bons argumentos e objetivos. Ou seja, os educadores precisam ter bem clara a concepção deste ensino, assim, essa abordagem proporciona particularidades à disciplina. Em conformidade, reforçando a necessidade da incorporação da história da ciência no ensino, o autor Ghedin (2017, p. 92) expõem: “a História da Ciência nos lega um patrimônio abstrato em um mundo irreal onde, por falta de traduções reais, nos tornam cada vez mais distantes do que realmente aconteceu naquele determinado processo de construção científica”. Podemos perceber nessa narrativa que a história é fundamental para construção e compreensão do conhecimento científico nas ciências.

Sendo assim, o ensino de ciências deve preparar o estudante para compreender o mundo e tudo que envolve o seu processo,



e direcionar a história da ciência, seus avanços e contribuições. “A História não está presa ao passado, e esse movimento de ensino sobre o desenvolvimento da Ciência deve estender-se até chegar às concepções científicas atualmente aceitas, abrindo a possibilidade do fazer científico aos próprios alunos” (PESSOA JUNIOR, 1996, p. 4). Neste percurso pedagógico, podemos abranger perfis epistemológicos e importantes cientistas que participaram e colaboraram na sociedade passada e continuam influenciando na atualidade as pesquisas da ciência.

Segundo, Osvaldo Pessoa Junior (1996, p. 4) “Podemos ensinar física para que o aluno compreenda como se faz ciência pintando um quadro do que é ser cientista”. Conforme sua fala, o autor traz uma reflexão sobre como a história tem um papel bastante importante em toda a trajetória do processo de ensino e aprendizagem das ciências.

Sobretudo, é necessário que os professores compreendam que a história da ciência é essencial em todo processo de ensino, e ela possibilita um resgate epistemológico científico, que proporciona maior aprendizado e também ajuda os estudantes a entenderem porque estudar ciências (PESSOA JUNIOR, 1996). Tais aspectos, no processo de aprendizagem de ciências, são fundamentais, principalmente no atual cenário de pandemia da Covid -19.

Portanto, o ensino remoto e híbrido são metodologias que ganharam espaço no ambiente escolar, oferecendo a oportunidade de uma maior inserção da tecnologia na educação. Contudo, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas e organizadas com relação a esse processo, visto que, a introdução dessa nova modalidade de ensino nas escolas brasileiras aconteceu de forma rápida com a pandemia, e o processo de implementação do ensino remoto e híbrido demanda planejamento para uma boa execução.

A CAUSALIDADE E A CAUSAÇÃO NA PERSPECTIVA DE OSVALDO PESSOA JUNIOR

Em busca pelas verdadeiras interpretações de situações cotidianas ou passadas, tem sido muito empregado o termo *causa* e *efeito*, com o intuito de investigar os aspectos reais de uma ou várias causas sob um efeito (QUEIROZ; GHEDIN, 2017). De acordo, com Osvaldo Pessoa Junior (2007), a causalidade corresponde aos princípios envolvidos na relação entre causa e efeito, e a *causação* se refere a essa relação propriamente dita. Desta forma, existe o problema dos efeitos, que deve ser resolvido mediante os processos causais, ou nossos conhecimentos sobre a situação investigada. Segundo Osvaldo Pessoa Junior, “nossa teoria sobre o mundo, ou nossa teoria científica, pode nos guiar na resolução do problema dos efeitos” (PESSOA JUNIOR, 2007, p. 3).

Nesta perspectiva, devemos compreender primeiramente o que significa uma causa e um efeito. Assim, Osvaldo Pessoa Junior (2007) apresenta um exemplo sobre a extinção do dodô, uma ave que não voava e foi extinta na ilha de Maurício, no continente africano, no século XVII. Esse episódio “envolveu dois eventos, uma *causa* (comilança dos dodôs pelos marinheiros) e um *efeito* (extinção dos dodôs), e é perfeitamente compreensível para nós” (PESSOA JUNIOR, 2007, p. 1).

Entretanto, há situações em que a atribuição de causalidade é mais problemática, e nem sempre uma única causa pode ter tamanho efeito. Em alguns casos, ela é parte de um conjunto de causas comuns, chamado de problema epifenômeno; também há o problema de causa remota, no qual uma causa sobrepõe a outra; e o problema de causa múltiplas, em que cada situação tem sua contribuição em um coletivo de causas sem ter influência uma das outras (QUEIROZ; GHEDIN, 2017).

SUMÁRIO



Assim, tendo como exemplo a situação da extinção da ave dodô, supracitado, o que causou a extinção dessas aves foi um conjunto de condições, que inclui também a comilança dos marinheiros. Mas, essa causa não foi a única responsável por esse efeito, a extinção das aves.

Deste modo, no que diz respeito a natureza da causalidade, podemos mencionar quatro tipos de concepções, sendo: a causalidade como relação substancial, que é aquela onde envolve uma ligação real entre dois eventos, ou seja, há uma ligação considerável. No campo da ciência, no século XIX, o conceito de transferência de energia passou a ser considerado um exemplo claro das relações causais, quando se trata que um corpo "A" causa mudança em um corpo "B" ao lhe transferir parte de sua energia (PESSOA JUNIOR, 2007).

A outra concepção é a causalidade como regularidade, onde seria o nome dado para os fenômenos de correlação que apresentam uma continuidade ou uma lei. Desta maneira, a causalidade seria um conjunto do entendimento, onde organizamos a experiência perceptiva (PESSOA JUNIOR, 2007). Em seguida, temos a causalção contrafactual, que é quando um evento "A" é a causa de outro evento "E", sendo que se "A" não tivesse acontecido, o evento "B" não teria ocorrido, ou seja, a partir de um evento que não ocorreu (PESSOA JUNIOR, 2007).

E, por último, a causalção por manipulação. Como o nome mesmo diz, se trata de situações em que encontramos uma conexão entre dois eventos. Para descobrir qual a causa e o efeito, controlamos um dos efeitos, logo, podemos analisar se isso pode afetar o outro evento, proporcionando assim as probabilidades (PESSOA JUNIOR, 2007).

A partir dessa reflexão, observamos que nem sempre uma causa sozinha irá proporcionar um efeito; a causalidade é composta de eventos e situações que se correlacionam acarretando em um

efeito, onde um conjunto de variáveis pode explicar o acontecimento de determinado fenômeno. No entanto, é necessário realizar uma seleção das variáveis consideradas mais importantes e esclarecedoras com o modelo de análise escolhido.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O percurso metodológico para a realização da presente pesquisa deu-se pelo estudo descritivo e de natureza qualitativa. Segundo Gil (2017), a pesquisa descritiva tem o objetivo de desenvolver um determinado fenômeno e, neste estudo, implica em demonstrar quais as causas e os efeitos que a pandemia tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de ciências da natureza, na perspectiva de Osvaldo Pessoa.

Quanto aos métodos empregados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. De acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se com base em material já publicado em livros, artigos científicos, teses e dissertações, dentre outros. Em relação à pesquisa de campo, é uma pesquisa que busca informação diretamente à população pesquisada (GONÇALVES, 2001).

Desta forma, foi aplicado um questionário com seis perguntas abertas, por meio da ferramenta do *Google Forms* e encaminhado via WhatsApp a três professoras de ciências naturais do ensino fundamental II, do turno matutino e vespertino, de uma escola pública de Boa Vista/RR.

Conforme os autores Lakatos e Marconi (2009), os questionários são instrumentos de coleta formados por uma série ordenada de questionamentos que devem ser respondidos por escrito ou eletronicamente, sem a presença do pesquisador. Na maioria das ocasiões, os questionários são enviados por e-mail ou entregues pessoalmente.

SUMÁRIO



Deste modo, as respostas obtidas do questionário da pesquisa foram analisadas de forma descritiva, realizando uma abordagem e uma discussão fundamentada na opinião do autor Osvaldo Pessoa Junior referente às causas e aos efeitos que a pandemia tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de ciências da natureza.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, faremos uma análise das respostas das três professoras referentes sobre as causas, efeitos e o ensino remoto, assim, realizado a descrição das perguntas e respostas, dialogando com os autores sobre o assunto proposto. No quadro abaixo encontra-se as respostas das professoras com relação à primeira pergunta:

Quadro 1 - A percepção das professoras sobre a aprendizagem em Ciências da Natureza no ensino remoto em uma escola pública de Boa Vista, RR

Perguntas	Respostas
1) Como você analisa o processo de ensino e aprendizagem das ciências no atual cenário de pandemia da Covid-19?	<p>Professora 1: <i>"Insuficiente."</i></p> <p>Professora 2: <i>"Em decorrência da atual situação com o ensino remoto, as aulas precisaram adquirir novo formato sem a devida prévia preparação dos professores, nem tampouco dos estudantes para se inserirem na nova realidade. Os recursos pedagógicos que já não eram os melhores ficaram mais restritos. Aulas práticas e experimentos mais limitados. Percebe-se uma queda no aprendizado ao longo dessa pandemia devido alguns aspectos como dificuldades ao acesso à internet, a materiais de pedagógicos adequados ao ensino remoto, ao contato direto com os professores, a falta de concentração nos estudos devido ao ambiente de estudo, alguns estudantes tiveram que assumir responsabilidades domésticas durante o horário de aula, dentre outros."</i></p> <p>Professora 3: <i>"Complicado, atípico, mas evoluindo."</i></p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores para fins da pesquisa (2023).



Em análise dos resultados obtidos na primeira questão, percebe-se que a pandemia da Covid-19 apresentou de forma mais evidente algumas situações do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Pessoa Junior (2007), primeiramente é fundamental compreender a relação entre uma causa e um efeito; ou seja, é a de uma “condição INUS”, que ocorre quando um dos elementos é necessário para a conjunção, o que significa que não apenas um elemento é responsável por determinada situação, mas também são precisos vários elementos para um efeito.

Tendo por base os resultados obtidos, notamos que a pandemia agravou diversas situações e até introduziu novos elementos, provocando e causando barreiras e dificuldades no processo de ensino, como podemos identificar no Quadro 2, o qual apresenta as respostas das professoras referentes a algumas situações apresentadas durante o ensino remoto.

Quadro 2 - Causas que a pandemia proporcionou no processo de ensino e aprendizagem em uma escola pública de Boa Vista/RR, na perspectiva das professoras

Perguntas	Respostas
2) Quais as causas (exemplo de uma causa, maior ou menor acesso à internet pelos alunos) que a pandemia da Covid-19 proporcionou no processo de ensino e aprendizagem? Explique como esse processo tem apresentado diversas situações com relação entre o professor, aluno, pais, e diversos outros fatores.	<p>Professora 1: <i>“A Pandemia dificultou muito o processo de ensino aprendizagem... pois nem todos os estudantes têm acesso à internet.”</i></p> <p>Professora 2: <i>“O acesso à internet e a equipamentos de qualidade e adequação à nova rotina, na minha percepção são os maiores agravantes. Os problemas constantes apresentados pelas operadoras que ofertam internet são um dos obstáculos mais constantes. Rompimento de cabos e lentidões são os mais comuns e deixam alunos e professores sem acesso e deste modo sem aulas, ou aulas não concluídas. Equipamentos que não atendem com eficiência por serem antigos ou com problemas e por último. Alunos que tiveram que assumir responsabilidades domésticas enquanto os pais trabalham fora ou por doença dos pais, e até mesmo porque os pais faleceram. Falta de organização do tempo de estudo e das rotinas diárias. Sobrecarga de atividades escolares.</i></p>



	<p><i>Alguns professores não pensam nas novas demandas dos estudantes. Professores, pais e alunos adoecem com frequência, seja por Covid, seja de doenças emocionais ou outras enfermidades, mas é sabido que o as doenças de cunho emocional tiveram um acréscimo substancial devido as incertezas e o medo desse da doença."</i></p> <p><i>Professora 3: "Grande descaso por parte de alguns pais e até os próprios alunos que justificam a falta de internet para realização das atividades, e são vistos utilizando suas redes sociais frequentemente."</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores para fins da pesquisa (2023).

Com base nas respostas das professoras (Quadro 2), o principal agravante na modalidade de ensino remoto é o acesso à internet, sendo a causadora de toda essa situação a pandemia da Covid-19, pois com isolamento social e distanciamento as aulas passaram a ocorrer de forma remota.

Além disso, a pandemia não é a única responsável pelos problemas das aulas remotas, pois a utilização do ensino híbrido na educação brasileira é um processo recente, que se acelerou com a pandemia e tem proporcionado discussões que ultrapassam os limites da educação, chegando a fatores sociais e econômicos. Em razão de muitos estudantes não terem acesso e nem conexão com a internet. Assim, essa modalidade de ensino enfrenta uma grande rejeição dos professores, pois esses não têm o necessário treinamento e nem todos os estudantes têm acesso ao material disponibilizado.

Tendo por base a narrativa da professora 2, observa-se que a pandemia causou alguns efeitos, como: adoecimento de pais e alunos, ou até mesmo ocasionando a morte de alguns; sobrecarga dos professores; cobranças de pais e secretaria de educação; alunos com muitas atividades. Todas essas condições têm gerado efeitos negativos no ensino e aprendizagem das ciências, o que pode ser evidenciado no Quadro 3, apresentada a seguir:

Quadro 3 - Os efeitos que a pandemia tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem das ciências segundo três professoras de uma escola pública de Boa Vista/RR

Perguntas	Respostas
3) Que efeitos (bons ou ruins) a pandemia tem proporcionado no processo de ensino e aprendizagem das ciências?	<p>Professora 1: <i>"A falta de acesso a explicação direta do professor e explicações de conteúdos deixa falhas nesse processo".</i></p> <p>Professora 2: <i>"Efeitos bons acredito que a introdução das tecnologias no ensino que até então estavam muito tímidos e teve uma melhora. Aprender algo novo é sempre importante, principalmente se for para fomentar a aprendizagem. Não percebo muitas vantagens em relação a outros aspectos. Nosso sistema de ensino (Global) ainda está muito despreparado para atender as demandas atuais. Não fomos formados e nem preparados para enfrentarmos situações como a vivenciada nos dias de hoje. Os alunos estão acostumados a sala de aula física, com materiais físicos e professores presentes. Há uma dependência grande do aluno em relação ao professor no processo de desenvolvimento escolar. Não consigo enxergar lado positivo diante do que o estado (País, estados e municípios) oferece nesse momento".</i></p> <p>Professora 3: <i>"Bom, pode ser destacado o estudo individual em pesquisas".</i></p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores para fins da pesquisa (2023).

Mediante às narrativas das professoras, percebe-se que o único efeito positivo da pandemia foi a introdução das tecnologias de forma mais significativa no ensino, que ocorreu de forma mais acelerada. Desta forma, com esse cenário ficou visível a necessidade de a tecnologia fazer parte do cotidiano escolar, uma vez que os docentes e os discentes devem estar familiarizados com essas ferramentas de ensino.

As professoras destacam ainda que não estavam preparadas e nem foram formadas para atuar no atual cenário, assim, "docentes deparam-se com esse turbilhão de demandas a serem atendidas, como: a capacitação para o domínio da nova ferramenta, aperfeiçoar

e/ou rever seus planejamentos de aula, face à nova metodologia proposta pelas instituições” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 267).

A seguir, o Quadro 4 aborda as mudanças que ocorreram nos alunos neste período tendo por base as três professoras.

Quadro 4 - As principais mudanças nos estudantes, neste período de pandemia, na perspectiva das três professoras de uma escola pública de Boa Vista/RR

Perguntas	Respostas
4) Quais as principais mudanças que você observou no seu aluno, neste período de pandemia em relação a afetividade, a aprendizagem e compromisso com a disciplina de ciências?	<p>Professora 1: <i>"Dos poucos estudantes que conseguem acompanhar o processo virtual, tem oportunidade de ser mais pesquisador e estar mais atentos aos meios de informação."</i></p> <p>Professora 2: <i>"Percebe-se maior sensibilidade e fragilidade diante das perdas, do medo e incertezas. Esses problemas afetam a aprendizagem, concentração e raciocínio. Pelo fato de não terem sido preparados (ninguém esperava uma pandemia) para viverem nessa pandemia, muitos alunos e pais agiram e ainda agem (alguns) como se estivessem de férias. Alguns não respeitam prazos para entrega de atividades, não querem participar das aulas web aulas, há aqueles que querem participar das aulas como se estivessem numa roda de amigos onde não há muitas regras."</i></p> <p>Professora 3: <i>"A interação com os colegas e professores trouxeram problemas emocionais, como ansiedade, depressão e pânico."</i></p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores para fins da pesquisa (2023).

Conforme as narrativas das professoras, destaca-se que os efeitos da pandemia foram refletidos na aprendizagem destes alunos; eles apresentaram maior fragilidade, sensibilidade, depressões, ansiedades, medos de perda, e tudo isso se reflete no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Fundamentado na causalidade e causação de Osvaldo Pessoa Junior (2007), podemos observar que a pandemia causada pelo Coronavírus foi um elemento, no caso, uma *causa*, que proporcionou diversos *efeitos* na vida de todos, principalmente na educação, onde

de forma brusca as metodologias de ensino tiveram que ser novamente planejadas e repensadas.

Diante desse cenário, percebemos que os docentes e estudantes sofreram com essa mudança, tendo que se adaptar rapidamente, sem planejamento, visto que muitos alunos não possuíam acesso à internet, e os professores não possuíam experiência e nem formação para o desenvolvimento das suas aulas na modalidade de ensino remoto. E tudo isso acontecendo em meio a um vírus que ocasionou a morte e o adoecimento de muitas pessoas, o que reflete no processo de ensino e aprendizagem de forma negativa. Tendo por base as narrativas das professoras, percebemos suas angústias e demandas diante desse processo.

Observa-se, portanto, que com a chegada da pandemia se formou um conjunto de condições, proporcionando vários aspectos desfavoráveis ao ensino. Assim, segundo Osvaldo Pessoa Junior (2007), temos um problema de causa remota, na qual uma causa pode ser expressa como uma composição de causas.

Desta forma, o vírus da Covid-19 foi o responsável pela introdução do distanciamento social, de adoecimentos, de mortes e do emprego do ensino remoto nas escolas brasileiras, e esses seriam os responsáveis pela defasagem no ensino e aprendizagem de Ciências, onde "C" causa "D", e "D" causa "E". Sendo assim, "C" é a causa remota de "E", e "D" causa próxima.

Em conformidade, foi possível perceber nos relatos das professoras que o novo formato de ensino remoto adotado dificultou o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em ciências, de acordo, com o Quadro 5, apresentada a seguir:



Quadro 5 - A pandemia como fator que dificultou ou facilitou o ensino e aprendizagem na disciplina de ciências na perspectiva das três professoras de uma escola pública de Boa Vista/RR

Perguntas	Respostas
5) A pandemia facilitou ou dificultou o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de ciências? Explique?	Professora 1: "Dificultou. Devido a acessibilidade a internet por todos". Professora 2: "Obviamente que dificultou. Alunos do ensino fundamental ainda são imaturos para mudar de forma brusca da maneira como estavam acostumados para outra realidade totalmente nova. Toda mudança requer tempo para adaptação. Ensino e aprendizagem não são brincadeira. Requer compromisso, responsabilidade e tempo. Ensino e aprendizagem são processos". Professora 3: "Dificultou, trouxe muita confusão de início em relação às metodologias, credibilidade...."

