



**Centro de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**FÁTIMA ALVES FRAGA**

**O CÍRCULO DE LEITURAS COMO AMBIENTE MATÉTIMO:  
CONSTRUÇÃO DE REDES PRODUTORAS DE CONHECIMENTO  
COMO PRÁTICA EDUCACIONAL INOVADORA**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL  
2012**

**FÁTIMA ALVES FRAGA**

**O CÍRCULO DE LEITURAS COMO AMBIENTE MATÉTIMO:  
CONSTRUÇÃO DE REDES PRODUTORAS DE CONHECIMENTO  
COMO PRÁTICA EDUCACIONAL INOVADORA**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Roberto Sidnei Alves Macedo.

FUNCHAL  
2012

Dedico este trabalho aos meus filhos – Sylvio Gabriel, Victor Emanuel e Victoria Catharina – como o segundo presente mais valioso que já lhes dei – o primeiro foi a vida e agora, a dedicação ao conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Seriam necessárias muitas dissertações para falar dessas pessoas às quais quero agradecer o apoio a mim dedicado, durante esta pesquisa.

À Professora Jesus Maria Sousa agradeço a partilha do saber e das valiosíssimas contribuições para este trabalho.

À excelência profissional do Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo que, como orientador desta dissertação, conferiu prestígio e valor à pesquisa de Mestrado e pelo seu encaminhamento à minha autonomia responsável.

À DH2, pelo apoio técnico-pedagógico da pesquisa.

A Sylvio Leal e a meus filhos Victoria Catharina, Victor Emanuel e Sylvio Gabriel pelo estímulo ao meu interesse pela vida acadêmica, pelo apoio incondicional desde a primeira palavra escrita neste trabalho e pela sensatez com que sempre me apoiaram.

À amiga Professora Schrley Sahram pela amizade e interferências efetivas na realização deste trabalho de autoorganização.

Ao grande amigo Professor Pedro Paulo Nunes, como mensageiro dos céus, que simbolizou a constante presença de Deus na realização desta pesquisa.

À minha família, em especial, pela confiança nos meus ideais e paciência com meu forte temperamento, no período da pesquisa.

Aos estudantes e famílias da Escola Pan Americana da Bahia agradeço o tempo, o aprendizado e os trabalhos dedicados.

Aos meus colegas de trabalho cujas experiências cravaram seus nomes em minhas reflexões.

*Vão passando, senhoras e senhores!*

Vão passando!  
Entrem na escola do mundo ao avesso!  
Que se alce a lanterna mágica!  
Imagem e som! A ilusão da vida!  
Em prol do comum estamos oferecendo!  
Para ilustração do público presente  
e bom exemplo das gerações vindouras!  
Venham ver o rio que cospe fogo!  
O Senhor Sol iluminando a noite!  
A Senhora Lua em pleno dia!  
As Senhoritas Estrelas expulsas do céu!  
O bufão sentado no trono do rei!  
O bafo de Lúcifer toldando o universo!  
Os mortos passeando com um espelho na mão!  
Bruxos! Saltimbancos!  
Dragões e vampiros!  
A varinha mágica que transforma  
um menino numa moeda!  
O mundo perdido num jogo de dados!  
Não confundir com grosseiras imitações!  
Deus bendiga quem vir!  
Deus perdoe quem não!  
Pessoas sensíveis e menores, abster-se.

(Baseado nos Pregões da Lanterna Mágica, do século XVIII).

## RESUMO

Esta pesquisa, cujo objetivo é compreender de que forma o *Círculo de Leituras*, como um ambiente matético, constrói um espaço e um tempo de aprendizagem relacional e significativo entre aprendizes, produzindo redes de conhecimentos e traduzindo-se em processo de inovação pedagógica. Esta pesquisa qualitativa de base etnográfica, tendo a observação participante completa como indicador para investigação da leitura crítica dos aprendizes envolvidos, tem como objeto o *Círculo de Leituras* enquanto uma experiência de ambientação matética, na Escola Pan Americana da Bahia, com estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2009 – 2010, sob o prisma da inovação pedagógica na contemporaneidade. Compreende-se que, neste contexto, inovação pedagógica é definida como mudanças paradigmáticas e estruturais no modo de aprender e ensinar. Esta dissertação fundamenta-se nas teorias do interacionismo de Jean Piaget e do construcionismo de Lev Vygotsky e de Seymour Papert.

**Palavras chave:** *Círculo de Leituras*. Inovação Pedagógica. Matética. Rede de conhecimento.

## ABSTRACT

This research, whose goal is to understand how the *Reading Circle*, as an environment *matético*, build a space and time and significant relational learning among learners, producing and translating knowledge network in the process teaching innovation. This qualitative research based on ethnographic research, and participant observation complete as an indicator to investigate the critical reading of the learners involved, has as its object the circle readings as an experience of setting *matética*, the Pan American School of Bahia, with students from 5th grade Elementary School during the academic year 2009 - 2010, through the prism of educational innovation in contemporary times. It is understood that in this context, pedagogical innovation is defined as paradigmatic and structural changes in the way of learning and teaching. This dissertation is based in the theories of Jean Piaget's interactionism, constructivism of Lev Vygotsky and Seymour Papert, beyond the scope of the latter to the use of new technologies in the construction of networks of knowledge producers.

**Keywords:** Circle Readings. Educational Innovation. *Matética*. Knowledge networks.

## RESUMEN

Esta investigación, cuyo objetivo es comprender cómo el Círculo de Lectura, como un matético medio ambiente, la construcción de un espacio y el tiempo y el aprendizaje significativo de relación entre los alumnos, producción y traducción de la red de conocimiento en el proceso innovación docente. Esta investigación cualitativa basada en la investigación etnográfica, y la observación participante completa como un indicador para investigar la lectura crítica de los estudiantes implicados, tiene como objeto las lecturas del círculo como una experiencia de creación matética, la Escuela Panamericana de la Bahía, con alumnos de 5° grado Escuela Primaria durante el curso académico 2009 - 2010, a través del prisma de la innovación educativa en la época contemporánea. Se entiende que en este contexto, la innovación pedagógica se define como cambios paradigmáticos y estructurales en la manera de aprender y enseñar. Esta investigación se basa en las teorías del interaccionismo Jean Piaget, el constructivismo de Lev Vygotsky y Seymour Papert, más allá del alcance de este último a la utilización de las nuevas tecnologías en la construcción de redes de productores de conocimiento.

**Palabras-claves:** Círculo de Lectura. Innovación Pedagógica. *Matética*. Redes de conocimiento.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 – Educandos da 5ª série no ambiente do Círculo de Leituras .....	14
Figuras 3 e 4 – Educandos da 5ª série no espaço do Círculo de Leituras .....	18
Figura 5 – Quadro de concepções de educação .....	20
Figuras 6 e 7 – Atividades da 5ª série no ambiente do Círculo de Leituras .....	28
Figura 8 – Quadro de estratégias de leituras .....	34
Figura 9 – Quadro dos papéis do professor inovador e do professor tradicional .....	35
Figuras 10 e 11 – Educandas da 5ª série durante o Círculo de Leituras .....	38
Figuras 12 e 13 – Educandos da 5ª série e pesquisadora no ambiente do CL .....	46
Figuras 14 e 15 – Educandas da 5ª série no Círculo de Leituras .....	52
Figura 16 – Quadro de concepções de aprendizagem e de ensino .....	57
Figuras 17 e 18 – Mapa político da Bahia e visão panorâmica da PASB .....	70
Figuras 19 e 20 – Fotos do <i>Destination Imagination</i> e <i>Art Program</i> .....	73
Figuras 21 e 22 – Prédio de aulas do Ensino Fundamental e local onde acontecia o CL .....	73
Figuras 23 e 24 – Fotos do <i>After School Program</i> .....	74
Figuras 25 e 26 – Sala de aula da pesquisadora .....	75
Figuras 27 – Quadro sinopse sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, segundo Jean Piaget .....	77
Figura 28 – Quadro das categorias da pesquisa .....	94
Figura 29 – Quadro dos sete saberes necessários à educação do futuro .....	101
Figuras 30 e 31 – Educandas da 5ª série durante o Círculo de Leituras .....	105
Figura 32 – Relação entre o mundo, a PASB e o aprendiz .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIE – Associação Internacional para o Avanço da Educação
- AASSA – Associação de Escola Americanas da América do Sul
- BRAMUN – Modelo das Nações Unidas/ Brasil
- BSRJMUN – Modelo das Nações Unidas/ Belo Horizonte e Rio de Janeiro
- CL – Círculo de Leituras
- DI – Direcionamento da Imaginação (*Destination Imagination*)
- ECE – Educação Infantil (*Early Childhood Education*)
- ESL – Inglês como Segunda Língua (*English Second Language*)
- LDBE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MAP – Avaliação e Mapeamento da Aprendizagem (*Assessment of Learning Mapping*)
- NHS – Sociedade Nacional de Honra (*National Honor Society*)
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PASB – Escola Pan Americana da Bahia
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEI – Programa de enriquecimento Instrumental
- PFL – Português como Segunda Língua (*Portuguese First Language*)
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PSAT – Teste Preliminar de Avaliação de Atitude Acadêmica (*Preliminary Scholastic Assessment Test*)
- PTA – Associação de Pais e Professores (*Parentes and Teachers Association*)
- SACS – Associação de Escolas e Colégios do Sul dos Estados Unidos (*Southern Association of Colleges and Schools*)
- SALMUN – Modelo das Nações Unidas/Salvador

SAT – Avaliação de Atitude Acadêmica (*Scholastic Aptitude Test*)

SPMUN – Modelo das Nações Unidas/São Paulo

STUCO – Grêmio Estudantil (*Student Council*)

**SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 CÍRCULO DE LEITURAS – IMPLICAÇÕES E MEMÓRIA .....</b>	<b>11</b>
2.1 IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA MEMÓRIA DA EDUCADORA .....	11
2.2 O CÍRCULO DE LEITURAS COMO AMBIENTE MATÉTICO .....	19
<b>3 A APRENDIZAGEM NO CÍRCULO DE LEITURAS E A CONSTRUÇÃO DE REDES DE CONHECIMENTOS .....</b>	<b>30</b>
3.1 DIALOGANDO SOBRE REDES DE CONHECIMENTOS .....	30
3.2 O CÍRCULO DE LEITURAS COMO AMBIENTE MATÉTICO NO CURRÍCULO DA PASB .....	53
<b>4 A METODOLOGIA .....</b>	<b>62</b>
4.1 CENÁRIOS E PROTAGONISTAS DA ETNOPESQUISA .....	62
4.2 AÇÕES QUE DESENCADARAM A ETNOPESQUISA .....	74
4.3 REFLEXÃO SOBRE OS ACONTECIMENTOS VIVENCIADOS .....	85
<b>5 MUITO AINDA POR CONCLUIR .....</b>	<b>95</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por que fiz esta pesquisa? Porque almejo participar conscientemente da recriação da educação desse milênio em todas as ações educativas que exerço. Nessa pesquisa, eu busco o fio condutor para continuidade do meu trabalho como educadora.

Durante todos os instantes que dediquei a apurar o olhar observador e ao mesmo tempo participante sobre o ambiente matético do Círculo de Leituras<sup>1</sup>, considerei tanto a minha experiência e o meu potencial profissional como as capacidades críticas e criativas dos educandos envolvidos nessa investigação para apontar riscos e reflexões sobre os (des)caminhos da educação contemporânea.

Ademais, são os multiriscos<sup>2</sup> (DELORS, 2001), por exemplo, da manutenção do sistema educacional ainda tão rígido e conservador por todo o século XXI, e as reflexões – o indivíduo ainda preserva a capacidade de sonhar e transformar seus sonhos em realidade – acerca dos aspectos atuais da educação, que têm provocado mudanças altamente significativas na forma de ver e enxergar dos gestores da educação, que hoje buscamos a inovação pedagógica<sup>3</sup> para gerir a curiosidade que ainda nos aquece e também aquece os bancos da escola.

Compreender a educação sob o prisma da inovação pedagógica é resgatar os questionamentos infantis e adultos abafados por séculos. É, de algum modo, valorizar as curiosidades das crianças – “Quem inventou as palavras?”, “O que o mar faz quando a gente vai dormir?”, “Por que a chuva cai em gotas e não de uma vez?”. E valorizar os questionamentos dos adultos – “As teorias do currículo: o que é isto?”, “Como a escola transmite a ideologia?”, “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinável tipo de sociedade?”, “O que é ética? E amor?”. E eu me encontro no elenco das pessoas

---

<sup>1</sup> Círculo de Leituras: consiste em apresentar ao leitor a opção de escolha democrática de textos para leituras críticas individuais e dialogicamente compartilhadas em rede, aproximando-se dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que se configuram num espaço de leitura, trabalho e pesquisa, baseado na liberdade de expressão dos sujeitos – lendo, relendo, escrevendo e reescrevendo o mundo de acordo com as experiências vividas.

<sup>2</sup> “... a entrada neste mundo ‘multiriscos’, ou pressentido como tal, constituído por elementos ainda por decifrar, é uma das características dos finais do século XX, que perturba e inquieta profundamente a consciência mundial. (DELORS, 2001).

<sup>3</sup> A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, implícito ou explícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. (FINO, 2001).

que valorizam tais curiosidades e que buscam responder outras tantas. Por esta razão, conceituo escola como *o local de interrogações e questionamentos das experiências de educadores e educandos*, através de oportunidades de leituras multivariadas. E sempre me inquietei com as indagações que, efetivamente, encaminham a educação a patamares transformadores.

Assim, ao longo da participação nos Seminários do Mestrado em Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, ampliou-se, ainda mais, a minha inquietação como professora estudiosa (pesquisadora) em repensar as práxis educativas centradas no processo de ensino, cujo eixo central ainda é o professor. E propor reflexões acerca dos processos de aprendizagem – quando o foco é no aprendiz –, sob o prisma da inovação pedagógica.

Em decorrência dessas inquietações, busquei sentidos que revelaram a leitura como um elemento infinitamente potencializador para interferir ativamente no processo de aprender do educando. Para tanto, essa leitura precisa estar vinculada a um ambiente matético, ou seja, um espaço fomentador de aprendizagem. A partir daí, tem origem esta etnopesquisa<sup>4</sup> cujo objetivo **é compreender e descrever de que forma o Círculo de Leituras, como um ambiente matético, constrói um espaço e um tempo de aprendizagem relacional e significativo entre aprendizes, produzindo conhecimentos em rede, traduzindo-se em processo de inovação pedagógica.**

Vitória Barcelos, uma das protagonistas desta etnopesquisa, compreende o Círculo de Leituras assim:

O mais fantástico do Círculo de Leituras é poder ler tudo que quiser, ou seja, ter acesso às informações sem nenhuma proibição aos dez anos, como é o meu caso. Quando eu falava sobre assuntos que agradavam aos meus pais, eles elogiavam o Círculo de Leituras, mas quando eu estava lendo alguma matéria que eles consideravam não apropriada para a minha idade, eu dizia que se tratava de uma atividade escolar, daí era permitido. E ler sem proibições aumentou ainda mais minha habilidade para escrever redações interessantes e impressionantes.

---

<sup>4</sup> O olhar etnográfico é um exercício diário para o pesquisador que adota a atitude descritiva, não só em termos teórico-metodológicos, mas éticos e políticos de aprender sobre os sentidos e significados da ontologia humana e da sua dinâmica cultural (MACEDO, 2012, p. 76).



Figuras 1 e 2 – Educandos da 5ª série no ambiente do Círculo de Leituras.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Embora, inicialmente, para compreender a construção dessas redes produtoras de conhecimentos é imprescindível compreender que, independentemente de quaisquer aspectos (históricos, políticos, econômicos, culturais e/ou ambientais), cada sujeito é protagonista da sua história de vida. De modo geral, este ser pertence a uma sociedade considerada singular em muitos parâmetros. Entretanto, todos os indivíduos são atores sociais/protagonistas<sup>5</sup> dos mesmos espaçotempos<sup>6</sup>, são os habitantes da Aldeia Global. Essa convivência tecnologicamente íntima no século XXI dá significado às redes, neste caso específico, por intermédio do Círculo de Leituras. Isto significa dizer que o limite da intimidade do leitor com o conhecimento é o contorno do planeta, o que reforça o conceito de ‘cidadão do mundo’ divulgado, valorizado e fim maior da educação na atualidade.

Para buscar entender as relações existentes entre redes de conhecimentos/valores e tecnologia é preciso buscar compreender esse uso nas lógicas que o sustentam. [...] Cada aluno/aluna e cada professor/professora que entra no “espaço/tempo” escolar carrega consigo a *rede de subjetividade*. Ou melhor, dizendo, traz consigo as múltiplas redes nas quais vive [...]. (ALVES, 1998, p.12).

Sabendo que construir conhecimentos, fazer conexões e reconstruir conceitos, privilegiando a aprendizagem, são ações fundamentais da educação deste milênio, analisar e questionar as verdades, redescobrir ou reinventar outras são iniciativas também necessárias nesta perspectiva. Então, considerando as mudanças tecnológicas

<sup>5</sup> Atores sociais: [...] são teóricos e sistematizadores do seu cotidiano e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo... Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos (MACEDO, 2012, p. 22).

<sup>6</sup> Espaçotempos: termo empregado no sentido de ressignificar, no processo educativo e na pesquisa, os sentimentos, as vivências, as ideias, as interações histórico-culturais, os papéis os papéis sociais como nos diz Nilda Alves (1998).

decorrentes dos avanços desse século, é imprescindível que o educador-pesquisador refaça seu olhar pedagógico, considerando que o ambiente matético torna-se uma poderosa estrutura na construção de redes produtoras de conhecimento, pelos aprendizes, sejam educandoseducadores<sup>7</sup>.

A educação universal por meio da escolaridade não é possível. Nem seria mais exequível se se tentasse mediante instituições alternativas criadas segundo o estilo das escolas actuais. Nem novas atitudes dos professores para com os seus alunos, nem a proliferação de novas ferramentas e métodos físicos ou mentais (nas salas de aula ou nos dormitórios), nem mesmo a intenção de aumentar a responsabilidade dos pedagogos até ao ponto de incluir a vida completa dos seus alunos, teria como resultado a educação universal. A busca actual de novos canais educativos deverá ser transformada na procura do seu oposto institucional: redes educativas que aumentem a oportunidade de cada um transformar cada momento da sua vida num outro de aprendizagem, de partilha e de interesse. Acreditamos estar a contribuir trazendo os conceitos necessários a quem realiza tais investigações sobre as grandes linhas na educação — e também para quem procura alternativas para outros tipos estabelecidos de serviços. (ILLICH, 1971, p.55).

Acima de quaisquer hipóteses, a conjuntura educacional atual exige que pesquisadores em educação priorizem perspectivas de inovação pedagógica, uma vez que a aceleração dos processos evolutivos – a globalização da comunicação, o processamento de informações, o desenvolvimento econômico e tecnológico, as mudanças comportamentais – demandam uma radical transformação na estrutura organizacional da escola, para garantia de sobrevivência. E esse processo é inadiável.

Hoje, como sempre, apesar deste modelo de escola que nos acompanha desde os inícios do século XIX e está à beira de esgotar o prazo de validade, o mundo é o *locus* da informação, e a vida, incluindo obrigatoriamente a interacção social, é um projecto de adaptação permanente. (FINO, 2003, p. 03).

Na perspectiva do Círculo de Leituras como instrumento fomentador de habilidades intelectuais e sociais, a maior de todas as questões é encaminhar o aprendiz ao que afirma Moraes:

[...] a estar em condições de agir com consciência, autonomia e responsabilidade. Responsabilidade consigo mesmo, com a sociedade,

---

<sup>7</sup> Educandoseducadores: expressão utilizada em correspondência aos termos “docentesdiscentes”, “discentesdocentes”, “aprendemensinam” utilizados por Nilda Alves (1998).

com a natureza, o que implica o desenvolvimento de uma nova ética apoiada numa nova consciência individual, social e planetária, uma nova compaixão universal, centrada no equilíbrio da comunidade terrestre. Portanto, sob essa nova ótica, o desenvolvimento humano baseado na capacidade de reflexão, de evolução da consciência, implica também a noção de desenvolvimento sustentável, considerado, hoje, valor universal; pressupõe também a promoção da dignidade humana como padrão universal e absoluto relacionado com a dignidade da vida. (MORAES, 1997, p. 228).

Diante dessa argumentação, fica reconhecido que a escola tem o dever de não adotar posturas estereis à formação do cidadão global<sup>8</sup>, onde muito ainda precisa ser feito em todas as áreas do conhecimento humano. Em educação, é impossível continuar legitimando ações pedagógicas reduzidas à normatização da escola – repetição de conceitos e preceitos, centralização de poderes, estudos de conteúdos limitados a livros didáticos, relações bancárias e de poder, esteriotização comportamental. Estamos vivendo numa sociedade cognitiva e emocional – “A nova riqueza passa a ser o conhecimento” (CHIAVENATO, 2000, p. 652). Então, inovar é a palavra de ordem. E inovar significa “romper paradigmas, ver além do imediato, imaginar para além do imaginável” (FINO & SOUSA, 2005).

Obviamente, para ir além do rompimento de paradigmas defendido por Fino e Sousa (2005), é importante crer na reestruturação da escola, rompendo barreiras. O início pode ser o professor se permitir perder o prumo – o autocontrole –, *desaprender*<sup>9</sup> inúmeros princípios, desvincular-se da missão de ensinar e liberar o educando a aprender, a ser um indivíduo partícipe verdadeiramente, ir além do discurso.

A partir desses paradigmas refletidos até aqui, vale acentuar que o educador e o educando precisam, primordialmente, recriar uma relação recíproca de aprendizagem, o que segundo Alves (1999, p.115):

[...] representa uma outra grafia na construção do conhecimento. Esta substitui a ideia de que o conhecimento se constrói, daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho,

---

<sup>8</sup> Cidadão global: trata-se do indivíduo com capacidade de exercitar a reflexão multidimensional, usando sua inteligência para problematizar e explicar a complexidade da existência humana. (MORIN, 2000). Concepção de sujeito que norteia as ideias aqui expostas refere-se ao "eu" que se coloca no centro do mundo, com espaço próprio, carecendo da relação com o "tu" para dar-lhe visibilidade como único, individual, original e, portanto, distinto dos demais na existência de si mesmo. (MORIN, 2002).

<sup>9</sup> Desaprender é a abertura intelectual para a aceitação do diferente e do divergente, conforme Morin (2000).

pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento a posteriori da própria criação.

Diante da exigência de mudanças rápidas e significativamente radicais por parte da educação, as dificuldades passam a se apresentar maiores e mais complexas do que as facilidades. Para tanto, a escola precisa dar as mãos ao intercâmbio de conhecimentos e reflexões, às tecnologias, às novas linguagens e comunicações, às necessidades da comunidade global, à diversidade cultural mundial. Esse cenário pode ser montado quando o educador se sentir forte e confiante o bastante para reencontrar princípios novos e reconstruir coletivamente um manifesto de deseducação tradicional. Além de optar pelo risco de uma verdadeira inovação pedagógica, priorizando a sua autoaprendizagem e a do outro – parceiro e educando, e principalmente a sua autorrealização. Para isso, precisa de apoio social, político, ideológico e cultural de Freire:

É o respeito à dignidade do professor, de uma pessoa sem a qual a educação não é prioridade. Valorizo algo ou alguém na medida em que o considero fundamental em relação aos meus objetivos e sonhos [...] valorizar o professor, no meu caso, não é só uma obrigação ética, mas sim uma obrigação política que se fundamenta na ética. Se nós não valorizarmos os educadores, teremos poucas possibilidades de fazer deste, um país melhor. Agora, a valorização não pode ficar na teoria, não se trata apenas do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso. (FREIRE, 1979, p.228).

Quando se der conta que, antes de tornar-se professor ou educador, esse sujeito é um homem, como qualquer outro, e reconhecer que é dotado de inteligência, intuição, consciência, pensamento e espiritualidade, estará transpondo os maiores passos na era da inovação. E a verdadeira inovação pedagógica também surgirá da reflexibilidade<sup>10</sup> do espírito que produz, segundo Morin (2009): a consciência de si, a consciência dos objetos do seu conhecimento, a consciência do seu pensamento, a consciência de sua consciência e, prioritariamente maior, a consciência planetária.

---

<sup>10</sup> Reflexibilidade é a capacidade intensificadora daquilo que reflete; maximiza a qualidade do refletido. Morin (2009) afirma que reflexibilidade é a reflexão na ação e sobre a ação - reflexão sobre a reflexão na ação ou reflexão crítica da práxis.

