

O ensino de história e as práticas de leitura na escola: reflexões sobre o contexto brasileiro atual

Historical Learning and Reading Practices in Schools: Reflections on the Current Brazilian Context

Ana Beatriz Accorsi Thomson*

RESUMO

Neste artigo refletimos sobre a importância da leitura no ensino de História, percebendo o conceito de aprendizagem histórica com base nas propostas de Jörn Rüsen. Em um primeiro momento, realizou-se uma reflexão acerca da leitura entre os jovens e suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, considerando o contexto educacional brasileiro, analisou-se um programa público de distribuição de livros às escolas, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Verificamos os objetivos e a historicidade do programa, suas potencialidades e fragilidades. Apresentamos também algumas considerações que resultaram de nossa pesquisa de mestrado (Thomson, 2016), as quais apontam como os professores de História têm tido contato com os materiais literários nas escolas. Por fim, realizamos uma análise do contexto político atual envolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem descontinuado o PNBE das políticas públicas brasileiras. Palavras-chave: leitura; ensino de história; PNBE.

ABSTRACT

In this article, we make some reflections on the importance of reading in the teaching of History, perceiving the concept of History learning from the proposals of Jörn Rüsen. Firstly, an investigation was carried out on education among young people and their potential in the teaching and learning process. Then, in the Brazilian educational context, we analysed a public program of distribution of books to schools, the National Library Program of the School (PNBE). We verify the objectives and the historicity of the program, its potentialities and fragilities. We also present some considerations that result from our master's research (Thomson, 2016), which point out how the History teachers have been in contact with literary materials in schools. Then, we conduct an analysis based on the National Common Base Curriculum (BNCC), which has discontinued the PNBE of Brazilian public policies.

Keywords: reading, history teaching, PNBE.

* Doutoranda, Programa em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. anab.thomson@yahoo.com.br

AS PRÁTICAS DE LEITURA

Segundo Roger Chartier, a primeira forma de leitura que se desenvolveu nas civilizações antigas se dava a partir dos rolos, feitos de pergaminho ou de papiro. Assim, os leitores tinham de utilizar as duas mãos para segurar o suporte, que se desenrolava em um sentido contínuo (Chartier, 1999). O formato de códex, que veio a suceder o de rolo, só foi implantado no período medieval. Esse novo suporte agregava várias folhas em uma encadernação única. As páginas deveriam, assim, ser lidas em etapas, uma após a outra, e não mais de forma contínua como nos rolos. Com isso, o manuseio das obras tornou-se mais prático, permitindo mais facilidade na leitura. Esse princípio do códex é o que existe até os dias de hoje, nos livros que vemos nas estantes e bibliotecas; evidentemente, seu formato, os materiais e conteúdos se alteraram:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo ao antigo códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (Chartier, 1999, p. 77)

Uma importante transformação na dinâmica das práticas de leitura ocorreu no século XV, com a introdução de novas técnicas de impressão, impulsionadas pela invenção dos tipos móveis por Johannes Gutenberg. Com esse equipamento gráfico, os livros que antes eram copiados à mão passaram a ser impressos. Isso diminuiu o tempo de produção dos livros, aumentando sua popularização. Contudo, segundo Chartier (1999), com Gutenberg não houve uma grande ruptura nos modos de ler da sociedade, apenas certa continuidade entre as obras manuscritas e as impressas da época moderna – afinal, ambos os tipos se baseiam nas mesmas “estruturas fundamentais”: as dos códex.

Para esse autor a grande alteração que gerou impacto nas formas de ler se deu nos últimos anos, com o desenvolvimento da cultura digital. Segundo ele, “as mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler. Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade” (Chartier, 2010, p. 8). Assim, quando no século XX se desenvolveram os computadores,

tablets e suportes digitais para os livros, alteraram-se não só as formas de se produzirem as obras, mas também os modos como interagimos com elas e nosso “modo de ler”.

Com obras digitais, somos levados a interagir mais com os textos, não mais apenas fazendo anotações às margens, por exemplo, mas sim dialogando com o “centro” das obras. Para Chartier, “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (Chartier, 1999, p. 88).

Dessa forma, com a introdução dos novos modos de ler e dos novos formatos de textos, acreditamos, acompanhando vários autores, ser cada vez mais necessária a reflexão acerca das práticas de leitura entre os jovens na atualidade. Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), o contexto cultural de transformações tecnológicas e comunicativas estabelecido no final do século XX vem influenciando debates e reformulações no âmbito da Literatura voltada ao público jovem. A autora aponta uma das inquietações vivenciadas na atualidade: qual seria o lugar da literatura em um mundo cada vez mais tecnológico? Segundo ela, “a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (Colho, 2000, p. 15).