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores para fins da pesquisa (2023).

A professora 2 expõe que os alunos do ensino fundamental não estavam preparados, e são imaturos, para realizarem as atividades e estudos de forma remota, isso revela que o “estar presente ganha outra conotação, visto que as presenças físicas do professor e dos alunos não podem acontecer” (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 03). Seguidamente, no Quadro 6 é apresentada a opinião das professoras sobre o que seria necessário para melhoria e adequação do ensino remoto nas escolas.



Quadro 6 - A perspectiva das professoras o que seria necessário para adequação do ensino remoto nas escolas na perspectiva das três professoras de uma escola pública de Boa Vista/RR

Perguntas	Respostas
6) Na sua opinião o que seria necessário para melhoria ou adequação do ensino remoto nas escolas?	<p>Professora 1: "Disponibilizar meios de acesso à internet e aparelhos eletrônicos (celular/computador)".</p> <p>Professora 2: "Identificar as necessidades individuais e da escola, melhorar os recursos de internet e equipamentos, orientar as famílias, alunos e professores, implementação das metodologias de ensino e maior orientação e apoio aos estudantes. Maior compromisso das famílias. A maioria dos pais só cobram da escola e dos professores e não acompanham os filhos. Diretrizes educacionais que orientem o processo de ensino e aprendizagem. Até o momento nada de substancial foi feito por parte dos órgãos reguladores".</p> <p>Professora 3: "Maior comprometimento, apoio, respeito, capacitação, adequação da prática/teoria e a realidade vivenciada".</p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores para fins da pesquisa (2023).

Desta forma, analisando as respostas das professoras e fazendo uma discussão com os conceitos propostos por Osvaldo Pessoa Junior, questiona-se: a pandemia (C) foi a causa necessária para todo o problema do processo e aprendizagem das ciências nas escolas (E)? Não, pois o déficit no processo de ensino e aprendizagem pode ter outras causas, como falta de investimentos dos representantes governamentais na educação e em recursos tecnológicos ou falta de preparo dos estudantes e professores diante das ferramentas tecnológicas. Vivemos em mundo cada dia mais tecnológico, mas, poucas escolas investiram antes da pandemia nos recursos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, verificou-se que a pandemia é uma causa que gerou muitos efeitos, mas não necessariamente foi a responsável pela defasagem no processo de ensino e aprendizagem das ciências. As dificuldades sociais e econômicas, a falta de capacitação dos estudantes e professores, o pouco investimento e comprometimento por parte dos representantes governamentais são questões visíveis no país, porém com a pandemia isso se agravou, pois exigiu a implementação de recursos e metodologias que anteriormente pouco se investia e utilizava nas escolas. Já para a superação desses efeitos negativos no ensino, é preciso que aconteça o rompimento do paradigma empregado há anos na educação e na nossa sociedade.

Deste modo, baseando na teoria de causalidade e causalção de Osvaldo Pessoa Junior (2007), a chegada da pandemia foi um problema de causa remota, que pode ser expressa como uma composição de causas, onde o distanciamento e o isolamento social, o adoecimento, as mortes e, principalmente, a implementação do ensino remoto provocaram um efeito desfavorável no processo de ensino. No entanto, os resultados de defasagem no ensino são compostos por um conjunto de condições, incluindo a pandemia, não sendo uma causa suficiente para produzir o efeito, mas necessária para formação do conjunto que causará tal efeito.

Desta forma, o ensino remoto revela-se como uma proposta pedagógica que exige um maior aprofundamento e discussão, entre todas as esferas educacionais, referente à implementação e permanência dessa metodologia de ensino, logo, o problema não é a utilização deste ensino, mas a forma como foi implantado. Como a pandemia, aconteceu de modo rápido, sem planejamento, capacitação e suporte para os principais participantes desta modalidade de ensino, os estudantes e docentes. Outrossim, o autor Osvaldo Pessoa Junior

argumenta sobre a importância da história da ciência sendo um recurso que possibilita e proporciona um maior aprendizado, ajuda os estudantes a entenderem porque estudar ciências, sendo aspecto fundamental e importante no ensino remoto.

Assim, verificou-se que o ensino remoto ofereceu a oportunidade de uma maior inserção da tecnologia na educação, mas ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas e organizadas com relação a esse processo, visto que a introdução dessa nova modalidade de ensino nas escolas brasileiras aconteceu de forma rápida com a pandemia, e o processo de implementação do ensino híbrido demanda planejamento para uma boa execução.

Ademais, constatou-se que a pandemia agravou a situação do processo que já apresentava diversos problemas; ela introduziu outros fatores, contribuindo para a situação da atual educação brasileira, a vista, que foi apenas com a situação da pandemia que muitos olhares de gestores municipais, estaduais e dos educadores se voltaram para importância das tecnologias na educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju: V.8, N.3, p. 348 – 365, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>>. Acesso em 10 jul. 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relato de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255 – 280, jul/out. 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 06 Jun. 2021.

FERREIRA et al. Práticas docentes durante o ensino remoto. Em TEIA – **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Pernambuco, v.11, n. 2, p. 2-15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/download/247850/pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GHEDIN, E. **O Ensino de Ciências e suas Epistemologias**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

PESSOA JUNIOR, O. **O que é uma causa?** São Paulo: Departamento de Filosofia, FFLCH, 2007. Disponível em: <<https://ojs.butantan.gov.br/index.php/chcib/article/view/242/229>>. Acesso em: 24 maio 2021.

PESSOA JUNIOR, O. **quando a abordagem histórica deve ser usada deve ser usada no ensino de ciências**. Ciência e Ensino, São Paulo, n. 1, p. 4-6, out. 1996. Disponível em: <http://opessoa.fflch.usp.br/sites/opessoa.fflch.usp.br/files/Hist-no-EC.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2021.



7

Soraia Cristina Weidman Baltruk

O PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL, A TRIBO E O REINVENTAR NA PANDEMIA

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.7





RESUMO:

Este artigo é fruto de inquietações de uma professora de Ensino Fundamental I que viveu o período de pandemia em atividade na escola municipal. Resulta de uma pesquisa documental no jornal paranaense Gazeta do Povo a partir da palavra-chave reinventar. Busca compreender as dinâmicas da sociedade através da Sociologia do imaginário, na função de, conforme Legros (2014), comunhão social: favorecendo, principalmente pelo mimetismo, os ideais-tipo, os sistemas de representação, a memória coletiva e do conceito de Michel Maffesoli de tribos urbanas, situando o professor de 1º ao 5º ano como membro de uma tribo e pessoa com um papel que lhe é atribuído através de um imaginário coletivo. Conclui que o professor dos anos iniciais assumiu para si a responsabilidade de planejar e executar as adaptações emergenciais necessárias no período pandêmico devido ao ambiente tribal que o envolve.

Palavras-chave: Ensino fundamental I. Pandemia. Sociologia do imaginário.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 marcou o mundo com o advento do novo coronavírus SARS- Cov-2, conhecida hoje como a pandemia de Covid-19, transformando a vida da população mundial de formas inimagináveis. No estado brasileiro do Paraná, as medidas preventivas iniciaram-se em janeiro e o fechamento das escolas deu-se no mês de março de 2020. A situação caótica enfrentada por todos já pode ser olhada como passado, apesar de a doença continuar infectando pessoas, agora num ritmo muito menor e a população já estar vacinada. A vida parece ter voltado ao normal, apesar de previsões em contrário. Dados da pandemia podem ser consultados até na enciclopédia virtual Wikipedia onde constam os decretos e números, cidades, avanço de infectados e outras informações pertinentes a esse início do período pandêmico no Paraná.

Sendo uma síndrome respiratória aguda, escolas do Brasil e do mundo foram fechadas, como revelava o próprio site do Ministério da Educação:

No Brasil, em todos os estados há suspensão de aulas para conter o avanço da pandemia do novo coronavírus. No mundo, de acordo com os últimos dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que monitora os impactos da pandemia na educação, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atinge cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes. (ESTRELLA; LIMA, 2020).

No Brasil, as escolas fecharam, a princípio por um período de quinze dias, para evitar o aumento de contágio, porém esse prazo foi prorrogado com decretos por cada município conforme os casos foram aumentando, culminando em dois anos de ensino fora dos muros da escola por praticamente todo o país com as então chamadas aulas remotas, normatizadas por cada secretaria de educação responsável em cada nível de ensino.



A lei federal reza que são obrigatórios 200 dias letivos distribuídos em 800 horas letivas (LDB 9394/96) e não foi flexibilizada durante o período pandêmico quanto às horas letivas, portanto as secretarias municipais tiveram que organizar atividades para substituir os dias letivos, mantendo a quantidade de horas letivas. Afinal, há um consenso de que “a educação não pode parar”. E nesse cenário de alunos e professores fora da escola, uma educação que não pode parar, um caos na saúde pública, o desafio se tornou manter as 800 horas letivas à distância num nível de ensino fundamentalmente presencial, que é o Ensino Fundamental. Com frequência cada vez maior, aparece nas falas de professores, gestores e na mídia em geral: reinventar.

A partir da experiência vivida como docente em escola municipal no período de pandemia, e em pesquisa feita no jornal paraense Gazeta do Povo sobre a palavra reinventar, é feita uma análise, a partir de Michel Maffesoli e seu conceito de tribo urbana, da posição do professor que, devido ao ambiente tribal que o envolve, acaba por assumir responsabilidades e posições que em outro contexto não assumiria.

O PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL I E A PANDEMIA

A FIGURA DO PROFESSOR – O IMAGINÁRIO COLETIVO

O professor é um dos profissionais mais conhecidos mundialmente. Praticamente todos os demais profissionais passaram, em algum momento da vida, por um professor. No Brasil, até o técnico de futebol masculino é chamado de Professor. Professor/professora é uma figura que faz parte de um imaginário coletivo, pode-se

dizer, universal, vide tantos exemplos na literatura escrita, pictórica e/ou fílmica em seus arquétipos já consagrados entre extremos de bondade e maldade.

Na pesquisa atual, o imaginário e os arquétipos têm encontrado espaço a partir dos estudos de autores como Gilbert Durant e Michel Maffesoli, que, segundo Rocha Pitta (2012) trazem esses dois conceitos da Psicologia Analítica para uma compreensão e reflexão mais ampliada de mundo: o do inconsciente coletivo - um todo do qual cada um participa -, e o de arquétipo, que é a existência de grandes imagens vividas e representadas de maneiras diferentes por cada cultura.

Durante a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, com o fechamento das escolas, a figura do professor esteve, muitas vezes, na berlinda entre dois arquétipos: herói e vilão. Para uma compreensão desse movimento e uma reflexão de seus efeitos, não basta a abordagem dura de uma Sociologia que separe conceitualmente sujeito e objeto, indivíduo e sociedade como polaridades antagônicas, separadas ou até excludentes. É necessária uma sociologia que leve em conta “uma visão complementar entre as diferentes valências”, conforme apontam Alves e Barros (2020), porque “toda pesquisa trata de nossa vida”, e essa vida está inserida num contexto subjetivo de imagens formadas por muitas influências, construídas socialmente, da realidade, que se baseiam num emaranhado de formas simbólicas inventadas pelo homem, que acabam por criar um inconsciente coletivo – um tipo de onda infinita de imagens que aparecem na consciência, sem uma origem definida. Uma Sociologia do Imaginário, que pode ser assim compreendida:

[...] um *ponto de vista* sobre o social: ela se interessa pela dimensão imaginária de todas as atividades humanas. É por isso que essa sociologia cerca *transversalmente* a sociedade: vida cotidiana, política, religião, ciência, literatura. (LEGROS *et al.* 2014, p. 9, grifo do autor).

SUMÁRIO



Tal conceituação nos ajuda a entender a dinâmica que levou à inserção insistente do reinventar para o professor durante o período de pandemia; mais que isso, a entender a apropriação desse termo por parte do professor como atribuição sua em um período caótico e atípico que assolou todo o planeta.

A função do professor do Ensino Fundamental I está arraigada no consciente coletivo da sociedade brasileira como de um ser que trabalha por amor, que se sacrifica pela profissão, altruísta, amoroso, dedicado, acolhedor entre outras figuras. Muitas vezes é visto como exercendo uma função sagrada, para a qual é vocacionado, um arquétipo residual, talvez, de nossa educação iniciada lá atrás pelos jesuítas e a forte predominância de colégios católicos com professores padres e freiras, durante muitos anos no país.

Essa figura de professora, apesar de desgastada atualmente, faz parte de um esquema social, como aponta Pitta (1975), que move o pensamento das comunidades em torno da escola pública em geral. O professor tem a obrigação de saber, de conseguir, de dar conta das aulas, dos alunos, da escola, dos pais.

A compreensão de que esses esquemas sociais existem é importante para a compreensão da sociedade e de seu funcionamento. Gilbert Durant demonstra com seus estudos, especialmente na obra *A imaginação simbólica* (1964), a importância da construção do símbolo na história da humanidade para o processo de apreensão da realidade em seu trajeto de humanização. Termina a obra com os dizeres: “Mais do que nunca, nós sentimos que uma ciência sem consciência, isto é, sem afirmação mítica de uma Esperança, marcaria o declínio definitivo das nossas civilizações” (DURAND, 1964 p. 109), justificando este estudo do reinventar do professor para além das determinações materiais do período pandêmico, pois é necessário fazer uma ciência com consciência das subjetividades que permeiam a realidade visível, não sendo, esta, uma oposição ao imaginário, mas acionada por este.

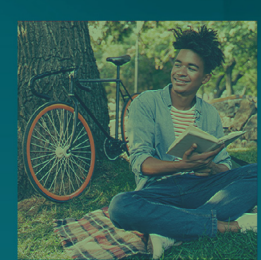
O TEMPO DAS TRIBOS

Que estamos vivendo novos tempos, ninguém duvida. E, para compreender esses tempos novos, é necessário que se busquem novas maneiras de fazer pesquisa e de analisar resultados. Conhecer a sociedade e compreender seu funcionamento são princípios básicos de qualquer pesquisa na área das Ciências Sociais. Michel Maffesoli (1998), sociólogo francês, pensa o cotidiano e o presente na perspectiva de uma sociologia compreensiva, entendendo que o imaginário é o estado de espírito que caracteriza um povo. Nessa perspectiva, desenvolveu uma obra em que propõe a metáfora de tribo para um fenômeno cultural baseado em valores nativos, mas que emergem na sociedade contemporânea, e que formam os múltiplos agrupamentos existentes por força de laços subjetivos que ultrapassam os de sangue ou de poder econômico.

O uso do termo tribo, uma palavra antiga, por parte de Maffesoli, é significativo, já que não pensa a história de forma linear, mas sim de maneira espiral, em forma de épocas que regresam revestidas, porém repetidas: “a verdade reside no desvelar o que já existe” (MAFFESOLI, 2014, p. 23), sendo chamado de paradoxo da pós-modernidade.

A tribo é todo agrupamento contemporâneo no qual o indivíduo partilha sua vivência: “O tribalismo lembra, empiricamente, a importância do sentimento de pertencimento, a um lugar, um grupo, como fundamento essencial de toda vida social” (MAFFESOLI, 2014, p. 27). Um grupo em que aparece a camaradagem, a rede de influência, o modo de vestir/se comportar/falar, a inclusão/exclusão, desprezo, estigmatização, tendências, submissões, solidariedades, relações de amizade, formas de ajuda, ou seja, a dimensão subjetiva que constitui o tecido social.

Segundo Maffesoli (2014, p. 24), “a sociedade é somente uma concentração de pequenas tribos que se dedicam, de qualquer





modo, a se ajustar, se adaptar, se acomodar entre si". Nesse sentido, pode-se chamar de tribo o universo dos professores de Ensino Fundamental dos anos iniciais do município de Foz do Iguaçu – PR, por se constituir um grupo que partilha atividades, obrigações, funções e, com o tempo, comportamentos, modos de falar, vestir, se comportar, cria códigos de conduta e aceitação para o grupo, faz exclusões e estigmatizações, abre mão de convicções individuais em nome do interesse coletivo, ou seja, apresentam os comportamentos de membros tribais, embora possam não se reconhecer como tais.

Olhar para o tempo presente e para a sociedade como o tempo das tribos, numa análise atual a partir da vivência conhecida dos comportamentos tribais faz com que se possa compreender situações ocorridas nessas tribos contemporâneas, já que essa forma de organização da sociedade traz consequências sociológicas, como:

[...] deslocamento do *indivíduo* à identidade estável que exerce sua função em conjuntos contratuais, à *pessoa* que representa papéis nas tribos afetuais. Participação mágica em alguma coisa de pré-individual, ou ainda o fato de que existimos somente no quadro de um inconsciente coletivo (MAFFESOLI, 2014, p. 31 grifos do autor).

Pessoa, na perspectiva do autor, é aquele que tem um papel, está inserido num conjunto orgânico e nele empenha suas ideias, sentimentos, sua forma (conforma-se), não existe sem o grupo. Só tem valor por pertencer ao grupo e esse é o professor do Ensino Fundamental I: membro da tribo magistério municipal de Foz do Iguaçu enquanto pessoa que desempenha um papel de educador, cuidador, detentor de saberes científicos, ético, preferencialmente não-fumante, não-tatuado, que não use *piercing*, acolhedor, maternal (mais um arquétipo?), entre outros papéis atribuídos a esse profissional da educação.

Como membro de uma tribo, com papéis já definidos socialmente, o professor sabe, mesmo que inconscientemente, o que é esperado de seus comportamentos e posicionamentos quanto à dinâmica escolar. Não é dado à essa pessoa o espaço de pensar, decidir, agir por conta própria, apesar de discursos em contrário. Numa tribo predomina o efeito de solidariedade por sentimento partilhado, que fortalece a necessidade de pertencimento ao grupo, reforçado, no período pandêmico, pelo aumento do uso das redes sociais, no contexto do município, notadamente o *WhatsApp*. O uso de mídias, com o avanço das tecnologias digitais, longe de afastar as pessoas, trouxe um efeito contrário, até de saturação de convívio. Quanto à função da mídia no tribalismo, Maffesoli já pontuava:

[...] está na lógica da mídia ser um *simples pretexto* para a comunicação, como podem ter sido a diatribe filosófica na Antiguidade, o sermão religioso na Idade Média ou o discurso político na Era Moderna. Nessas diversas formas, o conteúdo não é negligenciável para uns poucos. Mas para a maioria ele é importante porque confirma o sentimento de participar de um grupo mais amplo, de sair de si (MAFFESOLI, 1998, p. 39 - 40, grifo do autor).

O uso de mídias variadas tornou-se a rotina na tribo dos professores durante a pandemia, no denominado reinventar-se. Em um momento de emergência mundial, em que indivíduos estavam em pânico, sem conhecimentos, instruções específicas, condições físicas e/ou emocionais, a pessoa do professor precisou desempenhar seu papel dentro de sua tribo e permanecer trabalhando, mantendo contato com seus membros durante e até após o horário regular. A figura do professor, no imaginário coletivo, é da pessoa que se dedica de tempo integral ao aluno, à Educação, esta, já se sabe, não pode parar.