Tais argumentos levaram a pesquisadora a desvelar esta investigação científica sobre uma nova forma de leitura democrática, crítica e substancial provocada pelo ambiente de aprendizagem do Círculo de Leituras, na Escola Pan Americana da Bahia. E Lua Presídio, uma das protagonistas desta etnopesquisa, pode exemplificar como utiliza as estratégias de aprendizagem desencadeadas por este ambiente matético para se apropriar de infinitos conhecimentos, cruzando caminhos bastante profundos e longos de descobertas:

Sou uma leitora acima da minha idade, dizem que sou muito madura e esperta. Sempre estou lendo romances e mais romances que geralmente estão na mídia como os mais lidos. Mas, passei a aprender a ler ainda mais quando comecei a escolher matérias que me atraíam e que eu podia discutir com meus amigos em sala de aula. É como ter uma aula que você escolhe o que quer aprender, numa lista de assuntos infinitos. E só você sabe o quanto está crescendo e descobrindo coisas novas. É diferente de qualquer outra atividade escolar, embora muitas vezes cansativa.



Figuras 3 e 4 – Educandos da 5ª série no espaço do Círculo de Leituras.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esta investigação foi organizada em três capítulos. Cada um dos três está dividido em seções. O Capítulo 1 intitula-se **CÍRCULO DE LEITURAS – IMPLICAÇÕES E MEMÓRIA**, onde descrevo a minha trajetória de aluna alienada<sup>11</sup> ou apenas alfabetizada até me tornar professora educadora letrada<sup>12</sup> e crítica. E a partir

<sup>11</sup> A pesquisadora declara que a sua habilidade de leitura de mundo ainda era subordinada ao mais incisivo aparelho ideológico de estado – a escola – que camufla uma neutralidade impossível.

<sup>12</sup> A pesquisadora se apropriou desta expressão para afirmar que, a partir daquele momento, ela não apenas decodificava o que lia, mas passava a fazer uso da leitura e da escrita para articular as exigências sociais do ato de ler e de escrever. “O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos

deste letramento, fui capaz de compreender a importância do ato de ler evidenciada por Paulo Freire e criar, então, o espaço matético do Círculo de Leituras.

O objetivo do Capítulo 2 – A APRENDIZAGEM NO CÍRCULO DE LEITURAS E A CONSTRUÇÃO DE REDES DE CONHECIMENTOS – é abordar os meus relacionamentos enquanto leitora com os autores e os sujeitos aprendizes que contribuíram com esta investigação, refletindo sobre seus perfis, posturas e concepções, dialogando sobre redes de conhecimentos num determinado contexto – o currículo da Escola Pan Americana da Bahia – como inovação pedagógica e autoaprendizagem na formação de pessoas competentes<sup>13</sup>.

No Capítulo 3 – A METODOLOGIA – revela-se a dinâmica da pesquisa participante de base etnográfica, na Escola Pan Americana da Bahia, aplicada a duas turmas de estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2009 – 2010, realizada sobre o Círculo de Leituras como ambiente matético produtor de redes de conhecimentos como prática educacional inovadora. Inicialmente, situo os cenários e os atores sociais desta etnopesquisa, adentrando à importância da etnografia como metodologia contemporânea da pesquisa científica. A seguir, são abordadas as ações que desencadearam os fatos e que produziram dados encaminhados à interpretação reflexiva dos acontecimentos vivenciados.

Os itens acima referidos emergiram do compromisso e da implicação da pesquisadora com o prisma da inovação pedagógica que ultrapassa os princípios da educação tradicional, provocando nos educadores, de maneira geral, a convicção de reconstrução da escola. A seguinte citação capta esta abordagem:

---

fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras". (FREIRE, 1989).

<sup>13</sup> Giroux define o professor competente como transformador intelectual, capaz de repensar e reformar as ações tradicionais e condições que têm sido obstáculos para que assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Freire diz que todos os homens e mulheres são intelectuais, portanto, são competentes para desenvolver seus processos intelectuais transformadores com função essencialmente política e de natureza pedagógica, popular e democrática. *"En efecto, Freire es un intelectual fronterizo que no há jurado fidelidad a ninguna cultura ni clase específica, como en la noción de Antonio Gramsci del intelectual orgánico; en vez de eso, los escritos de Freire encarnan un modo de oposición y lucha discursiva que, no sólo desafía la maquinaria opresora del Estado, sino que también está bien dispuesto hacia la formación de nuevos movimientos u sujetos culturales dedicados a la lucha centrada en los valores modernistas de libertad, igualdad y justicia"* (GIROUX, 1996, p. 225).

Aprender a aprender é a dinâmica atual, com foco no saber perguntar, no saber acessar informações e transformá-las em conhecimento. O novo sentido de aprender envolve uma aprendizagem contínua ao longo da vida, confronta a escola como agência de repasse de conteúdos conceituais, com estrutura fechada e fragmentada do saber. A nova postura requer uma outra face escolar, mais flexível, como espaço de troca e construção de saberes e competências, como contexto e clima organizacional aberto à iniciação de vivências personalidades do aprender a aprender e de uma ética social democrática. (LOPES *et al.*, 2005, p. 61).

Para ilustrar o objetivo desta etnopesquisa quanto ao caráter inovador do Círculo de Leituras, é apresentado o quadro a seguir baseado nos princípios da educação tradicional comparados aos princípios de inovação pedagógica, segundo Freire e Fino.

	<b>Paulo Freire</b>	<b>Carlos Fino</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação bancária – o professor deposita conhecimentos no aluno;</li> <li>• Aluno é receptivo, dócil, passivo, acrítico;</li> <li>• Anulação da curiosidade e da criatividade;</li> <li>• Ensino conteudista como instrução;</li> <li>• Visão inatista da aprendizagem;</li> <li>• Maximização do erro como puro erro;</li> <li>• Valorização dos aspectos maturacionais e hereditários;</li> <li>• Avaliação individual, quantitativa e pontual;</li> <li>• Perpetuação de paradigmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de educação fabril;</li> <li>• Negação de conhecimentos prévios pelo aluno;</li> <li>• Imposição de ortodoxia;</li> <li>• Perpetuação de contextos de ensino;</li> <li>• Centralização no ensino magistral do educador;</li> <li>• Espaço físico delimitado pela escola;</li> <li>• Avaliação quantitativa e classificatória;</li> <li>• Incompreensão e uso indevido das novas tecnologias.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Homem é um ser inacabado, em busca de conhecimentos;</li> <li>• Sociedade encontra-se em constante mudança;</li> <li>• Ensino atrelado ao contexto social;</li> <li>• Prática pedagógico-progressista;</li> <li>• Aprendizagem participativa, dialógica e ativa;</li> <li>• Autoavaliação e avaliação qualitativa;</li> <li>• Valorização da história de vida do aprendiz;</li> <li>• Ação e reflexão crítica do educador como competências essenciais;</li> <li>• Professor como mediador da aprendizagem;</li> <li>• Educação emancipatória, libertária e conscientizadora;</li> <li>• Educação como processo ao longo da vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, gerando posicionamento crítico dos educadores;</li> <li>• Educadores e educandos são agentes de transformação;</li> <li>• Rompimento de paradigmas, ruptura de natureza cultural;</li> <li>• Criação de contexto, físico ou virtual, de aprendizagens;</li> <li>• Centralização na aprendizagem;</li> <li>• Implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico;</li> <li>• Opção individual e local;</li> <li>• Não é sinônima de inovação tecnológica;</li> <li>• Subversão curricular;</li> <li>• Espaço de interação social, formal ou informal e intelectual.</li> </ul>

Figura 5 – Quadro de concepções de educação.

Fonte: Adaptado de Paulo Freire (1979) e Carlos Fino (2003).

## 2 CÍRCULO DE LEITURAS – IMPLICAÇÕES E MEMÓRIA

### 2.1 A LEITURA NA MEMÓRIA DA EDUCADORA

*Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.*

(Lao-Tsé).

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Relendo Paulo Freire, atrevo-me a também contar, neste trabalho, o que significa a importância do ato de ler para mim.

Sou filha de um casal simples que valoriza a escola tradicional, como toda população do Brasil. Meu pai era Manoel Alves Fraga Filho (falecido), um homem honrado, militar alienado, filho de portugueses, imigrantes de Vila Rial. Minha mãe é Maria Auxiliadora Lira Fraga, pertencente a uma família patriarcal, mulher submissa, filha de descendentes indígenas e negros. Tenho rica formação étnica.

Voltando à importância do ato de ler, recordo-me que fui a estudante mais competente de que me recordo durante o primário. Fui bastante capaz também durante o ginásio. *Lia, lia e lia*<sup>14</sup> vocábulos, porque na verdade eu era uma máquina de reprodução escolar<sup>15</sup>, apenas repetia os sinais gráficos. Não é necessário dizer que eu era símbolo de orgulho para meus pais e familiares. Logo depois, na adolescência, consegui ampliar um pouco mais minhas leituras. Passei a ler o mundo, mas o ato de decodificar palavras estava ainda tão enraizado que eu continuava fazendo leituras superficiais. Eu fazia interpretações românticas e alienadas da realidade. Como diz Paulo Freire: Até quando se pensa dialética, a sua é uma “dialética domesticada”. (FREIRE, 1987, p. 11).

De toda minha trajetória de vida, o que mais me leva a refletir sobre a importância do ato de ler o mundo foi descobrir, depois de longos anos, que vivi imersa numa realidade inventada. Até hoje, eu não sei se meu pai realmente era aquele cidadão

<sup>14</sup> Grifo da pesquisadora, destacando a intensidade da leitura como apenas decodificação e não como letramento.

<sup>15</sup> Grifo da pesquisadora, enfatizando a função da escola como aparelho ideológico do Estado.

cívico, fiel à sua Nação ou se ele mentiu para me proteger. Foi assim: como nasci um pouco antes do golpe de 64, quando os militares estabeleceram uma ditadura no país, penso que meu pai decidiu criar “O Show de Truman, o Show da Vida”.<sup>16</sup> Lembro-me muito bem de conversarmos sobre os presidentes Médici<sup>17</sup> e Geisel<sup>18</sup> precisamente. A minha ideia era de dois bondosos avôs, administrando um grande país, parecido com um reino dos contos de fadas, com a calma de fadas madrinhas. E também nunca sequer falamos sobre as palavras que estavam na mídia: subversão, censura, dissidentes, prisão, tortura, exílio, rebelião...

Na Universidade, peguei-me pensando ingenuamente como uma Cinderela. Toda a leitura crítica que eu já era capaz de fazer da minha pátria estava acompanhada da contradição/desconstrução de que meu pai era um herói e que os jovens desaparecidos eram azarados por não terem pais heróis como o meu. E a maior contradição era não ser capaz de conciliar as leituras que eu fazia – Alexander Neill, Paulo Freire, Madalena Freire, Celso Antunes, Rubem Alves, Demerval Saviani, Darcy Ribeiro, García Marquez – com a minha postura em sala de aula.

Por outro lado, eu me encontrava na Literatura Infanto-Juvenil, apaixonando-me por Lygia Bojunga Nunes e Bartolomeu Campos Queiroz. Eu estava aprendendo a ler novamente. Lendo tudo que estava ao meu alcance, fantasia e realidade, narrativas simples e complexas, e em todo lugar. Isso me fazia crer na felicidade nos atos simples e fáceis que geram felicidade, como diz Fino: “Às vezes, coisas simples... podem dar-nos a felicidade de nos ajudarem a criar contextos muito estimulantes e proveitosos para os aprendizes”. (FINO, 2003, p. 06).

---

<sup>16</sup> Produção cinematográfica norte-americana, de 1998. É um retrato do alto grau de ‘espetacularização’ em que vive a sociedade contemporânea. O filme conta a vida de Truman Burbank, um tranquilo e desprendido corretor de seguros, que vive, sem saber, um *reality show* permanente. Alguns pequenos indícios levam Truman a questionar a realidade harmônica e, de certa forma, perfeita, em que vive. O desenrolar da narrativa é a busca do personagem pela verdade sobre sua existência.

<sup>17</sup> Emílio Garrastazu Médici foi presidente do Brasil no período de outubro de 1969 a março de 1974. Liderou o auge dos instrumentos de repressão, instalados a partir de 1968, nos chamados “porões da ditadura militar” – locais de tortura e assassinatos – instalados no interior das delegacias e presídios das grandes capitais do país. Durante o seu governo, houve a maior repressão aos órgãos de imprensa e a utilização maciça dos meios de comunicação para promoção de uma visão positiva do país.

<sup>18</sup> Ernesto Geisel sucedeu Médici na presidência da República do Brasil, por unanimidade na Arena. Durante sua gestão, demonstrou um perfil ambíguo – “duro, mas honesto e coerente”, justificando a morte dos subversivos segundo uma lógica estritamente militar. Adotou relação centralizadora com seus subordinados diretos, demonstrando claramente a tendência de preservar sua autoridade, embora diferentemente do governo anterior. O próprio Geisel concebeu sua administração política como de “distensão lenta, gradual e segura”.

Esse foi apenas um exemplo do quanto foi significativo aprender a ler novamente. Ler textos e contextos era algo que me fascinava. Eu parecia uma “Alice no País das Descobertas”<sup>19</sup>. Anos depois, *concluí*<sup>20</sup> meu processo de alfabetização – lento e longo, aos vinte anos.

Nesta época, já letrada, consegui compreender o que alguns autores diziam. E ninguém melhor que Lygia Bojunga para enriquecer o envolvimento do leitor com as experiências de leitura, quando relata:

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. [...] Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisme um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (BOJUNGA, 2004, p.6).

A verdade é que somente quando a leitura crítica, desvelada dos aparelhos ideológicos, passou a fazer parte do meu universo que me desencobri de muitas concepções. Então, descobri minha inclinação para a área de Educação, e eu me perguntava a razão. A resposta era a ideia de dar continuidade ao meu processo de leitura crítica do mundo.

Diante do cenário onde se desenrola esta história, pode-se, então, concluir que a minha formação foi autoritária, uma vez que me foi imposto um letramento programado, onde para tudo havia uma resposta pronta e imediata.

Adulta, tornei-me professora primeiramente, depois educadora. Isto significava que eu passara a ter um compromisso a partir de então – impedir que outros leitores também se tornassem alienados. Fiz muitas investidas para cumprir este destino, como criar uma escola baseada nos princípios de consciência e liberdade propostos por Alexander Sutherland Neill<sup>21</sup>; escrever textos infantis sobre verdades; lecionar para professores; dentre outras.

---

<sup>19</sup> Alice no País das Descobertas é uma metáfora relacionada ao clássico Alice no País das Maravilhas.

<sup>20</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>21</sup> Alexander Sutherland Neill nasceu em 1883, na Escócia, e morreu em 1973, na Inglaterra. Ele defendia o fim da hierarquia e da rigidez como meio de formar indivíduos livres e criativos.

Essas minhas razões para tornar-me uma educadora me identificam com Freire quando afirma:

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE, 1996, p. 40).

Sempre estive envolvida com a minha profissão de educadora. Contudo, eu almejava ser uma educadora democrática, que soubesse ouvir mais os meus educandos, que compreendesse que eles têm desejos muito parecidos com os dos educadores, principalmente desejos semelhantes aos meus. Mas quem disse que eu conseguia. Por mais que me esforçasse, me empenhasse, ficava sempre muito longe de qualquer atuação levemente democrática.

Até que pelas tantas, como já citei, eu conheci a experiência de Alexander Sutherland Neill, nos livros de sua autoria, sobre a sua escola chamada Summerhill<sup>22</sup>. Nossa! como aquela proposta de educação me encantava, me fascinava! E daí eu ficava confusa com a minha admiração por um trabalho completamente diferente do que eu desenvolvia. E me perguntava se era fascínio realmente ou se era fantasia. Talvez fosse a minha fantasia por ter vivido uma história tão diferente.

Não sofri influência diretamente de professores sobre minha carreira profissional. Nenhum membro da minha família ingressou na área de educação antes de mim. Por isso, muitas vezes eu perguntava a mim mesma se pelo fato de eu ter sido tão enquadrada na instituição escola isso não teria me encaminhado por essa área de conhecimento e atuação. Longe de mim estava a ideia de transformar a concepção de escola tradicional. Minha postura foi sempre a de abraçá-la, perpetuá-la, e ao mesmo tempo transgredi-la. Até porque a minha visão de escola ainda estava turva, nebulosa. Eu ainda não conseguia compreender esta afirmação de Fino:

---

<sup>22</sup> Em Summerhill, as emoções vinham em primeiro lugar. O indivíduo era visto com autonomia individual e suas qualidades pessoais eram respeitadas para que pudesse participar das decisões coletivas da comunidade escolar. A igualdade era uma premissa básica, não havendo discriminação de cor nem de classe social. Lá não eram valorizados os bens materiais. Os alunos moravam na escola, visitando suas famílias apenas nas férias de verão. Neil (1968) dizia: “Summerhill visa a uma nova democracia de cidadãos livres que não seguirão líder algum. Até quando a crianças deixarem de ser transformadas em carneiros castrados, democracia continuará sendo impostura e perigo. Isto não é teoria; baseia-se em longa observação de crianças que têm autogoverno. Nenhuma criança em minha escola ergue a mãos porque me vê fazê-lo quando votamos.”

Portanto, quando falo de mudança paradigmática, antevejo a necessidade de termos de recomeçar tudo de novo. Quem não gostaria de se transformar num mago pós-industrial, com sabedoria e poder para tocar as escolas com a sua varinha mágica e proporcionar às novas gerações uma nova instituição de aprendizagem, tão perfeita quanto as escolas já foram instituições de ensino? (FINO, 2011, p. 32)

O Círculo de Leituras surgiu depois desta longa caminhada profissional, quando eu também não conseguia compreender o que significava a participação do educando na elaboração curricular da proposta pedagógica na qual está inserido. Essa proposta aparecia no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>23</sup>, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB)<sup>24</sup>, no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>25</sup>, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>26</sup>, nos Referenciais Curriculares Nacionais<sup>27</sup>, nos discursos de educadores e teóricos mais renomados, nos textos refletidos em universidades, enfim, essa afirmativa me perseguia e inquietava. Como fazê-lo participar, se havia “aprendido” que o professor tinha autoridade e competência para elaborar toda e qualquer programação curricular numa instituição educacional? E, por mais que eu tentasse, não era convincente para mim a ideia de que o educando tinha participação efetiva no trabalho educativo desenvolvido durante a minha gestão pedagógica.

Intuí, mais uma vez, que a relevância do ato de ler me remexia os pensamentos. Compreendi, então, que o Círculo de Leituras me emanciparia da

---

<sup>23</sup> PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação: Foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, objetivando a melhoria da Educação no Brasil, em todas as fases, em um prazo de quinze anos. O prioritário é a Educação Básica – do Ensino Infantil ao Médio.

<sup>24</sup> LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Instituída pela lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promove a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, além de estabelecer um processo regular de avaliação do ensino.

<sup>25</sup> PNE — Plano Nacional de Educação: Aprovado em 2000, com dez anos de validade. Baseado no Plano Nacional de Educação, o distrito federal, os estados e os municípios brasileiros deverão elaborar os seus planos decenais correspondentes.

<sup>26</sup> PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais: São referências para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de todo o país. Seu principal objetivo é garantir às crianças e aos jovens brasileiros, indistintamente, o direito de gozar do conjunto de conhecimentos considerados como necessários para a formação cidadã.

<sup>27</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Contribuição para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas pedagógicas que respondam às necessidades das crianças e de seus familiares. Referencial Curricular Nacional de Nível Técnico: Define critérios e competências técnicas relacionadas a essa modalidade de ensino, abrangendo diversas áreas profissionais.

alienação. A partir dele eu me tornaria uma leitora crítica, por conseguinte, não mais alienada. E refletia: Como democratizar a minha prática pedagógica através dos Círculos de Leituras? Quem poderia ou deveria ser ouvido primeiramente? E somente depois de vivenciada a experiência com o Círculo de Leituras é que pude discernir que o aprendiz definiria tudo acerca deste ambiente de aprendizagem, como muito bem ilustra David Mello, um ator social/protagonista desta etnopesquisa:

Primeiramente, achei o Círculo de Leituras muito cansativo. Era interessante ler o que eu quisesse, mas eu não entendia a razão daquilo, já que na minha vida toda eram os professores que decidiam tudo. E agora a professora Fátima dizia para eu decidir o que ler. Comecei, resisti e, depois, gostei. Posso dizer que quando eu trazia informações curiosas e novas de fatos que aconteciam do outro lado do mundo e todos os meus colegas começavam a fazer perguntas, o dia ficava ainda mais animado para aprender. Mas muitas vezes eu não queria realizar nenhuma leitura, de jeito algum.

Esse longo processo de reflexão fomentou em mim a coragem de criar o Círculo de Leituras, para que eu me convertesse numa educadora democrática de verdade, não mais autoritária, porque eu sempre estive convicta da minha identificação com Freire, principalmente quando descreve o conceito de educador democrático:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. [...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga a produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 8).

Então, ao tempo em que eu aquiescia com Freire sobre o fato de que aprender criticamente é possível, mantinha a minha inquietação interior e o meu rigor com a aproximação da aprendizagem dos aprendizes com os quais eu convivía. Eu tinha certeza que conhecia intimamente os pequenos aprendizes que me rodeavam. E Papert reforça a convicção de que somos envolvidos pela aprendizagem a partir do nascimento e durante toda a nossa vida: “As crianças parecem ser aprendizes inatos. Bem antes de irem à escola elas já apresentam uma vasta gama de conhecimentos que foram

adquiridos por um processo que chamarei ‘aprendizagem piagetiana’ ou ‘aprendizado sem ensino’”. (PAPERT, 1985, p. 20).

E essa aprendizagem pode ser espontânea ou mediada pelo educador. Na verdade, sempre considerei muito importante toda ação que necessitasse da intervenção do professor. E a aprendizagem mediada PEI - Programa de Enriquecimento Instrumental me foi apresentada por Reuven Feuerstein<sup>28</sup>, que criou uma proposta de intervenção sobre as competências cognitivas dos aprendizes, objetivando alcançar a crença num processo transformador, modificador e construtor da pessoa, por meio da autoaprendizagem consciente, significativa, intencional e transcendente. Essa proposta valoriza o trabalho do professor quando propõe que este faça interferências no potencial cognitivo e emocional do sujeito. Esse método desafia tanto a aprendizagem do educando como a do educador mediador que é o maior responsável no processo. De acordo com Sousa, o professor é um sujeito fundamental na engrenagem educacional, e por essa razão esta autora afirma:

Apenas o professor poderá, enquanto elemento que filtra em última análise todo o sistema escolar, educativo e social, estabelecer a ponte entre as diversas culturas presentes, pelo confronto positivo entre as mesmas, pela resolução autorregulada dos conflitos cognitivos e culturais. (SOUSA, 2004, p. 143).

Então, a construção de redes produtoras de conhecimentos a partir do Círculo de Leituras está baseada fundamentalmente em critérios individuais e coletivos diversificados, exigindo que o professor encaminhe os educandos para a transcendência dos significados das suas próprias aprendizagens. Acima de tudo, neste contexto, o professor precisa fomentar nos aprendizes a conscientização da disciplina intelectual coletiva e da perspectiva dinâmica construcionista do Círculo de Leituras como ambiente matético.

---

<sup>28</sup> Reuven Feuerstein nasceu em Botosan (Romênia) em 1921, numa família judia. Em 1944, durante a ocupação da Romênia, ele, que era professor numa escola para filhos de deportados, foi enviado para um campo de concentração. Conseguiu escapar para Israel, onde se concentrou completamente à educação de adolescentes sobreviventes do Holocausto. Como resultado deste trabalho e conseqüentemente estudo sobre adolescentes, Feuerstein e seus seguidores criaram um programa de avaliação do potencial de aprendizagem (LPAD – Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem) e um programa de intervenção cognitiva (PEI), este tornando-se conhecido mundialmente como método Feuerstein.

Não consciente disso, Bruna Milcent, uma das protagonistas desta etnopesquisa, capta o objetivo do Círculo de Leitura e expõe uma visão compacta desse ambiente:

Ao mesmo tempo que eu sei que posso discordar da professora e dos meus amigos, tenho medo de fazer isso. Por exemplo, muitas vezes perco a paciência comigo e com os colegas porque percebo que não estou aprendendo quase nada com as leituras que eu faço no Círculo de Leituras. É como se uma leitura não tivesse nada a ver com outra. E quando eu ouço algum colega gaguejando para participar dos debates, aí é que eu acho tudo muito desnecessário. Mesmo assim, quando eu ouço dos próprios colegas que, mesmo gaguejando, eles têm certeza de que estão aprendendo, eu tenho que aceitar, porque lá no fundo, eu também sei do meu crescimento e sei que aprendo muito mais com a turma.



Figuras 6 e 7 – Atividades da 5ª série no ambiente do Círculo de Leituras.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Implícita na minha história de vida, sempre esteve a necessidade de questionar as implicações do processo de leitura na vida e durante a escolaridade de um aprendiz. Agora que sou *grande*<sup>29</sup>, que já aprendi tanto a ler o mundo, e ainda tenho muito que aprender com tantas pessoas que já não me sinto o “Ivo que viu a uva”<sup>30</sup>, da minha infância, como conta Frei Beto (2009) em Paulo Freire: a leitura de mundo – Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido da ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol. Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho...

<sup>29</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>30</sup> Expressão usada por Frei Beto no texto “Da leitura de mundo a leitura da palavra” para exemplificar a importância do ato de ler, proposto por Paulo Freire no seu método de Alfabetização pela conscientização.