Assim, compreendemos que a prática da leitura entre os jovens assume uma importante tarefa nos dias de hoje, muito além do entretenimento ou, como muitas vezes costuma acontecer, como uma mera obrigação escolar. Entendemos que a leitura pode desenvolver aspectos da formação pessoal, do aprimoramento da capacidade crítica, da ampliação da compreensão de mundo e do estabelecimento do contato com a alteridade. Constituindo-se como representação de alguma instância do real (mesmo quando trata de elementos fantasiosos), a Literatura pode expandir os horizontes do autoconhecimento, da consciência histórica, das sensibilidades e da empatia dos jovens. Em outras palavras, “trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela...” (Costa, 2007, p. 33).

Dessa forma, ler um livro hoje significa, entre os jovens, um exercício da mente, favorecendo a percepção do real, ao mesmo tempo que se constrói a consciência do “eu” em relação aos outros e, em última instância, se permite

o estudo da própria linguagem (Coelho, 2000). Concordamos, assim, com a autora ao entendermos que o fenômeno literário desencadeado dentro da escola deve ser interpretado como uma espécie de tríade: leitura/prazer/estudo. De acordo com Nelly Novaes Coelho, as obras literárias contemporâneas têm apresentado a característica de proporcionar a reflexão e estimular nos jovens as capacidades de autocompreensão e de crítica.

Entendida como agente transformador da realidade, a Literatura passa a ser compreendida “para além do prazer/emoção estéticos”, pois os livros feitos para os jovens têm buscado nos últimos anos “alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor” (Coelho, 2000, p. 29).

A LEITURA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Indagamos então: como essas reflexões têm permeado o ambiente escolar? Quais as visões dos professores de história sobre as práticas de leituras dos jovens? Como eles acreditam que possam contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes? Como funciona a dinâmica dos livros/literatura no cotidiano escolar?

Reconhecemos que faz parte da disciplina de História contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de interpretar textos literários e articulá-los de forma coerente com o campo do saber histórico. Portanto, compreendemos que o procedimento de leitura é muito mais do que realizar uma eficiente decodificação da linguagem de um texto: é compreender seu contexto, relacioná-lo com seu cotidiano, criticá-lo segundo métodos definidos e, até mesmo, surpreender-se com suas possibilidades:

Como não usar a literatura infantil como meros complementos ou ilustração? Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história. (Zamboni; Fonseca, 2010, p. 351)

Nessa perspectiva que insere a literatura infantil/juvenil como uma possibilidade ao professor de História, deve-se atentar para que não seja realizada uma escolarização inadequada desse tipo de material. O conceito de escolarização da literatura é definido quando a escola e seus representantes, no caso os professores, se apropriam de materiais literários pedagogizando-os e utilizando-os para determinados fins (Evangelista; Brandão; Machado, 2006).

Segundo Soares (2006), a forma mais eficiente de se realizar esse procedimento de escolarização da literatura é aproximar a leitura ocorrida na escola daquela realizada costumeiramente no contexto social de vida do aluno. Assim, são rejeitadas propostas de atividades que engessem o procedimento de leitura, estabelecendo normas e questões preconcebidas a serem respondidas pelos alunos como mera abordagem superficial e como um “excesso de didatismo e burocracia”. Afinal, o que se busca é o leitor “capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia” (Walty, 2006, p. 52).

Para que se tenha clareza sobre a abordagem mais adequada de utilização desses materiais e para que se percebam as possibilidades da literatura infantil/juvenil no processo de aprendizagem histórica, devemos primeiramente atentar para a definição desse conceito. Sobre qual aprendizagem histórica estamos falando? Segundo Rüsen, aprender é um processo dinâmico, que transforma internamente a pessoa do aprendiz. Assim, “algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (Rüsen, 2011a, p. 82). Para esse autor, quando o conhecimento histórico passa a desempenhar um papel na constituição mental do sujeito é que se constitui o processo de aprendizagem. Fatos, ações e concepções sobre o passado, quando apreendidos pelo sujeito, passam a interagir com seu modo de pensar e tornam-se um “assunto do conhecimento consciente”.

A aprendizagem em história requer, portanto, um processo de internalização de “conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras da realidade” (Schmidt, 2009, p. 34). Verifica-se, dessa maneira, o desenvolvimento da consciência histórica, permitindo que os alunos expressem sua compreensão sobre o passado e construam sua orientação temporal de forma historicamente fundada (Schmidt; Barca; Garcia, 2011). Dessa forma,

espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem [...] as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano. (Schmidt; Barca; Garcia, 2011, p. 16)

Essa ideia de aprendizagem histórica como a formação de uma “ferramenta mental” que oriente o indivíduo temporalmente em relação a sua vida prática é discutida principalmente por Rüsen (2011b). Segundo ele, o ensino de história não deve se mostrar como uma “mera absorção de um bloco de conhecimentos”, mas sim como um processo no qual se estabelecem perguntas, respostas e interpretações, fundamentando um conjunto de operações mentais capazes de orientar a vida prática e a formação identitária dos sujeitos. Segundo a pesquisadora portuguesa Marília Gago, “na atualidade defende-se, pois, que a aprendizagem é um processo de permanente construção. A aprendizagem constitui, assim, um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo momento recebe” (Gago, 2012, p. 24).