SUMÁRIO

REINVENTAR – A PESQUISA

Paulo Freire já dizia: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1979, p. 84). Portanto, todos sabemos o quanto a educação é importante para a sociedade, para o mundo. Nesse caso, na educação escolar, como é importante o professor. E na pandemia, a figura do professor esteve, algumas vezes no centro de um fogo cruzado, entre mocinho e bandido, por receber sem trabalhar, ser herói sem capa, não querer trabalhar/voltar para a escola, ser maravilhoso do ponto de vista dos pais por dar conta de tantas crianças numa sala de aula, e tantas outras faces que foram visíveis no desenrolar dos anos de 2020 e 2021 enquanto perdurou o ensino remoto emergencial.

Em todo esse tempo, a mídia noticiou o fechamento das escolas e, no ir e vir das aulas remotas, o papel do professor e da escola. Surgiu aí uma palavra recorrente no vocabulário midiático e logo no vocabulário dos professores: reinventar.

Uma pesquisa feita no jornal Gazeta do Povo, considerado o maior jornal do estado do Paraná, (que deixou de ter circulação na forma impressa diária em 2017 e agora circula em formato de revista impressa semanalmente divulgando as notícias diárias no formato digital), no período de março de 2020 até novembro de 2022, colocando na chave de busca a palavra reinventar, resultou em 19 citações quanto a professores ou escolas, tanto de artigos, reportagens ou anúncios. Segue a pesquisa feita:



**Tabela 1 - Resultado da pesquisa pela palavra
reinventar realizada no site do Jornal Gazeta do Povo**

AUTOR	DATA	CONTEÚDO
Esther Cristina Pereira	27/04/2020	O que já era desafiador agora requer reinvenção , e os docentes brasileiros estão acostumados a desafios.
Fabiane Franciscone	28/04/2020	Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Península sobre o sentimento dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus (COVID-19) no Brasil fica como destaque que "os professores precisaram se reinventar no meio dessa confusão e estão abertos a continuar estudando mesmo nesse caos, a receber informações, mas não querem uma avalanche."
Estadão conteúdo	18/05/2020	"Enquanto uma série de profissionais no meio de uma pandemia está fazendo seu trabalho de casa e já é difícil, o professor ainda está tendo de se re-inventar completamente", diz a diretora executiva do Instituto Península, Heloísa Morel. "Imagine a sobrecarga e o estresse." ...
Renato Casagrande	26/05/2020	A educação se reinventa e se renova devido aos impactos da Covid-19. Atualmente, falar sobre a transformação dos processos de ensino-aprendizagem se tornou inevitável. [...] (os professores) Precisam ser verdadeiros heróis nesse momento, pois precisam se reinventar e superar essas três dificuldades: uso de novas tecnologias, tempo para preparação e execução das aulas e a exposição do professor em mídias sociais.
William Bilches	29/05/2020	(Maria Helena de Castro, conselheira do CNE) Segundo ela, com a volta às aulas, as escolas precisarão se reinventar , mas para isso terão o apoio desse novo documento que está sendo preparado pelo Conselho. [...] Mas para que isso aconteça, Maria Helena acrescentou que é preciso mudar a formação dos professores. "Eles não estão preparados ainda e precisam utilizar esses recursos para auxiliar nessa nova fase", explica.
William Bilches	24/07/2020	Com os alunos em casa devido ao novo coronavírus, as escolas, sejam públicas ou particulares, e os professores precisaram se reinventar nos últimos quatro meses.
Regina Silva	10/10/2020	Com a exigência de um novo modelo de ensino, e sem tempo para preparação prévia, as escolas enfrentaram o desafio de reinventar a educação no país.





Claudia Kochhann de Lima	17/10/2020	Diante desse cenário, os professores – autores fundamentais no processo de aprendizagem – tiveram de se reinventar rapidamente para que o ensino não fosse prejudicado.
Rafael Lima	24/10/2020	Para a educação, a data de 20 de março de 2020 entrará para a história. Em nenhum outro momento observaríamos todas as nossas certezas serem diluídas e o “ reinventar-se ” deixando de ser um discurso pedagógico e se transformando em realidade concreta.
Letícia Neco	27/10/2020	A adaptação ao formato online foi, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação em 2020. A assessora pedagógica do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Paraná (SINEPE/PR), Fátima Hollanda, ressalta que as escolas precisaram se reinventar do dia para a noite.
Estadão conteúdo	02/11/2020	“O grande desafio do momento é o engajamento. É preciso desenvolver ações que ampliem o envolvimento dos estudantes. Mesmo com dificuldades, os professores mostraram disposição para se reinventar , o que também é algo muito importante, avaliou o diretor da ABED e coordenador da pesquisa.
Anderson Gonçalves	15/12/2020	Uma tarefa que se tornou ainda mais desafiadora em 2020, ano em que as escolas permaneceram fechadas durante praticamente todo o período letivo em decorrência da pandemia do coronavírus. “Essa pandemia não vai passar de uma hora para outra. Vamos entrar em 2021 com o ensino híbrido e uma nova forma de viver a educação. Teremos que nos reinventar com o uso das tecnologias e enfrentar esse novo tempo na educação”, ressalta [uma servidora de Apucarana que recebeu um prêmio nacional].
Dinamara P. Machado	26/12/2020	A escola, como parte desse universo social, foi abalada e sofreu diversas mutações, tal como o vírus avassalador. Escolas em todos os níveis, das mais tradicionais até aquelas que já usavam tecnologia, tiveram de se reinventar para manter-se diante da sua missão.
Leo Gmeiner	14/01/2021	Escolas e faculdades em todo país foram ágeis e aprenderam como lidar com o inesperado e o desconhecido. Conseguiram se reinventar e várias delas deram largos passos rumo à modernização em apenas dias – e não anos, como seria de se esperar. [...] <p>Do ensino presencial ao remoto, gestores e educadores precisaram se reinventar para conseguir migrar de sala (a de aula para a de casa) a transmissão de conteúdo.</p>



Maristela B. Castro e Adelar Hengemühle	27/05/2021	<p>Na verdade, a escola tentou, além de suas forças, se reinventar e criar outras formas de continuar sendo relevante, planejando outros meios para alcançar os estudantes. No entanto, no mais das vezes, não conseguiu. [...]</p> <p>Reinventou e replanejou a carga horária e frequência. [...] Reinventou e usou recursos tecnológicos e didáticos diversificados. [...] Reinventou e repensou sua metodologia, entendendo que é preciso construir um caminho claro e planejado, e que a principal meta da educação deve ser desenvolver a mente humana para a complexidade da vida.</p>
Fernando Bittencourt Luciano	02/08/2021	<p>O processo de aprendizagem virtual é muito diferente do presencial. Além disso, dá muito trabalho mudar o que já está bem estabelecido – ou imaginava-se estar. O último ano e meio não nos deu escolha. Todos tiveram que se reinventar, inclusive as universidades públicas.</p>
Publicitário	20/12/2021	<p>A pandemia do Covid-19 mudou várias áreas e indústrias, que tiveram que se reinventar para seguir funcionando com a quarentena. Da mesma forma, o setor de educação foi surpreendido, com alunos e professores que tiveram que se adaptar a uma nova rotina e aprender diversas novas ferramentas para aprender e ensinar.</p>
Danielle Blaskievicz	05/01/2022	<p>A educadora Sandra Mara Bozza Martins, que atua como assessora de escolas públicas e privadas no Paraná, salienta que, assim como os estudantes – e suas famílias – encararam entraves nos mais variados níveis, a escola também precisou se reinventar e se adaptar a esse novo cenário. [...] “... Não mais foi possível passar a tarefa, explicar e corrigir. E os docentes tiveram de se reinventar. Uns com muito sucesso e outros com frustração e muito trabalho.”</p>
Carolina Paschoal	01/04/2022	<p>Proponho uma reflexão de uma mudança de paradigma sobre o ensinar e o aprender. A escola é uma instituição potente que provou, neste tempo pandêmico, como pode ser versátil. Então, voltar e reinventar pode significar uma possibilidade de recomeço destas crianças que estão diferentes das que conhecíamos há dois anos atrás.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Gazeta do Povo (2022).

Como se pode observar, o uso recorrente da palavra *reinventar* é feito no sentido de que o professor, de alguma forma, tem que dar conta de ensinar seus alunos, independente das circunstâncias do momento. Embora reinventar apareça para a escola, para gestores e para a Educação, em todos os sentidos ela deságua no



professor, uma vez que a continuidade das aulas se daria com o trabalho deste na linha de frente, independente de apoio pedagógico, estrutural ou logístico.

Desta forma, a análise do contexto pandêmico do momento histórico pode ser observada nos excertos de cada trecho da pesquisa elencado:

Tabela 2 – O contexto do trabalho do professor na pandemia

1	Já era desafiador
2	No caos
3	Já é difícil
4	Ser verdadeiros heróis
5	Não estão preparados
6	Alunos em casa
7	Sem tempo para preparação prévia
8	Para que o ensino não fosse prejudicado
9	Certezas diluídas
10	Grandes desafios
11	Com dificuldades
12	Mais desafiadora
13	Foi abalada, sofreu mutações
14	O inesperado, o desconhecido
15	Além de suas forças
16	Dá muito trabalho
17	Foi surpreendido
18	Encararam entraves
19	Mudança de paradigma

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gazeta do Povo (2022).



É notável que cada vez que é falado da reinvenção do professor (escola/educação), esta é acompanhada da circunstância na qual é necessária essa reinvenção, e essa circunstância é urgente e catastrófica por se tratar de pandemia, situação emergencial e mundial, sem precedentes, que exige um replanejamento total do cotidiano, incluso aí o escolar.

É curioso que os professores, diante de um momento em que estavam igualmente atingidos pelo vírus, pelo pânico e pelas mortes de pessoas próximas tenham assumido a responsabilidade de manter a educação que não poderia parar, a todo custo, inclusive de sua própria saúde física, mental e financeira.

Uma segunda forma de análise leva a refletir sobre a força do imaginário no funcionamento da sociedade, ou na socialidade, como prefere Maffesoli, socialidade essa que "[...] é somente uma concentração de pequenas tribos que se dedicam, de qualquer modo, a se ajustar, se adaptar, se acomodar entre si" (MAFFESOLI, 2014, p. 29). Um dos mecanismos da socialidade é o inconsciente coletivo, ou o imaginário, que é "levar a sério as fantasias comuns, as experiências oníricas, as manifestações lúdicas pelas quais nossas sociedades redizem o que as liga ao substrato arquetípico de toda humana natureza" (MAFFESOLI, 1988 p. 24), lembrando que, para o autor, imaginário não se opõe ao real, não se trata de ficção, trata-se de uma construção de pensamento coletivo que resulta numa construção do pensamento individual. "O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável" (MAFFESOLI, 2001 p. 75).

Quanto ao imaginário sobre os professores ou educação retratado na pesquisa:



Tabela 3 – Pensamentos sobre professor/educação na Pandemia

1	Acostumados a desafios
2	Estão abertos a continuar estudando
3	Está fazendo o seu trabalho de casa
4	Precisam ser verdadeiros heróis
5	É preciso mudar a formação dos professores
6	Precisaram se reinventar
7	Exigência de um novo modelo de ensino
8	Professores – autores fundamentais no processo de aprendizagem
9	O reinventar-se se transformando em realidade concreta
10	Adaptação ao formato online
11	Professores mostraram disposição
12	Novo tempo na educação
13	A escola sofreu mutações para manter-se diante de sua missão
14	Escolas e faculdades deram passos largos rumo à modernização
15	É preciso construir um caminho claro e planejado na metodologia da educação
16	Os professores não tiveram escolha
17	Aprender novas ferramentas para aprender e ensinar
18	Uns professores tiveram sucesso e outros frustração e muito trabalho
19	Escola pode ser versátil, proposta de mudança de paradigma sobre ensinar e aprender

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gazeta do Povo (2022).

As afirmações 1, 2, 3, 4, 8, 11, 16 e 18 mostram um imaginário de professor no arquétipo de herói abnegado, esforçado, disposto, que trabalha incansavelmente e não está em posição de fazer a escolha de não cumprir o seu papel. Ele precisa fazer, independente das circunstâncias ou recursos. Já as afirmações 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13,

14, 15, 17 e 19 dizem que a escola, como é, não serve mais. Idealizam a escola como um *lôcus* de mudança, modernidade, de futuro, o professor renovado, com nova formação para um novo caminho, nova forma de ensinar e aprender, sem, no entanto, apontar qual seja essa nova forma, esse novo caminho.

DISCUSSÃO

Em artigos acadêmicos sobre a educação na pandemia, em muitas entrevistas professores relatam que tiveram que se reinventar para conseguir vencer as demandas do período e que não receberam subsídios técnicos ou formativos para enfrentar a situação. O ensino remoto emergencial, como foi denominado, difere-se da Educação a Distância justamente porque na EaD existe todo um projeto pedagógico gerido por uma equipe que pensa e executa várias etapas do processo no qual o professor é uma parte – importante –, mas uma parte desse processo ensino-aprendizagem e no qual o aluno tem participação ativa.

No ensino remoto emergencial, que se deu no período pandêmico, houve a intenção de que as horas letivas fossem cumpridas, de alguma maneira, com atividades que substituíssem a presença do aluno e do professor fisicamente na escola. Porém não houve planejamento, suporte, gerência, subsídios, equipamentos ou treinamento para que isso acontecesse de forma organizada e produtiva.

O ensino Fundamental I, que contempla alunos do 1º ao 5º ano, é um nível de ensino prioritariamente presencial, que depende do contato, do afeto, do olhar, da psicomotricidade, do tátil entre outras habilidades a serem desenvolvidas e que necessitam da sociabilidade que a convivência escolar proporciona. Quando a presença física foi retirada do professor e dos alunos com o estabelecimento



do “isolamento social”, não foi tirada do professor sua capacidade de ensinar. Ele, na verdade, não precisava de nenhuma reinvenção, porque não havia o que reinventar. Foi tirado seu meio de trabalho, como também foi tirado do aluno seu meio de aprendizagem.

Ou seja, o meio é que teria que ser diferente, e esse meio não dependia do professor. Uma vez interiorizada pelos próprios professores municipais, a responsabilidade de descobrir como fazer passou a ser de cada um, em seu próprio ambiente, de seu próprio jeito, afinal, cada um deveria se reinventar. Como se dá essa interiorização numa situação caótica em meio à doença e morte? Com a força da tribo.

Cada professor é uma pessoa dentro da tribo e desempenha seu papel. Com o uso das mídias, especialmente o *WhatsApp*, o isolamento aconteceu somente no plano físico e não no social. A comunicação tornou-se mais frequente e assumiu um aspecto coercitivo. Antes, a tribo era a escola a que se pertencia, mas naquele momento, a tribo se expandiu, e o professor passou a pertencer ao grupo de *WhatsApp* do ano que lecionava, o que poderia representar mais de 10 colegas professores comparando as atividades, aulas, resultados, avaliações dos alunos. Antes, a tribo ficava circunscrita ao imaginário local, com suas próprias determinações, mas naquele momento o imaginário coletivo se expandiu desordenadamente e era preciso se adequar a esse novo papel. Quem não se reinventasse não estaria no devido lugar na tribo.

A união da tribo se dá pelos sentimentos vividos em comum que permitem a criação de laços, e esse sentimento comum é que faz surgir o conjunto de comportamentos, costumes e hábitos, ou seja, o *ethos* do grupo. Segundo Maffesoli, “O ideal comunitário de bairro ou aldeia age mais por contaminação do imaginário coletivo do que por persuasão de uma razão social” (1998, p. 27), mostrando a força do imaginário coletivo embutido na palavra reinventar como

uma responsabilidade do próprio professor em dar conta de continuar o ano letivo qualquer que fosse a forma e o custo, porque era isso que se esperava dele no nível de sua escola, da região, comunidade e em nível de Secretaria Municipal da Educação.

Acontece que professor não é algo inventado. Professor é profissão. É estudo, é reflexão, é cotidiano de prática, estudo, prática, reflexão, e também Poder Público fazendo a sua parte. Quando se joga para o professor a responsabilidade de se reinventar numa situação como a de pandemia, em que ele, como indivíduo sofre as mesmas determinações quanto à saúde, medo, insegurança, perda de entes queridos, tira-se do poder público a responsabilidade de fornecer um suporte profissional e técnico para amparar os docentes numa crise de proporções mundiais. O sistema não se reinventou. A gestão não se reinventou, uma vez que a burocracia e os registros permaneceram os mesmos.

No imaginário coletivo, a educação nunca mais seria a mesma depois da pandemia, haveria uma grande transformação. Não houve, porque o professor não é invenção para ser reinventado. A educação brasileira, como um todo, necessita de muitas mudanças, mas isso é tema de outros estudos. É preciso que o professor entenda que faz parte de tribos contemporâneas, numa socialidade, em que desempenha papéis. Ter consciência de que: “a tendência que nos empurra em direção ao outro, que nos incita a imitá-lo, está presente. Tornar-se modo do mundo: sou pensado onde acredito pensar, sofro ação onde acredito agir” (MAFFESOLI, 2014 p. 30), tendo em mente as consequências desse pensar e agir, pois o papel de professor tem como princípio básico a *práxis*, que é o refletir a partir da teoria a sua prática para aperfeiçoar a própria prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade é feita de seres vivos, únicos, porém ligados por laços invisíveis e subjetivos que precisam ser levados em conta para a compreensão dos movimentos que ocorrem nas superfícies. A vida cotidiana, conforme valoriza Maffesoli, é permeada por sonhos e imaginários que fundamentam nossas ações enquanto membros do “neotribalismo contemporâneo”.

Como diz o autor de *Eclesiastes*: não há nada novo debaixo do sol, “a verdade reside no desvelar o que já existe” (MAFFESOLI, 2014 p. 23), épocas e ciclos se repetem, re-vestidos, re-feitos, re-conhecidos, re-vividos. Fazemos todos partes de tribos. Os professores são pessoas de uma grande tribo do magistério, que é regida por normas próprias e leva consigo um arsenal de imaginário coletivo carregado de arquétipos que a mídia, cada vez mais presente, reforça ou destrói.

Depois de ler/ouvir tantas vezes que precisava se reinventar, o professor como pessoa com um papel perante a comunidade, dentro de sua tribo local e depois ampliada nacionalmente - OS professores - tinham uma escolha a fazer: pertencer ao grupo, permanecer com os laços de afetividade (bons ou ruins), ser aceito, mostrar competência ou ser banido da tribo.

Há sempre uma escolha, porém, como bem ilustra Maffesoli, há um tanto de “velha criancinha” em cada um de nós, que anseia pelo pertencimento, pela aceitação do grupo, que acredita no professor como um herói sem capa, um abnegado, um vocacionado para essa missão de ser mestre. Mas é preciso entender que professor não é invenção, é profissão, que deve ser refletida, aprimorada, evoluída, em busca de aperfeiçoamento, perdendo-se de si, ao mesmo tempo que recebe do outro suporte. Viver sentidos, paixões e emoções comuns. Re-aprender sempre.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio Lopes; BARROS, Eduardo Portanova. **O relativismo metodológico entre sujeito e objeto: Morin e Maffesoli**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2020.