## 2.2 O CÍRCULO DE LEITURAS COMO AMBIENTE MATÉTIMO

*A leitura de todos os bons livros é uma conversação com as mais honestas pessoas dos séculos passados.*

(René Descartes).

“[...] quando mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. (FREIRE, 1996, p. 27).

A maioria dos discursos relacionados à educação traz descrita a afirmação de que o terceiro milênio exige uma gestão participativa da aprendizagem por parte de todos na escola e fora dela, principalmente por parte do educando. O termo gestão participativa, nos contextos educativos, parece adotar um significado superficial da expressão participativa. Parece-me que a verdadeira participação do educando limita-se a opiniões superficiais e eleições não substanciais. Coulon deixa isso claro quando analisa a educação nesse contexto:

Tudo se passa como se a educação, como processo, fosse tratada como uma “caixa-preta”, que se esquece propositalmente de analisar, para se interessar apenas pela entrada e pela saída. Colocam-se na entrada do sistema, variáveis “input” (sexo, idade, CPF dos pais, pertença étnica); e obtém-se na saída, fracasso escolar, desistências, de maneira que “o filho terá a mesma profissão do pai” e a desigualdade se reproduz. Mas não se vê como é que essa reprodução é fabricada dentro da “caixa-preta”, ou seja, a escola. (COULON, 1987, p. 97).

Por um lado, fica claríssimo que romper com a estrutura autoritária da escola e descentralizar o poder dos seus dirigentes é algo quase inatingível. Ressalvo que essa gestão refere-se aos aspectos puramente pedagógicos, não administrativos, embora aconteçam de forma entrelaçada. Por outro lado, são incompreensíveis as vantagens educativas desse discurso de gestão participativa sem a sua prática, uma vez que o alunado já é ‘catequizado’<sup>31</sup> acerca das normas vigentes na escola tradicional. Então, o Círculo de Leituras comprova que a democratização verdadeira da gestão participativa é viável e inadiável.

---

<sup>31</sup> O termo “catequizado” foi utilizado conotativamente à expressão “igualação” usada por Galeano (2010): A igualação, que nos uniformiza e nos apalerma, não pode ser medida. Não há computador capaz de registrar os crimes cotidianos que a indústria da cultura de massa comete contra o arco-íris humano e o humano direito à identidade.

Hoje, o papel do professor está ampliado, como assinala Giroux: “Os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores”. (GIROUX, 1997, p. 29). O desafio atual para estes intelectuais é que os alunos têm mais acesso a informações e o professor precisa reutilizar esse acesso. Seu papel é assumir a postura de um aprendiz adulto experiente e acompanhar o movimento dos aprendizes mais jovens e mais familiarizados com os meios tecnológicos da modernidade.

O desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criticidade é o que há de mais fundamental num mundo em permanente evolução, onde a transitoriedade, o incerto, o imprevisto e a mudança estão cada vez mais evidentes e são características que deverão estar presentes nos ambientes de aprendizagem no que se refere ao perfil do aluno e do professor. (MORAES, 1997, p. 223).

Essas mudanças ocorrem muito mais por meio dos avanços tecnológicos do que por qualquer outra razão, pois o aprendiz já possui, desde a existência humana, a cognição e a curiosidade para suas descobertas como bem confirmou Piaget em suas pesquisas, e tantos outros compactuaram com ele.

Em 1964, depois de cinco anos no Centro de Epistemologia Genética de Piaget, fiquei impressionado com sua maneira de ver as crianças como construtores ativos de suas próprias estruturas intelectuais. Entretanto, dizer que estruturas intelectuais são construídas pelo aluno ao invés de ensinadas por um professor não significa que elas sejam construídas do nada. (PAPERT, 1985, p. 35).

A relevância do Círculo de Leituras na construção do conhecimento apresenta-se pelo fato de o aprendiz buscar suas leituras, fazer escolhas que lhes são significativas e, principalmente, romper com a inércia diante das aulas expositivas ou mesmo colaborativas, como ocorreu com Rafael Oliveira, um dos atores sociais/protagonistas desta etnopesquisa:

Antes de conhecer o Círculo de Leituras, eu ouvia mais do que agia porque achava os projetos de trabalhos sem graça, mas eu sabia que a professora fazia tudo aquilo que fazia porque era coisa de escola. Eu não me aborrecia porque eu não sabia que precisava estar motivado para aprender. Nem sei se eu estava esperando uma oportunidade para aprender mais. Daí comecei a me sentir mais inteligente e crítico quando fui obrigado a participar do Círculo.

Então, pode-se concluir que a participação deste educando no ambiente matético do Círculo de Leituras desperta-o da inércia escolar e exige dele mais preparação e capacidade para propostas curriculares inovadoras – dentro e fora da escola, no mundo – e, conseqüentemente, provocadoras de aprendizagens, como esclarece Macedo:

É interessante pontuar que um currículo democrático, que respeite no culto à dignidade a diversidade política, cultural e linguística, tem de oferecer a possibilidade de que todos os alunos e alunas compreendam a história, tradição e idiosincrasia da sua própria comunidade, num incessante cultivo à tolerância e a visão crítica face às assincronias. (MACEDO, 2004, p. 87).

O número de informações aprendidas e socializadas no Círculo de Leituras é ilimitado e seus participantes precisam de maior concentração e compromisso consigo e com o outro. Cabe a cada um fomentar o desejo de ouvir e de informar, além de mostrar seus textos. E é nesse momento de socialização que os leitores desnudam seus pensamentos, seus valores, seus conceitos, sentimentos e preconceitos. Os alunos agora sabem que o sujeito é formado de um texto composto por muitos outros e que tornar-se mais crítico antecede o indivíduo a ouvir críticas, conforme o depoimento de uma protagonista desta etnopesquisa, Fernanda Lima:

Como aluna, sei que nem sempre aproveito tudo o tempo inteiro. Muitas vezes, leio mecanicamente e sem entusiasmo as leituras propostas pelo Círculo de Leituras. Levo as informações para a sala de aula e só me animo quando começam as discussões sobre o que cada um havia lido. E fico ainda mais envolvida quando os conhecimentos tratados no Círculo não além dos limites nacionais do Brasil. Mesmo assim, sei que estou mais crítica, porque agora sou capaz de entender o que dizem os meus colegas sobre muitos cantos da Terra e principalmente tenho coragem para enfrentar as críticas as informações que apresento.

Os aprendizes simplesmente reaprendem a falar e a ouvir uns aos outros de maneira sensível, atenta, comprometida. Neste estágio de interação, é importante definir que o professor também deixa transparecer suas concepções, suas certezas e incertezas, suas experiências. Mais uma vez, é necessário deixar claro que o professor tem papel de destaque, de mediador e instigador do senso crítico e do senso ético dos educandos.

Furth complementa, declarando que, na escola, o professor faz essa mediação visando o amadurecimento de cada aprendiz e a sua autoconfiança, como cidadão, para aprender a lidar com as situações repentinas.

No meio físico ou social de nossos dias, há um número muito grande de coisas que as crianças não podem assimilar espontaneamente. A nossas escolas cabe a tarefa clara e urgente: ajudar nossas crianças a sentirem-se intelectualmente à vontade no mundo em que vivem. (FURTH, 1970, p. 191).

Obviamente, o desenvolvimento do Círculo de Leitura contagiou o universo da escola, porque sua abrangência se fez maior do que o ambiente da sala de aula. Para tanto, foi importante que esse ambiente matético disponibilizasse acesso às pessoas da instituição, embora saibamos que seus movimentos não são iguais e os desdobramentos não são os mesmos. Por isso, construir redes produtoras de conhecimentos configura o objetivo primeiro do Círculo de Leituras, oportunizando ao educando participar da composição do seu repertório de aprendizagens, o que se aproxima da proposta de Papert com a criação do LOGO.

Minha meta tornou-se lutar para criar um ambiente no qual todas as crianças – seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade – poderiam aprender Álgebra, Geometria, Ortografia e História de maneira mais semelhante à aprendizagem informal da criança pequena, pré-escolar, ou da criança excepcional, do que ao processo educacional seguido nas escolas. (PAPERT, 1985, p. 67).

O universo demarcado pelo Círculo de Leituras está alicerçado em muitos aspectos – planejamentos, estratégias, disponibilidade temporal, alternativas de escolhas, informações virtuais, imprevistos. Todos esses marcos são imprescindíveis para as experiências na vida social e política da escola, como enfatiza a afirmativa: as escolas são também locais políticos e culturais (GIROUX, 1997, p. 25). Como instrumento reflexivo também sobre a politização da escola, o Círculo de Leituras torna-se um forte modificador da estrutura organizacional escolar, dignificando-a ainda mais. Não a dignificando conforme a atual dignidade banalizada da ajuda, da doação material, mas a genuína dignidade humana que “não pode ser obtida no campo da tecnologia, onde os homens são tão hábeis, mas, sim, conquistada no campo da ética, e o progresso ético é medido pelo grau em que nossos atos são pautados pela compaixão e pelo amor e não pela cobiça e pela agressividade” (*apud* MORAES, 1997, p. 228).

Além das considerações já arroladas e que podem ainda contribuir para maior compreensão da repercussão do Círculo de Leituras, é relevante explicitar que, inicialmente, foi interpretado, pelos pais e aprendizes, como um mero instrumento de leitura mecânica e escrita repetitiva. Além de ter sido intitulado como elemento de

exploração econômica e de manipulação ideológica, quando o aprendiz precisava ter acesso a recentes textos veiculados socialmente. Foi necessária persistência da minha parte, uma vez que acreditava no seu valor educativo e tinha a percepção clara dos seus resultados imediatos. É irrelevante repetir que é extremamente difícil romper paradigmas entranhados em qualquer instituição escolar. E um deles é que devemos produzir escrita, ou seja, são importantíssimas as produções textuais escritas, a leitura e a oralidade não têm sequer um valor aproximado. Freire esclarece esse equívoco no seu livro *A Importância do Ato de Ler*: É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever (FREIRE, 1990, p. 8).

Também outros autores – Assmann (2004), Arroyo (2008), Bojunga (2004), Galeano (2010) – clarificam esse equívoco, que tem origem na comunidade “letrada” da escola, os professores e pais. Papert é um desses autores:

É um absurdo achar que só se deve aprender determinado conteúdo quando se tem sete anos e outro quando se tem oito. A ideia de um currículo linear lembra o sistema de produção em série industrial. Temos de aprender a perceber a necessidade de cada indivíduo. Ele é quem vai ditar o que precisa aprender, a que hora e com que intensidade. (PAPERT, 1985, p. 66).

Entre os muitos questionamentos que me assolam a mente sobre o Círculo de Leituras e outros ambientes pedagógicos, o mais aceitável foi o de que os adultos, tanto pais como outros professores, da escola percebem a leitura crítica e democrática como a maior e mais revolucionária ferramenta de mudança social. E o incrível é que se eles tivessem sido submetidos a experiências semelhantes de leituras críticas, seria admissível aceitar tais posicionamentos, mas se ainda somos resultantes de uma geração menos informada e, portanto, menos crítica, qual a verdadeira razão de tanto receio.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência entre as pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. [...] Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 10).

O Círculo de Leituras passou por muitas formatações. Contudo, desde o início da sua existência como ambiente de aprendizagem, em nenhum momento foi validado como apenas mais uma simples ferramenta da engrenagem institucional. Depois de mais ou menos dois anos, chegaram as respostas compreensivas dos próprios leitores envolvidos neste ambiente matético, além do entendimento de colegas educadores.

Inicialmente, em muitas ocasiões, o Círculo de Leituras foi confundido, pelos pais e alunos, com fichas de leituras tradicionalmente chamadas de suplementos de leituras, comumente elaborados pelos editores de livros paradidáticos e aplicados aos alunos pelos professores. Embora haja aproximação dessas estratégias por proporcionarem a leitura, vale refletir sobre suas diferenças expostas no quadro a seguir.

<b>CÍRCULO DE LEITURAS</b> – Ambiente matético	<b>SUPLEMENTO DE LEITURAS</b> – Espaço escolar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É inovadora, uma vez que rompe com o paradigma autoritário do professor como único autor do currículo;</li> <li>- Tem enfoque na aprendizagem como instrumento de desenvolvimento cultural do aprendiz, tanto individual como coletivo;</li> <li>- O aprendiz busca suas leituras, faz escolhas que lhes são significativas, transcendendo os significados dessas aprendizagens;</li> <li>- Há diversidade de fontes de leituras;</li> <li>- Configura-se em elemento democratizador de aprendizagens espontâneas: liberdade de escolha e de expressão;</li> <li>- Prioriza conexões do aprendiz com as informações planetárias, de maneira lúdica, racional, instigando o poder argumentativo crítico, a comunicação, a linguagem e a imaginação;</li> <li>- Promove a construção de redes produtoras de conhecimentos, numa perspectiva dinâmica construcionista, valorizando o repertório de aprendizagens prévias;</li> <li>- Leitores dedicam grande concentração e compromisso consigo, com o outro e com o planeta, a partir de infinitos conhecimentos e informações apreendidos e socializados;</li> <li>- Objetiva o desnudamento e desalienação de pensamentos, valores, sentimentos, conceitos e preconceitos;</li> <li>- Amplia as perspectivas de socialização das leituras com outros grupos da escola ou fora dela;</li> <li>- Não há controle sobre o ambiente, sua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma estratégia tradicional de ensino, pois as leituras de obras literárias são determinadas pelo professor;</li> <li>- Prioriza o método de ensino baseado em informações descontextualizadas;</li> <li>- Trata-se de um espaço inexistente para a iniciativa e curiosidade da leitura;</li> <li>- Tem enfoque nas habilidades de leitura e escrita, desconsiderando o envolvimento do leitor;</li> <li>- As obras literárias são geralmente indicadas por autores de catálogos editoriais;</li> <li>- Dá relevância aos conceitos refletidos por teóricos renomados;</li> <li>- Promove a reprodução de concepções, considerando que a significância da leitura concentra-se no parecer do autor da obra;</li> <li>- Valida a perspectiva passiva e individual do aprendiz, sem vínculos coletivos;</li> <li>- Elenca um número limitado de informações a serem memorizadas pelos leitores iniciantes ou experientes;</li> <li>- Os participantes estão sempre individualmente ocupados;</li> <li>- Os leitores são regulados pelas exigências acadêmicas;</li> <li>- Há negação de autonomia intelectual do educando para que atuem sobre suas próprias aprendizagens;</li> <li>- ambiente de interesses restritos e</li> </ul>

amplitude determina a própria autonomia; - Os leitores aprendem a lidar com as variáveis e a validar a cultura do grupo; - Há autoavaliação e avaliação coletiva.	comportamentos homogêneos; - A avaliação é pontual, classificatória e excludente.
---	--

Figura 8 – Quadro de estratégias de leituras.

Fonte: Quadro comparativo elaborado pela pesquisadora.

A clareza das abordagens comparativas entre estas estratégias de leituras direcionam as minhas compreensões e interpretações para a necessidade de maior participação de outros professores, o que não se concretizou imediatamente, nem posteriormente. Talvez este insucesso estivesse atrelado ao desempenho dos profissionais de educação na mediação dessas estratégias, conforme o seguinte quadro.

<b>PROFESSOR INOVADOR: CÍRCULO DE LEITURAS</b> – Ambiente matético	<b>PROFESSOR TRADICIONAL: SUPLEMENTO DE LEITURAS</b> – Espaço escolar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumir a postura de aprendiz adulto experiente e inacabado;</li> <li>- Promover a leitura em função da arte de aprender;</li> <li>- Acompanhar e mediar o movimento dos aprendizes mais familiarizados com os meios tecnológicos da contemporaneidade;</li> <li>- Fomentar o desejo de ouvir e de informar, mostrando que o indivíduo é representado pelo seu texto;</li> <li>- Deixar transparecer suas concepções, suas certezas e incertezas, e aspirações;</li> <li>- Mediar e instigar o senso crítico e ético;</li> <li>- Demonstrar coragem para expor fragilidade pessoal e profissional e solicitar parcerias;</li> <li>- Conceber a aprendizagem na dimensão planetária, considerando aspectos históricos, econômicos, culturais e sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar obras literárias;</li> <li>- Direcionar leituras, aplicar fichas de interpretação e corrigi-las;</li> <li>- Estabelecer distinção entre os papéis de professor e de aluno;</li> <li>- Considerar a supremacia do texto do autor sobre o texto do leitor;</li> <li>- Fazer diferença entre opiniões pessoais e profissionais;</li> <li>- Ser instrutor de suplementos de leituras;</li> <li>- Ser modelo comportamental;</li> <li>- Limitar o ensino e a aprendizagem ao espaço físico da sala de aula, no máximo, da unidade escolar;</li> </ul>

Figura 9 – Quadro dos papéis do professor inovador e do professor tradicional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por isso tudo, durante todas as vivências do ambiente matético do Círculo de Leituras em parceria com os leitores que dele participam, vi-me mais autêntica, mais corajosa, mais consciente do papel de educadora. Até posso adotar a prepotência de compartilhar e me assemelhar a Freire quando diz:

[...] assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educadores. (FREIRE, 1996, p. 80).

Refiro-me à coragem para expor aos colegas minhas fragilidades como profissional e pedir-lhes parcerias, porque alcancei o ponto mais alto em que podia chegar ‘sozinha’. Foi chegada a hora de pedir colaboração e avaliação. Busquei oportunidade de apresentar a proposta do Círculo de Leituras a uma pequena parte dos profissionais da Escola Pan Americana da Bahia. Discutimos muito, mas ainda era imaturo fazer mudanças sugeridas por professores que conheciam recentemente aquele ambiente matético. Fundamentalmente, analisamos o ambiente do Círculo de Leituras sob o enfoque da aprendizagem, não mais priorizando o processo de ensino. E diante de diversas observações quanto ao acesso dos leitores às fontes e questionamentos da veracidade da minha afirmativa de gestão participativa do aluno na proposta pedagógica da escola, ficou esclarecido que tais fontes de leituras poderiam ser as veiculadas socialmente e também virtuais, mas o determinante continuaria a ser priorizar, democraticamente, as conexões do aprendiz com as informações imediatas do mundo.

Num sentido ainda mais amplo, o Círculo de Leituras compôs uma “roupagem”<sup>32</sup> diferenciada ao ambiente da sala de aula da etnopedagoga, que muitas vezes se parecia com as descritas por Papert:

Vejo as salas de aula como um ambiente de aprendizado artificial e ineficiente que a sociedade foi forçada a inventar porque os seus ambientes informais de aprendizado mostravam-se inadequados para a aprendizagem de domínios importantes do conhecimento, como a escrita, a gramática ou matemática escolar. Acredito que a presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo o programa que as escolas tentam atualmente ensinar com grandes dificuldades, despesa e limitado

---

<sup>32</sup> O termo roupagem foi usado com o sentido de mudança do aspecto tradicional da sala de aula para o sentido de inovação pedagógica.

sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada. (PAPERT, 1985, p. 23).

Todo o processo de aprendizagem e de socialização dos Círculos de Leituras foi conseqüentemente encaminhado a não mais se limitar a um ambiente físico, extrapolando-o, tomando dimensões muito mais virtuais. Por iniciativa de alguns leitores/atores sociais, ampliamos a socialização das nossas leituras com outros grupos, tais como alunos do Ensino Fundamental de instituições parceiras – Lar Harmonia, Fundação Lygia Bojunga –, baseando-se na visão de Freire quanto às ferramentas pedagógicas a serviço da educação: “Os objetivos, os conteúdos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim não apenas podem, mas devem variar de espaço tempo para espaço tempo”. (FREIRE, 2001, p. 13).

A partir desse momento, estivemos mais motivados para a socialização de informações e comunicações entre companheiros que passavam a partilhar dos mesmos desejos. Além de toda trajetória citada, o Círculo de Leituras havia sido ampliado para também ser um ambiente de aprendizagem informatizado. Mais uma vez, Papert norteou o trabalho com as suas ferramentas de aprendizagem, como por exemplo, a experiência com o LOGO:

A visão que apresentei é a de uma cultura computacional particular, de caráter matético, ou seja, uma cultura que nos ajuda não apenas a aprender acerca da aprendizagem. Mostrei como essa cultura pode humanizar a aprendizagem permitindo relações com o conhecimento em bases mais pessoais e menos alienantes, e dei alguns exemplos de como isto pode melhorar o relacionamento com outras pessoas que se encontram nesse processo de aprendizagem: companheiros de estudo e professores. (PAPERT, 1985, p. 211).

O Círculo de Leituras tomou uma dimensão de ampla interação educativa, criando espaços de ambientes matéticos “geograficamente” diferentes. Os leitores-aprendizes aguçavam a curiosidade para estar lendo o mundo ao redor, todo o tempo. Foram estabelecidas a prioridade de linguagens específicas para dar continuidade ao ambiente matético, tais como a linguagem oral e a linguagem escrita. E, ao mesmo tempo, era evidente que não havia mais controle, no sentido de limite, da produção de redes de conhecimentos naquele ambiente. Não que houvesse essa intenção, mas ficou evidente que a amplitude determinava a própria autonomia daquele espaço. E isto

aconteciam ao Círculo de Leituras exatamente como Macedo relaciona a linguagem ao poder:

Faz-se necessário também enfatizar que a linguagem representa e constitui poderes. Marx nos ensinou que, se se souber olhar bem, todo produto traz os traços do sistema produtivo que o engendrou. Esses traços lá estão como marcas, mas nem sempre visíveis facilmente. Uma análise radical pode torná-las à vista: o que consiste em postular que a natureza de um produto só é inteligível em relação às regras sociais de seu engendramento. (MACEDO, 2004, p. 61).

Para sustentar a coerência dos novos critérios instituídos, foi importante priorizar o envolvimento dos leitores, dar tempo para aprender a lidar com as variáveis e, fundamentalmente, validar o papel da cultura do grupo. Hoje, o Círculo de Leituras representa um ambiente dinâmico de aprendizagens grupais, buscando verdadeiras reflexões e construção de novos paradigmas. Vale a pena citar Macedo, que fornece uma visão compacta do que a cultura de um grupo representa: “A vida de um grupo humano representa, portanto, um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas”. (MACEDO, 2004, p. 101).

Uma vez estabelecido e compreendido a concepção de cultura grupal, a seguinte citação de Marcela Nuno Britto, uma protagonista desta etnopesquisa, reforça esta abordagem:

Antes de conhecer e trabalhar no Círculo de Leituras, a minha vida tinha tudo a ver com a vida dos meus amigos, mas depois eu vi que fiquei ainda mais ligada a eles. Deixe-me explicar. É como se tudo, tudo, tudinho que faço estivesse ligado a tudo, tudo que eles fazem também. Não pensamos tudo igual, mas vejo que podemos sentir que minha vida faz parte completamente da vida deles, por menos que seja o exemplo.



Figuras 10 e 11 – Educandas da 5ª série durante o Círculo de Leituras.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como já mencionado anteriormente, o Círculo de Leituras configura-se num ambiente pouco convencional de aprendizagens individuais e coletivas. A este respeito, é inteiramente positivo estabelecer vínculos entre esta estratégia de leitura e as práticas de inovação pedagógica. E esta discussão teve início quando percebi que, mesmo sendo uma experiência piloto na Escola Pan Americana da Bahia, a mais evidente das suas capacidades de inovar é construir redes produtoras de conhecimentos como prática educacional inovadora, fundamentadas no exercício democrático da cidadania e, a partir de então, resultando em mudanças comportamentais e transformações sociais.

### **3 A APRENDIZAGEM NO CÍRCULO DE LEITURAS E A CONSTRUÇÃO DE REDES DE CONHECIMENTOS**

#### **3.1 DIALOGANDO SOBRE REDES DE CONHECIMENTOS**

Desde os primórdios, a aprendizagem tem sido estudada, refletida e sistematizada criteriosamente, principalmente porque esta aprendizagem sempre foi necessária para transmitir os saberes e as tradições de geração a geração. Nos primórdios, era sinônimo de ensino. E a ideia de complementaridade óbvia entre ensino e aprendizagem surge nesse momento da questão. Entretanto, mudanças radicais ocorreram de tempos em tempos, e os conceitos e aplicações de ensino e de aprendizagem sempre demonstraram caminhar natural e harmoniosamente juntos. Talvez por isso, até hoje, ainda não esteja completamente claro para muitas pessoas que a arte de aprender – matética – diverge da arte de ensinar – pedagogia.