A estreita ligação entre o conhecimento histórico e a vida prática do indivíduo é um tema recorrente nas discussões de Rüsen. Segundo a concepção desse autor, o conhecimento histórico representa “uma resposta cultural ao desafio decorrente do fato de que os seres humanos vivem no fluxo do tempo, em meio a circunstâncias que não podem determinar por completo” (Assis, 2010, p. 17).

Nesse sentido, sabemos que, nos últimos anos do século XX, o ensino de história vem abarcando cada vez mais as chamadas “novas linguagens”, principalmente como forma de responder aos desafios modernos da educação. Cinema, música, quadrinhos, charges, cartazes e também a literatura compõem uma profusão de materiais que foram incorporados às metodologias de aprendizagem histórica. Atualmente, sabemos que as relações entre história e literatura são, na maioria das vezes, dotadas de uma dose de polêmica. Encontros e desencontros são sugeridos pelos especialistas e acadêmicos há anos (Abud; Silva; Alves, 2010). Partilhamos da concepção normalmente adotada pela corrente teórica da História Cultural, que assume como consenso a ideia de que História e Literatura se diferenciam pelo quesito dos regimes de verdade:

A Literatura vale-se de narrativas não necessariamente compromissadas com acontecimentos, mas diretamente interessadas em mostrar como as pessoas concebem, vivenciam e representam a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas. Ela o faz por meio da retratação de situações apresentadas em diferentes dimensões temporais. A História, por sua vez, parte do presente para coletar, selecionar e interpretar fontes do passado com o objetivo de construir narrativas que se aproximem, com maior nitidez, do que foi vivenciado por um indivíduo, grupo social ou pela sociedade. (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 44)

Em relação ao ensino de história, a literatura possibilita o desenvolvimento de habilidades descritivas, versatilidade no momento de interpretar as temporalidades do texto literário, uma época e um contexto apresentado (Abud; Silva; Alves, 2010). Nesse contexto, é bastante amplo o conjunto de obras literárias que apresenta a potencialidade de serem abordadas no ensino de história. No entanto, uma nova tendência em particular do mercado literário brasileiro é digna de maior atenção pelos historiadores: as narrativas envolvendo aspectos relacionados aos indígenas e africanos. Nelly Novaes Coelho aponta que a maioria dessas obras se configura como uma “busca/afirmação da identidade cultural brasílica”. Para a autora,

Ainda na esfera da “literatura híbrida”, destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literário e importância histórica. Ambas vêm “escavando” nossas origens de povo: a corrente das narrativas indígenas e a das narrativas africanas. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade. (Coelho, 2010, p. 291)

Principalmente a partir do início do século XXI, as iniciativas educacionais que trazem ao debate os povos africanos e os afrodescendentes brasileiros vêm ganhando força nos debates acadêmicos e nas mídias. A isso se deve, em grande parte, o estímulo proporcionado pela Lei 10639/03, que instituiu o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos:

A promulgação da Lei 10639/03 trouxe para o cenário da educação formal fatos, dados e conceitos até então não discutidos sob a ótica da cultura hegemônica, pois, qualquer outra manifestação cultural era, tendenciosamente, identificada como periférica, marginal, dentre outras adjetivações, todas essas compreendidas como subalternas. (Silva, 2012, p. 40)

Os paradidáticos voltados aos temas da história da África e da cultura afro-brasileira constituem, portanto, uma das mais recentes tendências do campo literário. Como vimos anteriormente, a literatura proporciona o alcance a realidades distintas, o contato com o outro, em contextos sociais diversos e por meio de narrativas que estimulam a empatia. Tais discussões são fundamentais no contexto escolar e integram o campo do conhecimento histórico.

De acordo com José Maria Pereira (2003), os estudos sobre a África são importantes em nossa sociedade por três motivos principais. Primeiro, pois os africanos e seus descendentes são considerados parte da matriz histórica e cultural brasileira, marcando a constituição da identidade nacional. Em segundo lugar, esse autor aponta que o continente africano apresenta uma relevante importância na história mundial, pois no século XX, por exemplo, protagonizou os processos de descolonização. Por último, Pereira afirma que as mais recentes demandas da sociedade, destacando aquelas dos afrodescendentes, trazem uma inquietação quanto à quase sempre preponderante visão eurocêntrica que se tem sobre a África:

É necessário que o educador tenha em mente que o ensino da história está relacionado com os processos de manipulação da memória e as várias tentativas de reconfiguração da identidade em seus diversos matizes. Pois, a questão racial brasileira na sua historicidade está marcada, na contemporaneidade, pela emergência – divergente e contraditória – de perfis identitários do Brasil e pela recente problematização na configuração da sociedade brasileira como democrática, plural, diversa, igualitária e inclusiva. (Krauss; Rosa, 2010, p. 862)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PNBE

Ao analisarmos a questão da leitura no contexto escolar dos estudantes é fundamental perceber o principal programa federal ligado a esse tema. O

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado no ano de 1997, especialmente para “selecionar e distribuir materiais literários e de pesquisa às escolas públicas do Brasil”. O Programa é executado e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

As escolas que são atendidas pelo Programa não precisam realizar nenhum cadastro específico ou aderir a ele. São consideradas participantes automaticamente as escolas que constam no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Isso inclui então, de forma geral, todas as escolas oficialmente em funcionamento e que sejam subordinadas ao poder público.

De acordo com as regras de funcionamento do Programa, nos anos pares são distribuídas obras para as escolas de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos anos ímpares a distribuição de livros ocorre para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio. Essas obras (que podem ser “obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos”) são selecionadas por meio de um processo de editais, avaliação e escolha realizado pelo MEC e instituições associadas.

Nos últimos editais, o Programa apresentou quatro eixos principais, que buscam alcançar alunos e professores: PNBE Tradicional; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático. O PNBE Tradicional se refere aos livros de diversos gêneros, voltados aos alunos, que são distribuídos para compor o acervo das bibliotecas. O PNBE Periódicos (criado em 2010) é voltado ao envio de revistas com viés educacional, direcionadas aos professores, alunos e gestores. O PNBE do Professor (criado em 2010) busca atender a uma demanda pedagógica e proporciona o envio de obras de referência de cada uma das disciplinas escolares, com o objetivo de promover suporte ao professor em seu planejamento de aula. O PNBE Temático (instituído na versão 2013 do Programa) propõe a valorização da diversidade e prioriza obras que envolvam temas indígenas, africanos, quilombolas, rurais etc.

Para que possamos estabelecer uma visão geral sobre o PNBE, levantamos alguns dados estatísticos que demonstram a quantidade de livros distribuídos,

de alunos e escolas atendidos, além do valor de investimento que foi realizado em cada um dos segmentos de ensino (Tabela 1). Dessa forma, é possível ter uma ideia quanto ao impacto do PNBE em âmbito nacional.

Tabela 1 – Investimentos do PNBE em 2013 e 2014.

Ano de aquisição	Segmento de ensino	Acervos distribuídos	Escolas beneficiadas	Alunos atendidos	Livros distribuídos	Investimento total (R\$)
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58

Fonte: www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos. Acesso em: 26 maio 2018.

No estado do Paraná, de acordo com os dados disponibilizados pelo MEC, foram distribuídos no PNBE 2014 (em quantidade de livros):

271.850 – Educação Infantil (Creche)

332.309 – Educação Infantil (Pré-escola)

253.192 – Ensino Fundamental (Anos iniciais)

54.575 – Educação de Jovens e Adultos (EJA)

911.926 livros no total

Sobre o funcionamento do Programa, de acordo com o *site* oficial vinculado ao MEC, primeiramente disponibiliza-se um edital que estabelece as “regras para a inscrição e avaliação das coleções”. Esse edital é então “publicado no *Diário Oficial da União* e disponibilizado na internet”. Esse documento “determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais”.

Depois, realiza-se o processo de avaliação e seleção das obras inscritas pelas “equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a

formação de professores”. Em seguida, inicia-se o processo de negociação com as editoras, e a aquisição é realizada por “inexigibilidade de licitação”. Encerrada a negociação, firmam-se os contratos e é realizada a produção das obras “com supervisão integral dos técnicos do FNDE”.

Após a produção, de acordo com o *site* oficial do programa, “o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é responsável por coletar amostras e realizar o controle de qualidade dos livros, de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas ISO [Organização Internacional para Padronização] e os manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados”.

O último procedimento que consta no *site* do programa é a distribuição das obras, feita de forma direta entre as editoras e as escolas por meio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Tal etapa “conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação”. Apenas nos casos de escolas situadas nas zonas rurais a entrega é feita nas prefeituras ou secretarias de educação, para que depois sejam distribuídas às escolas.

De acordo com o MEC, o principal objetivo da distribuição de livros pelo programa é “proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada” (Brasil, 2014, p. 5).

Contudo, assume-se também a importância dos professores no processo de utilização e mediação do material fornecido pelo programa. Afinal, o acesso às obras não é condição suficiente para que os materiais sejam aproveitados satisfatoriamente. Segundo o MEC, deve haver um processo de mediação da leitura, ou seja, o professor deve “intervir para aproximar o leitor da obra” (Brasil, 2014, p. 5).