DURANT, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1964.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Portal MEC, 28 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>> Acesso em: 09 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JORNAL GAZETA DO POVO. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br>> Acesso em: 22 nov. 2022.

LEGROS, Patrick. *et al.* **Sociologia do imaginário**. Tradução de Eduardo Portanova Barros. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. [Entrevista cedida a] Juremir Machado da Silva. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n 15, p. 74-82, agosto 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Impactos do imaginário na organização do cotidiano. In: VICHETTI, S. M. P. **Psicologia social e imaginário: leituras introdutórias**. São Paulo: Zagodoni, 2012.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Sociologia do imaginário. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 3, n 01, jan/jun. 1975. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/148>> Acesso em: 09 fev. 2023.

8

Claudeni Marques Santos
Fernanda Rodrigues Alves Costa
Geide Rosa Coelho

A PESQUISA NARRATIVA EM INVESTIGAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO NOS ANAIS DA ANPED DE 2011 A 2021

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.8





RESUMO:

Este estudo teve como objetivo analisar como a pesquisa narrativa vem sendo utilizada no campo da Educação, especialmente na formação de professores. Para tanto, foi realizada uma Revisão Integrativa de Literatura no GT08 da ANPEd, entre 2011 e 2021, que identificou 14 estudos que empregaram a abordagem biográfica. Os achados indicam que as temáticas sobre o desenvolvimento profissional, profissionalidade docente, identidade, saberes e práticas dos professores foram as mais investigadas, com prevalência de pesquisas de campo centradas na formação continuada de professores da educação básica. Concluímos que a investigação narrativa pode contribuir para a pesquisa e formação docente, bem como reiteramos a necessidade de mais estudos que explorem a abordagem biográfica na educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa narrativa. Abordagem (auto)biográfica. Revisão integrativa.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o uso das narrativas tem aumentado consideravelmente no campo acadêmico, sendo reconhecida como uma dimensão epistemológica importante para a pesquisa e a formação de professores. A esse respeito, no cenário nacional destacamos os trabalhos Abrahão (2016); Bragança (2008; 2018); Cunha (1997); Passeggi (2011; 2016) e Souza (2006; 2008), no internacional Bolívar (2002); Clandinin e Connelly (2015); Delorey-Momberg (2008); Josso (2007, 2010) e Nóvoa (1992, 2013). Essa abordagem, também, tem permeado os projetos e as discussões do nosso grupo de pesquisa “Formação de professores, linguagem e cultura em educação em ciências” (GPFC)⁷, nas diferentes perspectivas em que a temática é tratada na literatura.

A esse respeito, Galvão (2005) aponta que o termo investigação narrativa engloba diversas perspectivas, que vão desde análises de biografias e autobiografias até memórias populares, passando por etnobiografias, etnografias, histórias de vida, entrevistas narrativas, entre outras. Ao mesmo tempo, a autora sinaliza que esta abordagem tem sempre um caráter explicativo, relacionado a algo pessoal ou ao contexto de uma determinada época. Bragança (2018) reforça esta característica, ao apontar que se trata de um campo plural que inclui o método biográfico, a história de vida e a pesquisa narrativa. Essas abordagens, segundo ela, se alinham por princípios que realçam a força das narrativas e memórias, ao mesmo tempo em que valorizam a circularidade entre palavra e escuta, propondo a construção de uma epistemologia outra. No entanto, elas também se diferenciam

7

Trata-se de um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e conta com docentes e discentes da Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

em termos da diversidade de referenciais *teóricometodológicos*⁸ e nos modos de viver a pesquisa.

Diante dessa pluralidade, consideramos importante definir a nossa compreensão da investigação narrativa como uma abordagem *epistemicometodológica* que nos permite captar a complexidade e diversidade das experiências humanas, por meio das histórias contadas por aqueles que as vivem. Neste paradigma, o narrador interpreta a si mesmo, suas relações com os outros e com mundo enquanto constrói e conta a sua história (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Logo, a pesquisa com enfoque narrativo constitui-se em processo de formação, do ponto de vista do pesquisador e do narrador, pois a “[...] compreensão dos sentidos formativos, plasmados em cada história narrada, não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1044).

Portanto, as narrativas constituem como uma concepção *epistemicometodológica* importante para as pesquisas em educação, pois permitem compreender as dinâmicas da prática educativa sem desconsiderar as condições objetivas e subjetivas dos participantes que as vivem. Isto é reforçado por Goodson (2013), quando enfatiza a necessidade e pertinência de pesquisas educacionais fundamentadas em abordagens que valorizem a dimensão pessoal da configuração profissional docente, no sentido de “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (p. 67).

Com esse entendimento, buscamos contribuir para o conhecimento a respeito de como a pesquisa narrativa vem se configurando no campo da Educação, em especial, na área de formação de professores. Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar a pesquisa

8 Ao longo do texto, inspirados em Bragança (2018), usamos a grafia aglutinada e em itálico de algumas palavras, de modo a romper a indissociabilidade de conceitos e ultrapassar os limites semânticos.

narrativa publicada pelo Grupo de Trabalho GT08 - Formação de Professores -, nos anais das conferências da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 2011 e 2021, num recorte temporal de dez anos, incluindo a última reunião. Procuramos identificar as principais tendências em relação aos autores, temáticas e métodos que têm sido utilizados para investigar a formação de professores em uma perspectiva biográfica. Com esta análise, ensejamos contribuir com o debate acadêmico no campo da formação docente e suas implicações no contexto educativo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, optamos por uma Revisão Integrativa de Literatura, conforme proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011). Esse tipo de estudo busca analisar o conhecimento já existente sobre um determinado tema, com o objetivo de responder a uma questão de pesquisa. Para isso, utiliza-se métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos que serão coletados e analisados.

Deste modo, para a realização desta revisão, buscamos publicações divulgadas na modalidade trabalhos⁹ que constam nos anais das reuniões da ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, especificamente, do GT08 - Formação de Professores. Escolhemos a ANPEd em razão dessa associação ser reconhecida pelos pesquisadores em Educação, buscando atuar no intuito do fortalecimento da pós-graduação e das pesquisas da área educacional no Brasil. A entidade reúne pesquisadores, professores e alunos da pós-graduação em reuniões nacionais, que ocorrem a

9

Nas reuniões da Anped são oferecidas diferentes opções de divulgação científica (painel temático, poster e trabalho). A partir de 2019, as publicações de trabalhos deixaram de ser em formato de artigo completo e ganharam a configuração de resumo expandido.

cada dois anos, acerca da produção do conhecimento no âmbito das pesquisas em educação no país. Além disso, os textos produzidos e apresentados possuem rigor científico, o que possibilita confiabilidade na produção acadêmica sobre as pesquisas envolvendo a formação de professores.

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPEd, 2023)¹⁰.

A escolha pelo Grupo de Trabalho GT08 ocorreu porque este é um eixo voltado para a publicação de pesquisas que tratam especificamente da formação de professores, resumindo grande parte das pesquisas brasileiras oriundas dos programas de pós-graduação; portanto de suma importância para se observar como os autores dos trabalhos deste GT se apropriam da produção desse campo e dos modos de fazer pesquisa. Além de compreender o campo da formação de professores, o GT08 engloba "o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados" (ANPEd, 2023)¹¹. Portanto,

10 Sobre a Anped. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 25 fev. 2023.

11 GT08 - Formação de Professores. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-formação-de-professores>. Acesso em: 25 fev. 2023.



entendemos que os trabalhos desenvolvidos nesse grupo são uma forma eficiente de acompanhar o progresso da pesquisa educacional para a formação de professores no Brasil. A plataforma contém uma grande quantidade de artigos, resumos e até mesmo complementos acadêmicos que fornecem uma visão ampla dos principais tópicos abordados no campo.

Para selecionar os textos, seguimos alguns critérios em quatro fases. Inicialmente, na primeira fase, quantificamos todos os trabalhos apresentados no GT08 nas conferências nacionais da ANPED no período compreendido entre 2011 e 2021, totalizando 179 estudos. Na segunda fase, realizamos a seleção dos textos para compor o *corpus* documental desta pesquisa, que foi realizada por meio da estratégia: busca manual pelos termos “narrativa”, “biografia”, “memória” e “história de vida”, em momentos separados, resultando em 14 trabalhos. A palavra-chave “narrativa” resultou em 5 estudos, os demais descritores resultaram em três estudos cada. Na terceira fase construímos uma tabela com referência da edição da reunião, ano, título e autores dos 14 trabalhos selecionados (Tabela 1). Na quarta fase, as pesquisas foram cuidadosamente lidas e examinadas em relação ao tema, principais autores, tipo de estudo e métodos usados para produzir e interpretar os dados.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados nos anais da ANPED

Edição	Ano	Título do Trabalho	Autores
40ª	2021	NARRATIVAS DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS DE DOCÊNCIA	Felipe da Silva Ferreira; Giseli Barreto da Cruz
40ª	2021	RE-UNIÃO DE PROFESSORES: O COMPARTILHAMENTO NARRATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO AÇÃO COLETIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Claudia de Jesus Tietsche Reis; Gilka Elvira Ponzi Girardello
40ª	2021	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS EM UM ATELÊ AUTOBIOGRÁFICO	Elcimar Simão Martins; Elisangela André da Silva Costa; Maria Socorro Lucena Lima

40ª	2021	DISPOSITIVO METODOLÓGICO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NUM CENÁRIO PANDÊMICO: OS ATELIÊS BIOGRÁFICOS DE PROJETO	Edna Alves Chagas Rutkowski; Inês Ferreira de Souza Bragança
40ª	2021	CONSTRUÇÕES DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AS MEMÓRIAS COMO MOBILIZADORAS DE FAZERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo; Lucinalva Andrade Ataide de Almeida
39ª	2019	DIALOGOS ENTRE DISCIPLINAS ESCOLARES: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE SABERES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Caio Roberto Siqueira Lamego; Maria Cristina Ferreira dos Santos
39ª	2019	HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O PIBID: UMA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	Joana Maria Leoncio Nunez
38ª	2017	OLHARES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS NA RODA DE DANÇA	Marina Luar de Souza Duvidovich
38ª	2017	LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA E PROFESSORAS INICIANTE: DIÁLOGO POR MEIO DE NARRATIVAS ONLINE	Rosana Maria Martins; Ana Paula Gestoso de Souza; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
37ª	2015	HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DOCENTES NA AMAZÔNIA PARAENSE: O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Maria do Socorro Castro Hage; Marina Graziela Feldmann
35ª	2012	HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS: REFLEXÕES CONTEXTUAIS SOBRE A DOCÊNCIA	Sônia Maria da Silva Araújo
34ª	2011	BIOGRAFICIDADE E PODER DE FORMAÇÃO: ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO E 'SER MAIS'	Maria Teresa Vianna Van Acker; Rosemeire Reis da Silva; Marineide de Oliveira Gomes
34ª	2011	HABITUS PROFESSORAL E HERANÇA CULTURAL NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS DE ORIGEM JAPONESA	Miriam Mity Nishimoto
34ª	2011	LEITURAS E MEMÓRIAS DE SENTIDOS: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	Filomena Elaine Paiva Assolini; Noeli Prestes Padilha Rivas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

TENDÊNCIAS DA PESQUISA NARRATIVA NA PRODUÇÃO DO GT08

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos 14 trabalhos selecionados do GT08 - Formação de Professores - nos anais da ANPEd que tratam da formação de professores com base em uma perspectiva biográfica. Ao revisar as temáticas, os autores e abordagens metodológicas descritas nos estudos, procuramos identificar as tendências emergentes na pesquisa a esse respeito.

Dos trabalhos investigados, cinco são da última reunião, de 2021; dois de 2019; dois de 2017; um de 2015; um de 2012 e três de 2011. O estudo das produções do GT08 na reunião ocorrida em 2013 mostrou que não havia nenhum trabalho com abordagem biográfica. Ainda, destacamos que, dos três estudos de 2011, dois dedicaram maior ênfase à discussão sobre a memória. Estes dados sugerem que a pesquisa biográfica na área de formação de professores tem ganhado maior destaque nos últimos anos.

No que concerne às temáticas estudadas, verificamos um maior número de pesquisas relativas ao desenvolvimento profissional, profissionalidade docente, identidade, saberes e práticas no âmbito da formação continuada de professores da educação básica pública nos níveis de ensino fundamental e médio (MARTINS; COSTA; LIMA, 2021; REIS; GIRARDELLO, 2021; RUTKOWSKI; BRANGANÇA, 2021; LAMEGO; SANTOS, 2019; MARTINS; SOUZA; OLIVEIRA, 2017. Ainda nesta categoria, um estudo focou a especificidade de um programa, o Pibid, na formação das professoras(as) supervisoras(as) no subprojeto da escola (NUNEZ, 2019), outro investigou a prática profissional de professores não licenciados que atuavam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na educação federal (FERREIRA; CRUZ, 2021) e um terceiro trabalho (DUVIDOVICH; 2017) abordou as danças circulares.

SUMÁRIO



Dois trabalhos enfocaram profissionais que atuavam na educação infantil (HAGE; FELDMANN, 2015; ARAÚJO; 2012). Também identificamos pesquisas que investigaram especificamente a temática da memória, com um estudo baseado nas experiências de professoras japonesas aposentadas (NISHIMOTO; 2011) e outro sobre professoras alfabetizadoras com base nas vivências de leitura durante suas infâncias e formação inicial (ASSOLINI; RIVAS, 2011). A formação inicial foi abordada em um único trabalho (AZEVEDO; ALMEIDA, 2021), que focou no estágio supervisionado na formação de um licenciando do curso de pedagogia. Por fim, apenas um dos estudos investigou diferentes grupos de sujeitos na mesma pesquisa, que se trata do estudo de Van Acker, Silva e Gomes (2011) que investigou professores da educação básica pública, professores da rede privada, alunos do ensino superior em cursos de especialização e mestrado. Assim como no estudo de Cavaco (2018), que examinou a investigação biográfica na educação portuguesa, todas as investigações estavam centradas na formação de adultos, não sendo nenhum estudo voltado para juventude ou infância.

Outro dado que buscamos identificar, a partir da leitura dos estudos selecionados, foram os autores que sustentam as pesquisas no que tange à fundamentação *teoricometodológica* da investigação narrativa. A esse respeito, observamos uma grande variedade de autores, todos ligados ao campo da Educação, que segundo Cavaco (2018, p. 821) essa área de investigação foca no “estudo de fenômenos educativos, no quais se cruza o individual e coletivo, o pessoal e o social, pelo que, do ponto de vista epistemológico, se assume o caráter indispensável dessas diferentes dimensões”. O levantamento desses autores é pertinente uma vez que nossa busca foi realizada dentro desse contexto. Entre os estrangeiros, António Nóvoa, Cecília Maria Galvão, Delory-Momberger, Gaston Pineau, Jean Clandinin, Jorge Larrosa, Michael Connelly, Marie Christine Josso e Mathias Finnger são os mais citados. Já entre os autores brasileiros, Denice Catani,

Elizeu Clementino de Sousa, Maria da Conceição Passeggi, Maria Helena Abrahão e Maria Isabel da Cunha foram os mais destacados.

Verificamos que os estudos de campo (compreendidos aqui como aqueles realizados com grupos sociais específicos, docentes, em seus contextos de vida e profissão), compuseram a totalidade dos estudos do nosso *corpus*. Identificamos uma variedade de terminologias para designar a natureza dos estudos desenvolvidos e que estavam, em sua maioria, relacionadas às técnicas de produção de dados e aos métodos de investigação. Os mais recorrentes destacamos: narrativas (auto)biográficas, narrativas (auto)referenciais, ateliês biográficos, cartas pedagógicas, memoriais de formação, história oral, entrevistas narrativas, entrevistas semi-estruturadas, escritas de si e histórias de vida. Na análise metodológica percebemos que apenas o estudo¹² de Rutkowski e Bragança (2021) é identificado como pesquisa-formação, com foco na formação continuada de professores. No entanto, ao realizarmos a leitura integral dos textos percebemos que as narrativas como possibilidade de formação foram sinalizadas em mais quatro estudos, sendo três também com foco na formação continuada (REIS; GIRARDELLO, 2021; MARTINS; COSTA; LIMA, 2021; VAN ACKER; SILVA, GOMES, 2011) e um na formação inicial (MARTINS; SOUZA; OLIVEIRA, 2017), o que demonstra as potencialidades das narrativas na formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa-formação (JOSSO, 2010) desfaz a ideia de dividir e distanciar os lugares de quem produz e quem investiga o conhecimento, assim o pesquisador é identificado como pesquisador-formador, pois ao invés de tomar distância, objetivando o controle e explicação do fenômeno investigado, busca a construção de significados e sentidos. Desse modo, durante a pesquisa também forma-se e transforma-se, pois cada etapa da pesquisa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa

12

A segunda autora deste estudo, Inês Ferreira de Souza Bragança, é reconhecida como uma das principais referências nacionais na pesquisa biográfica.

participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (p. 113).

Os resultados desta investigação corroboram os achados de Cavaco (2018) que identificou apenas dois trabalhos na perspectiva da investigação-formação de 15 teses analisadas. A autora também destacou a existência de uma ampla variedade de termos e formas de pesquisa relacionadas ao método biográfico, o que segundo ela justifica-se pela emergência de designações diferentes em função de sua utilização em correntes e áreas científicas distintas. A autora ainda ressalta que, embora os estudos analisados recorram a uma multiplicidade de termos, eles adotam princípios *epistemicometodológicos* comuns, o que ratifica a autonomia do método biográfico (FERRAROTTI, 1988).

Nos estudos que compõem nosso *corpus* de análise, também identificamos como elemento comum a centralidade no sujeito, em sua dimensão pessoal e social. Esta constatação está de acordo com a afirmação de Delory-Momberger (2012, p. 524) de que o objeto de estudo das pesquisas biográficas é "explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência." Assim, a investigação narrativa pode ser vista como uma área de pesquisa qualitativa específica, conhecida como investigação experiencial (BOLÍVAR, DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Nesta senda, nos preocupamos em caracterizar os participantes das investigações. Estes eram majoritariamente professores da educação básica pública, que atuavam nos níveis do ensino infantil, fundamental, médio e médio integrado. Além desses, dois estudos se concentraram em professoras ocupantes de cargos de gestão, sendo um direcionado para professoras gestoras e outro para supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Os demais trabalhos abordaram licenciandos de pedagogia

em formação inicial, professores em cursos de especialização, mestrado e extensão, enquanto um único estudo contou com a participação de professoras aposentadas.

Chamou-nos atenção o número elevado de participantes (acima de 15 sujeitos) numa mesma investigação, em cinco dos quatorze trabalhos analisados (MARTINS; COSTA; LIMA, 2021; LAMEGO; SANTOS, 2019; DUVIDOVICH, 2017; HAGE; FELDMANN, 2015; ARAÚJO, 2012). A pesquisa de Martins, Costa e Lima (2021) objetivou fazer uma reflexão sobre a formação continuada por meio da experiência da escrita de cartas pedagógicas com 15 professores da educação básica, que eram mestrandos, numa proposta de ateliê autobiográfico. Já o estudo de Hage e Feldmann (2015) analisou narrativas autobiográficas de 15 professores da educação infantil no contexto da Amazônia Paraense e objetivou investigar a qualificação propiciada a esses professores e quais eram os maiores desafios que enfrentavam para desenvolver sua ação docente nesta etapa da educação básica.