No contexto do século XXI, vive-se um novo conceito epistemológico que vai de encontro ao paradigma cartesiano de que se alguém ensina algo a outrem, esse algo foi automaticamente aprendido. Negar esta afirmativa pode ajudar a compreender que, na contemporaneidade, o homem é considerado um ser uno e, ao mesmo tempo, é parte da diversidade da humanidade. Então, é possível entender também que em educação o processo de aprender transcende o processo de ensino-aprendizagem, porque a existência humana hoje é muito mais complexa e dinâmica do que há tempos foi concebida. Razão pela qual a educação precisa dar continuidade às reflexões sobre a escola na atualidade, as possíveis mudanças ou o desaparecimento. Fino alicerça essas reflexões muito bem quando questiona o modelo escolar ainda vigente em muitos lugares:

Como é possível reparar que a escola modelada na fábrica do século XIX, por muitos e relevantes serviços que tenha prestado à Humanidade nesse século e no seguinte, precisa de uma reorientação paradigmática, e que essa reorientação terá que ser o inverso da visão saudosista de uma instituição imóvel a boiar, estagnada, no tempo? (FINO, 2007, p.5)

Ao considerar as peculiaridades do século XXI, a preocupação da pesquisadora confirmar a premissa, já justificada por alguns estudiosos, de que a Inovação Pedagógica pode transformar-se no maior instrumento de mudança

educacional altamente significativa para a sociedade em que vivemos. E, para tanto, Assmann explica claramente o que é a sociedade em que vivemos:

A sociedade da informação é a sociedade que está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e dos dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral. (*apud* LOPES *et al.*, 2005, p. 16).

Em particular, esta dissertação reflete sobre o desencadeamento dos saberes através do ambiente do Círculo de Leituras enquanto experiência matemática em rede, ou seja, a leitura em função da arte de aprender. Porque, geralmente, um sujeito começa a aprender por inúmeras razões, mas a primeira é a necessidade de sobrevivência. Ele tem instintos naturais para aprender. E porque é um ser humano, dotado de sabedoria, busca o conhecimento incessantemente para solucionar seus problemas e por prazer. Quando se apropria de muitos conhecimentos, inicia a arte de ensinar com maturidade – ensina a si mesmo. Depois de vivenciar esse processo peculiar de maturação, o homem atinge a consciência do valor do conhecimento, que espontaneamente é usado para a busca da sua felicidade e do seu bem-estar, como nos mostra uma protagonista desta pesquisa, Luiza Schoerer Peixoto, que, geralmente, costuma elaborar hipóteses e questões conclusivas acerca de diversas temáticas que lê. Ela pode ser caracterizada como uma leitora competente porque não limita suas reflexões apenas às orientações pedagógicas, mas vai além, busca compreender as mensagens explícitas e implícitas das leituras que realiza, traduzindo-as em escritos críticos e criativos. Quanto ao Círculo de Leituras, ela escreve:

Sou curiosíssima para tudo, então o Círculo de Leituras abre as portas da minha imaginação, me estimula mais e mais. Antes de escolher a matéria que vou ler, antes mesmo de folhear artigos, eu lembro das temáticas que preciso ler para responder as minhas curiosidades, daí escolho, leio, releio e discuto. Agora já compreendo melhor e mais rapidamente os textos, principalmente os informativos. Só eu sei como eu cresço academicamente. A minha imaginação voa quando leio e sempre quero escrever depois.

Diante de uma situação como esta, compete à escola – ainda um espaço de aprendizagem denominado altamente enriquecedor –, estar a serviço dessas buscas de

saberes, capacitando o indivíduo a gerenciar conhecimentos em benefício individual, coletivo e planetário. Se assim fosse, a escola seria um ambiente verdadeiramente experimental, educativo e inovador. Além desta recomendação, a escola como detentora de um currículo dialético, poderia reforçar toda e qualquer aprendizagem desejada, promovendo o exercício de autogerenciamento<sup>33</sup> de conhecimentos por parte do aprendiz.

O ambiente matético desenvolvido no Círculo de Leituras aproxima-se do que a pesquisadora chama de gerenciamento de conhecimentos em benefício individual, coletivo e planetário<sup>34</sup> – produção de informações em rede –, quer dizer, quando o educando é capacitado a buscar, individual e coletivamente, seus conhecimentos através da leitura prazerosa e crítica, atingindo um nível necessário, desejável e funcional de aprendizagem. Novamente, Assmann complementa a exposição da etnopedagoga:

O vínculo entre aprender e prazer não é novidade, poderíamos listar aqui vários teóricos que partilham desta ideia, entretanto, reconhecer o prazer como elemento dinamizador do conhecimento, como condição essencial para a aprendizagem supõe entender que o aprender é um processo criativo e auto-organizativo, é entender que viver é aprender. (*apud* LOPES *et al.*, 2005, p. 52).

A reflexão de Assmann sobre a apropriação do conhecimento pelo viés da ludicidade reforça a convicção da etnopedagoga sobre a característica do Círculo de Leituras como elemento democratizador da aprendizagem. Todos os referenciais desse ambiente matético dizem respeito à liberdade de escolha e de expressão, como muito pode ser observado na fala de Guilherme Ramaldes, um dos atores sociais/protagonistas desta etnopedagogia, quando afirma que o acesso às leituras sacia suas curiosidades:

Sinceramente, eu somente me deixei influenciar pelas leituras porque fui obrigado a participar do Círculo de Leituras. No começo, eu preferia não participar porque não gosto muito de expor minhas ideias, meus pensamentos, quer dizer, não gostava. Daí quando eu vi todos os colegas discutindo – concordando, discordando, argumentando – eu cheguei à conclusão que não podia ficar de fora. É muito legal trocar

---

<sup>33</sup> Autogerenciamento: autonomia intelectual (SACRISTÁN, 2007, p. 96).

<sup>34</sup> Benefício individual, coletivo e planetário: a leitura é um modo de aculturação que conforma as mentalidades, o que tem estreita relação com algumas das preocupações essenciais em nossa cultura ante os desafios trazidos pelas novas condições da sociedade. Permite conciliar os valores da universalidade e da individualidade dos sujeitos livres... Ler serve aos fins nucleares da educação (SACRISTÁN, 2007, p. 96).

informações. A aula passa rapidamente e todo mundo aprende mais do que nas aulas normais. Agora, quando a professora fala no Círculo, eu sei que algo novo eu vou aprender quase brincando.

Afora a perspectiva lúdica, o Círculo de Leituras alarga sua abrangência quando se identifica com a necessidade de auto-organização dos atores da pesquisa, quando estes se encontram na puberdade. Esta é outra informação que leva a etnopedagoga a concordar plenamente com Delors quando diz:

Cada vez mais as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo – real ou fictício – que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos. As mensagens mais variadas – lúdicas, informativas, publicitárias – transmitidas pelos meios de comunicação social entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola. (DELORS, 2001, p. 153-154).

Em termos históricos, tem-se conhecimento de que o homem como ser social, desde a sua origem, sentiu necessidade de agrupar-se para garantir a sua sobrevivência. Desse agrupamento, surgiu a comunicação através das linguagens. Essas linguagens foram produzidas sob o critério cultural dos variados grupos sociais e, por meio delas, o homem ler, compreende e representa o mundo que ele mesmo constrói e deseja. Hoje, mais do que nunca, sabe-se que a leitura delimita o acesso à cultura e a cultura estabelece a dimensão da leitura. Então não está certo pensar que existe dissociação entre cultura e leitura. Não há, uma vez que esses dois elementos se alinham na construção do homem da era da informação e da comunicação, além das relações que estabelecem nessa construção cidadã. E o Círculo de Leituras manuseia estas relações entre comunicação, linguagem e cultura.

O Círculo de Leituras, como elemento de construção social cidadã, promove a leitura de mundo pelo aluno, a leitura de si como leitor, de textos de diversas fontes que veiculam socialmente, torna-se um instrumento de desenvolvimento cultural do aprendiz, tanto individual como coletivamente. Isto significa ilustrar as seções do Círculo de Leituras, quando educandos e educadores socializam suas leituras conforme suas histórias de vida, seus valores, suas intenções, seus temores, suas curiosidades. E Assmann reforça esta prática quando diz que: o grande desafio dessa interação é despertar a curiosidade do próprio professor e motivar os alunos a continuar aprendendo quando não estão em sala de aula (*apud* LOPES *et al.*, 2005, p.68). De maneira geral, na verdade, o Círculo de Leituras permite que o leitor vá além de si e encontre o(s)

outro(s). Nesse estágio, o leitor-aprendiz transcende suas limitações e se expõe, aprimorando o raciocínio, o poder argumentativo, a comunicação, a linguagem e a imaginação, arriscando-se desveladamente, sem amarras psicológicas ou ideológicas. E a seguinte citação de Freire capta esta abordagem:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. [...] A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p.12).

Tendo em vista que, mesmo o aluno mais pensante e sensível, a inserção ideológica o atinge, independente da sua competência leitora crítica. Tal competência não se refere aqui a nenhuma decodificação simples, e sim à escuta sensível dos indicadores culturais aos quais está imerso, quaisquer que sejam. E nesse contexto, a escola, que é detentora de uma cultura particular e ao mesmo tempo coletiva (no sentido de repetição), foi criada para enfatizar a beleza humana, não para reproduzir a feiura racional do homem. E de que forma ela atua? Omite-se. Aliás, não, toma partido, convenientemente. Cria ou reproduz uma ideologia conformadora e satisfatória para o cidadão, salientando o ‘desejo’ de cada família numa grande ou numa pequena comunidade. Essa família não é criada, é composta, é corresponsável comunitariamente. Portanto, também é encarregada do incentivo, da transparência e, principalmente, da leitura crítica ou mesmo da leitura alienante. Tem papel fortíssimo, não podendo negar seu valor social e ético na cultura de um grupo ou de uma sociedade. Comprovadamente, a leitura de mundo surge no início da vida do sujeito. Alienada ou criticamente, um indivíduo ler os olhos das pessoas, os gestos do seu corpo, as relações interpessoais, os conflitos, as orações, as ladainhas, as lágrimas e as gargalhadas. Ler tudo o tempo todo. Ler porque é humano, tem sensibilidade, é perceptivo ao que lhe diz respeito, como assevera Vygotsky, em seus trabalhos. “[...] um aspecto especial da percepção humana, que surge muito cedo na vida da criança, é a assim chamada percepção dos objetos reais, ou seja, não somente a percepção de cores e formas, mas também de significados”. (VYGOTSKY, 1984, 115).

Sabe-se ainda que essa leitura é expressa a partir da linguagem. A criança se apropria dessa ferramenta muito cedo. Seja a linguagem oral, a verbal ou a não verbal. Em cada faceta da vida, ela utiliza a linguagem para construir conhecimentos, elaborar argumentos, criar textos e contextos, questionar fatos e opiniões, duvidar e aceitar

afirmações e negações. É a linguagem que acompanha o aprendiz e o faz galgar patamares mais e mais complexos. Em evidência nesse contexto de estudo, o Círculo de Leituras – como ambiente propício à arte de aprender – se propõe a privilegiar a linguagem da criança como representação das suas ideias e sentimentos, tanto quando ela faz as escolhas das suas leituras, tanto quanto a prepara expor os conhecimentos dos quais se apropriou. E, na maioria das vezes, uma criança encanta outra com tais exposições. Considero que esse fenômeno ocorre em momentos de *enamramento*<sup>35</sup> quando se perde o pudor de exibir seu texto como “cédula de identificação”<sup>36</sup>, uma vez que o indivíduo é representado pelo texto, imaginário ou real, o tempo inteiro da vida. Fino acrescenta que: “E a falta de imaginação, como já vimos, pode também ser um obstáculo à nossa percepção da totalidade dos fenômenos” (FINO, 2003, p. 04).

Para ter uma visão panorâmica dessa afirmação, é necessário que o leitor se envolva de tal forma que possa transcender o espaço físico onde se encontra neste momento e imaginar ocupar um espaço num grupo heterogêneo, é óbvio, e ter a oportunidade de deixar fluir as mensagens que saiam espontaneamente, resultantes dos acordos entre razão e emoção, característicos da essência humana.

A dinâmica do Círculo de Leituras traz ao sistema educacional da Escola em pauta a difusão imediata da condição do educando de aprender a aprender, refletir e formular estratégias para fazer escolhas coerentes. Exatamente na questão de trabalhar, no ambiente escolar, o individual e o social sob o prisma das relações humanas, é que o Círculo é preponderante na formação da geração deste milênio. Moraes valida o valor da aprendizagem colaborativa do Círculo de Leituras:

[...] os novos ambientes de aprendizagem, ao utilizar o enfoque reflexivo na prática pedagógica, podem colaborar para o desenvolvimento de pensadores autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos, o que não significa qualquer tipo de individualismo acentuado, mas relações de cooperação, parceria e compartilhamento, entre os diferentes aprendizes, ou seja, interações individuais num contexto de cooperação, de diálogo, mediante o desenvolvimento de operações de reciprocidade, complementaridade e correspondência [...]. (MORAES, 1997, p. 223).

Nessa dimensão, o Círculo de Leituras traduz-se num espaço estimulante à arte de aprender e à construção de redes produtoras de conhecimento, visando à

---

<sup>35</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>36</sup> Idem.

aceitação reflexiva dos diversos posicionamentos culturais promovidos pelo grupo de aprendizes, conforme o desenvolvimento cognitivo desses. Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget alicerça o Círculo de Leituras por existir a partir das etapas de maturação vivenciadas pelo sujeito. Surge apenas a divergência da pesquisadora por duvidar da possibilidade dessas etapas tão ordenadas e previsíveis. De qualquer forma, a pesquisadora acrescenta à teoria das etapas de desenvolvimento, elaborada Piaget, a imaturidade imposta pelo meio.<sup>37</sup> De acordo com a sua experiência, este estágio significa um entrave na aprendizagem natural do indivíduo, que sofre imposições do meio, especialmente da família, causando prejuízos ao seu desenvolvimento cognitivo ou talvez apenas adaptando-o ao meio. Nesta perspectiva, vale a pena refletir sobre o que diz Macedo:

Um membro não é, portanto, apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar. (MACEDO, 1995, p. 48).

Ainda por ensejo dos conhecimentos como educadora, a investigadora entende que o ambiente matético fomentado pelo Círculo de Leituras comprova a influência do meio para a aprendizagem, que pode ser limitada pelo estágio da imaturidade imposta pelo meio. Para maior compreensão, Piaget esclarece:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. [...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem. (PIAGET, 1964, p. 176).

---

<sup>37</sup> Imaturidade imposta pelo meio: expressão criada pela etnopedagoga para tratar da opressão por parte das famílias de muitos aprendizes, quando direcionam os comportamentos infantis de acordo com suas conveniências sociais.

Diante da citação anterior, vale a pena reforçar que Piaget acredita que o conhecimento é formado pela interação do sujeito com o meio, com base nas estruturas psicológicas e biológicas existentes. E a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os objetos e o meio. Ele delimita o desenvolvimento humano por intermédio de estágios sequenciais, intrinsecamente existentes em todos os indivíduos: sensório-motor (até 2); pré-operatório (2-6); operatório-concreto (7-11); operatório-formal (11-16). Assim, ele afirma que a aquisição da aprendizagem se dar indubitavelmente obedecendo aos estágios de desenvolvimento, conforme a maturação das estruturas de pensamento do indivíduo. As semelhanças do Círculo de Leituras e a teoria piagetiana estão relacionadas ao Interacionismo e à concepção de a aprendizagem precisar estruturar-se a partir do intercâmbio de informações e do trabalho cooperativo entre os sujeitos educandos. Já as divergências do Círculo de Leituras e a Educação Piagetiana estão no fato de esta segunda considerar o aluno como centro dos objetivos pedagógicos, e o primeiro julgar tanto o professor como o aluno como elementos ativos igualmente preponderantes.

Esclarecendo a importância tanto do educador como do educando no propósito de construção das redes de conhecimentos no Círculo de Leituras, a pesquisadora concorda plenamente com Piaget quando considera importante a relação do sujeito com o meio. Entretanto, a identificação do Círculo de Leituras é ampliada quando relaciona esse ambiente matético às teorias de Vygotsky que têm uma dimensão diferenciada da visão de Piaget. Vygotsky reputa ao educador a interferência das aprendizagens dos alunos e o considera sujeito ativo desse processo, e o meio ambiente como elemento determinante no desenvolvimento. E para reforçar esta afirmação sobre o professor como mediador, Luiz Henrique Costa, um dos atores sociais/ protagonistas desta etnopesquisa, que se posiciona sempre à disposição de descobertas e de aquisição de novos conhecimentos, que encara os desafios da escola como simples passos de crescimento natural do homem no meio ambiente, narra:

Eu gosto de ler tudo, mas as discussões no Círculo de Leituras me atraem muito quando vários colegas leem matérias sobre culturas de lugares longínquos, que são completamente diferentes da nossa ou de outras que conhecemos. Participo muito mesmo quando aprendo questionando e esclarecendo toda minha curiosidade. E mesmo com ar meio lento, não me canso e nem me assusto mais diante de informações muito novas, desconhecidas. Meus pais me dizem que agora eu discuto de forma mais inteligente. Pena que o Círculo de

Leituras termina na 5ª série, mas acho que ler eu vou continuar sem parar porque a minha professora conseguiu me mostrar e provar que só tenho a ganhar com isso.



Figuras 12 e 13 – Educandos da 5ª série e pesquisadora no ambiente do CL.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Vygotsky apresenta também concepções que relacionam o pensamento e a linguagem como representantes das histórias de vida dos indivíduos e como resultantes dos modificadores culturais. Afirma que tais funções são formadas a partir dos requisitos psíquicos do sujeito. Assim sendo, considera o cérebro como o alicerce biológico desse sujeito. Por isso, a mediação é uma das ideias norteadoras do pensamento de Vygotsky. Ele afirma que todo o conhecimento do indivíduo está relacionado ao processo de mediação ao qual foi submetido nas diversas experiências de vida. Então, os conceitos concluídos pelo sujeito foram formados pelos recortes do real operacionalizados por seus sistemas simbólicos. Conclui também que os conhecimentos são resultantes das mediações de outro sujeito – o outro social –, por isso a denominação sociointeracionismo. Esse outro social pode também se configurar por objetos, ou organização ambiental dos fatos culturais que são internalizados pelo indivíduo. Esse processo de internalização é preponderante para as funções psicológicas do ser humano. E essa internalização exige a interferência de uma atividade externa modificada para transformar-se numa atividade interna, ou seja, é a vivência interpessoal que se torna intrapessoal. Diante de tudo isso, fica claro que a interação social é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento da pessoa. Pensando dessa maneira, Vygotsky aponta a escola como o espaço onde a intervenção pedagógica desencadeia o processo de aprendizagem.

A memória das crianças mais velhas não é apenas diferente da memória de crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. (VYGOTSKY, 1984, p. 47).

É de conhecimento público que Vygotsky trabalhou com Piaget e, a partir do conhecimento e da sua obra, apresenta-lhe críticas severas em vários aspectos, por entender que Piaget não tratou a situação social e o meio com a relevância merecida. A etnopesquisadora ratifica a posição de Vygotsky por relacioná-la novamente ao Círculo de Leituras como ambiente fundamentalmente social. Entretanto, os dois autores valorizam o organismo ativo e, em particular, Vygotsky enfatiza a importância dos aspectos histórico e cultural como determinantes nos processos de desenvolvimento e da aprendizagem, chamando-o de sociointeracionismo, e não simplesmente de interacionista como é denominado por Piaget.

Diante do exposto, fica claro que a diferenciação entre Piaget e Vygotsky é o fato do primeiro não enfatizar os valores sociais e culturais no desenvolvimento da inteligência, o que é parte preponderante nos pressupostos de Vygotsky. Entretanto, o grande elo de união desses dois teóricos é a preocupação com o desenvolvimento intelectual do ser humano. Preocupação esta que se torna ocupação das redes produtoras de conhecimento no ambiente matético através da ação educativa do Círculo de Leituras.

Diante dos argumentos desses teóricos educacionais, o que realmente importa é considerar que, atualmente, é impossível negar uma ação educativa que não denomine o indivíduo como um ser intelectual e singular, inserido numa sociedade heterogênea e imerso em interconexões altamente complexas. E, nessa perspectiva, a etnopesquisadora acrescenta que Seymour Papert dar, incrivelmente, uma maior amplitude aos posicionamentos de Piaget e de Vygotsky quando introduz o termo construcionismo em educação. Papert defende a ideia de que o aprendiz pode gerenciar sua própria aprendizagem – autoaprendizagem, cabendo à escola dar o suporte psicológico, moral, intelectual e tecnológico. Diante desta afirmação, Beatriz Barros, uma protagonista desta etnopesquisa, confirma isto quando fala da sua experiência no ambiente do Círculo de Leituras:

Sempre fui uma aluna dedicada, até exageradamente estudiosa, tanto em Inglês como em Português. Quando vi que eu aprendia muito com meus colegas e eles comigo, no Círculo de Leituras, fazendo as nossas próprias escolhas, fiquei mais fascinada porque eu sempre soube que podia colaborar com o aprendizado de um grupo. Eu sempre fui capaz em leitura e já lia até nas paredes, agora então.

Papert também chama atenção para a importância dos instrumentos tecnológicos, defendendo, contudo, que estes não definem a modernidade da escola e sim os educadores e educandos que fazem uso deles. Diz ainda que é fundamental que os profissionais de educação devem rever seus conceitos de educação, aprendizagem e tecnologia, sob o prisma da complexidade da pós-modernidade. E num sentido mais amplo, Martinazzo esclarece a ideia de complexidade desta forma:

A complexidade do real, que subentende que tudo está ligado a tudo, exige uma prática pedagógica que possibilite a compreensão da teia de relações existentes entre todas as dimensões das coisas. Só a mentalidade de uma ciência una e múltipla, local e global, singular e universal pode resultar numa ciência global. (MARTINAZZO, 2004, p. 95).

A esta instância colocada por Martinazzo, a etnopesquisadora enfoca também a concepção de aprendizagem a partir da utilização da tecnologia da informática que, comprovadamente, é uma ferramenta de transformação cultural e de aprendizagem, de acordo com Papert (1985). Acima de qualquer outro argumento, ele defende a autonomia intelectual do aprendiz na era das tecnologias de informação e comunicação. Contudo, é escusado dar ênfase à discussão de que as ferramentas tecnológicas, de nenhuma maneira, convergem no imperativo da inovação pedagógica, cuja amplitude não determina referenciais.

Tal posicionamento confirma que Papert (2008) acredita que as transformações verdadeiramente decisivas, tangentes à aprendizagem, exigem a disponibilidade do aprendiz para novas formas de pensar, as quais podem ser fomentadas pelas recentes ou velhas tecnologias, nomeadamente o computador. Particularmente, ele apresenta a “máquina de conhecimento”<sup>38</sup> como uma das possíveis tecnologias a ser utilizada. Por outro lado, o autor analisa os empecilhos para tais mudanças, considerando que a escola é a maior instituição formal e sistêmica de educação nas sociedades. Isso implica em conceituar ainda que esta instituição precise crer que o desenvolvimento cognitivo das crianças está relacionado às suas funções e responsabilidades. As crianças, por sua vez, compreendem claramente que o computador e elas formam, atualmente, uma só entidade global. Reconhecem a máquina como sinônima de um progresso aliado a muitas áreas da vida humana. E percebem também que ela ainda é estranha à escola. Isso quer dizer que elas também sabem que

---

<sup>38</sup> Máquina de conhecimento: computador (PAPERT, 2008).

não existe harmonia entre o desenvolvimento tecnológico e a escola. Paralelo a essa “descoberta”, a criança aceita a situação de que as megamudanças tecnológicas não são adaptáveis à escola.

Sociologicamente, qualquer aprendiz apreende o propósito ao qual a escola tradicional está atrelada – manter tradições, negando inovações. Então, a proposta de Papert (1997) inicia-se a partir da ação de examinar e, acima de tudo, aguçar a percepção da funcionalidade da tecnologia tanto inserida na escola como fora dela. E não apenas aceitar o que dela já fora construído até o momento. Ele acredita plenamente na capacidade do aprendiz em construir novos saberes, através do manuseio da tecnologia. Ao publicar o livro *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*, Papert (2008) pôde mostrar questões educativas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo infantil, ampliando as reflexões dos educadores que utilizam tecnologias diversas, ou mesmo o computador. De certa forma, ele provoca questões pertinentes à necessidade de que ao aprendiz seja oportunizada a autoformação, chamada neste trabalho como autoaprendizagem. Por isso, ele alerta: o escândalo da educação reside no facto de que sempre que ensinamos algo estamos a privar a criança do prazer e do benefício da descoberta (PAPERT, 1997, p. 103).

Os escritos de Papert fomentam uma nova concepção de aprendizagem transformada pelo estudante investigador, enfim, o sujeito da educação. Esta concepção demanda uma dinâmica própria caracterizada basicamente pela investigação constante e ininterrupta do aprendiz. Talvez essa venha a se constituir noutra significância dos termos escola e educação. Porque a instituição Escola encontra-se desgastada na sua função primeira de educar e na segunda, de reproduzir. Verdadeiramente, esta instituição não mais concentra pré-requisitos que possam manter o seu propósito – a comunidade controlada. Há um movimento interior nessa comunidade que, forçosamente, alavanca conexões como desafios à capacidade cognitiva dos seus participantes. E tais conexões são lidas e interpretadas por estudiosos como Papert, parte do conceito de que uma mídia, como, por exemplo, o computador, tem potencial mais do que suficiente para desencadear no aluno a capacidade de criar formas de desenvolvimento das suas múltiplas inteligências. Essa questão também é comprovada por outros educadores e estudiosos.