Nesse sentido, com vistas a facilitar o trabalho de mediação pelos professores, vêm sendo distribuídos pelo MEC às escolas cadernos de apoio: “PNBE na escola: literatura fora da caixa”. Esse material contém textos acadêmicos com comentários teóricos e sugestões acerca das obras distribuídas pelo PNBE. Por exemplo, na versão 2014, que trata de obras referentes à Educação Infantil, há dois textos que instruem os professores sobre como utilizar os livros do acervo em suas aulas: “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e

desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias” (de Ana Paula Paiva) e “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: livros de imagem e histórias em quadrinhos no PNBE” (de Vitor Amaro Lacerda).

No entanto, sabemos que esse trabalho de apoio e suporte pedagógico aos professores em relação às obras do PNBE é ainda superficial e insuficiente. A pesquisadora Débora Cristina de Araujo (2015) constatou em sua pesquisa que o PNBE prima pelos processos de seleção e distribuição das obras às escolas. O acompanhamento sobre a utilização dessas obras e os investimentos no suporte pedagógico não são as prioridades do Programa. Segundo Araujo (2015, p. 126), a atuação do MEC “vai apenas até a aquisição, com pouca incidência no acompanhamento da utilização dos livros”.

Outros pesquisadores chegaram a essa mesma conclusão sobre a falta de maiores suportes pedagógicos em relação aos acervos do PNBE. Segundo Jane Paiva e Andréa Berenblum, “O PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária” (Paiva; Berenblum, 2009, p. 174).

Para verificar de forma crítica como tem sido a atuação do PNBE, diversas pesquisas têm buscado investigar nos últimos anos os variados âmbitos do Programa. Foram verificados, por exemplo, os níveis de investimentos públicos ao longo dos anos, os usos e não usos desses livros no ambiente escolar, a falta de determinados gêneros literários nos acervos, a estética dos livros e também as representações de diversidade étnica presentes nas listas de obras aprovadas (Araujo, 2015).

Nessa última temática, mais especificamente sobre as relações étnico-raciais, a pesquisa de doutorado de Araujo (2015) procurou verificar de que forma as instituições que regem e executam o PNBE podem desempenhar alguma influência na seleção das obras dos acervos. A questão norteadora do trabalho da autora foi: “é possível identificar, no PNBE, estratégias de racialização operando para estabelecer relações hierárquicas do ponto de vista da diversidade étnico-racial?” (Araujo, 2015, p. 18).

Alguns problemas no PNBE que foram indicados por essa autora em sua pesquisa se referem ao processo de seleção das instituições avaliadoras e de

escolha das obras dos acervos. De acordo com Araujo (2015), antes de 2014 não há informações sobre como ocorria a escolha da instituição responsável pela análise e seleção das obras. Somente a partir do edital publicado em 2014 houve possibilidade de candidatura de instituições avaliadoras das obras. Além disso, algumas informações sobre o processo de avaliação e seleção das obras não são divulgadas publicamente pelas instituições avaliadoras, como por exemplo: quais obras foram recusadas, e quais os motivos? Ainda de acordo com Araujo (2015, p. 131), esses e outros percalços caracterizam um conjunto de “informações desencontradas” que levantam diversas dúvidas em relação ao Programa:

Assim, algumas lacunas apresentam-se na análise da política do PNBE demonstrando que embora os dados disponibilizados nas publicações acadêmicas e oficiais indiquem algumas informações sobre o processo de elaboração dos editais, seleção e aquisição das obras do PNBE (com destaque à atuação das instituições oficiais e da instituição contratada para a avaliação dos livros), no entanto ainda ausentam-se, nessas publicações, informações mais detalhadas sobre os pareceres produzidos a respeito das obras selecionadas e das não selecionadas, bem como a publicização das fichas de avaliação, protegidas pelas regras do sigilo legal. (Araujo, 2015, p. 138)

Uma questão interessante a ser levantada nesse âmbito dos processos de seleção das obras escolhidas envolve a participação dos professores e profissionais da escola no Programa. De acordo com os materiais disponibilizados pelo MEC, sabe-se que apenas o PNBE de 2005 considerou na avaliação das obras o crivo de professores. Verifica-se a ausência, portanto, de um “processo avaliativo mais democrático” e que envolva os reais protagonistas no trabalho com as obras no dia a dia escolar (Araujo, 2015, p. 138).

Outra pesquisa que procurou explorar os impactos do PNBE na formação dos pequenos leitores foi feita por Rosane de Bastos Pereira (2013). Em sua tese de doutorado, intitulada *O leitor através do espelho – e o que ele ainda não encontrou por lá!*, seu objetivo foi verificar a representatividade do Programa na sistemática de funcionamento das escolas públicas. A pergunta central que fomentou o trabalho dessa pesquisadora foi: “afinal, se distribuir livros não forma leitores, então qual deve ser o rumo das políticas para o fomento da leitura no Brasil?” (Pereira, 2013, p. XII).