Araújo (2012) por meio da escrituração da história com base na memória oral, objetivou compreender a constituição de 27 professoras ribeirinhas da educação infantil da Amazônia paraense para indicar o sentido das relações de gênero nesse processo. O estudo de Lamego e Santos (2019) buscou analisar narrativas de 39 professores sobre práticas pedagógicas que favoreceram a construção de diálogos entre disciplinas e saberes docentes, visando o desenvolvimento de práticas interdisciplinares na escola. Por fim, o estudo com maior número de participantes, foi o de Duvidovich (2017) em sua pesquisa de mestrado sobre danças circulares, que objetivou compreender as relações entre essa específica prática cultural e o fazer educativo de professoras que dançam. Primeiramente a autora mapeou grupos de diferentes regiões do país, por meio do acesso ao banco de dados de um *site* específico do movimento; após esse levantamento, selecionou 50 professoras para serem colaboradoras na pesquisa, produzindo as narrativas a serem analisadas.

Quanto à condução e análise das narrativas produzidas, observamos a predominância da utilização de métodos hermenêuticos, interpretativos e narrativos. Ao contrário da abordagem paradigmática, esses métodos trabalham com as dimensões subjetivas da experiência humana, como sentimentos, intenções, desejos e singularidade (Bolívar, 2002). Assim, a pesquisa narrativa afasta-se da epistemologia positivista ao abordar ciência e humanidade por uma perspectiva compreensiva, reconhecendo a complexidade e as múltiplas dimensões da vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das análises empreendidas, concluímos que a pesquisa biográfica tem ganhado maior destaque no GT08 - Formação de Professores - da ANPEd nos últimos anos. As temáticas têm se centrado no desenvolvimento profissional e na profissionalidade dos professores, bem como na identidade, nos saberes e nas práticas docentes, especialmente nas áreas da formação continuada de professores da educação básica pública. O estudo também evidenciou a adoção de princípios *epistemicometodológicos* comuns, com ênfase na centralidade do sujeito, em suas dimensões pessoais e sociais. Todavia, identificamos diferentes nomenclaturas relacionadas à abordagem biográfica. Além disso, a realização de pesquisas de campo e a análise de dados em sintonia com o modo narrativo foram a tônica predominante nos estudos examinados.

Por fim, a pesquisa realizada nos leva a reafirmar a abordagem biográfica como um importante meio para a construção de conhecimento educacional e formação docente. O uso de narrativas permite que os professores ao compartilharem as suas experiências reflitam sobre si mesmos e o seu contexto, o que contribui para o seu desenvolvimento profissional e identitário, como também desempe-

nha um papel importante na transformação da cultura profissional docente. Assim, esta abordagem, reconhece e valoriza a subjetividade dos professores, usando as suas histórias como um meio para a construção de conhecimento, envolvendo pesquisador e participantes num processo de colaboração no qual os contornos da pesquisa e da formação se entrelaçam.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In. BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.).

Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-50.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar. *In*: Reunião Nacional da Anped, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professor-es&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 20 jan. 2023.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Sobre a Anped. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência. *In*: Reunião Nacional da Anped, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 20 jan. 2023.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Construções de experiências no estágio supervisionado: as memórias como mobilizadoras de fazeres na formação de professores. *In*: Reunião Nacional da Anped, 40, 2021, Belém do Pará. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15 Acesso em: 20 jan. 2023.

SUMÁRIO



BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madri: La Muralla, 2001. 323 p.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, p. 65-81, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa Formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, p. 65-81, 2018.

CAVACO, Carmen. A investigação biográfica em educação no contexto português. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 9, p. 814-828, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. Ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conte-me agora!: As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DUVIDOVICH, Marina Luar de Souza. Olhares e sentidos da formação: narrativas de professoras na roda de dança. *In*: Reunião Nacional da Anped, 38, 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=11. Acesso em: 20 jan. 2023.



FERREIRA, Felipe da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. Narrativas de professores não licenciados na educação básica: sentidos de docência. *In: Reunião Nacional da Anped*, 40, 2021, Belém do Pará. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.17-34.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto, p. 63-78, 2013.

HAGE, Maria do Socorro Castro; FELDMANN, Marina Graziela. Histórias e memórias docentes na Amazônia paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. *In: Reunião Nacional da Anped*, 37, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3835.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *In: Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Diálogos entre disciplinas escolares: narrativas docentes sobre saberes e práticas interdisciplinares na educação básica. *In: Reunião Nacional da Anped*, 39, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, Rosana Maria; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA Rosa Maria Moraes Anunciato de. Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. *In: Reunião Nacional da Anped*, 38, 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=11. Acesso em: 20 jan. 2023.



MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação contínua de professores: reflexões a partir de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico. *In*: Reunião Nacional da Anped, 40, 2021, Belém do Pará. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anaais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer-fazer-dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>. Acesso em: 17 fev. 23.

NISHIMOTO, Miriam Mity. Habitus professoral e herança cultural nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa. *In*: Reunião Nacional da Anped, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 20 jan. 2023.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33, 1992.

NUNEZ, Joana Maria Leoncio. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o pibid: uma abordagem da diversidade na formação docente. *In*: Reunião Nacional da Anped, 39, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anaais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 20 jan. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: abr. 2022

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: set. 2021



REIS, Claudia de Jesus Tietsche; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Re-união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada. *In*: Reunião Nacional da Anped, 40, 2021, Belém do Pará. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 20 jan. 2023.

RUTKOWSKI, Edna Alves Chagas; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Dispositivo metodológico para formação docente num cenário pandêmico: os ateliês biográficos de projeto. *In*: Reunião Nacional da Anped, 40, 2021, Belém do Pará. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, p. 37-50, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; SILVA, Rosemeire Reis da; GOMES, Marineide de Oliveira. Biograficidade e poder de formação: ateliê biográfico de projeto e 'ser mais'. *In*: Reunião Nacional da Anped, 34, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 20 jan. 2023.

SUMÁRIO

9

Vicência Paula da Conceição Gomes
Ginaldo Cardoso de Araújo

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DIÁLOGO COM A ESCOLA:

UMA POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO
À DESIGUALDADE EDUCACIONAL

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.9





RESUMO:

O presente artigo discute a formação continuada de professores com o objetivo de analisar a formação docente no exercício da profissão, centrada no diálogo com a escola, como uma possibilidade de enfrentamento e combate à desigualdade educacional. Para tanto, utiliza-se de um estudo bibliográfico ancorado em autores como Freire (2000), Imbernóm (2011), Nóvoa (1992) e Arroyo (2011). O argumento central aqui desenvolvido é o de que a formação continuada de professores, centrada no diálogo com a escola, configura-se como uma possibilidade e uma oportunidade de resignificação das práticas pedagógicas, tornando-as mais humanizadas, críticas, reflexivas e potencializadoras do direito constitucional de acesso e permanência dos estudantes na escola, com equidade e qualidade.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Formação continuada. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação docente no exercício da profissão tem sido pauta para muitos estudos, debates e políticas públicas na contemporaneidade, visando o enfrentamento às questões estruturais da educação e à busca de novas formas e parâmetros para a tão desejada qualidade da educação. Tal situação vem ganhando relevo em um contexto marcado pela desigualdade educacional na país, a qual traz inúmeras implicações no cotidiano escolar, principalmente, no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (2000) trabalha com a ideia de que mudar é difícil, mas possível na medida em que nos propomos a abandonar a convicção de que os fatos são postos de forma estática, pronta e acabada, diante dos quais nada se pode fazer. Diante disso, somos convidados a nos tornar sujeitos ativos na construção de nossa identidade, exercitando nossa capacidade de pensar, escolher, decidir e sonhar.

No campo educacional, a qualidade do processo de ensinar e aprender vem se desviando de seu sentido principal – a formação integral do sujeito – ao enquadrar os resultados da aprendizagem nos parâmetros dos indicadores aferidos pelos exames de avaliação externa. Esse aspecto constitui o que aqui chamamos de desigualdade educacional, isto é, as diferenças nos resultados das avaliações externas ranqueiam e diferenciam as redes de ensino, as escolas e os estudantes, tornando-os desiguais.

É preocupante a constatação de alinhar a aprendizagem escolar aos resultados mensurados nas provas do SAEB¹³, mas há

13

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.



que se admitir a necessidade de abertura dos atores envolvidos no processo educativo para a reflexão e a análise dos dados que se encontram entrelaçados ao contexto político, social, econômico e cultural de uma sociedade altamente desigual.

Nessa perspectiva, estamos diante de um dos principais desafios a ser enfrentado no que concerne ao combate à desigualdade no campo da educação. Quando falamos em desigualdade no contexto educacional, é importante frisar que estamos nos referindo às diferenças de aprendizagem, paralela à desigualdade social, visto que a educação é um instrumento que precisamos nos apropriar a fim de combatermos a desigualdade, e não o contrário que parece querer reforçá-la.

Por tais razões, entendemos que uma prática pedagógica centrada no diálogo deve ser vista como uma possibilidade para a escola e os sistemas educativos identificarem os seus desafios, buscando superá-los. Desse modo, centrar as práticas de formação de professores no diálogo constitui-se como base sólida para a construção de uma educação que integra, forma e humaniza, em um constante fazer e refazer-se como processo histórico-social.

Vale ressaltar que, no contexto contemporâneo, é importante considerar o acesso à tecnologia, às ferramentas digitais e suas possibilidades em transformar a realidade em que os alunos de escolas públicas estão inseridos, como recurso auxiliador de interação e construção do conhecimento que permite alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

Nesse sentido, temos enfrentado problemas em relação à exclusão digital não somente pela ausência de ferramentas, mas, sobretudo, pelos impactos do não saber manipular a tecnologia e a influência que esta exerce na vida das pessoas, além da contribuição para o acesso ao conhecimento e novas oportunidades de relacionamento humano e social, oportunizadas pelas políticas públicas de inclusão digital com o objetivo de combater a desigualdade existente.

Essa situação configura a necessidade atual de combate à desigualdade e à crescente exclusão social. Tendo em vista tal situação é que nos propomos, neste texto, a analisar a formação docente continuada de professores centrada no diálogo com a escola, perspectivando o combate à desigualdade no cenário educativo. A discussão está pautada nos estudos de Freire (2000), Imbernóm (2010), Nóvoa (1992), Arroyo (2011), dentre outros, e se organiza em dois momentos: o primeiro diz respeito à formação continuada de professores e sua relação com as desigualdades na escola, e o segundo aborda o diálogo com a escola como uma possibilidade para se pensar a formação de professores no exercício da profissão.

O argumento central que aqui defendemos é o de que a formação docente centrada no diálogo na e com a escola se configura como uma possibilidade e uma oportunidade de resignificação das práticas pedagógicas, tornando-as humanizadas, críticas, reflexivas e potencializadoras do Direito Constitucional de acesso e permanência dos estudantes na escola. Vislumbra-se, com isso, a transformação da educação, a fim de que se torne, de fato, um direito de todos e dever do Estado de ofertá-la com igualdade e dignidade.

ACESSO À EDUCAÇÃO, COMBATE À DESGUALDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto atual, enfrentamos uma forte crise política, social e educacional pós-pandemia, o que evidencia que ainda não combatemos a opressão política e as diferentes formas de desigualdade no contexto educacional, as quais são marcadas pelas sucessivas reprovações dos estudantes, evasão escolar, distorção idade série e abandono, dentre outros aspectos.





Se por um lado a Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 7º, nos assegura que todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei, por outro, em pleno século XXI ainda convivemos com uma escola que fortalece experiências de exclusão e abandono. Tal situação nos leva a questionar: como se explica a garantia de igualdade perante a lei face ao desequilíbrio na igualdade de oportunidades?

A letra da Lei elucida a igualdade de atendimento e oportunidades, no entanto, cada ser humano é único, complexo e construtor de histórias de vidas marcadas pela oportunidade de sucesso ou fracassos, exclusão e abandono social, realidades conflitantes e refletidas no âmbito educacional. Refletir, pois, sobre o papel da educação no combate à desigualdade educacional, torna-se um imperativo. De acordo com o dicionário Michaelis, o significado de desigualdade destaca-se pela ausência de equilíbrio, disparidade ou distância, desnivelamento do caráter do que não é igual, atributo de pessoas ou coisas distintas; dessemelhança, diferença.

Nessa senda, é importante pensarmos na travessia da educação durante a crise sanitária mundial da covid-19 e seus reflexos na educação. A escola, tida como o espaço capaz de minimizar as desigualdades, superando todas as formas de injustiça, mostrou-se o contrário no período pandêmico, pois acentuou a diferença nas condições de o educando aprender e o professor precisou adotar novas práticas pedagógicas, reinventando o ensino e adaptando às novas tecnologias e metodologias, que por sua vez, também não estavam preparados para o enfrentamento do velho/novo processo de mudança.

Arroyo (2011, p. 62) já refletia sobre essa questão, quando apontou que:

[...] Reeduicar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador [...] a maneira

como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos. Pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados.

Nesse universo, a reflexão de Arroyo nos oferece uma oportunidade de reeducarmos nosso olhar sobre o processo educacional e a trajetória de nossos alunos e suas experiências familiares, para juntos revertermos a situação de evasão e reprovação, enfrentando a cultura do fracasso escolar, criando condições reais e favoráveis à transformação social.

A tudo isso, vale acrescentar as principais políticas públicas no âmbito nacional, voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais, valorizando saberes e ressignificando práticas docentes no processo de formação, a fim de construir e reconstruir novos saberes e novas metodologias. A constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso I e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.694/96 em seu art. 3º, inciso I, destacam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência da escola, no entanto, deparamo-nos, ainda hoje, com altos índices de evasão, reprovação e distorção idade-série.

Dentro dessa perspectiva, é importante refletir sobre a finalidade da educação e seus desdobramentos na prática, a fim de atender aos novos desafios impostos à escola no que tange à formação de professores no contexto da profissão, essencial para o crescimento profissional daqueles que atuam na educação e, conseqüentemente, oportunidades de refletirem o atual contexto pós-pandêmico marcado pelas desigualdades sociais e educacionais, impulsionando-os a uma prática reflexiva de caráter transformador com vistas a mudanças significativas.

A base legal para a formação continuada docente é expressa na LDB nº 9394/96, no art. 62 – A, o qual nos diz que:



[...] a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A formação continuada apoia-se, também, na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Assim, o art. 5º, os incisos IV e V da referida Resolução asseveram que:

[...] as Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta



o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas (BRASIL, 2020).

É válido considerar que a escola pode contribuir para a transformação social, no entanto, a forte influência do contexto histórico, político, econômico e social, tem dificultado o avanço educacional, não levando em consideração a participação e a reflexão coletiva. As atualizações na legislação, referenciais e demais documentos com foco na formação docente não tem mantido conexão entre a letra da lei e a prática no campo educacional, uma vez que a formação implica, sobretudo, uma condição de identidade pessoal e profissional, e, inexistindo esta conexão, teremos ventos contrários de mudança para essas questões tão abrangentes.

Vemos que é um cenário bastante complexo e precisamos estar atentos quanto aos movimentos das políticas públicas educacionais no tocante às aferições das avaliações a nível nacional, pois, se não houver uma atuação estimuladora, motivadora para a efetiva melhoria, poderá intensificar as desigualdades que implicarão em reprovação, evasão/abandono, bem como retrocesso nas práticas pedagógicas tradicionais voltadas para transmissão mecânica de conhecimentos, como cita Teixeira (2007, p. 108):

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou para o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos de seus e de outrem.

SUMÁRIO

Nesse íterim, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) elenca dez competências gerais docentes, das quais, trazemos à baila a competência seis, que assim expressa:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2020).

Nas entrelinhas deste excerto, percebemos nosso papel enquanto docentes que buscam a valorização profissional e a construção de identidade no sentido de apropriar-se de novos conhecimentos e experiências fortalecedoras do projeto de vida e prática docente, favorecendo a construção coletiva do trabalho da escola por meio da reflexão-ação num processo de concretização da práxis libertadora.

Na mesma linha, Nóvoa (1992, p. 25), esclarece que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os pressupostos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Compreendemos que a formação docente é imprescindível para o processo de melhorias na educação, combatendo as desigualdades no seio da escola. Para tanto, é importante rever os processos comumente utilizados para essa formação que desconsidera a realidade específica de cada escola. Assim, pensar em uma formação docente na e em diálogo com a escola se apresenta como

uma possibilidade que articula teoria e prática, tendo os desafios da aprendizagem dos estudantes como ponto desencadeador e motivador da formação dialogada.

Diante da nova realidade imposta pela pandemia da covid-19, precisamos focar na possibilidade de evitar maiores danos à educação, repensando a prática pedagógica, a fim de ressignificar e atualizar as propostas de ensino, e, consequentemente, combater a desigualdade educacional marcada pelo abandono/evasão e fracasso escolar. Acreditamos que a formação docente se coloca como imperativo nesse processo. No tópico seguinte, atrevemo-nos a pensar uma formação docente em diálogo com a escola como uma possibilidade de ressignificar as práticas formativas dos professores.

O DIÁLOGO NA E COM A ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Vivemos momentos difíceis e incertos na caminhada por uma sociedade justa e igualitária com foco na educação e suas garantias constitucionais de universalização, de um lado e, do outro, a realidade negada à igualdade de oportunidades, acesso, e permanência escolar, desafios gerados pelas desigualdades, preconceitos e discriminações. Entendemos que tais demandas educacionais exigem, cada vez mais da escola, o redimensionamento de sua prática docente numa proposta de ampliação da práxis pedagógica. Nessa linha de raciocínio, ressignificar os saberes docentes implica a adoção de práticas inovadoras para a melhoria do processo educativo. Assim sendo, a formação continuada deverá criar espaços para o diálogo das experiências e reconstrução dos saberes.

SUMÁRIO



Por óbvio, somente será possível encontrar esse caminho de transformação educacional, tirando o foco da formação nos programas compensatórios, formações que visam somente aos avanços horizontais e verticais na carreira com o objetivo de melhorias individuais, se esquecendo de que o conhecimento, aperfeiçoamento profissional não ocorrerá enquanto houver centralização no próprio ego.

De acordo com Gadotti (2003, p.31),

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Para isso, há que se libertar das correntes do egoísmo, da omissão e descaso, pois, em conformidade com o pensamento de Charlot (2000, p.53), precisamos:

Aprender a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender a apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

Assim, acreditamos que a formação continuada de professores para o enfrentamento das desigualdades na escola precisa partir do diálogo entre o professor e a escola em que atua. Em outras palavras, uma formação dialógica com a escola na busca de caminhos possíveis para uma educação libertadora e transformadora, que possa reinventar nossas ações a fim de que possamos contribuir no combate à desigualdade educacional e termos de fato a aplicabilidade

da lei quanto à igualdade de direitos e do acesso à educação pública de qualidade.