Naturalmente, a denominação da máquina como instrumento de conhecimento precisa estar sempre conectada à ação educativa. É por essa razão que Papert (2008) levanta o argumento da sua importância na questão do ensino. Ele afirma

que a “máquina de conhecimento” significa a vinculação entre os conhecimentos prévios da criança e as suas conquistas na leitura de mundo. E, por conta disso, valoriza essa máquina como elemento descentralizador da educação escolar. Em consequência dessa importância, surge a grande contradição entre escola e ação educativa. A primeira representa uma possibilidade real de manuseio dessa ferramenta, embora esse manejo tenha natureza manipuladora. A segunda redefine a aprendizagem, negando a diretividade do educador e responsabilizando a autoaprendizagem ao educando. Vale a pena destacar o que ele escreve sobre esta questão:

O currículo, no sentido de separar o que deve ser aprendido e em que idade deve ser aprendido, pertence a uma época pré-digital. Ele será substituído por um sistema no qual o conhecimento pode ser obtido quando necessário. Qualificações serão baseadas no que as pessoas tiverem feito, produzido. Muito do conteúdo do atual currículo é conhecimento de que ninguém precisa ou é necessário apenas para especialistas. (PAPERT, 1985, p. 45).

É justamente no cruzamento dessas duas expressões – autoaprendizagem e era da informação e da comunicação – que, segundo às reflexões da etnopedagoga, encontra-se a chave para as prementes transformações educacionais. Primeiro, é preciso considerar que, num mundo em mudança tanto social como econômica, a educação encontra-se diante de uma situação de emergência, que exige pensarmos numa perspectiva sustentável entre a inteligibilidade e a sensibilidade da essência humana. Segundo, é essencialmente imperioso abraçar uma visão sistêmica, de que os seres humanos são partículas minúsculas de um inteiro, o universo. Por que isso ainda é tão incompreensível? Convém, pois, lembrar que há tantos anos Freire evoca as características da pessoa para estas particularidades, sem ser completamente compreendido:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode tomar distância do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1979, p. 15).

Tomando com ponto de referência esta “práxis humana”, particularizando a escola, mais do que uma parafernália de novos equipamentos, de máquinas

maravilhosas, deve rever paradigmas e reaprender com a nova geração, referindo-se sempre às anteriores, e dar novos passos significativos, dando importância especial à imaginação e criatividade. Na verdade, a escola deve aceitar o aparecimento de uma cultura contemporânea genuína, modificar-se radicalmente e transcender os seus limites de atuação, porque o século XXI é característico de uma enorme diversidade de talentos e diferenciais, tanto humanos como materiais, essenciais a qualquer civilização. Isso fica muito claro quando Sousa escreve: “[...] de forma incomparavelmente mais intensa do que em qualquer outra época da História, vive-se hoje um momento de aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes”. (SOUSA, 2004, p.74).

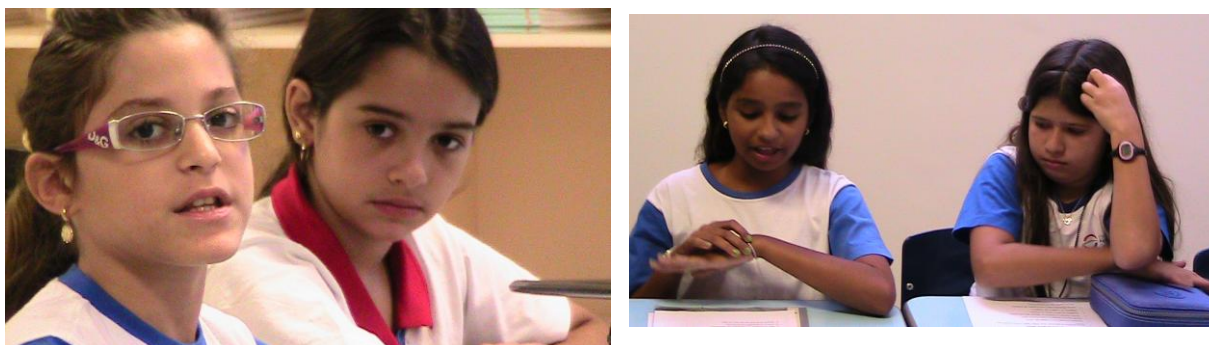
A contemporaneidade, como afirma Sousa, está determinada pelo predomínio das transformações tecnológicas e da produção excessiva de conhecimento. E para dar conta de sobreviver nessa época, a escola deve sair do seu gerenciamento e isolamento social e político e inscrever-se, terminantemente, nos processos de mudanças. Não se arriscando a quaisquer iniciativas, mas baseando-se na experiência que a capacita para um projeto educacional inovador, objetivando à construção dos aprendizes – educandos e educadores. Ampliando ainda esta reflexão, novamente Sousa escreve: “A Educação não pode deixar de ter os olhos no futuro”. (SOUSA, 2004, p. 73).

O compromisso da escola na engrenagem social da atualidade – a era da informação e da comunicação e, fundamentalmente, das relações – perpassa pelas mais genuínas considerações sobre a formação do aprendiz. A primordial é a concepção de considerar a autoaprendizagem como um passaporte para o futuro de agora. Concepção ilustrada por Alice Assis Braga, uma das protagonistas desta etnopesquisa, referindo-se ao trabalho no Círculo de Leituras:

Durante todas as discussões, sobre muitos temas, no Círculo de Leituras eu percebo que minhas ideias às vezes se confundem com as dos outros alunos e se confundem com elas mesmas. Mas o que pra mim é mais importante é que eu percebo que o que aprendo fica cada vez mais claro nos meus pensamentos. E também vejo que fico mais preparada para aprender mais. Então, quando decido falar o que penso no grupo é como se muitas discussões já tivessem acontecido dentro de mim, dentro da minha cabeça e que se completam com as dos meus colegas de classe.

Por esta fala, é possível comprovar que o sujeito, hoje, indubitavelmente, pode ser instigado a usar sua individualidade na coletividade visando às conquistas

sociais. Desta maneira, esse aprendiz voltará a ser resultado da verdadeira essência humana formada pela razão e pela sensibilidade. Não resta mais dúvida de que o homem é capaz de rever todo conhecimento gerado durante a sua existência. Como é sugerido pelo autor: ao pensar no conhecimento como sendo uma consequência da subjetividade socializada do Ser, isto é, da tomada de consciência do conhecido, já questiona-se a relação sujeito-objeto (MACEDO, 2004, p. 45).



Figuras 14 e 15 – Educandos da 5ª série no Círculo de Leituras.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Algumas vezes parece simples convencer a escola a rever a sua proposta de formação do *Ser* e fazer adaptações oportunas e adequadas à realidade. Seria unicamente necessário superar o medo de quebrar paradigmas e a inércia didática. Por tudo isso, o Círculo de Leituras configura-se num elemento capaz de colaborar com as readaptações da escola à contemporaneidade, por se tratar de um recurso metodológico para fomentar a motivação do aprendiz, uma fonte informativa e socializadora de conhecimentos, um instrumento inovador de expressão individual e coletiva, acrescido de uma função formativa global. Uma outra configuração do Círculo de Leituras pode ser relacionada a: [...] transforma os educandos em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 29).

Diante das características do Círculo de Leituras acima citadas, vale ressaltar que esse ambiente matético não tem o propósito de resumir-se a um simples instrumento para substituição de estratégias de leituras por outra, apenas diferenciada. A investigadora reforça que o Círculo de Leitura é uma sólida rede de articulação entre leituras e de inserção da oralidade e da reflexão crítica sobre essas leituras. Significa dar continuidade e oportunidade à cognição do aprendiz, fazendo-o interferir e inferir intensamente nas informações adquiridas, negando a possibilidade de alienação das suas

habilidades intelectuais. Como diz Furth, citando Piaget: “[...] Piaget nunca deixa de acentuar que cognição significa trabalhar ativamente ou operar mentalmente numa determinada coisa. Minha tese é que um número enorme de jovens estão alienados por estarem intelectualmente famintos”. (FURTH, 1970, 190-191).

O Círculo de Leituras traduz as exigências de formação dos cidadãos na era da informação, da comunicação e das relações, ou seja, que sejam capazes de ler linhas e entrelinhas de vídeos, cartuns, publicidades virtuais, jornais, noticiários, discursos, romances, ficção científica e hipertextos. E o destaque dessas potencialidades cognitivas e emocionais, segundo Martín-Barbero, encaminhará os jovens dessa nova era a assemelhem-se, identificando-se entre si e fazendo surgir uma revolução contemporânea baseada na diversidade dos contrastes culturais e históricos. Ratificando Martín-Barbero, Sousa diz metaforicamente: “[...] carregando as cores das diferenças no mosaico cultural do planeta”. (SOUSA, 2004, p. 75).

Hoje, mais do que nunca, o conhecimento do espetáculo mundial, em todas as suas ramificações, através do processo de globalização, desvelou verdades e mentiras que colaboraram para a necessária desestruturação da modernidade. Tal processo realimentou a natureza humana a caminhar rumo aos padrões culturais e comportamentais da pós-modernidade. De verdade, vivemos numa era de contrastes marcantes como novamente reflete Sousa: “[...] se é certo que a globalização aproximou os países numa escala sem precedentes, também é certo que teve o condão de revelar de forma cruel as suas diferenças, acelerando e aprofundando os fossos existentes”. (SOUSA, 2004, p. 75).

No cerne do que chamamos globalização, o homem é produto de diversos contrastes submetido às leituras de mundo que é capaz de fazer. E a sociedade é composta da leitura de cada homem, formando um todo equalizado e, ao mesmo tempo, diferenciado. A leitura comprometida ou não com a crítica, em todas as idades, pode promover a desalienação do sujeito. E aí surge a reconfirmação da função política e social da educação escolar, onde a diversidade da compreensão leitora precisa ser afluída, negando os bloqueios há muito promovidos. Quanto à esta questão, Sousa argumenta:

Ora, sabemos que a educação se processa num contexto muito mais vasto onde entram em jogo, em interacção permanente, outras variáveis provenientes do sistema político, ideológico, filosófico, religioso, económico, etc. é esta complexidade do acto educativo que nos leva a

reflectir a escola não só em termos de organização curricular, como em termos epistemológicos (SOUSA, 2004, p. 139).

Resumindo, o ato educativo é mesmo resultado das nossas construções. A expressão nossa está aplicada porque predomina nos discursos, da grande maioria dos professores, o comprometimento filosófico com a formação do homem com uma consciência sistêmica, o estímulo à responsabilidade de atuação política, o respeito a quaisquer crenças e ideologias, a importância da autossustentação pelo trabalho. Então, os educadores são peças fundamentais desse contexto no qual estamos inseridos, e não há como se eximir das consequências.

Da perspectiva fenomenológica, a ação de educar não pode ser conhecida apenas a partir de julgamentos contidos num arcabouço teórico a ela referente, mas, principalmente, a partir daquilo que é construído na manifestação do próprio fenômeno. Percebo a educação, portanto, enquanto cuidado com o ser-do-outro, onde a construção da autonomia cidadã é a finalidade irremediável. (MACEDO, 2004, p. 43).

Sem dúvida alguma, na concretização da ação de educar, a escola tem responsabilidade sobre muitos posicionamentos, pois ainda é a maior instituição educacional da contemporaneidade. Agrega crianças, jovens e adultos por longos anos, convivendo com diversas leituras de mundo. E todas essas leituras precedem experiências e antecedem textos escritos com identidades próprias. Um exemplo desta afirmação é o que escreve, em entrevista, Barbara Queiroz, uma protagonista desta etnopesquisa, sobre o que aprendeu que o conhecimento transforma as pessoas, tornando-as mais conscientes das suas reais necessidades e dependências como seres humanos, e ilustra assim:

Desde o início, o Círculo de Leituras mudou a minha postura. Além de me sentir informadíssima com as leituras, eu me orgulho por fazer parte das leituras dos pais e de outros adultos. Porque eles sempre me diziam que as revistas apresentavam informações inapropriadas para mim. Descobri que eles não sabiam das minhas potencialidades para compreendê-las. Na minha opinião, o Círculo de Leituras foi uma das melhores atividades que eu fiz na escola. Com ele melhorei muito a minha escrita e tive uma noção melhor do que estava acontecendo no mundo. Diferente de outras atividades, eu tenho prazer em escolher e ler artigos interessantes e depois rapidamente escrever o que eu aprendi. Além de ganhar cultura e desenvolver minha habilidade na escrita, eu aprendo a resumir grandes textos em apenas algumas linhas. O Círculo de Leituras foi extremamente útil e vai ser inesquecível para mim!

Diante dessa perspectiva de inúmeras leituras, a realização do Círculo de Leituras se aplica como um instrumento da pedagogia reflexiva e dialógica, oportunizando ao aprendiz dialogar com o outro e consigo mesmo, sobre os acontecimentos da aldeia global. Nesse momento, o educando não se vê como um simples reprodutor de informações, mas como um elemento essencial das transformações sociais.

O leitor, quando tem oportunidade de ler, individualmente ou em parceria, sobre a miséria em outros continentes, a violência familiar, as disfunções da mente, o amor entre seres indistintamente, as tragédias envolvendo os fenômenos naturais, as tecnologias de ponta, a consciência holística, a sustentabilidade do planeta, etc., ele não se exclui das responsabilidades, ou seja, ele inicia o seu processo de formação cidadã, a partir da reflexão-ação. Quanto a este contexto, uma das protagonistas desta etnopesquisa, Maria Luiza Peixoto, que lê indiscriminadamente tudo com o que se defronta com sua incansável disposição para pesquisar fontes de conhecimentos, deixa-se levar pela curiosidade em aprender e interferir sobre quaisquer situações. Esta leitora está sempre atraída pelas manchetes de matérias diversas, contanto que as leituras ofereçam-lhe subsídios para refletir sobre novos conhecimentos adquiridos. Ela expressa de maneira simples e clara suas impressões:

É difícil descrever o quanto me sinto agora quando leio sobre questões mundiais. Antes, eu não me sentia comprometida com o mundo, mas hoje conhecendo a sua história e os acontecimentos... é bem diferente. Meus pais sempre fizeram da leitura uma rotina. Por exemplo, aos sábados, sentamos juntos e conversamos sobre o que lemos no momento. E eu passei a levar o que eu leio no Círculo de Leituras para as conversas. Eles ficam encantados com os meus conhecimentos porque leio tudo, sem fazer cortes. E agora eu me sinto comprometida com as desgraças e os sucessos do mundo todo, agora eu sei que preciso trabalhar para melhorar a realidade do mundo em que vivo.

É com base numa experiência como esta, que faz-se necessário reforçar a concepção de realidade por Furth (1970, p. 189):

A realidade social, é claro, faz parte do meio em que toda criança cresce. A criança a aceita sem contestação, da mesma forma que aceita os fatos físicos. Ademais, suas relações fundamentais, que a ajudam a desenvolver-se intelectualmente, se fazem com seus companheiros. [...] Ao aplicar suas estruturas operatórias a uma ampla variedade de problemas físicos, de acordo com determinadas situações, a criança torna-se parte da comunidade de indivíduos pensantes.

E esse ser pensante, então, se apropria das mais variadas linguagens e desencadeia um processo interior de reformatação de comportamentos, sentimentos, ações e valores. Lendo, relendo, questionando, escrevendo, reescrevendo, discutindo, duvidando, reavaliando, argumentando, ele se autoavalia e avalia a realidade. Diante dessa avaliação, tenta começar a usar o seu texto genuinamente pessoal para responder aos seus questionamentos mais íntimos e emergentes. Ele cresce, e concomitantemente, se apropria de argumentos. Aliás, este percurso de amadurecimento do aprendiz é um recurso natural e acessível que o encaminha a novas aprendizagens e a educar-se, obviamente.

Em sentido geral, pode-se afirmar que o Círculo de Leitura é um ambiente capaz de fomentar no aluno o desejo de expressar, refletir e depurar seus pensamentos em ação. O educando tem ainda o privilégio de ampliar seus conhecimentos ao ponto de estabelecer critérios de avaliação individual e social. Edifica mentalmente concepções de mundo que anteriormente não era capaz, até porque é submetido ao exercício de desalienação da visão linear e pontual, de desapego às vaidades, de anulação das falsas representações. E este processo é desencadeado por leituras e discussões acerca de diversas temáticas das quais Maria Miguel e Méliça Cavaloc, protagonistas da etnopesquisa, participaram e passaram a compreender melhor o propósito do Círculo de Leituras – descobrir o leitor crítico e competente que habita em cada aprendiz. E isto fica evidente nos respectivos depoimentos das protagonistas:

Quando eu estudava em Portugal nunca pensei em descobrir tantas coisas apenas com leituras de revistas. Sempre pensei que somente nos livros eu poderia aprender o que precisava para viver e crescer. No começo, eu não compreendia e nem queria compreender o Círculo de Leituras. Primeiro porque eu não entendia as diferenças entre o Português do Brasil e o de meu país, Portugal. E engraçado que foi o Círculo de Leituras que me mostrou os segredos das duas histórias desses dois países, o que estava “escrito nas entrelinhas dos textos”, como diz a minha professora.

Quando comecei a descobrir as guerras, os inventos, as iniciativas de boa convivência mundial, as guerras, através dos Círculos de Leituras, tive certeza de que não largaria mais essas leituras. Porque eu estudava a língua portuguesa quando morava na França, mas não conseguia compreender com rapidez muita coisa. Foi por isso que ganhei muitos conhecimentos com os Círculos, porque as leituras precisam ser comunicadas aos colegas e eu tinha que estar segura, então lia várias vezes.

Então, pode-se inferir, pelos depoimentos anteriores sobre a experiência do Círculo de Leituras, que este fortalece intelectualmente os indivíduos, que passam a

fazer parte de um grupo de avaliadores espontâneos, habilidosos e criteriosos do seu entorno – de seus colegas, da sociedade local, da aldeia global – acerca de quaisquer questões. Isto significa dizer que o Círculo de Leituras aguça o olhar dos aprendizes sobre o mundo como um dispositivo desencadeador de aprendizagens, capacitando-os em competências e habilidades para fazer intervenções verdadeiramente significativas. Outrossim, Fino justifica:

Um dos problemas mais conhecidos relacionados com a avaliação é o que decorre do facto de tendermos a avaliar apenas o que somos capazes de ver. Ou para onde estamos deliberadamente a olhar. Ou do facto de sermos levados a avaliar o que nos é significativo, deixando de parte o que não é. (FINO, 2003, p. 02).

A partir do quadro de análise a seguir, pode-se refletir sobre os posicionamentos de alguns teóricos que sustentam as concepções de aprendizagem e ensino, suscitando cogitações sobre competências e habilidades, baseadas nos novos parâmetros da educação mundial.

	<b>Aprendizagem</b>	<b>Ensino</b>
Vygotsky	Tem início antes de a criança ir à escola. São os conhecimentos prévios.	Desperta processos internos de desenvolvimento.
Piaget	Decorre de experiências físicas e sociais, conforme maturação de mecanismos inatos.	Intensa atividade intelectual, gerando significado para o aprendiz.
Papert	Construída a partir da ação do aprendiz sobre o mundo, formando a autonomia deste sujeito. Criação de estratégias para solução de problemas.	O sujeito faz descobertas ou aprendizagens quando está inserido num ambiente enriquecido de provocações.
Freire	Vivência e experiência histórico-social. Relação hermenêutica entre ensino e aprendizagem,	Criação de possibilidades para produção do saber. Precisa ser crítico, ético e político. Exige respeito e reciprocidade dos sujeitos.

Figura 16 – Quadro de concepções de aprendizagem e ensino.

Fonte: Quadro adaptado de Vygotsky (1988), Piaget (2007), Papert (2008) e Freire (1981).

Numa nova abordagem, portanto, os processos de aprendizagem e de ensino são vistos como desencadeadores da ideia de que competência é variável às conveniências e às demandas políticas e econômicas. Contudo, essa ideia perpassa efetivamente pela aceitação social e cultural baseada num consenso de valores tais como idoneidade, poder, aptidão, capacidade. E histórica e politicamente a escola, através do seu currículo e da sua maneira, formou e ainda forma pessoas competentes, conforme os padrões que são de seu interesse. Arroyo, por exemplo, nos lembra de que:

A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foi formada para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teoria da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. (ARROYO, 2008, p. 37).

Por outro lado, algumas escolas formam indivíduos com espírito de luta, outras para a competitividade, outras para apreciação da beleza, também algumas criaram sujeitos para julgarem o certo e o errado, assim como a Escola Summerhill<sup>39</sup>, uma escola que ensinava seus alunos a buscarem sempre a felicidade.<sup>40</sup> Araújo (2004, p. 43) elucida a complexidade da concepção de aprendiz, na contemporaneidade:

[...] um sujeito ativo, que participa de maneira ativa e reflexiva das aulas, um sujeito que constrói sua inteligência e sua identidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Estamos falando, portanto, de alunos e alunas que são “autores do conhecimento” e não meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender.

Não resta dúvida de que cada sociedade promove a competência que deseja. Então, fica evidentemente claro que como o poder econômico sempre esteve à frente das maiores decisões sociais, políticas e educacionais, por isso a escola esteve quase sempre a serviço da classe dominante.

A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes realmente dominantes competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora das ideologias daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação

---

<sup>39</sup> Escola Summerhill, por exemplo, fomenta no aluno o desejo pela busca da felicidade como maior patrimônio resultante da aquisição de conhecimento.

sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 2001, p. 39).

Em resumo, mesmo com toda a forma de influência das ideologias dominantes às quais está submetido, o professor precisa de lucidez e responsabilidade para enunciar questionamentos significativos e relevantes capazes de dialogar com a realidade. Somente por intermédio desse debate, o profissional de educação poderá mostrar suas qualidades intelectuais e de percepção crítica para racionalizar estratégias de possíveis soluções para os conflitos no processo de escolarização. Giroux argumenta que: uma forma de pensar e reestruturar a atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 67). E Fino relaciona diretamente esta argumentação de Giroux com a época singular vivida pelos professores portugueses, no século passado, e que se assemelha a situação de tantos outros de continentes vizinhos:

O nosso tempo, no entanto, é o tempo dos professores e, por ironia, um tempo em que, no nosso país, se fecham as escolas onde não se pode fazer um ensino em massa, por falta de alunos em número suficiente para isso. Mas nunca, como hoje, houve tanta gente a pensar sobre educação. Nem nunca tanta gente fez da educação um lugar para estar no mundo (FINO, 2007, p. 43).

Baseada em tudo que foi refletido anteriormente, a etnopesquisadora registra que, na Escola Pan Americana da Bahia, o currículo é a alma e o único caminho da escola e, portanto, jamais poderá ser um entrave, uma vez que depende da sua proposta educacional. Também confirma que toda e qualquer inovação pedagógica a ser desenhada na educação da atualidade está atrelada à capacidade de reflexão coletiva, deliberação e mudança do educador. E essas transformações dependem da coesão de muitos profissionais. Portanto, essa demanda se traduz num enorme volume de questões aparentemente inatingíveis concomitantemente, reduzindo essas reflexões a severas contradições.

Depois de muitos momentos de reflexão e outros de enorme racionalização, ficou evidente que a equipe de professores da PASB encara a possibilidade de se tornar uma equipe intelectual em rede, considerando vários aspectos – digital, cultural, social e econômico. Fundamentalmente, pretende adotar uma postura altamente reflexiva visando a desenvolver as carências em torno de novos paradigmas da educação contemporânea – conhecimento cooperativo e em rede, valorização da sensibilidade

planetária, proeminência dos métodos tecnológicos digitais, consciência da sustentabilidade ambiental como sobrevivência. Foram refletidas por essa equipe posições como a de Giroux:

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (GIROUX, 1997, p. 162).

Assmann consegue complementar alguns pensamentos que perseguem as reflexões desse grupo de educadores, quando alerta:

Descobrir o caráter criativo das novas experiências do aprender significa, ao mesmo tempo, abrir-se a novas chances e novos desafios colocados à nossa vocação de seres comunicantes para os quais o diálogo e a relacionalidade representam aberturas vitais para efetivar a vocação solidária dos seres humanos. (*apud* LOPES *et al.*, 2005, p. 10).

Diante das novas abordagens da atual sociedade da informação e da comunicação, acerca das formas de aprender a partir da intelectualidade do professor e, conseqüentemente, do aluno, são potencializadas as redes de conhecimentos dentro e fora da escola, segundo à concepção de Alves:

Tecer conhecimento em rede, portanto, é a forma possível para indicar como, sempre, o conhecimento foi criado nos contextos cotidianos do viver humano, mesmo quando para se fazerem, a ciência e o poder econômico precisaram dizer que essa forma de criar conhecimentos era inferior e que os conhecimentos práticos que criava só existiriam enquanto não fossem superados pelo conhecimento verdadeiro, aquele produzido pela ciência, pela burocracia e em outros lugares de poder. (ALVES, 1998, p.59).

Em resumo, as redes de conhecimento incrementam e vivificam a necessidade de uma mudança curricular em lócus e, portanto, desafiando os educadores a buscar se moverem numa postura reflexiva sobre a complexidade bio-sócio-genética do conhecimento (Assmann, 1998) e aberta para propor novos e renovados currículos.