O trabalho de Rosane Pereira procurou analisar fontes documentais sobre o PNBE, além das informações coletadas durante um trabalho de campo. A pesquisadora realizou observações nas salas de leitura de duas escolas de Campinas (SP), verificando como se desenvolviam as visitas dos alunos aos acervos e a utilização dos livros. Segundo ela, “os dados revelam que os livros do PNBE ainda não foram incorporados ao contexto escolar, o tempo concedido aos alunos para uso da sala e exploração dos livros é pequeno, as professoras responsáveis pelas Salas de Leitura não têm uma função definida, o que compromete o processo de formação de leitores” (Pereira, 2013, p. XI).

Atualmente, para a maioria dos profissionais da educação que mantêm alguma convivência no espaço escolar, é notória a grande quantidade de materiais “abarrotaados” nas bibliotecas e salas de depósito. Muitos desses recursos, que são recebidos ao longo do cotidiano sempre corrido e apertado da escola, acabam ficando longe das vistas de alunos e professores. Os motivos para a situação descrita são diversos e se alternam dependendo da região ou da atuação da equipe diretiva: falta de funcionários para organizar os livros, pouco espaço para dispô-los, tempo escasso etc. Ainda de acordo com a autora, “os resultados revelam que na maioria das escolas públicas, ao contrário das expectativas que poderiam supor a existência da leitura no ambiente escolar, as bibliotecas foram preenchidas por pilhas de livros, de maneira desorganizada, e muitos acervos enviados pelo PNBE, desde 1998, permaneciam embaçados ou fechados em caixas” (Pereira, 2013, p. 22).

Assim, verifica-se que a questão da organização das obras literárias nos acervos escolares também tem se mostrado como um impedimento do acesso de professores e alunos aos materiais do PNBE. Afinal, por mais que as políticas públicas desenvolvam projetos e financiem a chegada dos livros, sua disposição e divulgação à comunidade escolar também faz parte do processo como um todo. De acordo com as observações coletadas por Pereira,

em uma dessas [duas escolas de Campinas], quem cuidava dos acervos era a mesma pessoa responsável pela máquina de xerox e que trabalhava para a escola sem vínculo empregatício, o que a deixava em condição de instabilidade permanente. Em outra escola, quem era responsável pela biblioteca era a mesma funcionária que também atuava na inspeção dos alunos enquanto eles estavam fora das salas de aula. (Pereira, 2013, p. 3)

Percebemos que o PNBE, desde sua criação na década de 1990, já passou por diversas atualizações e modernizações. A inclusão de gêneros considerados por muitos como “alternativos” (como no caso nas histórias em quadrinhos) e a distribuição de periódicos aos professores, por exemplo, demonstram tentativas do Programa em alcançar os mais diversos públicos e demandas. Como vimos, nos últimos anos, o MEC também tem demonstrado (mesmo que por meio de tímidas iniciativas) mais preocupação quanto à necessidade de se estender essa política pública para além de uma mera distribuição, atingindo também a demanda por suporte pedagógico aos professores e escolas.

Em nossa pesquisa de mestrado (Thomson, 2016)¹ pudemos perceber que muitos professores de História não têm o costume de consultar ou utilizar o acervo do PNBE. O objetivo geral dessa investigação foi analisar o uso de paradidáticos no ensino de história pelos professores da educação básica.² Dois grupos de professores foram entrevistados: o grupo A era formado por nove professores, todos de escolas públicas, que ministram aulas de História e participam como supervisores do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)/História/UEL; o grupo B era composto por seis professores de história de uma escola particular central da cidade de Londrina (PR). Uma das perguntas do questionário que realizamos indagava:

7. Por quais meios você conhece ou tem contato com algum livro paradidático?

Marque a(s) alternativa(s) correta(s).

Não tenho contato com paradidáticos

Na biblioteca da escola

Pelo acervo do PNBE

Por indicação do livro didático

Por indicação dos alunos

Por indicação de outros professores

Outra forma: _____

Após a leitura dos questionários, verificaram-se resultados que evidenciam a falta de contato da maioria dos professores com o PNBE.

Quadro 1 – Levantamento com professores do Grupo A

Meio de contato com paradidáticos	Número de identificação do professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Não tem contato					X				X	
Biblioteca da escola		X	X	X		X	X			X
Acervo do PNBE		X	X							
Indicação do livro didático		X	X				X	X		
Indicação dos alunos								X		
Indicação de outros professores							X			
Outras formas						Livrarias, sebos, listas		Editoras		Livrarias

Fonte: Thomson, 2016.