Diante desse cenário, Freire (1987, p. 51) nos indica a importância para a prática do diálogo como troca de saberes entre os sujeitos. Nas palavras desse autor,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes ... Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo...; é um ato de criação.

Pelo que se observa, as propostas de formação continuada deverão estimular o profissional a participar do processo por entender a importância do aprimoramento constante de conhecimentos, criando oportunidades para pensar a própria prática profissional, pois o que não falta é a crença do estar fazendo certo sem ao menos refletir sobre o que se faz, sem conhecer o seu verdadeiro papel social enquanto construtor da própria história, críticos na busca da comunicação por meio do diálogo.

Cabe salientar que, a partir dessa discussão, a formação continuada pautada no diálogo com a escola e na ressignificação do conhecimento como um processo de construção e reconstrução proporcionará possibilidades múltiplas de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, cuja prática e teoria estejam contextualizadas. Assim, o docente sente-se inserido num processo de resgate de sua história enquanto ser humano e agente de transformação social no exercício de sua prática profissional.

Seguir na linha da formação em diálogo na e com a escola não é uma tarefa simples e tão fácil como registrar as palavras no papel, mas, sobretudo, o ato de registrar com convicção de conhecer

os desafios que serão enfrentados e a certeza de que precisam ser enfrentados. Acreditamos, dessa forma, que o encontro entre as pessoas e o mundo que os envolve abrirá espaço para o diálogo e mudanças significativas no contexto educacional, pois não há coerência em dizer qual o caminho a ser seguido se não houver o desejo de caminhar junto e permitir a transcendência do conhecimento neste processo de mudança.

Eis a primeira porta a ser aberta para o caminhar em defesa da igualdade de oportunidades por uma educação de qualidade: caminhar com, ampliando o espaço de diálogo, a fim minimizar as desigualdades e democratizar o acesso à educação pública que fortaleça a prática da formação na escola, em diálogo com a escola e com as possibilidades de sua libertação e humanização. Nesse sentido,

[...] O professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas (IMBERNÓN, 2010, p. 42)

A igualdade de oportunidades supõe, pois, a igualdade de acesso e fortalecimento da permanência do estudante na escola, mediante crescimento e aprendizagem, requisitos imprescindíveis para o sucesso escolar e redução das desigualdades educacionais. Com isso, busca-se estabelecer uma relação de educação transformadora por meio de processos de humanização, redefinindo os saberes políticos e socioculturais da escola, pois,

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender "com". Aprendemos "com" porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (GADOTTI, 2003, p. 47).

Para compreendermos a luta contra a desigualdade educacional, faz-se necessária uma reflexão acerca das atuais políticas

educacionais, bem como as resistências e ressignificações no contexto educacional. Assim, vale nos questionarmos: estamos dando a devida atenção para analisarmos se as práticas educacionais fortalecem ou combatem as desigualdades na escola? De quais desigualdades estamos nos referindo? O que temos feito diante tantas constatações de evasão, reprovação e defasagem de idade/ano?

Nessa perspectiva, consideramos que a igualdade de oportunidades não parte da premissa de vitimizar os educandos e posicioná-los como frutos do fracasso, mas evidenciar a efetivação dos aspectos legais de forma justa, respeitando as diferenças sociais e culturais, reconfigurando a educação pública num processo de ação e de reflexão em que todos possam se apropriar do sentimento de pertencimento, reinventando os tempos e os espaços, avançando por uma educação humanizadora e libertadora como nos ensinou o grande Paulo Freire, patrono da Educação brasileira.

Imbernón (2010) esclarece que, no contexto atual da educação, não se admite práticas tradicionais centradas na transmissão de conhecimentos, reproduzindo conteúdos, dominando os alunos que, por sua vez, anseiam um mundo de descobertas. A formação de professores, para esse autor, deverá pautar em um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas que possam atender aos anseios dos estudantes, estimulando-os ao enfrentamento dos desafios.

Por conseguinte, renovar os conhecimentos diante das exigências no atual contexto educacional e social, além de tornar-se um investimento pessoal, é, também, uma reconstrução de identidade enquanto educador que colabora para a formação crítica e reflexiva da práxis docente. Nesse sentido, é importante analisarmos o contexto em que o profissional está inserido, a história que foi construída em cada espaço e tempo social, suas angústias, frustrações e anseios. Para tanto, compreender essa dinâmica implica pensar, por exemplo, na complexidade histórica das formações continuadas de professores, suas idas e vindas, seus altos e baixos, para ir ao encontro do novo.

Advertimos, por fim, que não haverá mais espaço e tempo para experimentos de formação continuada sem partir do entendimento de que é no chão de cada escola e no íntimo de cada integrante deste espaço que deverá acontecer o processo de formação docente no contexto da profissão, o qual envolverá um processo dialético entre o pensar e o fazer, entre a escola e a sociedade que queremos e, a partir desse quadro, traçar as possibilidades e as mudanças necessárias ao alcance da qualidade e equidade educacional.

CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

Com base no que foi exposto até aqui, é possível perceber que a reflexão crítica sobre a prática docente é a pedra fundamental para o início do processo de mudança necessária para melhoria da prática pedagógica, visto que o enfrentamento da exclusão social afeta diretamente o processo educacional.

De certo modo, com as questões colocadas acima no tocante ao acesso à educação e combate às desigualdades e em como formar os docentes, é de se preocupar como realmente vem ocorrendo os processos de formação dos professores, quem são estes atores e como estão enfrentando as aceleradas transformações sociais e em qual velocidade conseguem acompanhá-las.

Em face desta problematização, faz-se necessário levar em conta as experiências de vida e da profissão dos docentes e a condição da qualidade da educação nestes tempos de mudanças. Faz-se necessário, também, analisar como a escola tem acompanhado e o que tem sido feito para superar as desigualdades educacionais, reflexos de uma sociedade altamente capitalista e desigual. Existem muitas certezas e poucos resultados no cenário educacional. É importante, pois, encarmos o diálogo na escola e com a escola, a fim de

compreendermos o percurso de formação dos professores e projetarmos possibilidades outras para as práticas formativas dos docentes.

Nestes tempos de imprevisibilidade e desafios, o diálogo na e com a escola na formação dos professores se posiciona como uma possibilidade e oportunidade de fortalecimento das práticas pedagógicas, resignificando-as e tornando-as mais humanizadas, críticas, reflexivas e potencializadoras de uma educação que se efetiva ancorada no direito de acesso e permanência de todos os estudantes na escola, sem nenhuma forma de desigualdade e discriminação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP Nº 01/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias. Acesso em: 15 mar. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.



GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Ebook disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.



10

Sidney Pereira da Silva

AFFIRMATIVE ACTION POLICY:

ARGENTINA AND BRAZIL'S APPROACHES
TO MITIGATE INEQUALITY IN ACCESS
TO HIGHER EDUCATION

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97730.10





ABSTRACT:

This paper explores how historical processes influenced the educational systems in Argentina and Brazil, affecting their development and students' participation in higher education over time. The aim is to analyze the main factors shaping the educational systems by contrasting the existing scientific literature to explain the necessity of implementing policies to create equality and equity for marginalized groups when accessing universities. The postcolonial theory is applied to understand the countries' trajectory, while the research design relies on Bray & Thomas Cube and the stream trajectory Deconstructive Perspective. The findings display how social inequality was formed and harmed minority groups - from colonization until recent days. Furthermore, the Affirmative Action Policies developed at the beginning of the 2000s in both countries have proven effective in mitigating inequalities in accessing higher education.

Keywords: Affirmative Action Policy. Post-colonialism. Education and Development. International and Comparative Education. Higher Education.

INTRODUCTION

In South America, the disadvantages faced by minority groups have their origins in colonization. Discussions about developing educational curricula that include topics about ethnic minority groups or the LGBTQ community often appear in politicians' agendas during the election periods (SILVA *et al.*, 2019). However, instead of becoming a constructive debate, it usually encounters resistance from conservative ideologies affecting students' participation in education. In order to develop policies to mitigate the problem, policymakers need to look at the countries' history to address those issues.

Although there are many similarities among the South American countries, their tradition and cultural heritage are particular and characteristic of each country due to the migration process to the region. In Brazil, for example, about 3.5 million immigrants arrived between 1850 and 1920 (CRAIG; FARIA, 2021), while in Argentina, more than 2.2 million immigrants were living in the country in 2017 (CAC, 2018). Three common historical factors within South American countries are that they were all discovered in the early 1500s, they had their independence achieved in the first decades of the 1800s, and they also underwent military dictatorship.

Concerning education, the church and international investors significantly influenced educational development in South America. This process began in the 16th century with the Jesuits' educational models and their attempt to make the Indigenous assimilate the culture of colonizers (FIGUEIREDO-COWEN; GVIRTZ, 2009). While in the middle of the 20th century, the strong foreign investments to support industrialization in the region changed the economic landscape (CAPUTO; MELO, 2009) and, consequently, investment in education. During the 1970s, for example, the share of the population with completed higher education in Argentina was approximately 3%, while in Brazil, it was slightly over 1% (ROSER; ORTIZ-OSPINA, 2013).

SUMÁRIO



The South American continent is not culturally homogeneous. It has a particular way of development, that is, economic rationalism and its own political, social and cultural mobilization (CUNHA, 2018), which makes comparisons between countries in the region interesting and relevant for the Comparative and International Education field.

The case study of Brazil, for example, shows that historic moments shaped the way education is organized nowadays, here just suggesting a few examples; the country had slavery from 1535 until 1888, monarchy between 1822 and 1889, and military dictatorship from 1964 until 1984 (LUTOSA, 2007). According to Marshall (2019), the connection between the countries' economic, political, social, and historical aspects always plays an important role when analyzing what is shaping the educational systems. There is also a connection between student achievement, educational attainment, and adult earnings (CARNOY *et al.*, 2022), which need to be analyzed to understand what is causing these gaps if policymakers want to create a better education system. Therefore, these aspects cannot be neglected because there are strong ties between the social environment and the educational system, which helps to understand the educational development in our society. In other words, "how do we know where we are now and possibly heading into the future if we don't know where we have been and why?" (MARSHALL, 2019, p. 72).

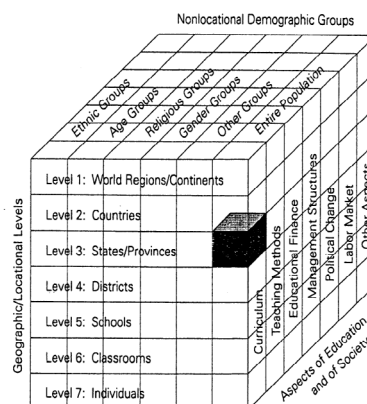
Nevertheless, to keep developing good quality and to give access to everyone, it is crucial to research "the particular ways that race, class and gender interact in specific contexts" since it is "difficult to understand and ameliorate educational inequality" without those approaches (JACKSON, 2014, p. 213).

Therefore, this paper will focus on the historical processes of Argentina and Brazil from a postcolonial perspective, emphasizing the influences that shaped the educational systems and still affect their development over time. Existing scientific literature will be used

to explain the importance of the Affirmative Action Policy to create equality and equity in access to universities for marginalized groups.

The parameters for defining the object of this study start with *Bray & Thomas Cube* and its three dimensions: (1) geographic/ locational, (2) nonlocational demographic groups, (3) aspects of education and society (BRAY; THOMAS, 1995). It also corresponds to the questions 'where', 'who', and 'what' in comparative analyses (MANZON, 2014, p. 102).

Figure 1 - Bray & Thomas Cube - A Framework for Comparative Education Analyses



Source: Reprinted from *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*, by M. Bray and M. Mason (1995). *Harvard Educational Review*, [s. l.], v. 65, n. 3, p. 471-490, 1995.

Since this paper focuses on a few influences that shaped educational systems in Argentina and Brazil and their policies to promote the inclusion of minorities groups into the high education, the cube's parameters can be represented as follow:

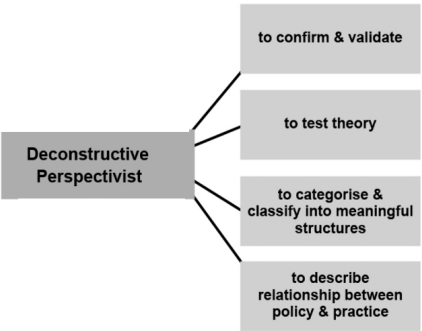
Table 1 - Defining the theme using the Bray and Thomas Cube as a reference

	<i>Bray & Thomas Cube (definition)</i>	<i>Paper focus</i>
Where	geographic/locational	Argentina and Brazil
Who	nonlocational demographic groupings	Ethnic groups/Other groups
What	aspects of education and society	Political Changes

Source: Adapted from *Comparative education research: approaches and methods*, by M. Bray, B. Adamson and M. Mason (2014), pp. 97 -137, Springer International.

Another guideline in the paper’s method is the research stream trajectory organized by Denman (2019). By analyzing epistemological positions and paradigmatic approaches, he categorized the ‘*streams of consciousness*’ in comparative education research (DENMAN, 2019, p. 33). Here *Deconstructive Perspective* will be used ‘*to confirm & validate*’ that the historical process of Argentina and Brazil shaped the educational system. So, the postcolonial theory will be applied ‘*to categorize & classify into meaningful structures*’, aiming ‘*to describe the relationship between policy & practice*’, showing the results of affirmative actions and its impact on education.

Figure 2 - Part of the Research stream trajectories (characteristics)



Source: Reprinted from *Critical Challenges in Approaches and Experience in Comparative Education Research*, by B. Denman (2019), pp. 25-49, SAGE Publications.



Furthermore, the historical facts will be analyzed through the postcolonial lens and will not follow a chronological order. Instead, the facts will be used according to the topics in focus in each section to demonstrate how historical processes influenced and shaped the educational systems in Argentina and Brazil, affecting their development and students' participation in higher education over time. To contextualize the importance of the Affirmative Action Policy to guarantee access to high education, Brazil will be used to illustrate the complex historical process. In contrast, the case of Argentina will be used to compare the policy developed in both countries.

The justification for using the postcolonial approach is due to the paper's attempt to understand educational development by considering the education, literacy levels, outcomes, and how this affected the student's self-awareness and development. "This offers a rich arena to analyze the location of the individual in a past and present social, historical and cultural context (by interrogating) the dilemmas that power and empowerment webs create" (SHARMA-BRYMER, 2009, p. 657).

COLONIZERS AND POST-COLONIALISM: THE EMERGENCE OF SOCIAL INEQUALITY

The colonization process shaped South America as it is known today. During the colonial period, the relationship was mainly the exploitation of local wealth and the slavery of Indigenous and Africans. According to Souza (2013), more than 1.5 million enslaved people were living in Brazil in the 1870s. Many of the native Indigenous who lived in the region were killed during the colonization and other conflicts (BATTESTIN et al., 2019), leaving traces in the local

culture which remain until the present. Consequently, it led to the emergence of ethnic minorities years later.

It can be seen centuries after this process that there are still traces of the negative impacts of this historical period, such as racial segregation and socioeconomic disadvantages, that were a result of 'other-definition' and of 'self-definition'. Here, the "other-definition means ascription of undesirable characteristics and assignment to inferior social positions by dominant groups. Self-definition refers to the consciousness of group members of belonging together on the basis of shared cultural and social characteristics" (HAAS et al., 2020, p. 76). In postcolonial studies, it has been possible to see this kind of discussions in works such as *Can the Subaltern Speak* by Gayatri Spivak, where she "explores hegemonic ideas concerning aspects of the subaltern condition" (CARRIM, 2009, p. 767) and its effects in postcolonial societies.

The 'other-definition' and the 'self-definition' process instituted the different social layers in Argentinian and Brazilian society. To understand some of those aspects is crucial to look at the historical context, including minorities in relation to self-awareness or religion, literacy, and policy development in relation to educational development. For example, more than 90% of the Spanish colonizers in South America were men during the colonization. They had sexual relations with the Indigenous and Africans, giving origin to the miscegenation in the Spanish-speaking countries (GONZÁLEZ, 2019). While the formation of the Brazilian population is complex, as mentioned by Kubow and Fossum (2003, p. 111) in the book *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*:

Centuries of intermarriage and racial and cultural mixing have shaped the Brazilian population. A more unified and distinctly Brazilian 'race' has emerged as a result. In spite of the fact that few Brazilians have ancestry strictly of one particular group, over half of the Brazilian population describes itself as white



In Argentina, however, this part of history was practically erased because they were determined to create a national essence by omitting the vital contribution of enslaved people and their descendants to the country's development (GONZÁLEZ, 2019). In this regard, one of the most studied and researched cases is the history of Afro-descendant Maria Remedios del Valle, also known as the *La Madre de la Patria* case. She participated in several battles with Manuel Belgrano's army. Due to her importance and contributions to the battles, she was proclaimed *Mother of the Homeland*. However, in 1870, historians rewrote the history of immigration, eliminating her contributions because it was not very compatible with having a Black homeland mother when white immigration was promoted, and that is how they made her vanish (GONZÁLEZ, 2019). It is possible to see in the manipulation of the history taught in schools in Argentina, for example, how it became official history, in which neither native peoples, women nor afro descendants took place. This fact not only erased a historical connection between Africa and Argentina but also denied the role of women in this country's history.

In Brazil, two historical facts can illustrate the power imbalance dynamics. First, when the Paraguayan war occurred between 1864 and 1870, enslaved people who fought on the Brazilian side and survived earned their freedom. However, slavery was still a legal instrument for other 18 years after the war, showing the dominant colonial mentality and power imbalance. Second, after the abolishment of slavery in 1888, signed by Princess Isabel, the free slaves got no support nor compensation from the Portuguese Empire and were placed at the edge of society. Chronologically, it is 135 years of freedom, but access to education, the job market and housing has always been challenging.

In an attempt to repair historical errors, Afro-Brazilian history was included in schools' curricula in 1996 and became mandatory in 2004 (FELIPE; TERUYA, 2014) after decades of social movements. While in Argentina, the government included people of African



descent in their national census in 2010, and approximately 150.000 people identified themselves as Afro-descendants (GONZÁLEZ, 2019). Moreover, both countries dedicate a day to celebrate and honor their afro-connections.

The comparison in this section shows how the colonization process and postcolonial societies are dealing with segregation, racism, and the inclusion process according to their individual development through time. The historical facts above showed that the miscegenation of people and the mixture of cultures in South America has been prevalent throughout history in the same way as the challenges they faced.

BRAZIL: FACTORS THAT INFLUENCED THE EDUCATIONAL SYSTEM DEVELOPMENT

When the Portuguese first arrived in Brazil in 1500, their objective was to find gold and other commercial products. Simultaneously, the Jesuit priests were responsible for education and religious teachings. Their educational model focused on implementing radical changes in the Brazilian indigenous culture (NETO; MACIEL, 2008). In Brazil, they developed two teaching models. The first model was to catechize indigenous people according to the religious ideals of the church and focused on reading, writing, mathematics, and the Catholic religion (FIGUEIREDO-COWEN; GVIRTZ, 2009). This assimilation strategy during the colonization was applied not only by the Spanish and the Portuguese in South America but also by the French and British colonizers in Africa, for example (METZLER, 2009).