### 3.2 O CÍRCULO DE LEITURAS NO CURRÍCULO DA ESCOLA PAN AMERICANA DA BAHIA - PASB

Do ponto de vista educacional, o grande obstáculo e sua maior consequência acerca do termo currículo é torná-lo um elemento considerado inacessível e indefinível pelos educadores na escola. Esta é, notoriamente, uma contribuição negativa de quaisquer reflexões sobre currículo no processo educativo-pedagógico da escola. E o que caracteriza o processo educativo-pedagógico é nada mais nada menos que as intenções conscientes, o pensamento inconsciente e as práticas reais. Isso explica a razão do “desentendimento”<sup>41</sup> do professor pelo termo currículo, o que provoca desarticulação entre os saberes na práxis educativa. A verdadeira articulação depende simples e unicamente de fazer o profissional de educação ser parte integrante das reflexões teóricas, uma vez que ele está no comando operacional de todas as vertentes do currículo escolar explícito e oculto, na prática. Quando esse e outros entraves obtiverem esclarecimentos, o cotidiano escolar será mais clarividente. Serão derrubadas as barreiras entre os teóricos e os educadores de sala de aula da escola, uma vez que a teoria sucede à prática. Sem dúvida, esta é a mais impactante maneira de introduzir no cenário pedagógico uma concepção clara de um currículo que pode ser construído a partir das identidades de todos os aprendizes intelectuais da escola – educadores e educandos.

Muitos estudiosos – Arroyo (2001), Macedo (2008), Moreira (2008), Sacristán (2007) – nos levam a pensar no currículo pedagógica e historicamente, analisando duas implicações – a concepção tradicional e conservadora e a concepção crítica. A primeira concepção restringe o currículo a um processo organizacional no qual está inserida a escola, privilegiando ora os interesses do educando ora a importância do conteúdo ora a metodologia. A segunda, mais ampla e reflexiva, apresenta o currículo como uma construção pedagógica alicerçada fundamentalmente nos aspectos sociológicos resultante desses. Essa nova concepção de currículo formaliza a significância da identidade e da subjetividade da educação no mais recente momento histórico, intitulado diferentemente por muitos teóricos como contemporaneidade ou pós-modernidade.

---

<sup>41</sup> O termo *desentendimento* tem, neste contexto, os sentidos de incompreensão e de aversão.

Destacando exatamente o momento histórico de meados do século XX e início do século XXI, quando inúmeras transformações culturais, intelectuais, econômicas, tecnológicas e principalmente industriais definem novos comportamentos, novas relações de produção, acarretando o atual processo de globalização, o que fez surgir uma nova identidade humana, exigindo da educação um entendimento das subjetividades daí oriundas. E falando de nova identidade e de sua subjetividade, a singularidade do papel do educador e do educando é parte integrante e vital na construção coletiva de qualquer proposta curricular. E todos os estudos confirmam isto. Então, não resta dúvida da necessidade veemente da participação intelectual do profissional de educação nas decisões convergentes e divergentes do processo educativo (GIROUX, 1997). Este discurso aponta para a convicção de que o currículo é espontaneamente construído a partir dos saberes, dos valores, das ações, das reflexões, das contrastações e das relações referendadas conjuntamente, e todo esse aparato deve ser graficamente registrado com fidelidade à complexidade das causas e dos efeitos educativos.

Diante da importância das reflexões sobre os elementos e os termos essenciais que compõem a concepção de currículo, vale registrar que esta dissertação trata-se apenas de um ponto de partida do caminho a ser trilhado pela pesquisadora, visando à comprovação de que é algo impossível traçar uma definição de currículo alheia à dimensão educativo-pedagógica dos aprendizes envolvidos, educador e educando.

Esta investigação na Escola Pan Americana da Bahia confirma simplesmente que o currículo jamais poderia ser um entrave na configuração da escola e sim, a trilha norteadora do seu caminho. Ao mesmo tempo, é imperativo afirmar que esse milênio exige uma escola (= currículo) partícipe, aprendente, intelectual e reflexiva em todas as suas ações e o currículo tem a concepção de ser sua “alma”. A existência e a sobrevivência de um dependem da existência e da sobrevivência do outro. Por isso faz-se necessário mostrar que surgem de maneira concomitante, inovadores ou conservadores. É impossível afirmar quem vem primeiro, se a escola ou o currículo, assim como também é impossível afirmar que são potencialmente inovadores separadamente.

Nesta intenção, podemos citar o patrono das políticas de currículo em nosso país, Arroyo, quando diz:

A inovação educativa tenta tocar esse emaranhado, buscar suas virtualidades nesse campo de práticas, diálogos e rituais de que são agentes os sujeitos do ato educativo. Aí os professores, os alunos e as famílias se redescobrem e redescobrem a escola, reinventando os conteúdos. A escola passa a ser mais rica em saberes. A visão do currículo se alarga, incorpora novas dimensões. (ARROYO, 2008, p. 161).

Foi sob as influências dessas abordagens sobre currículo e da consciência da participação do educador e do educando aprendizes na teia curricular da escola, que se configurou, para a pesquisadora, o Círculo de Leituras como dispositivo inovador na construção de redes de conhecimentos, no currículo da Escola Pan Americana da Bahia. Isto pode ser observado quando Amanda Galindo, protagonista desta etnopesquisa, diz:

Talvez antes de participar do Círculo de Leituras eu imaginasse que haviam informações proibidas para mim ou que eu não compreenderia os assuntos apresentados pelas revistas. Hoje sei que há fatos e há opiniões expostas nas matérias e que ao lê-los formou criticamente as minhas opiniões. Agora eu me considero mais competente em leitura e não tenho receio de apresentar as minhas opiniões com quem convivo, principalmente com meus colegas, até acho que preciso que eles saibam o que eu penso e critiquem.

Por tudo isso, o Círculo de Leituras é definido, de forma geral, como ambiente desencadeador da aprendizagem, visando a fomentar o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais. Atende sequencialmente aos procedimentos:

- sistematização das fontes de leituras (matérias veiculadas nos meios de comunicação);
- seleção de matérias segundo critérios pessoais dos educandos (geralmente apontam interesses relacionados às ciências, à tecnologia, aos fenômenos ambientais, à educação, à saúde e ao lazer);
- registros verbais dos assuntos escolhidos (com a respectiva fonte e data de divulgação) respondendo às questões o quê, quem, quando, como, onde e por que;
- adoção de postura crítica quanto ao conteúdo, socializando-o e relacionando-o com circunstâncias mais conexas do cotidiano e transcendendo a aprendizagem a outros contextos;
- análise das temáticas apresentadas segundo às exposições e eleição da correspondente à curiosidade coletiva.

E é neste espaço também que são renovados os currículos, pois segundo Arroyo:

O currículo passa a ser trabalhado nessa direção como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades. Somente quando se situa a inovação educativa na diversidade de práticas aflora a totalidade da função da escola e do currículo. Daí que nessas experiências não se coloca isoladamente o currículo nem como problema nem como solução. Ele vai aparecendo no reencontro, na significação da totalidade das práticas educativas da escola. (ARROYO, 2008, p. 163).

Foi dito anteriormente que currículo e escola nasceram juntos. Numa visão educacional, o que potencializa a escola é o currículo e este é construído a partir de toda e qualquer intenção ou vivência pedagógica, consciente ou não. Efetivamente, a inovação pedagógica surge a partir da proposta do currículo escolar de uma instituição. Esses elementos jamais se desvinculam do apropriado espaço matético, configurando o modelo *ideal*<sup>42</sup> de educação planetária para o século XXI.

Para justificar a afirmativa anterior, faz-se necessário reiterar que Escola e Currículo não são componentes que se desenvolvam paralelamente e sim convergentemente. São essencialmente organismos vivos, regidos por leis “naturais”, culturais e políticas similares. A necessidade do primeiro é necessidade também do segundo, aliás, são um elemento único. Apresentam inovações quando agregam novos tipos de interação e de motivação, visando à transformação dos seus elementos vitais, numa visão ampla da realidade. Nesta abordagem, percebe-se, nessa época de alto desenvolvimento tecnológico, que as apreciações de educação enquanto detentora de um currículo escolar, segundo vários autores, são convergentes:

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e de suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e da comunidade. (DELORS, 2001, p.106).

A escola é uma instituição social, não faz parte de nenhum código genético, nem nos chegou já pronta como uma espécie de verdade revelada. E isto também significa que, apesar de ser eventualmente

---

<sup>42</sup> Grifo da pesquisadora.

difícil imaginar como seria uma escola se não fosse como a conhecemos, hoje em dia, ou mesmo uma não-escola, esse problema é um problema apenas da nossa imaginação. (FINO, 1997, p. 43).

Em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de linha de frente na batalha dos mercados internacionais e competição estrangeira, as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. (GIROUX, 1997, p. 28).

O currículo é um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo*. (MACEDO, 2008, p.24).

O principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo. Não é possível, entretanto, compreender a possibilidade de uma sociedade-mundo, que supõe a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita, sem compreender o devir da planetarização da humanidade e o desafio de sua governabilidade. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p. 63).

A educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. (PAPERT, 2008, p. 135).

Uma perspectiva que supere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizadora manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação. Se cremos que ela deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas possibilidades e enfrentar os riscos formando pessoas que possam reorientá-la. *Educar para a vida* é educar para um mundo em que nada nos é estranho. A educação vê-se obrigada a repensar suas metas e a revisar seus conteúdos. (SACRISTÁN, 2007, p. 15).

Assim, todo o argumentário que fundamentava a relação complexa existente entre o currículo e as questões relacionadas com a ideologia, a cultura e o poder, colhido da filosofia neo-marxista, da nova sociologia da educação e dos movimentos de reconceptualização curricular, que questionavam o conhecimento único veiculado pela escola, acaba por ser, agora, na prática, apoiado pela chegada das tecnologias e sua incorporação curricular. (SOUSA, 2007, p. 27).

Para dar continuidade a esta análise, inicialmente, é preciso tanto rever e contrastar vários conceitos de currículo como também de escola ao longo da história da educação, fazendo referências a inovações pedagógicas ou não. Embora muitos dos autores o façam implicitamente. Papert, por exemplo, um precursor da inovação pedagógica, escreve:

O currículo, no sentido de separar o que deve ser aprendido e em que idade deve ser aprendido, pertence a uma época pré-digital. Ele será substituído por um sistema no qual o conhecimento pode ser obtido quando necessário. Qualificações serão baseadas no que as pessoas tiverem feito, produzido. Muito do conteúdo do atual currículo é conhecimento de que ninguém precisa ou é necessário apenas para especialistas. É um absurdo achar que só se deve aprender determinado conteúdo quando se tem sete anos e outro quando se tem oito. A ideia de um currículo linear lembra o sistema de produção em série industrial. Temos de aprender a perceber a necessidade de cada indivíduo. Ele é quem vai ditar o que precisa aprender, a que hora e com que intensidade. (PAPERT, 1985, p. 66).

Em variadas épocas, percebe-se que sempre vinculado à escola, o currículo ganhou definições tanto restritas como abrangentes. Significou a organização das matérias num tempo determinado, ou dos conteúdos e suas formas, das técnicas, da totalidade das experiências vivenciadas pelos educandos. Também foi considerado o planejamento baseado em teorias científicas de ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial. Depois disso, surge a teoria crítica do currículo, esta construída numa proposta mais social, redentora, emancipadora até. Muitos estudos sobre currículo sucederam à teoria crítica.

Conforme essas leituras reflexivas, nem todos os autores concebem escola como sinônimo de currículo. Freire, por exemplo, diferentemente de muitos outros educadores, conceitua escola numa visão quase poética, elencando suas ações curriculares:

Escola é... O lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, sala, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é

conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 1981, p. 13).

Inúmeros são os conceitos e configurações sobre escola, ficando claro em cada um que ela não surgiu antes do currículo. Os dois têm a mesma origem, uma vez que a escola não existe sem um currículo. O que acontece muitas vezes é o uso de um currículo fora do ambiente pedagógico. Como também surgem vários conceitos de escola com os objetivos e os fins iguais e meios bastante diferentes. Arroyo esclarece quando diz:

A consciência política alarga nossa auto-visão, dá maior densidade social e cultural ao nosso fazer. A escola é mais do que escola, professor (a) é mais do que transmissor, habilitador. Os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões de nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar. A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. (ARROYO, 2008, p. 55).

Pode-se concluir, então, que desde as primeiras iniciativas do fazer educativo houve a intenção de planejar significando pensar sobre o que, como, para que, a quem, onde, quando, porque, com que finalidade ensinar e aprender, dentro de uma escola ou fora dela. A verdade é que a escola é uma organização resultante do desejo de um pequeno grupo social ou de uma sociedade. Por isso, estive a serviço de inúmeros interesses. Certamente, as inovações pedagógicas para cada tempo também fizeram parte de toda trajetória desse desejo de proporcionar ao indivíduo amplo acesso ao mundo intelectual do letramento.

Este paradigma de acesso irrestrito de todos ao letramento, à intelectualidade, emana da reflexão de que o homem é um ser sábio, aprendente por natureza e como tal não se parte em “cabeça, tronco e membros” nem tão pouco em intelecto e emoção. Portanto, a verdadeira inovação pedagógica para a nossa era digital só será materializada quando *escolacurrículo*<sup>43</sup> (um não se desprende do outro) abdicar dos muros concretos e dos embates ideológicos que entravam a sua perspectiva sistêmica na atualidade.

---

<sup>43</sup> *Escolacurrículo*: termo criado pela pesquisadora para dar significância à relação de implicação e existência entre a escola e o currículo.

Antes de desenharmos mais reflexões e argumentos sobre as perspectivas de inovação pedagógica numa dimensão crítica de *currículoescola*<sup>44</sup> na era da tecnologia da comunicação e da informação, segundo autores como Michael Apple (Educação e Poder), Henry Giroux (Pedagogia Crítica), Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia), Miguel Arroyo (Educação e Cidadania), etc., é importantíssimo relembrar que qualquer grande inovação pedagógica, de natureza global, precisa transcender o retalhamento existente nas organizações educacionais.

Mudar essa tradição conteudista e essa análise simplista do ato educativo é inovar nossa tradição pedagógica. É colocar o foco onde acontece a educação. Inovar não é reforçar, mas mudar a análise que tem sido constante em nossa tradição, análise essa que reduz a função social e cultural da escola aos programas ensinados e aos resultados, ao quanto desses conteúdos são aprendidos. (ARROYO, 2008, p. 161).

Fundamentalmente, é necessário e urgente que diversos conceitos sejam reelaborados e que a maior competência dos sujeitos mais envolvidos – educador e educando – seja a de ser um aprendiz incondicionalmente, repensando a escola em todos os aspectos: políticos, sociais, culturais, ideológicos, ao ponto de refazer esta instituição. Todavia, a maior de todas as inovações pedagógicas traduz-se em manter a constância da reconstrução escolar em todas as suas competências.

Diante desta conjuntura pedagógica, no ambiente matético do Círculo de Leituras, os educandos da PASB demonstram estar encaminhados à conquista da consciência acerca da demanda de competência intelectual para todos, como é ilustrado na fala de Juliana Beduschi, uma protagonista desta etnopesquisa:

Nos momentos de Círculo de Leituras, lemos de tudo mesmo, sem proibições. E o mais incrível é assistir aos vídeos colocados em outras aulas. Aí é que percebemos mesmo o que pensamos sobre determinados assuntos. Aí é que vemos mais ainda se somos críticos ou não, se somos preconceituosos ou racistas, se se somos bons e solidários. Porque às vezes eu penso que esquecemos de muita coisa que dizemos nos debates e agimos bem diferente depois. Mas uma coisa eu tenho muita certeza: aprendemos a valer e mudamos nossos comportamentos, nem que seja um pouquinho apenas.

Em conclusão, o que se apresenta substancialmente nesta etnopesquisa é a relevância da constituição de redes produtoras de conhecimento como prática educacional inovadora na essência do currículo de Língua Portuguesa da Escola Pan

---

<sup>44</sup> *Currículoescola*: sinônimo de *Escolacurrículo*.

Americana da Bahia, através da descrição do Círculo de Leituras como ambiente fomentador de aprendizagens verdadeiramente democráticas.

## 4 A METODOLOGIA

### 4.1 CENÁRIO E PROTAGONISTAS DA ETNOPESQUISA

É conveniente ressaltar, neste espaço, que esta etnopesquisa é derivada do compromisso político da etnopesquisadora com a educação como parte da engrenagem social e, fundamentalmente, da sua responsabilidade com o processo de aquisição da competência leitora crítica e criativa do aprendiz. Estas implicações<sup>45</sup> decorrem da sua experiência pessoal e profissional e se apoiam nesta concepção de etnopesquisa implicada: uma pesquisa que surge do enraizamento e do entretecimento necessários na história e na cultura dos atores sociais, suas inteligibilidades e intenções (MACEDO, 2012, p. 70).

Diante desse argumento, é também pertinente rever a concepção de leitura, crítica e criativa, conferida ao Círculo de Leituras – objeto desta etnopesquisa – como ambiente matético: a leitura é uma prática que reflete e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência dos outros, que, na realidade, é o que nos torna verdadeiramente humanos. O homem moderno é leitor (SACRISTÁN, 2007, p. 95). É ainda interessante definir atores sociais, complementando os elementos vitais da investigação etnográfica<sup>46</sup> como experiência de aprendizagem coletiva e social. Então, faz-se necessário reconhecer os atores sociais como os protagonistas corresponsáveis pela dinâmica tempo-espaço-ação-reflexão deste cenário etnográfico.

No cerne desta investigação, esta seção – CENÁRIO E PROTAGONISTAS DA ETNOPESQUISA – tem o propósito de refletir, descrever, inferir e sintetizar, em seus aspectos mais determinantes, as características físicas e ideológicas do etnoambiente da pesquisa, capturando seu imaginário e, a partir dele, expressar também as percepções e conclusões da etnopesquisadora, de acordo com Macedo quando afirma:

Dizer que o mundo social é *accountability* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável. Essa analisabilidade do mundo social, a sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações práticas dos atores. O mundo não é

---

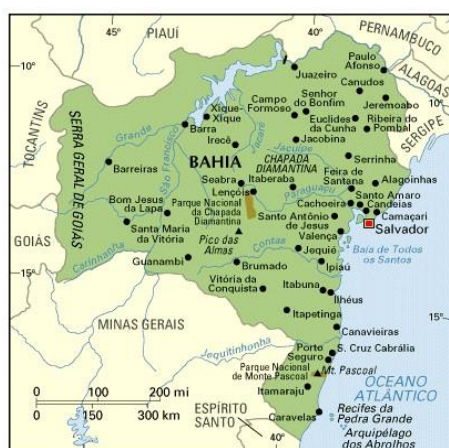
<sup>45</sup> A expressão *implicação*, neste contexto, foi aplicada como concebe Macedo (2012): “*modo de criação de saberes* de significativos potenciais emancipacionistas”.

<sup>46</sup> A etnografia, no seu sentido mais pleno, só passou realmente a existir quando os pesquisadores tomaram consciência que o seu olhar e que o seu trabalho no campo são partes indispensáveis dentro do processo de pesquisa (MACEDO, 2012, p. 81).

dado de uma vez por todas. Ele se realiza em nossos atos práticos. (MACEDO, 1995, p. 46).

Esta etnopesquisa está situada no estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil, que possui uma população de aproximadamente 14.080.654 de habitantes. Local de chegada dos primeiros colonizadores portugueses ao Brasil, no ano de 1500, especificamente em Porto Seguro. Em Salvador – primeira capital do Brasil – foi fundada a primeira sede colonial do Império Português no Brasil. O Estado concentra a cultura afro-brasileira – a maior parte da sua população é de origem africana, com uma porcentagem de mulatos, seguidos por brancos e negros.

A Capital do Estado da Bahia, Salvador, com aproximadamente 3,4 bilhões de habitantes, foi fundada em 29 de março de 1549. Foi capital do país durante 214 anos, de 1549 a 1763. A sua localização geográfica favoreceu as ligações comerciais entre o Brasil e Portugal, África e Ásia. E devido às suas características geográficas e históricas, foi tombada como Patrimônio Histórico da Humanidade pela Organização das Nações Unidas. No Brasil, é vista como a capital cultural do país, por ser berço de diversos nomes no cenário artístico. É considerada a primeira cidade mais negra do mundo, fora da África.



Figuras 17 e 18 – Mapa político da Bahia e visão panorâmica da PASB.

Fonte: <<http://www.acasadopeu.com.br/fotos/mapageral.jpg>>;

<<http://www.escolapanamericana.com>>.

Especificamente a Escola Pan Americana da Bahia (PASB) – lócus da pesquisa – está situada no Loteamento Patamares, em Salvador - Bahia. Foi fundada a partir de doação de uma extensa área territorial, onde foi construída há mais de cinquenta anos (1960), pertencendo, desde então, a uma associação de pais, e

administrada como uma instituição sem fins lucrativos, sem denominação religiosa e puramente de preparação para a universidade, atendendo educandos norte-americanos, brasileiros e de outras nacionalidades. Vale ressaltar que a escola, inicialmente, funcionou no centro da cidade de Salvador, na Praça Dois de Julho, Campo Grande. Esta instituição educativa onde ocorre a investigação foi criada há cinquenta anos, com o objetivo de assistir pedagogicamente aos estrangeiros de língua inglesa que firmavam residência em Salvador. Sua sede inicial funcionava no bairro do Campo Grande, no centro da cidade. Muitos anos depois, a cooperativa de pais dirigentes recebeu da família Longa a doação de uma área florestal de sua propriedade com cerca de cinco mil metros quadrados para construção da sede definitiva da associação educativa. Como recompensa, o doador recebera uma bolsa de estudos vitalícia para um de seus netos que, porventura, desejasse estudar numa escola bilíngue.

Segundo análise documental do Regimento Escolar, a PASB: almeja ser uma referência de modelo educacional americano de alta qualidade, estimulando uma comunidade internacional de alunos e contribuindo de forma construtiva para uma sociedade em constante mudança. Por esta razão, a missão da Escola Pan Americana da Bahia é: desenvolver cidadãos globalmente responsáveis, com eterna disposição para o aprendizado e equipados com a paixão e habilidades para que, na celebração da diversidade, possam atingir seu total potencial (Disponível em: <<http://www.escolapanamericana.com>>).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a PASB está comprometida em auxiliar sua comunidade de estudantes a: crescer como cidadãos do mundo, visando à responsabilidade e à ética e promovendo a igualdade, justiça social e consciência ambiental; pensar de forma crítica, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de competências acadêmicas e aptidões para a vida – linguísticas, matemáticas, científicas, artísticas, físicas e sociais – cultivando mentes inquisitivas e perspicazes para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para efetiva solução de problemas; comunicar-se de forma eficaz, oral e por escrito – em inglês, português e espanhol.

A administração da Escola agrega um patrimônio imaterial hierarquicamente formado por: Conselho de Diretores (BOARD); Associação de Pais e Professores (PTA – Parents Teachers Association); Grêmio Estudantil (STUCCO); Senado (organização formada por um representante de cada segmento trabalhista da instituição); superintendente ou diretor para administração geral; dois vice-diretores; diretor

financeiro; coordenador de tecnologia; enfermeira; funcionários administrativos. Além disso, mantém coordenadores de Currículo, Programa Brasileiro, Educação Infantil e Atividades Esportivas; e especialista em biblioteconomia e mídia.

A PASB é credenciada pela Associação de Escolas e Colégios do Sul nos Estados Unidos (SACS) e é reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O ingresso dos estudantes na PASB atende a procedimentos estabelecidos pela administração: habilidade em inglês e português; estabilidade social e emocional; histórico Escolar oficial e original. Alunos brasileiros que tenham residido fora do país devem ter seu Histórico Escolar legalizado pelo Consulado Brasileiro do país onde esse documento é traduzido para o português; carta de recomendação da escola anterior; Certidão de Nascimento; atestado de vacinação; fotografias 3x5 cm; contrato financeiro e pagamento do Fundo de Desenvolvimento efetuado em dólar americano convertido para real; passaporte (o passaporte do pai/mãe deve mostrar um visto que permita ao pai/mãe estar legalmente empregado no Brasil).

Obedecendo às exigências legais do território nacional brasileiro, conforme o Art. 47 da LDBE – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a PASB organiza seu calendário escolar com duzentos dias letivos dedicados ao efetivo trabalho acadêmico. Antecedendo o início de cada período letivo – o mês de agosto – a escola divulga os componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. Convém acrescentar que o ano letivo é dividido em quatro unidades. Especificamente, esta etnopesquisa aconteceu nos períodos que corresponderam às III e IV unidades do ano letivo de 2008/ 2009 e as I e II unidades do ano letivo de 2009/ 2010.

A escola utiliza diversos tipos de avaliação oficiais e extraoficiais, reconhecendo que os indivíduos aprendem e aplicam o conhecimento de formas diferentes: portfólios, projetos, experiências, pesquisas, apresentações, demonstrando não apenas o que sabem, mas o que podem fazer com o que sabem. A PASB é o centro oficial de avaliação para o Comitê Americano Universitário para realização de testes de admissão internacional, incluindo o Teste Preliminar de Aptidão Acadêmica (Preliminary Scholastic Aptitude Test – PSAT) e o Teste de Aptidão Acadêmica (SAT). Avaliações padronizadas incluem as Medidas de Desempenhos Acadêmicos (MAP) e o Teste de Proficiência (Test of Achievement and Proficiency – TAP) administrados anualmente.