Quadro 2 – Levantamento com professores do Grupo B

Meio de contato com paradidáticos	Número de identificação do professor	10	11	12	13	14	15
Não tem contato							X
Biblioteca da escola					X	X	
Acervo do PNBE							
Indicação do livro didático			X		X	X	
Indicação dos alunos			X				
Indicação de outros professores			X	X	X	X	
Outras formas		Catálogos de editoras		Indicação de professores da graduação			

Fonte: Thomson, 2016.

A grande maioria dos professores do grupo A citou a biblioteca da escola, quando questionamos sobre seu principal meio de contato com os paradidáticos. Tal resultado nos levou a refletir, então, sobre o papel que a biblioteca escolar assume nas aulas de história. Se esse espaço é tão relevante para o contato dos professores com os paradidáticos, por que ele é tão pouco utilizado ou lembrado nos momentos das aulas? Outro ponto que pode levantar inquietações é que apenas dois professores citaram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por que tão poucos o citaram, sendo que é o principal programa do governo responsável pela difusão de materiais literários? Os professores do grupo B, em sua maioria, afirmaram entrar em contato

com livros literários por meio de indicações de outros professores e também do livro didático. Nenhum deles citou o acervo do PNBE, e apenas o professor 15 afirmou não ter contato algum com esse tipo de material.

No geral, a pesquisa não esgotou nossas inquietações sobre os usos de materiais literários pelos professores de História. Entretanto, foi possível suscitar determinadas problemáticas interessantes, que nos vêm incentivando no prosseguimento do trajeto acadêmico. Em primeiro lugar, verificou-se a não familiarização dos docentes com o PNBE, que pode decorrer de inúmeros fatores relacionados à dinâmica do próprio Programa, ao contexto próprio de cada escola, à posição da direção quanto ao recebimento de livros, à atuação dos funcionários na biblioteca etc. Outro ponto preocupante foi o fato de que, nas outras respostas ao questionário aplicado, poucos professores assumiram a responsabilidade por incentivar a formação de pequenos leitores. O ensino de história mostrou-se como algo desconectado e afastado do trabalho com a leitura.

Desse modo, concluímos que grande parte das pesquisas que estudam o PNBE deixa claro que ele não deve se constituir como caminho único na formação de leitores nas escolas. Professores, equipe pedagógica e funcionários devem trabalhar juntos para que os acervos sejam recebidos, organizados e utilizados de forma significativa, criando propostas pedagógicas, projetos interdisciplinares e planos de ação que permitam o aproveitamento contínuo dos acervos. Assim, pretende-se evitar “esse *não* encontro do leitor com o livro e do livro com o leitor, em uma espécie de simbiose prometida e não cumprida” (Pereira, 2013, p. 165).

No ano de 2018 houve uma mudança em relação ao PNBE. O edital que antes era algo independente das políticas de livros didáticos agora foi integrado ao edital do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que costumava se restringir apenas à avaliação e seleção de livros didáticos. A situação, ainda bastante recente, está sendo avaliada por especialistas, e seus impactos estão sendo levantados por estudiosos da área.

De acordo com o documento divulgado no início do ano, poderão ser inscritas “obras literárias destinadas aos anos finais do ensino fundamental, em língua portuguesa e língua inglesa”. O edital prevê um ciclo de 4 anos e inscrições em duas categorias:

- Categoria 1: obras literárias voltadas para os estudantes do 6º e 7º anos;
- Categoria 2: obras literárias voltadas para os estudantes do 8º e 9º anos.

O novo documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) está integrado às últimas políticas públicas que têm sido desenvolvidas pelo governo vigente no âmbito da educação. O edital reconhece que as obras literárias inscritas devem conter temas relacionados ao escopo da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas são as recomendações que constam em edital:

As obras literárias deverão ser adequadas à faixa etária dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, podendo contemplar as seguintes sugestões de temas ou outros:

2.2.9. Temas da Categoria 1 (6º e 7º anos):

- a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções;
- b. Família, amigos e escola;
- c. O mundo natural e social;
- d. Encontros com a diferença;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Aventura, mistério e fantasia;
- g. Outros temas.

2.2.10. Temas da Categoria 2 (8º e 9º anos):

- a. Cultura digital no cotidiano do adolescente;
- b. Conflitos da adolescência;
- c. Encontros com a diferença;
- d. Sociedade, política e cidadania;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Ficção científica, mistério e fantasia;
- g. Outros temas.

Com a definição de temas específicos, que regem as formas de inscrição no edital, é possível perceber um cerceamento imposto aos produtores

literários e, conseqüentemente, aos materiais que serão disponibilizados nas bibliotecas do país. Sabemos que a literatura infantil/juvenil apresenta uma gama muito grande de assuntos, e nem todos se adequam às categorias criadas pelo edital. Questionamos então: quais os critérios estabelecidos para a escolha dos temas? Por que limitar os conteúdos da literatura a temas predefinidos? Onde está a participação de professores e estudantes nos processos de escolha dos materiais que irão compor seu dia a dia escolar?