The second teaching model involved the colonizers' children living in Brazil (NETO; MACIEL, 2008). This second model had a more refined method with a curriculum that included, e.g., writing, reading, grammar, Latin, rhetoric, humanities, and religion (FIGUEIREDO-COWEN; GVIRTZ, 2009). The remaining population, not belonging to any of these groups, one example being the enslaved persons, had no access to education. The two models, plus the colonization process, were characterized by rigidity and control of creative thinking, which impacted how the population related to their culture during that period and in the following years (NETO; MACIEL, 2008).

During the 210 years when education was under Jesuits' control and aligned with religious beliefs, it was causing discomfort for the Portuguese crown. In 1759, the Jesuits were expelled from Brazil, so Portugal regained control of schooling education to serve the kingdom. The legacy left by the Jesuits was approximately 36 missions, schools teaching reading and writing in almost all settlements, and 25 residences. They also founded 18 secondary schools throughout Brazil, financed by wealthy families living in the country (NETO; MACIEL, 2008).

A new step was taken when the Portuguese Royal Family moved to Brazil in 1807. They founded the first school for higher education, the School of Surgery of Bahia, in 1808 (SUPERINTERES-SANTE, 2011), for the colonizers' families and the rich Portuguese to serve the crown's interests.

Two years after Brazilian independence, the education system became reorganized. At the creation of the constitution in 1824, it was defined that primary education should be free and for everyone, but enslaved people did not have access to schooling. In fact, a law was designed to keep Blacks out of school. Law 1.331, of 17 February 1854, established that "slaves would not be admitted in public schools" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 237). Only in 1878 a new law allowed enrollment of free Blacks over fourteen years old in school



but in courses offered during the night (SANTANA; MORAES, 2009). However, slavery was still a legal instrument in Brazil.

Between 1889 and 1929, international influences, including Auguste de Comte and his positivist theories, changed the thoughts of Brazilian education (FERREIRA, 2018). Comte also influenced the positivist text in the Brazilian flag: *Ordem e Progresso* (UOL, 2005), in reference to Comte's positivist thinking '*Love as a principle and order as the basis; progress as the goal*'¹⁴ (LE MONDE, [s.d.]). The illiteracy rate in Brazil was 82.6% in 1890 and 71.2% in 1920 (FERRARO et al., 2004). The high number of illiterates made the government plan to reorganize education because, despite the law, access to education was neither effective nor was it for all. Subsequently, in 1930, the Ministry of Education and Public Health was created (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [s.d.]), and in 1934 article 205 was included in the Brazilian constitution. It declares that "education, which is the right of all and duty of the State and of the family, shall be promoted and fostered with the cooperation of society, with a view to the full development of the person, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work" (BRAZIL, 2013, p. 112). The article 205 brought vocational education to focus. This change can be classified as an effect of postcolonial society, where the focus is on formal education because the aim is to satisfy the market needs (SHARMA-BRYMER, 2009).

The changes were inefficient, so despite the investments in vocational education, the illiteracy rate was still high in the early 1940s. Therefore, after 13 years of debate (1948 to 1961), the first Law of Directives and Bases (LDB) for education was approved (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [s.d.]). For the first time in the history of Brazil, religious education became optional in public schools, creating an opening for secular institutions and a separation of State and Church.



The Brazilian educational system took a new direction in the early 1960s due to the Military Dictatorship (1964 - 1984). The creation of article AI5 gave power to the State to control all academic and cultural productions (LUTOSA, 2007). Because of this, many Brazilian philosophers and politicians left the country, among them Paulo Freire, who, during his exile period, wrote one of his most famous works *Pedagogy of the Oppressed* (GADOTTI, 1994). The military government also changed the schools' curricula by including the compulsory course *Educação Moral e Cívica* to promote "the conservative patriotism, one which valued duties over rights and the nation's glory over justice for all its members" (MCCOWAN; GANDIN, 2009, p. 717).

Parallel to this, the government allowed privatized teaching schools and universities, again increasing inequalities since people with better economic stability could send their children to more structured schools. However, privatization did not solve the problem. The number of students between 15-19 years old enrolled in high school never reached above 17% in that age group between 1973 and 1990, which consequently affected students' participation in higher education. According to Goldemberg (1993), the lowest enrollment level was 7,8% in 1973, and the highest was in 1990 with 16,7%.

With the end of the military regime and the transition to democracy in 1984-85, educators and politicians began to discuss education more democratically. They implemented new laws in the most recent LDB, which was only approved in 1996, boarding the 21st century. Some of the main points in the LDB were:

- Creation of the National Education Plan
- Mandatory and free elementary education
- Free preschool education from 04 years of age
- Democratic teaching management and school management autonomy

- Distance education as a possible modality of supplementary education
- The minimum workload of eight hundred hours spread over two hundred days in primary education

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [s.d.])

The highlighted historical aspects demonstrate how inequalities emerged and still are an issue in Brazil. Those aspects consequently will also affect access to tertiary education. Furthermore, those factors also impaired the access to tertiary education for Blacks, Indigenous and low-income people. The most recent policies taken to address and mitigate the negative impact generated by these processes originate from the beginning of the 2000s. These facts clearly illustrate the delay in implementing educational policies.

AFFIRMATIVE ACTION POLICY: LET'S TALK ABOUT INCLUSION IN HIGH EDUCATION

American universities had already applied the Affirmative action policy method for university admission in the early 1960s (VIEIRA; ARENDS-KUENNING, 2019). These affirmative action policies (AAPs) in higher education (HE) aim to mitigate the inequality in accessing the university and to repair historical discrimination that minority groups have been facing (CHIROLEU, 2016). Although examples show that the AAPs existed before the 1960s, in Brazil and Argentina, those policies were developed first around the 2000s. The upcoming sections will focus on the Brazilian programs *Quota* and *Programa Universidade para Todos*; and the Argentinian programs *Programa Nacional de Becas Bicentenario* and *Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina*.

SUMÁRIO

As shown in the previous sections, both countries had a similar history. However, because of their choices made in the past, the society of both countries developed in different directions. While in Brazil, the Black Brazilians were the first main target of the AAPs, in Argentina, the target groups were the Indigenous and low-income students due to the countries' historical development. In addition, the population size, country territory, political development, and GDP growth create limitations and advantages in both countries, which could justify their decisions regarding AAPs.

Figure 3 - Comparing the share of the population with completed tertiary education in Argentina and Brazil between 1970 and 2010



Source: M. Roser and E. Ortiz-Ospina (2013) - "Tertiary Education". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/tertiary-education>' [Online Resource].

Since 1970 the trends of both countries show an increase in the number of people with completed tertiary education. Argentina, however, started to decrease in 1990 and stabilized again in the early 2000s. On the other hand, Brazil had no significant improvement between 1995 and 2005, but it started to progress in the same period when the AAPs became available.

BRAZILIAN'S AFFIRMATIVE ACTIONS TO MITIGATE INEQUALITIES

According to official data, in 2018, Brazil had 8.4 million undergraduate students enrolled in higher education (PERA, 2019). The gradual increase in the number of students is an effect of Brazilian AAPs: Quotas, *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), and FIES¹⁵ (VIEIRA; ARENDS-KUENNING, 2019). Before this period, Brazil had a program to finance students' education. The scope, however, was not as massive as the current policies.

The *Quota Program* reserves a percentage of spaces in public universities for Blacks and Indigenous people. As the Black population in Brazil is larger than the Indigenous population, this AAP became known for having a focus on Blacks and Afro-descendants only. However, it has also focused on the other group mentioned. Despite the growing debate about the use of this type of APP, a study conducted by Vieira and Arends-Kuenning (2019, p. 2), published in the *Economics of Education Review*, highlights that "there was a significant increase in the enrollment of students from targeted disadvantaged groups, i.e., public high school students (PHSS) and Blacks". Their research shows that before using the AAPs, the number of Black students enrolled at university was 30.5%, and PHSS, 37.6%. After policy adoption, those numbers increased to 33.2% and 42.8%, respectively.

When this program was implemented, the federal universities could opt to use or not use this AAP. In 2004, only one federal university was using the *Quota* APP, while in 2010, the number increased to 34 federal universities. The project faced some resistance, so the government developed a *National Law of Quotas* making it compulsory

15

FIES is financial aid program. As it is an AAP in which students take a bank loan and then have to pay later, this program did not enter into this paper analysis. Here the focus is over the free AAPs.



“for all federal universities to reserve half of their undergraduate positions to applicants from disadvantaged groups, including PHSS, Blacks, Indigenous and low-income individuals. The law required reservations to start in 2013, with a gradually increasing quota share up to 2016” (VIEIRA; ARENDS-KUENNING, 2019, p. 3). This new phase included students with a social-economic disadvantage to promote the program PROUNI, which was created in 2004.

Since *Quota* has as the main criterion the race/ethnic group, discussions were raised regarding race-neutral policies versus race-target policies (VIEIRA; ARENDS-KUENNING, 2019). Among the statements against this program, it is possible to highlight four commonly used: (1) *Quotas* threaten the principle of democracy insofar as equality is a fundamental human right, (2) student's merit should be considered when accepting them to the university since access is scarce, (3) define who is Black in Brazil is challenging due to the high process of miscegenation, and (4) inequality should not be related to race or color, only to poverty and economic exclusion (CHIROLEU, 2016).

In short, these arguments indicated that *Quotas* would favor Blacks with low income but would harm Whites with low income. From this perspective, the *Quotas* program increased the differences between the two groups. The ideal would be to develop AAPs for all, focusing on the economic disadvantage groups, regardless of their skin color (CHIROLEU, 2016).

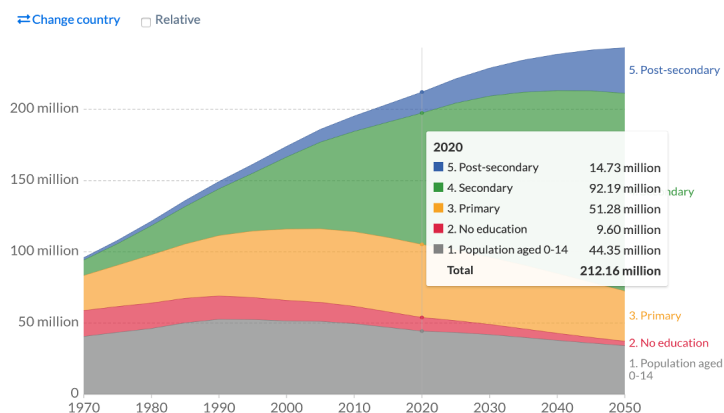
The PROUNI was made to cover the society segment, which was neglected by the first program. The main target of this program was low-income people who studied in public schools. The leading group of universities being part of this program were private institutions, mainly because the government subsidizes the students' tuition fees. On the other hand, *Quota's* focus was to reserve places for PHSS, Blacks, and Indigenous at public universities (CHIROLEU, 2016).

These APPs' results appear in the analyses and projections about Tertiary Education by *Our World in Data*. The following graph illustrates the number of students enrolled in 2020 and the projections for 2050.

Figure 4 - Share of the population that has completed tertiary education in Brazil and its projections

Population breakdown by highest level of education achieved for those aged 15+, Brazil, 1970 to 2050

Our World
in Data



Source: M. Roser and E. Ortiz-Ospina (2013) - "Tertiary Education". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: <https://ourworldindata.org/tertiary-education> [Online Resource].

It is possible to see in the graph that participation in high education has a considerable increase from 2000, the year when those programs were initiated. It is important to note that many of these students are enrolled in private institutions since the offer of places in public institutions is limited. According to Chiroleu (2016), in 2009, the Brazilian government offered 159,000 scholarships via PROUNI, and the goal was to reach 500.000 in the next few years. In 2022, PROUNI offered 468.021 scholarships awarded to Brazilian students who want to enter higher education. Of these, 280.674 provided full support to beneficiaries, and 187.347 scholarships received a 50% subsidy (HOJE EM DIA, 2022).

ARGENTINA'S AFFIRMATIVE ACTIONS TO MITIGATE INEQUALITIES

The educational system in Argentina is a mix of private and public institutions, and access for minority groups has also been an issue for the government to solve. According to Arias and Lastra (2018), in the 1990s, a proposal was launched among Latin American countries to focus on reducing university access inequalities. The idea was to use scholarships and college credits to increase the participation of minority groups at HE. For this scenario, the Argentine government created the program Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) in 1996 (CHIROLEU, 2016). According to the Argentine Ministry of Education (2020), the objective is: "to guarantee the right to education and strengthen the educational trajectories of young people who want to train professionally, finish their compulsory education or are studying a higher-level career". Their target group includes women with children who oversee a single-parent household, indigenous people, trans people, transvestites and people with disabilities.

Unlike the Brazilian AAP, the Argentine government expresses in the objectives of the programs that trans people and transvestites are also part of the target group, which demonstrates an openness towards inclusion. However, those targets were incorporated a few years after the beginning of the APP (CHIROLEU, 2016).

Before this program, the number of Argentinians with completed tertiary education decreased since 1990, dropping from above 6% to slightly over 3% in 2000. However, four years after the implementation of PNBU, when the first group graduated, the decrease stopped and was stabilized in the early 2000s (see figure 4). With this observation, it is possible to correlate with the AAP efficiency.

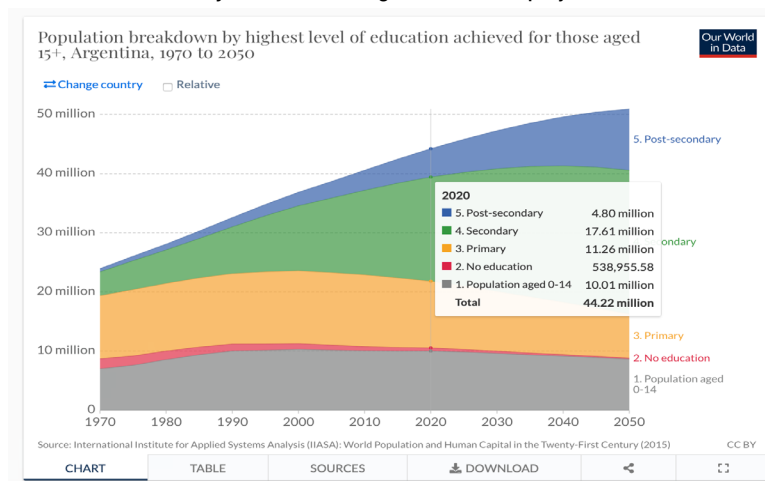


The Ministry of Education created two other programs in 2008. *Programa Nacional de Becas Bicentenario* (PNBB), which has as its objectives to improve the retention of the student population and to increase the number of new entrants at the university, and the *Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina* (PRO.GRES. AR) to complement the PNBB. In this program, students between 18 and 24 years receive a monthly allowance from the government to reduce academic dropout (ARIAS; LASTRA, 2018). Those APPs are part of the student welfare policies developed to address the problem of accessing HE.

In 2009, there were only 30.000 scholarships plus a \$500 monthly allowance for each student (CHIROLEU, 2016). According to the official data of the Ministry of Education in Argentina, the number of scholarships awarded in 2012 was 15.889 at PNBU and 28.956 at PNBB, while the percentage of students in 2012 who attended public universities was 79% and 21% in private universities (ARIAS; LASTRA, 2018).

Regarding the outcome, one needs to monitor the results and their effectiveness due to the high economic investment required to keep these programs working (ARIAS; LASTRA, 2018; CHIROLEU, 2016). Nonetheless, the investment of public resources in APPs grew in importance over time. In 2022, for example, the government provided 324.582 scholarships awarded to students who want to enter higher education (ARGENTINE MINISTRY OF EDUCATION, 2020). The below graph shows an increase in students' enrolment at HE after the program starts:

Figure 5 - Share of the population that has completed tertiary education in Argentina and its projections



Source: Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina (2013) - "Tertiary Education." Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/tertiary-education>' [Online Resource].

Undoubtedly, the APPs developed in Brazil and Argentina are a way to address the adverse effects of post-colonialism, and the AAPs have increased the participation of disadvantaged groups in HE.

CONCLUDING REMARKS

The similarities and differences between the South American countries also appear in culture. In dance, for example, the tango is a symbol of Argentine identity, and the samba is Brazil's cultural heritage. On the other hand, football is an element that is part of the two countries.

Regarding education, it is worth reiterating the importance of contextualizing historical processes when comparing education



systems to understand better how they have evolved. In that sense, the postcolonial approach helped to show how colonization affected Argentina and Brazil. The tensions created through colonialism, slavery, and miscegenation illustrate how social inequality emerged and harmed minority groups. Due to historical facts, Brazil developed policies to reach the Black Brazilians first, while on the Argentina side, the indigenous were one of the first targets group. However, Both countries have evolved their policies over time and become more inclusive.

By observing context and how gender, race, and social class interact or interconnect, it is possible to diminish educational inequality, exemplifying the importance of creating policies like the ones developed in both countries. However, just making affirmative action policies, and believing that the problem of inequality will vanish, is a superficial conclusion. The issue is much more complex and requires support from other social policies to address social problems students and parents face, e.g., housing, basic nutrition, and health. Developing policies is the first step to providing *Education For All*.

Finally, this paper has highlighted what other scholars have already found - education is essential for a nation's development and progress. As wrote Freire (1996, p. 99), in one of his letters to Cristina, guided by what he refers to as an epistemological curiosity: "I was convinced during that time, and my life experience later confirmed my belief, of the fundamental importance of education in the process of change. In other words, knowledge guides change".

REFERENCES

ALMEIDA, M. A. B. DE; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 31 ago. 2016.



ARGENTINE MINISTRY OF EDUCATION. Becas: Este es un espacio dedicado a las becas correspondientes al Ministerio. **Argentine Ministry of Education**, 2020. Available in: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/becas>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ARIAS, M. F.; LASTRA, K. Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 19, n. 1, p. 1-33, 10 dez. 2018.

BATTESTIN, C.; BONATTI, J.; QUINTO, J. R. A Colonização e resistência dos povos originários aa América Latina. **Revista Fórum Identidades**, v. 30, p. 13-17, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constitution of the Federative Republic of Brazil 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Available in: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/243334>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of comparison in educational Studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, v. 65, n. 3, p. 471-490, 1995.

CAC. Informe sobre migraciones em Argentina. **Cámara Argentina de Comercio y Servicios**, 2018. Available in: <https://www.cac.com.ar/data/documentos/11_Informe%20sobre%20Migraciones.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. DE. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, set. 2009.

CARNOY, M.; ROSA, L.; SIMÕES, A. Trends in the academic achievement gap between high and low social class children: The case of Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 94, p. 1-14, out. 2022.

CARRIM, N. Human rights and the limitations of releasing subaltern voices in a post-apartheid South Africa. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Eds.). **International Handbook of Comparative Education**. Dordrecht: Springer Netherlands. p. 765-779.

CHIROLEU, A. Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 141-166, 2016.

CRAIG, J. D.; FARIA, A. B. Immigrant nationality and human capital formation in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 80, p. 1-14, jan. 2021.

CUNHA, C. DA. Educação na américa latina: pressupostos e alcance de estudos comparativos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 41, n. 41, p. 153-174, 1 set. 2018.