A PASB considera a promoção dos programas co-acadêmicos realizados pela Associação de Escolas Americanas da América do Sul como seus maiores diferenciais: Gincana do Conhecimento (Knowledge Bowl); Destino da Imaginação (Destination Imagination – DI); Teatro e Exposições de Arte (Theater and Art Program); Programa Musical (Music Program); Serviços Comunitários (Community Service); Sociedade Nacional de Honra (National Honor Society - NHS); Modelos das Nações Unidas – Salvador/ São Paulo/ Rio de Janeiro/ Brasil/ Havard (Model United Nation (SALMUN/ SPMUN, BSRJMUN, BRAMUN/ Harvard MUN) – Tratam-se de atividades que simulam a ONU – Organização das Nações Unidas; Ingresso em Universidades (College/University Admissions).



Figuras 19 e 20 – Fotos do *Destination Imagination* e *Art Program*.

Fonte: <<http://www.escolapanamericana.com>>.

O programa acadêmico da PASB organiza-se em: Educação Infantil (Early Childhood Education – ECE) para crianças de 2 a 4 anos de idade, com ênfase no desenvolvimento das linguagens; e Ensino Fundamental – da Alfabetização até a 5ª série do Ensino Fundamental (Elementary), quando é esperado dos alunos um alto padrão no desempenho e, para tanto, o ESL (Inglês como Segunda Língua) encontra-se à disposição dos alunos que necessitam de adaptação com a língua inglesa ou são estrangeiros. Paralelo ao programa de ESL, há o PFL (Português como Segunda Língua) direcionado a estudantes brasileiros ou que não têm fluência em Português; no Ensino Fundamental e Médio – da 6ª a 12ª séries (Middle/ High School), os estudantes têm suporte acadêmico para formação em dois diplomas – americano e brasileiro. Em todos os níveis, os alunos são teoricamente encorajados à iniciativa e à pesquisa acadêmica. Contudo, a ênfase é no desenvolvimento de habilidades na Língua Inglesa.



Figuras 21 e 22 – Prédio de aulas do Ensino Fundamental e local onde acontecia o CL.

Fonte: <<http://www.escolapanamericana.com>>

As características estruturais da Escola Pan Americana da Bahia são:

- Professores especializados e experientes como titulares por disciplina e salas específicas para cada professor ou disciplina e/ou área de conhecimento;
- Estudantes frequentam salas de referência por série, onde são ministradas aulas de Língua Inglesa, e deslocam-se a cada aula das demais disciplinas – Matemática, Estudos Sociais, Língua Portuguesa, História do Brasil, História Geral, Geografia do Brasil, Geografia Geral, Física, Química, Biologia, Educação Física, Tecnologia, Música e Arte;
- As disciplinas História e Geografia do Brasil somente são ministradas a partir da 6ª série e são intercaladas por ano;
- São sete períodos diários de aulas de 45 minutos, iniciando às 7h45min e finalizando às 14h30, e mais uma hora – 14h30min às 15h30min destinada a reforço acadêmico ou recuperação paralela. Os alunos de dois anos da Educação Infantil têm aulas iniciadas às 8h e término às 12h.
- O tempo de almoço monitorado por uma equipe de professores – 20 minutos, para os três cursos da escola – não são coincidentes.
- Entre 15h30min e 17h30min, tem ainda lugar o *After School Program*, quando os estudantes têm oportunidade de praticar habilidades esportivas e artísticas.



Figuras 23 e 24 – Fotos do *After School Program*.

Fonte: <<http://www.escolapanamericana.com>>.

A comunidade da Escola Pan Americana da Bahia é formada, basicamente, por famílias pertencentes às classes média e alta de Salvador e de estrangeiros. A Escola afirma acreditar nos ideais democráticos e oferecer um programa acadêmico baseado na filosofia e metodologia educacional americana.

No cenário desta pesquisa etnográfica – duas turmas, totalizando quarenta estudantes, de 5ª série do Ensino Fundamental da PASB – surge o universo dos atores/protagonistas, abrangendo vinte e oito estudantes, que ingressaram na escola como alunos regulares – dotados de habilidades e competências básicas nos eixos da Língua Portuguesa – no ano letivo de 2008/2009 e 2009/2010, entre brasileiros, norte-americanos e outros, por se tratar de um cenário numa escola internacional. A seleção deste grupo de atores sociais/protagonistas deve-se ao que afirma Gil (2010, p. 128): “Na pesquisa etnográfica não existe a preocupação do pesquisador em selecionar uma amostra proporcional e representativa em relação ao universo pesquisado. A ocorrência mais comum é a seleção da amostra com base no julgamento do próprio pesquisador”.

A amostra desta etnopesquisa é formada pelos seguintes atores sociais/protagonistas: Alice Assis Braga, Amanda Galindo, Annamaria Sarmiento, Anya Hermans, Bárbara Queiroz, Beatriz Barros, Beatriz Soares, Bruna Milcent, Camila Sarmiento, David Mello, Fernanda Lima, Gabriel Ramaldes, Gai Mantel, Júlia Avena, Juliana Beduski, Lua Presídio, Luiz Henrique Costa, Luiza Schoerer Peixoto, Marcela Nuno Britto, Maria Júlia Magalhães, Maria Luiza Peixinho, Maria Miguel, Marília Sampaio, Méliissa Cavaloc, Pedro Henrique Gordilho, Rafael Oliveira, Susan Cavalcanti e Vitória Barcelos.



Figuras 25 e 26 – Sala de aula da pesquisadora.  
Fonte: <<http://www.escolapanamericana.com>>

Na comunidade da Escola Pan Americana da Bahia, o estilo interativo de educação favorece a continuidade do processo educativo porque sua organização de espaço – ambientes organizados por áreas de conhecimento e temas geradores, e de tempo prioriza a permanência do educando por período integral – das 7h45 às 16h. Dados os níveis oferecidos nesta organização espaço temporal, é exigido grandes investimentos materiais, tecnológicos e humanos por parte do Conselho de Administradores, o que se traduz numa educação de alto custo financeiro, atraindo aprendizes das classes média e alta da sociedade baiana. Portanto, um ambiente adequado e propício à ousadia da inovação da prática pedagógica.

Como já é sabido, o processo de construção desta etnopesquisa qualitativa de base etnográfica esteve centrado no ambiente matético promovido pelo Círculo de Leituras, dentro e fora da sala de aula de Língua Portuguesa. E assim, é necessário que se descreva também, neste contexto, por sua organização espacial: sala de aula com oitenta metros quadrados de extensão, com vinte e oito carteiras de estudantes arrumadas na maioria das vezes em círculo, outras vezes em pequenos grupos, proporcionando leituras eram em grupos menores, sempre sob a mira de uma câmera filmadora e fotográfica. As paredes deste ambiente contêm textos e ilustrações das matérias selecionadas como mais instigantes pela turma. Há um computador fixo

conectado a um aparelho de *data show*. Além desses instrumentos, ainda compõe a sala de aula uma mesa de escritório e um enorme móvel onde ficam armazenados vinte e cinco *netbooks* disponibilizados para leituras virtuais. Portanto, o designer propício, físico e intelectual, deste ambiente assegurou à pesquisadora o princípio de que a leitura democrática é possível e trata-se de um indicador inadiável, inquestionável e infalível de inovação pedagógica, principalmente quando se apropria das ferramentas tecnológicas computacionais<sup>47</sup> para ampliar sua abrangência matética.

Para além desta forma de descrever o ambiente do Círculo de Leituras, vale reiterar as características da 5ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária de 10 a 12 anos, na qual o perfil desses atores sociais/ protagonistas também se descreve por autores que estudam o desenvolvimento humano. Segundo Piaget, por exemplo, o estágio de desenvolvimento que caracteriza essa faixa dos atores da pesquisa está entre a fase do operatório concreto e o operatório formal, quando a criança encontra-se em estado de transição *biossociocomportamental*<sup>48</sup> para a formação do ser jovem. Por esta razão, o Círculo de Leituras apresenta uma relevante contribuição ao processo de maturidade do indivíduo, quando proporciona ao aprendiz a experimentação de relações sociais que o impelem para maneiras de pensar mais complexas, acompanhadas da consciência das suas responsabilidades como aprendiz e desperte a pluralidade de saberes inerente ao ser humano.

<b>Faixas</b>	<b>Estágio: Operatório concreto</b> <b>6 – 12 anos</b>	<b>Estágio: Operatório formal</b> <b>12 - 19 anos</b>
---------------	---	--

<sup>47</sup> Na sociedade do conhecimento, as pessoas livres e emancipadas precisam ter acesso permanente à informação com a máxima disponibilidade (SACRISTÁN, 2007, p. 111).

<sup>48</sup> Grifo da pesquisadora.

<b>Descrição</b>	<p>A segunda infância é caracterizada pela capacidade das crianças realizarem operações mentais, ações internalizadas de acordo com um sistema lógico. Durante o pensamento operatório concreto, as crianças têm competência para adotar estratégias de combinação, separação, ordenação e transformação mental de ideias e transcenderem-nas para ações quando as vivenciam cotidianamente.</p>	<p>O adolescente em formação apresenta habilidade de sistematizar pensamentos e ideias abstratas acerca do todo tipo de situações problema relacionadas à política, o direito, as leis, ética e cidadania. O indivíduo busca a formação de identidade acentuando características pessoais, levando em conta o julgamento que faz do outro e vice-versa, .como também analisa o processo de julgamento dos outros e como tudo isso se assemelha às categorias sociais da cultura na qual se insere.</p>
------------------	--	--

Figura 27 – Quadro sinopse sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, segundo Jean Piaget.

Fonte: Quadro adaptado dos estudos de Piaget. Disponível em:  
 <<http://www.unicamp.br/iel/site/.../d00005.htm>>.

Considerando todas as características refletidas, o contexto social dos atores sociais da etnopesquisa, em sua maioria é classificado como classes AB<sup>49</sup> segundo o IBGE 2010. São oriundos de famílias de políticos, executivos e empresários, cujo padrão socioeconômico atrela estudo a altos patamares de sucesso e conquista profissional-material; uma educação doméstica exercida para a “autonomia pessoal” devido à quantidade de atividades (balé, futebol, reforço escolar, idiomas, etc.) que são exigidas a cumprir. Portanto, desenvolvem uma forma de exercer o poder que hierarquizam as relações com quem convivem; confundem os conceitos de significado e de sentido quanto aos termos voluntariado, ética, cultura, poder e democracia; tendem a formar e participar de grupos pequenos conforme conveniência; utilizam o *bullying*<sup>50</sup> de forma acirrada.

<sup>49</sup> A classificação de classes sociais utilizada no Brasil segue o estabelecido no Critério de Classificação Econômica Brasil, ou Critério Brasil. O Critério Brasil define as classes sociais em função do poder de compra e consumo de determinados itens. Se uma família tem acesso a cada um dos itens, ela ganha pontos, que são somados e comparados com uma tabela. A classe social desta família é determinada pelo número de pontos que ela conseguir somar, e existem 7 classes econômicas diferentes (A1, A2, B1, B2, C, D, E). (Disponível em: <<http://www.logisticadescomplicada.com/as-classes-sociais-e-a-desigualdade-no-brasil/>>).

<sup>50</sup> *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação,

Dado este modo de comportamento, alicerçado nas relações de poder econômico e dominação ideológica, estabelecido socialmente, vale considerar que estas observações apoiam-se não só em características vislumbradas pela etnopedagoga, mas principalmente por tratarem-se de atores sociais em fase de transição, que medem e experimentam o empoderamento de seus potenciais no convívio intenso com pares, grupos e adultos. Por esta razão, é válida a compreensão de Georges Lapassade (2005) quando diz que o ambiente da pesquisa qualitativa de base etnográfica pode gerar conhecimentos ainda mais significativos para seus atores sociais, além de permitir ao etnopedagogo a validade dos discursos proferidos pelos mesmos, pois este esteve vinculado à vivência cultural ao tempo em que se distanciava para análise. Lapassade esclarece como são as relações entre os atores de uma investigação:

A investigação é a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento, dito científico, do pesquisador. Espera-se dele, finalmente, que ele esteja em condições de controlar os riscos de distorção e de garantir a validade dos dados coletados. É preciso assegurar-se de que as palavras do investigado têm valor de verdade, que expressem, de modo preciso, seus pontos de vista acerca da realidade que o circunda, suas convicções, suas atitudes. (LAPASSADE, 2005, p. 121).

A partir dessas considerações, acrescenta-se: Os conhecimentos produzidos, portanto, resultam da forma paradigmática de selecionar ou rejeitar dados significativos. Eles adquirem sentido no interior de um determinado paradigma (MARTINAZZO, 2004, p. 37). Entretanto, todo conhecimento gerado por esta etnopedagogia está vinculado a um ambiente contextualizado numa visão ainda mais ampla desse universo, como assinala Sousa:

Vivemos, de facto, um período de desenvolvimento social e económico inegável sob os auspícios da ciência e da tecnologia, com uma taxa de crescimento económico das últimas décadas a superar de longe os índices atingidos no decorrer de séculos. [...] Não podemos esquecer, no entanto, que este contexto de desenvolvimento e progresso, de aceleração tecnológica a serviço do Homem na busca da perfeição e felicidade pode igualmente fazer apelo, ainda que sub-reptício, ao êxito individual a todo e qualquer custo, ao êxito individual como referência exclusiva da acção humana (SOUSA, 2000, p. 11).

Contudo, paralelamente a esta convicção, confirmavam-se a permanência dos questionamentos construídos para a comprovação acima citada:

- O Círculo de Leituras enquanto estratégia de construção de redes produtoras de conhecimento pode configurar-se num ambiente matético de inovação pedagógica, na Escola Pan Americana da Bahia?
- Que descrição do Círculo de Leituras corresponde a aprendizagens significativas a partir da gestão participativa e democrática do aprendiz?
- O Círculo de Leituras desenvolve a leitura crítica como elemento fomentador da curiosidade e interesse do aprendiz?
- De que maneira o Círculo de Leitura, como elemento de inovação pedagógica, promoveu rompimento de paradigmas na Escola Pan Americana da Bahia?

Antes de procurar todas as possíveis respostas para estes questionamentos, a etnopesquisadora recorre a Edgar Morin (2001), para clarificar a razão da possibilidade de permanência do paradigma da passividade do aprendiz diante da estrutura predominantemente tradicional da Escola, quando afirma:

Há uma unidade humana; e há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie; a diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais. Existem outras unidades e diversidades perfilhando as características do ser humano em *ser humano* (MORIN, 2001, p. 44).

A etnopesquisadora também se referencia a Paulo Freire no que tange aos seus pressupostos do Círculo de Cultura<sup>51</sup>, onde o objeto do conhecimento se pauta na alfabetização pela força da leitura e releitura do objeto em contexto convivido e da afetividade relacionada diretamente com o indivíduo aprendiz, gerando processos de conscientização. Outrossim, o Círculo de Leituras, através de suas estratégias, proporciona processos conscientizadores em contexto.

---

<sup>51</sup> Círculo de Cultura: para que o diálogo realmente se efetivasse, Paulo Freire desenvolveu um trabalho onde o conhecido dos educandos se transformava em palavras geradoras, que possibilitavam a participação de todos. As carteiras em círculos ao invés de enfileiradas e a apresentação de imagens relacionadas com os temas estudados eram recursos facilitadores do diálogo (BARRETO, 1998, p. 89).

## 4.2 AÇÕES QUE DESENCADARAM A ETNOPESQUISA

Diante das características da contemporaneidade e de sua natural demanda de inovações pedagógicas, e considerando ainda que a espécie humana interage com a natureza de suas necessidades porque dela é também resultado, os estudos fenomenológicos incluem as concepções que justificam o desenvolvimento dos fenômenos da natureza e da sociedade, e o resultado das relações entre esses dois elementos presentes na consciência humana. Esta é a razão desta etnopesquisa fundamentar-se na fenomenologia – como orientação e pressuposto central. Nesta perspectiva, Triviños (1987) respalda: A fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, a pesquisa eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos (TRIVINÓS, 1987, p. 82).

Ainda em consequência da natureza fenomenológica desta etnopesquisa em educação, foi dado enfoque sistêmico à interpretação dos aspectos qualitativos da realidade educacional estudada, ainda considerando Triviños que também amplia o conceito de enfoque sistêmico quando diz:

O enfoque sistêmico parte da ideia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que este também está ligado ao meio externo. O enfoque sistêmico dirige a sua atenção especialmente ao estudo dos sistemas altamente complexos como são, por exemplo, os de natureza psicológica, social, biológica etc. Mas também se preocupa com os sistemas técnicos altamente desenvolvidos. O enfoque sistêmico deve ser entendido como uma reação à concepção mecanicista de interpretação da realidade (TRIVINÓS, 1987, p. 82).

Nestes termos é que optamos pela epistemologia qualitativa nesta investigação. É interessante ainda ressaltar que os pressupostos deste estudo requerem a escolha da etnopesquisa qualitativa, com adoção da reflexão hermenêutica – interpretação e reinterpretação da intensa e complexa realidade; conexão com a dialética; e convivência com a incerteza e com o imprevisto – como linha norteadora. Esta opção científica é assim definida por André (2008, p. 17):

É com base nesses princípios que se configura uma nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma) de pesquisa, chamada de “naturalística” por alguns ou de “qualitativa” por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de

pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A etnopesquisa qualitativa realizada nesta dissertação esteve comprometida com a descrição do ambiente cultural no qual esteve inserida, especificamente, o Círculo de Leituras como acontecia na Escola Pan Americana da Bahia, favorecendo aos educandos lançarem-se ao mundo, percorrendo territórios inimagináveis e ampliando seus espaços ao ponto de desterritorizarem-se, democraticamente. Tudo isso porque as leituras acerca dos temas mais abrangentes possíveis provocavam diálogos sem limites ou restrições ideológicas, políticas ou culturais, como preconiza Delors:

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem ser mais deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falaram, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (DELORS, 2001, p. 154).

O Círculo de Leituras não se restringe ao ato de ler transversalmente por diversas fontes de comunicação, como é dito no início deste documento. Fundamentalmente, ele permite o acesso do aprendiz aos acontecimentos mundiais, negando a estratificação de informações, porque a investigadora compactua com a afirmação de Edgar Morin: Sem dúvida alguma, o grande desafio da atualidade reside em educar “em” e “para” a era planetária<sup>52</sup> (MORIN, 2009, p.51). E essa estável formação e consciência globalizadas são ainda constituídas pela fundamentação teórica de Maturana e Varela quando afirmam que: Todo fazer leva a um novo fazer: é o círculo cognitivo que caracteriza o nosso ser, num processo cuja realização está imersa no modo de ser autônomo do ser vivo (MATURANA; VARELA, 2007, p. 264).

---

<sup>52</sup> A era planetária começa com a descoberta de que a Terra não é mais do que um planeta e com a comunicação entre as diversas partes deste planeta (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009, p.69).

Vale enfatizar que os pontos centrais desse círculo cognitivo desta etnopesquisa são as leituras, as reflexões coletivas e as análises críticas constantemente elaboradas pelos leitores-aprendizes ou atores sociais/protagonistas. Obviamente e em coerência com a opção deste tipo de pesquisa, foi utilizada a etnografia como método, o que, mais uma vez é definido por Triviños (1987, p. 121):

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas as suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. O valor científico de seus achados, porém, dependerá, fundamentalmente, do modo como faz a descrição da cultura que observa e que está tratando de viver em seus significados.

Toda essa vivência investigativa da etnopedagoga levou-a a reaprender a aprender a refletir sobre suas reflexões-ações-reflexões acerca do significado de inovação pedagógica em educação, conjuntamente com os atores sociais/protagonistas desta etnopesquisa, e primordialmente sobre o ambiente matético do Círculo de Leituras, pois, segundo Fino: “e a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos *de dentro*”.<sup>53</sup>

Dado este modo de repensar a práxis, vale a pena reiterar que esta dissertação intitulada O Círculo de Leituras como Ambiente Matético – Construção de Redes Produtoras de Conhecimento como Prática Educacional Inovadora investiga se as redes de conhecimentos, como acontecem no cenário da etnopesquisa, podem configurar-se num ambiente matético inovador. Diante deste propósito, a etnopedagoga, como professora da instituição, estabeleceu critérios de rigor científico em consonância com o caráter metodológico da etnografia para constatar a validade da pesquisa em evidência.

Durante todos os momentos desta investigação, a importância da etnopesquisa esteve implícita e explicitamente pautada nos princípios teóricos da etnometodologia, como escreve o estudioso Macedo: Os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social que os outros

---

<sup>53</sup> FINO, 2003, p. 02.

sociólogos (MACEDO, 1995, p. 30). E Haguette complementa ainda mais, afirmando: Em outras palavras, a etnometodologia procura descobrir os “métodos” que as pessoas usam na vida diária em sociedade a fim de construir a realidade social; procura descobrir também a natureza da realidade que elas constroem (HAGUETTE, 1987, p.44).

A partir desses esclarecimentos, é importante ressaltar as reflexões que diversos autores levantam, de maneira geral, sobre os pontos de aproximação entre investigação etnográfica e inovação pedagógica, afirmando que tais reflexões incidem, racional e coerentemente, nas transformações educacionais necessárias à contemporaneidade. Por exemplo, Assmann (*apud* LOPES *et al.*, 2005) entende que o indivíduo da contemporaneidade precisa ser um sujeito reflexivo para fazer inferências nas questões atuais, utilizando o potencial cognitivo para aprender a lidar com os conflitos da humanidade. Giroux (1997) sugere a formação de uma escola genuinamente inovadora e democrática, formada por professores intelectuais, gerando mudanças verdadeiramente paradigmáticas na sociedade. Galeano (2010) propõe inovação completa e absoluta, ou seja, o avesso de todas as coisas que têm o poder de produzir transformações sociais radicais na educação, na política, na economia, na arte, na cultura. Freire (1997) crê na autonomia política do indivíduo como forma de atuação social. Morin (2009) fomenta a busca da conscientização do ser humano como elemento indissolúvel e sistêmico da aldeia global. Papert (2008) propõe a utilização intensiva das ferramentas tecnológicas da era da comunicação e da informação, a partir da infância, levando o sujeito à autoaprendizagem significativa. Num sentido mais amplo, Ana Fonseca (2009) formula:

La investigación etnográfica rescata el protagonismo del investigado frente al investigador; en innovación pedagógica, el protagonismo del profesional de la docencia es no menos clave; nuestro referente capital es la persona. De las múltiples finalidades de un proceso de cambio e innovación, que abarcan del interés de las políticas educativas por gestionar la "calidad" de los sistemas, a la preocupación por la mejora en y de la vida de las personas; investigación e innovación etnográficas comparten la emancipación como referente utópico. La investigación recupera la dignidad y refuerza la autoridad del profesional de la docencia, al proporcionarle una teoría fundamentada y fundamentante de su propia praxis; próxima a los diseños de investigación-acción y al estudio de casos, aporta un procedimiento de reflexión contextualizada que propicia los logros de la innovación en el sentido emancipador, a la vez que dota de rigor científico el proceso de innovación (Disponível em:

<<http://etnoedu.blogspot.com/2007/10/etnografa-e-innovacin-pedaggica.html#c9162611303301510740>>. Acesso em: 20 jan. 2009).

A contextualização desses admiráveis argumentos configurou a descrição do processo de construção desta pesquisa qualitativa de base etnográfica, que esteve centrado no ambiente matético produzido pelo Círculo de Leituras, dentro e fora da sala de aula de Língua Portuguesa, onde ocorria a interação direta dos atores nas circunstâncias de aprendizagem, por meio dos materiais manuseados e produzidos pelos aprendizes. Acima de tudo, é fundamental esclarecer que os atores sociais da etnopesquisa valoravam os instrumentos e equipamentos utilizados na categoria do ambiente educativo, não só por considerarem-nos partes da engrenagem desse espaço dinâmico de aprendizagem, mas também pela acessibilidade que já possuíam aos equipamentos tecnológicos. Por exemplo, era comum a exposição dos vídeos gravados na turma dos atores sociais que revelavam as suas compreensões acerca das temáticas refletidas, objetivando outras compreensões pautadas em reflexões acerca de releituras complementares sobre estas mesmas temáticas. Nesta perspectiva, esta prática nos remete ao que diz Macedo: A memória de uma experiência pode compreender o presente e projetar a possibilidade de um futuro idealizado a partir da concretude da vida vivida/ interpretada (MACEDO, 2012, p.131). Sendo assim, a revisitação às argumentações gravadas pelos próprios atores/protagonistas da etnopesquisa reafirmava as interpretações compreendidas, conforme os olhares interrogativos do coletivo social da turma.