Contata-se que a questão da escolha dos materiais literários está vinculada, portanto, ao recente momento educacional vivido no país. Para Maria do Carmo Martins (2017), o debate envolvendo a BNCC está inserido em um contexto reformista de caráter conservador, que não permite o desenvolvimento de debates políticos realmente transformadores da educação. A autora faz uma ligação com o momento político em que a BNCC foi discutida (entre 2015 e a atualidade), de crise e descrédito nas instituições políticas:

É perceptível que o processo transcorreu reforçando uma lógica que compreende a Base Curricular Nacional como uma forma de selecionar conteúdos e definir objetivos para eles, o que é uma visão no mínimo restrita de currículo, e considerando a prescrição oficial como o espaço privilegiado das demonstrações de força e guerras territoriais entre pesquisadores. (Martins, 2017, p. 50)

Por mais controversos e polêmicos que os editais de livros didáticos possam parecer, no final das contas é o professor quem escolhe o livro que irá utilizar em sala de aula dentre aqueles aprovados. Nesse sentido, o edital recente apresentado para a escolha de livros literários se mostra bastante distante dos agentes reais da educação. A biblioteca, como espaço de diversidade, deve abarcar temas variados que promovam a democratização do acesso ao conhecimento. Imposições unilaterais se mostram, portanto, como prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem, pois limitam as vozes de estudantes e de professores. Por que não integrar esses sujeitos nos processos de escolha dos materiais literários? Nesse sentido, é notória a percepção da educação como um campo de disputa, em que se mostram claramente interesses políticos:

Falar do papel da escola hoje implica reconhecer as transformações gerais da sociedade ligada aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de

comunicação, à requalificação profissional. Precisamos questionar os interesses que estão por trás dos novos sistemas de produção, a quem interessa a sociedade do conhecimento etc., mas a escola defronta-se, de fato, com novas realidades, novas exigências. (Libâneo, 2007, p. 25)

Portanto, concordamos com Maria do Carmo Martins (2017) em seu apelo sobre a necessidade de se realizarem discussões políticas na educação, ainda mais em momentos como este, de crise e de agendas ideológicas ligadas ao ensino. A formação política se faz ainda mais necessária. Época de instrumentalização curricular, em que o professor precisa muito mais do que valorizar-se – deve se empoderar, verificando criticamente o que construir a partir da BNCC e não apenas o que usar dela em sala de aula.

Buscamos trazer aqui algumas reflexões sobre a leitura entre os jovens e sobre a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem de história. Verificamos que o surgimento das novas tendências literárias voltadas à história da África permite que a utilização dos paradidáticos literários se apresente como alternativa para aprofundar as problematizações sobre alteridade e identidade em sala de aula, além de ampliar também as práticas dos alunos em relação à leitura. Por fim, discorreremos sobre o programa de política pública de alcance nacional responsável pela distribuição gratuita de livros às escolas (PNBE), analisando sua historicidade, suas fragilidades e potencialidades dentro do contexto político brasileiro atual.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia M.; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação).
- ARAUJO, Débora Cristina de. *Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2015.
- ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Ed. UFG, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2014.

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp: Imesp, 1999. (Prismas).
- CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, jan. 2010. Disponível em: www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510. Acesso em: 26 maio 2018.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. Barueri (SP): Manole, 2010.
- COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da Literatura Infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).
- GAGO, Marília. *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Moçambique: EPM/Celp, 2012.
- KRAUSS, Juliana S.; ROSA, Julio César da. Importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. *Antíteses*, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Entrevista). In: COSTA, Marisa V. (org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiá: Paco, 2017.
- PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.
- PEREIRA, José Maria N. O continente africano: perfil histórico e abordagem geopolítica das macrorregiões. In: BELLUCCI, Beluce (coord.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Ucam, CEEA: CCBB, 2003.

- PEREIRA, Roseane de B. *O leitor através do espelho – e o que ele ainda não encontrou por lá*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2013.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 79-92.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 41-50.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 21-51. (Coleção Cultura, escola e ensino).
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-21.
- SILVA, Selma Maria da. Literatura Negra Brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice R.; RIBEIRO, Ana Paula A. (org.). *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).
- THOMSON, Ana Beatriz. *Os paradidáticos no ensino de História: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em Londrina*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2016.
- WALTY, Ivete Lara C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).
- ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva G. Contribuições da literatura infantil para a Aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 maio 2018.

NOTAS

¹ Para mais informações sobre nossa pesquisa de mestrado (conceito de paradidático, questionário completo aplicado, análise e categorização das respostas, metodologia, por exemplo), ver: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210554>. Acesso em: 23 out. 2018.

² Os professores entrevistados foram identificados com algarismos (grupo A: 1 a 9; grupo B: 10 a 15).

Artigo recebido em 16 de junho de 2018. Aprovado em 29 de janeiro de 2019.