DENMAN, B. D. Critical challenges in approaches and experience in comparative education research. *In*: SUTER, L. E.; SMITH, E.; DENMAN, B. D. (Eds.). **The SAGE handbook of comparative studies in education**. UK: SAGE Publications Ltd, 2019. p. 25–49.

FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Revista Educação e Linguagem**, v. 3, n. 4, p. 114-126, 2014.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 2, p. 179-200, 2004.

FERREIRA, H. W. C. **Semblantes do progresso na educação brasileira: do ideário à instrumentalização oficial**. Mestrado - Pouso Alegre-MG: Universidade do Vale do Sapucaí, 2018.

FIGUEIREDO-COWEN, M. C. M. DE; GVIRTZ, S. The church and the State in Argentina and Brazil: knowledge, religion and pedagogy. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Eds.). **International handbook of comparative education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. p. 837–855.

FREIRE, P. **Letters to Cristina: reflexions on my life and work**. USA: Routledge, 1996.

GADOTTI, M. **Reading Paulo Freire: his life and work**. State University of New York Press, 1994.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65–137, ago. 1993.

GONZÁLEZ, J. Por que a escravidão foi praticamente apagada da história de Chile e Argentina: “Aqui não há negros”. **BBC News Brasil**, 2019. Available in: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-48600318>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

HAAS, H. DE; CASTLES, S.; MILLER, M. J. **The age of migration: International population movements in the modern world**. 6. ed. New York: The Guilford Press, 2020.

HOJE EM DIA. Enem é porta de entrada para bolsas universitárias do Prouni; veja quem pode se candidatar. **Hoje em Dia**, 2022. Available in: <<https://www.hojeemdia.com.br/minas/enem-e-porta-de-entrada-para-bolsas-universitarias-do-prouni-veja-quem-pode-se-candidatar-1.933325>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

JACKSON, L. Comparing race, class and gender. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Eds.). **Comparative education research: approaches and methods**. 2. ed. Hong Kong: The University of Hong Kong, 2014. p. 195–220.



KUBOW, P. K.; FOSSUM, P. R. **Comparative education: exploring issues in international context**. Upper Saddle River, 2003.

LE MONDE. Citations: Le dictionnaire des citations. Available in: <<https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-33852.php>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LUTOSA, I. **A história do Brasil explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2007.

MANZON, M. Comparing Places. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Eds.). **Comparative education research: approaches and methods**. 2. ed. Hong Kong: Springer International Publishing, 2014. p. 97-137.

MARSHALL, J. **Introduction to Comparative and International Education**. London: SAGE, 2019.

MCCOWAN, T.; GANDIN, L. A. Reinventing Educational Spaces, Building Active Citizenship: Two Brazilian Experiences. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Eds.). **International handbook of comparative education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. p. 715-732.

METZLER, J. The Developing States and Education: Africa. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Eds.). **International handbook of comparative education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. p. 277-294.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. História. Available in: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 19 jan. 2023.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, n. 31, p. 169-189, 2008.

PERA, G. Sem desistências, número de graduados poderia dobrar no Brasil. Available in: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/80481-sem-desistencias-numero-de-graduados-poderia-dobrar-no-brasil>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ROSER, M.; ORTIZ-OSPINA, ESTEBAN. Tertiary Education. Available in: <<https://ourworldindata.org/tertiary-education>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SANTANA, J. V. J. DE; MORAES, J. O. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 103, p. 51-59, 2009.

SHARMA-BRYMER, V. Reflecting on postcolonialism and education: tensions and dilemmas of an insider. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Eds.). **International handbook of comparative education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009. p. 655-668.

SILVA, S. P. DA *et al.* Segmentação de mercado: o perfil do consumidor gay masculino. Research, **Society and Development**, v. 8, n. 5, p. 1-18, 6 mar. 2019.

SOUZA, D. População escrava do Brasil é detalhada em Censo de 1872. Available in: <<https://www.palmares.gov.br/?p=25817>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SUPERINTERESSANTE. Onde e quando surgiu a primeira universidade?. Available in: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/onde-e-quando-surgiu-a-primeira-universidade-2/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

UOL. Auguste Comte. Available in: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/auguste-comte.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VIEIRA, R. S.; ARENDS-KUENNING, M. Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. **Economics of Education Review**, v. 73, p. 1-12, dez. 2019.



SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriela Piske

Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali); especialista em Tecnologias para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e em Educação a Distância: docência e tutoria pelo Centro Universitário Avantis (UniAvan); licenciada em Pedagogia pela UniAvan e em Letras - Língua Portuguesa e respectiva Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi); bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Univali. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual de Santa Catarina e docente do ensino superior na Univali.

E-mail: piskegabriela@gmail.com



SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Carlos Alberto de Souza Junior

Possui Licenciatura em Química (2009), Mestrado em Química (2013), ambos pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e doutorado em Biotecnologia (2018), pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Atualmente, é professor Adjunto do quadro de pessoal permanente da Universidade Federal de Roraima (UFRR), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) - Ciências da Natureza e Matemática - (CNM).

E-mail: junior.asjr@gmail.com

Cátia Alves Martins

Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, especialista em Pedagogia Gestora pelo Centro Universitário do Sudoeste do Paraná - UNICS, graduada em Pedagogia pela Faculdade Wenceslau Braz, graduada em Matemática pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Atualmente é professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz, na área de Pedagogia. Desenvolve pesquisas nas áreas de práticas escolares, história da educação e formação docente.

E-mail: catia.martins@feliz.ifrs.edu.br

Claudeni Marques Santos

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (2019). Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito (2016) e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2011). Foi professora substituta, área de métodos e técnicas de ensino/Departamento de Biologia, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) campus Alegre (2020-2021).

E-mail: clau.marquess@gmail.com

Domingos Acelmo Ribeiro Paz

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2006), especialização em Matemática do Ensino Básico pela Universidade Federal do Pará (2007), graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Roraima (2018) e graduação em Banco de Dados pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (2021). Atualmente é gestor educacional - Colégio Estadual Militarizado Irmã Maria Tereza Parodi. E mestrando do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

E-mail: acelmomat@gmail.com



Fernanda Rodrigues Alves Costa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui Mestrado Profissional em Matemática pela Universidade Federal de São João del Rei (2014). Possui graduação em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Foi professora de educação básica no nível fundamental e médio na rede estadual de educação de Minas Gerais (2001-2006) e no nível fundamental na rede privada (2005-2006). Participou como formadora em programas de formação de professores de matemática da rede municipal de Contagem-MG (2009-2011). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Minas Gerais e docente na área de Matemática da Prefeitura Municipal de Contagem.

E-mail: fernandaracosta@gmail.com

Geide Rosa Coelho

Graduado em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é professor Associado da área de ensino de Física no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2010), membro do Laboratório de Educação em Ciências (LABEC) e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Física (PPGenFis) da UFES. De 2014 a 2022 foi coordenador adjunto do PPGenFis-UFES. Foi professor de educação básica de nível médio - Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais (de 2001 até 2010). Atua principalmente nas temáticas: Formação inicial e continuada de Professores de Ciências, Ensino por investigação e formação de professores, práticas docentes estabelecidas no contexto escolar e não escolar, Estratégias de Ensino e aprendizagem de conceitos científicos.

E-mail: geidecoelho@gmail.com

Ginaldo Cardoso de Araújo

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2407-5790>

E-mail: garaujo@uneb.br

Ivane Câmara Brandão Ramos

Doutora em Ciências da Educação - Universidad del Sol - UNADES. Mestra em Ciências da Educação - Universidad del Sol - UNADES. Especialista em Gestão Educacional - Faculdade Táhirih - ADCAM (2008). Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e suas Literaturas - Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Graduação em Licenciatura de Língua Portuguesa e Literatura - Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Ensino Médio: Magistério - Instituto de Educação do Amazonas - IEA. Exerce o cargo de Profª Coordenadora do Projeto Jovem Cidadão pela SEDUC-AM.



Atualmente, docente na Secretaria de Estado da Educação - AM, por meio de concurso público com experiência na área de Letras, ênfase em Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

E-mail: ivaneabr@hotmail.com

Janaína Vieira da Silva

Possui graduação em Letras Português/ Inglês e Especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Mestre e doutoranda em Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale- Novo Hamburgo – RS. Também atua como docente de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Criativa. Enquanto pesquisadora, desenvolve estudos que versam, principalmente, sobre temas relacionados à leitura, mediação da leitura e formação do leitor.

E-mail: vieirajana@hotmail.com

Patrícia Macedo de Castro

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da Universidade Estadual de Roraima (UERR) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências UEA-UFMT-UFPA (PPGECM-REAMEC). Pesquisadora da Fundação Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (FEMARH).

E-mail: patriciacastro@uerr.edu.br

Régia Chacon Pessoa de Lima

Possui graduação em Química Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002), graduação em Química Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), mestrado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e doutorado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Roraima e coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da UERR. É professora efetiva do Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da UERR.

E-mail: regiachacon13@gmail.com

Sidney Pereira da Silva

Mestre em Educação com ênfase em Educação Comparada e Internacional pela Stockholm University, especialista em Marketing pela Universidade de São Paulo (USP), e bacharel em Comunicação Social pela Unisant'Anna. Apresentou em seminários internacionais organizados pela University of Sydney da Austrália, University of Jyväskylä da Finlândia, Tokyo University do Japão, e Stockholm University da Suécia. Pesquisa sobre andragogia, tecnologia e educação, diversidade e inclusão no ensino. Tem idiomas como hobby o que lhe dá acesso a pesquisas de diversos países (é



fluyente em sueco, inglês, francês, espanhol e português). Atualmente é produtor do TEDxStockholm, e membro de grupos de pesquisa sobre educação na Suécia.

E-mail: sidneypsilva@live.com

Silvana Alves Queiroz

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. É especialista em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba em convênio com o Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX. É especialista em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. É mestranda do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Atualmente é professora da Rede Pública Estadual de Ensino e Municipal de Ensino de Boa Vista, Roraima, atuando como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

E-mail: queirozsyl@hotmail.com

Soraia Cristina Weidman Baltruk

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras pela UNIOESTE – Foz. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Foz do Iguaçu. Pós-graduada em nível lato sensu em Psicomotricidade - área de saúde e bem-estar, pela Faculdade Dom Bosco de Curitiba; em Psicopedagogia Institucional Clínica e Hospitalar com ênfase na Neurociência pelo Centro Universitário União Dinâmica das Cataratas - UDC, em Foz do Iguaçu, e em Transtorno do Espectro Autista pelo CBI of Miami área Saúde e Bem-Estar. Tem experiência na área de Educação, como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental há 11 anos, na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu – PR.

E-mail: baltrukfoz@hotmail.com

Tiago Mendes de Oliveira

Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de São Gotardo - CESSG e em Filosofia e em Letras pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Técnico da Universidade Federal de Viçosa – UFV Campus Rio Paranaíba. Atuou como professor, editor científico e gestor educacional. Possui experiência com organização de eventos e com a revisão de trabalhos científicos.

E-mail: tiagomendesdeoliveira@hotmail.com

Vanuzza Martins Lara

Possui Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), em Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), especial-



ização em Metodologia no ensino da Matemática, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Atualmente, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Estadual de Roraima (UERR). E atua como docente no colégio Reizinho no fundamental I e II, na disciplina de matemática.

E-mail: laravanuzamartins@gmail.com

Vicência Paula da Conceição Gome

Advogada, Especialista em Direito Civil e Processo Civil, Pedagoga, Especialista em Psicologia da Educação e Gestão Escolar, Secretária de Educação do Município de Palmas de Monte Alto-Bahia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela UNEB.

E-mail: paulavicencia@hotmail.com

Vítor Hugo da Silva

Graduado em Letras e Pedagogia com Doutorado em Letras - Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS-MG) possui mestrado em Letras - Literatura Brasileira (tradição e Ruptura) pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora CES-JF/PUC MG (2012) e mestrado em Educação pela Universidade de Havana (1999-2001) (Não convalidado). Mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso pela UNINCOR M.G(não concluído). Especialista em Literaturas Brasileira e Portuguesa; Especialista em Língua Portuguesa; em Psicologia Educacional; Psicopedagogia; Supervisão Pedagógica, Gestão Educacional e Inspeção Escolar; Arquivo: Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do cadastro de revisores de Língua Portuguesa dos cursos de Mestrado e Doutorado do Centro de Pesquisas em Administração e Ciências Econômicas no programa de Pós-Graduação (CEPEAD) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG há mais de 20 anos.

E-mail: vilinteratura@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A	D
acesso à educação 14, 211, 212, 214	desigualdade educacional 10, 14, 199, 200, 201, 204, 209, 210, 212
aprendizagem 9, 12, 13, 17, 19, 32, 33, 43, 48, 49, 50, 53, 60, 62, 69, 70, 71, 72, 75, 92, 109, 111, 112, 130, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 201, 202, 207, 209, 210, 211, 212, 245	direito 40, 41, 56, 200, 203, 204, 215, 216
Argentina 10, 14, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 230, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240	E
arte 12, 17, 18, 27, 57, 73, 76, 81, 86, 90, 91, 93, 97, 98, 110, 138, 207	educação 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 47, 52, 55, 56, 57, 60, 79, 80, 91, 92, 94, 98, 104, 126, 128, 137, 138, 141, 142, 144, 150, 152, 155, 156, 157, 161, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 181, 182, 183, 185, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 238, 240, 241, 244, 245, 246, 247
B	education 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241
biblioteca 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 110, 111	educational systems 218, 220, 221, 223
Brasil 12, 14, 27, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 56, 57, 63, 69, 141, 161, 162, 169, 184, 186, 204, 215, 238, 239, 240, 241, 242	ensino 8, 9, 12, 13, 19, 23, 24, 28, 34, 36, 39, 47, 50, 52, 53, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 91, 92, 93, 98, 103, 104, 105, 109, 112, 125, 128, 130, 132, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 185, 188, 189, 191, 195, 201, 204, 206, 209, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248
Brazil 10, 14, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240	equality 218, 221, 233
C	escola 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 37, 39, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 102, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 160, 161, 162, 164, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 188, 192, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215
ciências da natureza 141, 142, 147, 148	estética 8, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 32, 33, 37, 61, 65, 78, 79, 80, 89, 90, 97, 98
colonizers 219, 224, 226, 227	
competência 29, 37, 103, 130, 178, 206, 207, 208	
concretismo 79, 80, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 97	
conhecimento 8, 11, 12, 19, 20, 30, 33, 48, 49, 50, 58, 59, 61, 69, 70, 71, 75, 86, 105, 106, 112, 117, 118, 125, 130, 136, 143, 183, 184, 185, 190, 193, 194, 198, 202, 206, 210, 211, 212	
cultura 17, 18, 19, 30, 32, 35, 54, 65, 73, 131, 133, 163, 182, 185, 194, 205	
culture 219, 224, 226, 227, 237	





estudantes 12, 13, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 40, 47, 48, 49, 52, 59, 60, 71, 73, 91, 94, 96, 98, 103, 113, 133, 134, 143, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 161, 170, 171, 185, 200, 201, 203, 209, 213, 215

experiências 12, 17, 21, 32, 35, 47, 66, 71, 97, 103, 107, 125, 142, 143, 157, 173, 183, 185, 189, 191, 193, 194, 197, 204, 205, 208, 209, 214

F

formação 8, 9, 11, 12, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 108, 109, 111, 130, 133, 135, 137, 138, 153, 156, 169, 174, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 244, 245, 246

formação continuada 14, 181, 188, 190, 192, 193, 198, 200, 203, 205, 206, 209, 210, 211, 214

formação docente 12, 181, 184, 193, 197, 198, 200, 201, 203, 207, 208, 209, 214, 244

G

gestão 12, 19, 24, 27, 37, 45, 46, 49, 50, 128, 177, 191

Gestão Escolar 8, 12, 38, 39, 41, 42, 50, 52, 53, 55, 56, 246, 248

H

história 12, 24, 31, 34, 39, 64, 65, 69, 70, 95, 108, 110, 121, 131, 143, 144, 157, 164, 165, 170, 182, 183, 186, 190, 192, 195, 211, 213, 240, 241, 244

história da ciência 143, 144, 157

history 219, 225, 226, 228, 231

I

identidade 14, 68, 72, 75, 143, 166, 181, 188, 193, 194, 201, 207, 208, 213

L

leitura 9, 12, 13, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 73, 75, 76, 77, 88, 93, 95, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125,

126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 189, 190, 246

letramento 13, 26, 27, 60, 61, 77, 93, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 124, 128, 135, 136

linguagem 36, 60, 67, 71, 73, 76, 77, 79, 80, 85, 92, 94, 108, 133, 182

Literatura 14, 31, 41, 57, 59, 76, 98, 99, 100, 137, 138, 181, 184, 243, 245, 246, 248

M

metodologia 51, 63, 75, 88, 108, 138, 152, 156, 158, 171, 174, 195

métodos 43, 55, 75, 76, 104, 112, 140, 147, 184, 186, 190, 193, 244

P

pandemia 9, 12, 13, 139, 140, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 179, 203, 209

pensamento 49, 50, 60, 72, 109, 129, 130, 133, 136, 164, 173, 207, 208, 210

pesquisa 9, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 62, 63, 77, 105, 106, 135, 140, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 163, 165, 168, 169, 170, 172, 173, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 210, 247

pesquisa narrativa 9, 14, 181, 182, 183, 188, 193

poema 80, 81, 85, 86, 87, 89, 95, 97

poesia 8, 12, 13, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98

prática 9, 13, 17, 28, 44, 49, 50, 52, 53, 55, 61, 63, 66, 69, 72, 75, 76, 77, 81, 93, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 125, 126, 129, 132, 133, 135, 137, 155, 177, 183, 188, 192, 194, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214

práticas docentes 193, 205, 245

práticas pedagógicas 14, 141, 192, 198, 200, 203, 204, 207, 215

professores 9, 10, 11, 13, 14, 25, 28, 29, 33, 48, 53, 59, 62, 63, 73, 74, 126, 127, 128, 129, 132, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 245



profissão 11, 14, 164, 177, 178, 185, 190, 197, 200, 201, 203, 205, 214

R

realidade 19, 63, 68, 70, 71, 72, 75, 85, 98, 112, 125, 126, 133, 136, 141, 148, 154, 155, 157, 163, 164, 170, 174, 179, 202, 208, 209, 212

reflexão 8, 12, 18, 28, 38, 39, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 59, 60, 69, 73, 91, 98, 109, 119, 120, 137, 144, 146, 163, 171, 177, 191, 192, 202, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 214

S

saberes 8, 11, 14, 18, 20, 48, 76, 166, 181, 188, 192, 193, 196, 197, 205, 209, 211, 212

sala de aula 8, 11, 12, 45, 52, 58, 59, 61, 62, 64, 71, 75, 76, 106, 107, 109, 111, 112, 117, 118, 130, 137, 151, 168

society 220, 221, 222, 224, 225, 228, 231, 233

T

tecnologia 8, 12, 20, 32, 78, 80, 144, 151, 157, 170, 202, 246

V

visual 79, 80, 81, 83, 84, 85, 93, 95, 96, 97, 98, 100

SUMÁRIO

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

www.pimentacultural.com

PENSAR A EDUCAÇÃO

entre partilhas e saberes