Lapassade esclarece e amplia o conceito de investigação implícito na relação dos protagonistas da etnopesquisa, com o que também acredita a pesquisadora:

A investigação é a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento, dito científico, do pesquisador. Espera-se dele, finalmente, que ele esteja em condições de controlar os riscos de distorção e de garantir a validade dos dados coletados. É preciso assegurar-se de que as palavras do investigado têm valor de verdade, que expressem, de modo preciso, seus pontos de vista acerca da realidade que o circunda, suas convicções, suas atitudes (LAPASSADE, 2005, p. 121).

O ambiente matético do Círculo de Leituras sucedia nas aulas de Língua Portuguesa para as turmas de 5ª série do Ensino Fundamental da PASB, com carga horária de cinco hora/aulas semanais com quarenta e cinco minutos cada aula. Contudo, as sessões de exposição e discussão sobre as matérias aconteciam, geralmente, duas

vezes por semana. Então, nesta etnopesquisa participante completa, houve flexibilidade para ampliação e redução de carga horária do Círculo de Leituras, de acordo com o desencadeamento dos debates e interesses dos educandos. Tal flexibilidade foi comentada como excessiva pela professora Carmen Silva, também professora de idioma na mesma escola, que disse:

Admiro muito o trabalho criado pela Professora Fátima Fraga, intitulado Círculo de Leituras. Entretanto, vejo que ela o prioriza demasiadamente. Que ele é bastante interessante, isto é inegável. Mas não pode ser colocado acima de todos os outros conteúdos – da gramática, da leitura e compreensão de texto, da escrita, etc. Percebo que os alunos chegam a 6ª série sem as competências básicas para seguir adiante com segurança. Enfim, não creio que o Círculo de Leituras deva desaparecer do planejamento pedagógico da professora, apenas precisa ficar à parte, até porque nem faz parte dos conteúdos elencados para o Ensino Fundamental.

Neste momento, vale ressaltar os motivos edificantes dos estudos expostos nessa investigação estiveram sempre imbuídos de concepções inovadoras de escola, porque compactuam com os baluartes da educação contemporânea quando referendada:

Na sociedade da informação, novas metáforas identificam o espaço do saber: espaço relacional, espaço interativo, espaço operacional, espaço de trabalho, espaço de conhecimento, espaço de trocas e espaço de aprendizagem. As relações estabelecidas determinam o seu domínio existencial, o seu nicho ecológico, formando uma rede entre processos vitais e processos cognitivos e estabelecendo os seus critérios básicos: descobrir novas posições, adquirir flexibilidade e saber inovar no pensamento (*apud* LOPES *et al.*, 2005, p. 76).

Ainda que questionamentos como o da professora Carmen Silva não exercessem influência sobre a coleta de dados desta etnopesquisa, foi imprescindível elencar justificativas que suportassem a continuidade desta etnopesquisa e lhes servissem de referência metodológica. Mesmo que na ousadia de persistir, algumas vezes, pulsava entre o controle da irritação, da irreverência e da indignação, continuava persistindo no propósito de demonstrar que é possível permear o currículo para além de uma teoria crítica, mas principalmente com práticas vivas de contextualidade e significado.

É urgente entender teoricamente os complexos processos de construção da cultura, dos valores, dos mundos mentais da sociedade e dos próprios mestres, famílias e alunos. É urgente deixar de lado a

ingênua visão de que, criticando o envolvimento da escola e dos currículos com o poder, com a ideologia e a cultura da sociedade, estaremos mudando parâmetros, práticas, valores, procedimentos, rituais sociais e escolares (ARROYO, 2008, p.150).

É necessário ir além dos discursos e críticas pelos corredores da escola, da sala de professores, reuniões pedagógicas, a inovação só se configura com o registro das experiências, a sistematização do pensamento pedagógico e prático do professor que ousa arriscar em novas possibilidades. Nesse sentido, Arroyo (2008, p.154) argumenta:

Uma das preocupações das experiências inovadoras é que os professores dialoguem, explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas inovadoras. Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que suspiram a diversidade de práticas.

Nestas circunstâncias, foi necessário uma porção significativa de rebeldia e recompensa como professora para além de etnopesquisadora, que se reconhece como sujeito sociocultural, isto é, etnopesquisadora. Assim, foram estabelecidos os procedimentos para a organização e sistematização dessa etnopesquisa, elencando, elegendo, lendo, relendo, escrevendo, descrevendo os processos da prática-pensamento-prática.

Nomeadamente, os onze anos de experiência da professora/etnopesquisadora elencando, elegendo, lendo, relendo, escrevendo, descrevendo sua práxis, na PASB, edificaram conceitos que, positivamente, aguçaram o rigor científico sobre esta etnopesquisa. Ilustrando estas afirmações, é necessário elencar os seguintes pareceres:

- A PASB apresenta características bastante evidentes de práticas educativas tradicionais, principalmente o estabelecimento de regras disciplinares pela equipe gestora e a avaliação pontual como processo classificatório;
- A aprendizagem está centrada nas conquistas individuais, embora os ambientes das salas de aulas demonstrem contextos motivadores de aprendizagem;
- O trabalho de cada professor acontece como “uma ilha no mar”<sup>54</sup> – sob a supervisão pedagógica única dele mesmo, uma vez que não há ingerência dos

---

<sup>54</sup> O professor tem períodos diários programados para planejamento individual e, esporadicamente, em dupla. Após os sete períodos de aulas, cada educador tem

diretores sobre o currículo criado para cada série, maximizando a responsabilidade do profissional de educação sobre seus sucessos e/ou fracassos;

- O binômio aquisição de fluência da língua inglesa e educação global acarreta enorme contradição enquanto indicadores de educação de excelência;
- A rotatividade contratual da maioria dos profissionais estrangeiros, por dois anos, estabelece a dinâmica relativamente lenta dos processos administrativo e acadêmico;
- As salas são projetadas com um conjunto complexo de aparelhagem tecnológica;
- O espaço físico é rudimentar – não possui elevadores nos prédios verticais, não há rampa em todos os acessos de aclive e declive, não dispõe de geradores de energia, a divisão das sala de aula em madeira, a área verde está localizada sobre um mangue, portanto foi aterrada, causando inundação durante as temporadas de chuva intensa;
- O currículo foi construído e registrado em 2005, apresentando dificuldades de integração entre as concepções brasileira e americana de educação, possibilitando uma pequena margem de abertura para a iniciativa do professor, quando não coloca em risco as relações de garantia da vida sociotradicional e econômica da escola;
- A avaliação escolar está focada fundamentalmente na aprovação, considerando todo o potencial cognitivo do aprendiz;
- A escola tem a missão de formar cidadãos globais, críticos e fundamentalmente de sucesso, este significando futuro promissor em bens materiais.

Antes de avançar na descrição dos procedimentos desta etnopesquisa qualitativa, fundamentalmente fenomenológica, vale ressaltar que o processo de coleta de dados não se desenvolveu de maneira estanque e fragmentada da interpretação dos dados e informações coletados. Paralelamente ao desenvolvimento de cada instrumento utilizado na coleta de dados, segue a análise e interpretação dos mesmos visando à

---

disponibilidade de 1 hora diária para retroalimentar o processo de aprendizagem de cada educando, visando ao sucesso da sua classe.

continuidade da etnopesquisa. Estes procedimentos foram continuamente ampliados quando da aplicação de outros dispositivos, também práticos e abrangentes, a serviço da coleta de dados nesta pesquisa etnográfica, como muito bem afirma Coulon (1995, p.110):

Os dispositivos de coleta de dados utilizados pelos etnometodólogos são extremamente variados: observação direta nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudo dos relatórios administrativos e escolares, resultados obtidos nos testes, gravações em vídeo das aulas ou entrevistas de orientação, projeção das gravações para os próprios atores, gravação de comentários feitos no decorrer dessas projeções. Tais procedimentos provêm do método etnográfico cuja primeira indicação é a observação do campo e dos atores em ação.

Durante esta investigação qualitativa em educação, foram utilizados vários tipos de procedimentos, como, por exemplo, entrevistas (estruturadas, semiestruturadas e informais), diários de campo e questionários, além de análise e interpretação minuciosamente o fenômeno a ser investigado no contexto específico da instituição de ensino onde tem origem o ambiente matético do Círculo de Leituras, a Escola Pan Americana da Bahia, porque desejou considerar os seus diferenciais.

Em consonância com a pesquisa etnográfica, foi aplicada a técnica de observação participante, definida por Lapassade (2005, p.81) com o seguinte argumento:

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las de dentro. É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da óptica dos pesquisadores.

André (2008, p.31), respalda a escolha dos procedimentos utilizados pela pesquisadora:

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isto não impede, não entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Obviamente neste trabalho, a pesquisa etnográfica estabelece vínculo indissociável entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa, por se tratar de um estudo num ambiente natural de uma sala de aula, de onde, conseqüentemente, emergem fenômenos como familiaridade; confiança e desconfiança; conflitos; preconceitos; contradições, experiência partilhada entre os atores da pesquisa; além de ampla interação, socialização das ações; caráter descritivo a partir do contato direto e interativo com o objeto da etnopesquisa, com a análise dos fenômenos sob a perspectiva dos participantes e com a interpretação do sistema analisado.

Lapassade (2005, p. 84) traduz, de uma maneira ainda bastante, fecunda essa tarefa do pesquisador na perspectiva etnográfica:

De modo geral, a tarefa do etnógrafo é ouvir o que dizem as pessoas a respeito de suas atividades cotidianas, registrar seus comentários e relatos, encontrar informantes (sem se limitar a isso, como faziam, às vezes, ou fazem alguns antropólogos). A descrição final da vida do grupo será elaborada, principalmente, a partir desse conjunto de discursos colhidos, ao longo da investigação de campo, e trabalhados a seguir, ou simultaneamente.

Outras ferramentas foram utilizadas na dinâmica desta investigação qualitativa, visando ao conhecimento de todo o seu processo e evitando visões dicotomizadas da realidade. Obviamente, foram consultados e valorados pela etnopesquisadora: questionários abertos, entrevistas individuais e coletivas, observações livres e dirigidas, relatórios de rendimentos dos educandos, instrumentos de autoavaliação dos mesmos, proposta política pedagógica e regimento da instituição escolar, para compor a fase de análise de conteúdo. Objetivando, especialmente, compreender as relações entre os resultados dos instrumentos de etnopesquisa, foram utilizados variados instrumentos que segundo Triviños (1987, p.71):

têm por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Além das intensas e valiosas observações<sup>55</sup> e da utilização de entrevistas formais e informais,<sup>56</sup> ao longo desta pesquisa etnográfica,<sup>57</sup> as notas de campo<sup>58</sup> se configuraram em instrumentos complementares utilizados para coleta de dados. A partir destas ferramentas, foi confirmado que o rigor científico aplicado pela etnopedagoga neste trabalho e a consciência da relevância de coerência da etnopedagogia científica são aspectos determinantes e imprescindíveis. O que mais uma vez, Macedo (2004, p. 248) reafirma:

É preciso reafirmar que flexibilidade, dinamicidade, abertura às contradições, às relações, às articulações, às insuficiências, às sabedorias, às opacidades, à diversidade das expressões, à reflexão crítica, política e estética, jamais significam abrir mãos do rigor, não o rigor que lapida, esteriliza, purifica, mas o rigor que fecunda, numa prática de ciência que ressignificada e requalificada, que deve sempre primar pelo cuidado competente.

Enfim, o potencial investigativo acerca do Círculo de Leituras e a sua identidade como ambiente matético inovador, adquiridos neste processo, estiveram sujeitos à maturação e foram reconhecidos, pela etnopedagoga e atores sociais, como ação propulsora da redefinição de aprendizagem escolar. Isto significa afirmar que a descrição exposta até aqui foi vivenciada e, além disso, está fundamentada, analisada e interpretada com profundidade na compreensão da própria ideologia implantada pela etnopedagoga no ambiente educativo e na sua resistência humana quanto à ação de transcender seus espaços de autoaprendizagem como *professor-mediador-educador-aprendiz-formador* de outras criaturas.

---

<sup>55</sup> A observação assume geralmente a forma de observação participante, que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações acerca da realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos (GIL, 2010, p. 129).

<sup>56</sup> Entrevistas informais são as mais utilizadas na pesquisa etnográfica. Elas podem ser vistas como conversações casuais. (...) São úteis para verificar o que as pessoas sabem, pensam, creem, aspiram e temem, bem como para comparar essas percepções com as das outras pessoas. Essas comparações é que possibilitam identificar valores compartilhados na comunidade, na organização ou no grupo pesquisado (GIL, 2010, p. 129).

<sup>57</sup> A pesquisa etnográfica, provavelmente mais que qualquer outra, tende a proporcionar grande quantidade de informações oriundas de diferentes fontes (GIL, 2010, p. 130).

<sup>58</sup> As notas de campo, em sua maioria, foram registradas pela assistente da pesquisadora.

### 4.3 REFLEXÃO SOBRE OS ACONTECIMENTOS VIVENCIADOS

Nesta fase posterior às AÇÕES QUE DESENCADARAM A ETNOPESQUISA (coleta de dados – análise e interpretação dos dados), foi utilizada a análise de conteúdo de base hermenêutica, com registros refletidos e construídos sobre as ações, os comportamentos e as atividades das pessoas envolvidas na pesquisa. Também análises de documentos foram produzidas, além de fotografias legendadas e materiais audiovisuais, visando à reconstrução compreensiva de um imaginário coletivo, complementado por fragmentos das histórias dos atores acompanhados, enfatizando as mudanças comportamentais e intelectuais observadas. Tudo isto devidamente fundamentado por Macedo (1995, p.15):

O autêntico conhecimento sociológico nos é concedido na experiência imediata, nas interações de todos os dias. Deve-se em primeiro lugar levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo, pois é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social.

E ainda pautada nos escritos de Antonio Carlos Gil, a análise de conteúdo<sup>59</sup> atendeu à seguinte sequência de ações:

- Formulação do problema a ser investigado;
- seleção da amostra dos atores sociais/protagonistas;
- organização do material com o estabelecimento de prioridades e validação dos instrumentos a serem aplicados e registrados nas notas de campo, considerando que a etnopesquisa envolve diferentes momentos e particularidades na coleta de dados e análise de conteúdo;<sup>60</sup>
- descrição reflexiva dos acontecimentos vivenciados – etapa que exigiu releitura e estudo profundo das informações coletadas, tomada como base a fundamentação teórica da etnopesquisa;
- interpretação das informações analisadas – fase que permitiu à etnopesquisadora apoiar-se na reflexão e na intuição para produzir a interação

<sup>59</sup> A análise dos dados na pesquisa etnográfica inicia-se no momento em que o pesquisador seleciona o problema e só termina com a redação da última frase do seu relatório (GIL, 2010, p. 130).

<sup>60</sup> Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais (FRANCO, 2008 p. 20).

dos materiais coletados, além de compreendê-los, fazer inferências, e fazer uma leitura relevante que transcendesse às linhas e atingisse às entrelinhas do conteúdo investigado;

- e, por último, redação do relatório.

Para construir esses passos, a etnopesquisadora também alicerçou suas reflexões nas concepções de Gonzáles Rey:

La epistemología cualitativa define La interpretación como un proceso progresivo, dentro del cual la aparición de nuevos indicadores no es el resultado directo de los datos producidos, sino la incorporación de estos en sistemas cada vez más complejos de interpretación, dentro de los cuales definen su propio sentido. Enfatizar el procedimiento cualitativo en la definición de los propios indicadores relevantes de la información empírica no significa negar el valor de lo empírico, por el contrario, definirlo como momento de la configuración teórica (REY, 1997, p. 180).

Mais uma vez, Triviños (1987, p.170) orienta a pesquisadora nesta importante etapa da investigação:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo [...] devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

E, de fato, à custa de validar os dados coletados na etnopesquisa, tais como as entrevistas estruturadas e abertas, diário de campo, análise de documentos (anexos) como explicações científicas, a pesquisadora analisou sistematicamente as respostas e reações aos aplicativos sobre o Círculo de Leituras.

Dentro dos parâmetros da pesquisa científica, a etnopesquisadora centraliza a análise de conteúdo na modalidade da entrevista, inicialmente a partir de dez questões estratégicas construídas a fim de traçar as representações das famílias e dos estudantes, aludindo-se às concepções de educação das famílias dos atores sociais e à importância da autonomia destes.

A Entrevista número 1 consta de dez questões: 1) Educação é algo importante para você e para sua família? – Objetiva obter o conceito de educação das famílias dos sujeitos envolvidos, nas falas dos estudantes; 2) Quais as razões que

levaram a sua família a optar pela Escola Pan Americana da Bahia? – Objetiva identificar os pontos comuns entre o conceito de educação e a educação oferecida pela PASB; 3) Descreva a PASB. É uma escola tradicional ou inovadora? Justifique sua resposta com exemplos. – Busca contextualizar mais concretamente os conceitos de educação e sua importância com as características da escola citada; 4) Você se considera um(a) educando(a) comprometido(a) com a educação oferecida pela Escola Pan Americana da Bahia? – Diz respeito à atuação do educando quanto às propostas tanto de suas famílias quanto da instituição onde estuda; 5) Qual a real importância dos estudos de Língua Portuguesa na sua vida? – Direciona à questão da PASB ser uma escola bilíngue e objetivou visualizar a dimensão do valor do idioma pátrio para a maioria dos seus estudantes; 6) Como seus professores atuam diretamente na sua formação como aprendiz?; 7) Quais as suas principais dificuldades na vida acadêmica? E como costuma solucionar esses obstáculos com a colaboração da escola? – Relacionam a característica principal da PASB ser uma cooperativa educativa e ao mesmo tempo adotar o conceito conotativo de educação familiar; 8) De quais maneiras a leitura do Círculo contribui para seu crescimento humano? – Procura fazer a representação do Círculo de Leituras como possível indicador de inovação pedagógica; 9) Quais foram seus maiores aprendizados nesta escola?; e 10) Você pretende estudar na PASB até o Ensino Médio? Por quê? – Pretendem captar a interpretação de aprendizagem elaborada pelos atores da pesquisa e relacionar à realidade do ambiente da PASB, atrelando todos os elementos ao futuro tanto da escola como do estudante.

A partir das respostas da Entrevista número 1, foi identificado:

- pela questão 1), que 100% das famílias dos atores da pesquisa consideram a educação um aspecto extremamente importante na formação dos seus filhos. Conceituam educação como um processo de crescer e poder influenciar positivamente o mundo;
- que a questão 2) mostrou que 70% das famílias consideram a Escola Pan Americana da Bahia uma excelente escola, 20% acredita no diferencial de ensinar inglês e 10% demonstra satisfação no fato de os filhos aprenderem duas línguas, entre elas o inglês;
- na questão 3), três descrições bastante marcantes da PASB – 53% a consideram-na especial, completa, espaçosa, onde se estuda muito e se sente muito bem; 24% aponta sua pedagogia de projetos como um dos aspectos

mais importantes; e 23% opta pelo aspecto inovador em ser criativa e trabalhar pedagogicamente de maneira diferenciada das outras escolas do entorno;

- que a questão 4) apresentou os seguintes índices: 87% dos estudantes são comprometidos com a proposta da escola e apenas 13% se considera razoavelmente comprometido;
- na questão 5), 73% dos educandos é comprometido com o idioma pátrio; 17% considera mais importante aprender uma nova língua e 9% tem responsabilidade com a aprendizagem da língua portuguesa porque é filho de brasileiro;
- na questão 6), quanto à atuação dos professores na formação dos educandos, 99% afirma que seus professores fazem parte das suas vidas porque, praticamente, convivem com eles mais que com seus próprios pais;
- que a pergunta que focaliza o Círculo de Leituras (questão 7) apresenta exatamente 50% das respostas direcionadas ao valor do Círculo como ambiente construtor de redes de conhecimentos e 50% o considera como ferramenta de melhoria da pessoa, no caso o estudante, porque quando este conhece mais as questões mundiais torna-se mais competente intelectual e emocionalmente;
- que as respostas foram diversificadas e equilibradas em termos percentuais na questão 8) – apareceram dificuldades como: gerenciamento do tempo acadêmico; baixa aquisição de conceitos matemáticos; instabilidade na construção escrita conforme à norma padrão de cada língua; aprendizagem de maneira superficial devido ao curto tempo de estudo extracurricular; compreensão parcial do sistema de avaliação; e administração frágil das relações interpessoais. Os maiores aprendizados por parte dos educandos na PASB foram: 35% se conhece muito e sente-se mais seguro; 30% sabe fazer e conservar amizades; 25% valoriza os estudos; 10% sabe o que significa responsabilidade e honestidade;
- nas questões 9) e 10), com clareza, que a característica de a PASB ser uma escola bilíngue e internacional é imensamente determinante para os estudantes, tanto que 86% afirmam que querem os diplomas brasileiro e americano porque trata-se de ter uma formação numa excelente escola e de

tradição familiar, embora estes sejam conceitos bastantes subjetivos, e 14% depende de mudanças territoriais por razão de trabalho dos pais.

Para contribuir com uma melhor compreensão da análise e interpretação do conteúdo gerado pelas entrevistas aplicadas aos atores sociais/protagonistas, foi montado o quadro a seguir com as categorias gerais e específicas desta etnopesquisa.

<b>TEMAS</b>	<b>CATEGORIAS GERAIS DO DISCURSO</b>	<b>CATEGORIAS ESPECÍFICAS</b>
1. Importância da educação	Sucesso na vida futura	Conquista de empregos lucrativos
2. Razões para estar na PASB	Diferencial social	Diferencial acadêmico
3. Descrição da PASB	Globalizada e tradicional	Acessibilidade
4. Compromisso com a PASB	Referência acadêmica	Obtenção de dois diplomas
5. Importância da Língua Portuguesa	Legislação territorial	Língua materna
6. Atuação dos Professores brasileiros e estrangeiros	Competência adaptativa à escola com concepção familiar	Referências profissionais
7. Círculo de Leituras e crescimento humano	Ambiente altamente propício para a aprendizagem	Ampliação de competências e habilidades
8. Dificuldades acadêmicas na escola bilíngue	Expectativa de excelência nas duas línguas estudadas	Atenção à inteligências múltiplas sob a forma de programas especiais
9. Aprendizados na PASB	Projetos pedagógicos de voluntariado e experiências globalizadas	Dissociação entre os programas americano e brasileiro
10. Continuação dos estudos no Brasil ou no exterior	Eficiência profissional máxima	Formação profissional para atuação na empresa familiar

Figura 28 – Quadro das categorias da pesquisa.

Fonte: Entrevistas estruturadas e não estruturadas realizadas pela pesquisadora.

Prosseguindo com a compreensão sobre a análise de conteúdo, as questões elencadas na Entrevista número 2 justificam-se porque dizem respeito à vida dos estudantes fora do ambiente escolar, especialmente durante suas férias, quando esses indivíduos brincam na maior parte do tempo, o que representa a predominância da imaginação. Durante as brincadeiras, o indivíduo expressa claramente sua forma de pensar, classificar, desorganizar e de construir o mundo à sua volta. Assim foi estruturada a entrevista: 1) Como é sua rotina de férias e o que os eventos desta rotina

significam para você? – objetivou conhecer a criança interiormente, uma vez que, segundo Vygotsky, é na atividade lúdica que ela convive com diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior; 2) O que você faz ao acordar? Onde costuma ir? Com quem? Você se sente confortável ou desconfortável com esta rotina? – Buscou descobrir mais precisamente as estruturas do pensamento, dos sentimentos e das ações dos sujeitos da pesquisa, valorizando as suas escolhas e analisando a autonomia do indivíduo; 3) O que geralmente acontece para que você se sinta interessado e motivado para fazer algo? Por quê? Como você sabe que está interessado/a em alguma coisa? – Mostrou-se bastante subjetiva e apresentou uma dificuldade maior para ser respondida. O objetivo desta questão foi ampliar o significado das atitudes cotidianas do sujeito, relacionando-as aos seus valores e ao autoconhecimento; 4) Na sua família e entre amigos, o que você e as pessoas fazem para saber que o que estão fazendo, num determinado momento, é o mais importante a ser feito? – teve o objetivo de adentrar na família da criança através dela e interpretar o seu processo de enfrentamento das situações cotidianas; e 5) Quais as diferenças entre a rotina de férias e a rotina do cotidiano do ano letivo, quando você tem aulas diariamente, durante a maior parte do dia? – Objetivou realçar as particularidades entre o mundo real e o lúdico, descobrindo as articulações entre estes.

A partir da análise do conteúdo resultante da Entrevista número 2, foi identificado:

- na questão 1, 88% dos estudantes rapidamente falaram das viagens de férias para grandes centros urbanos, com os pais e outros familiares juntos, acontecimentos raros durante outras épocas. Demonstraram grande prazer em elencar as atividades mais significativas como visita a parques e compras de brinquedos (principalmente jogos eletrônicos). Sobretudo, entraram em conflito ao afirmarem que a rotina das férias é imensamente mais prazerosa do que qualquer outra, embora sintam muitas saudades da rotina da escola e, ao mesmo tempo, falaram que as férias são infinitamente melhores do que o período de aulas; e 12% dos estudantes foram menos expressivos nas respostas, apresentando empatia pelas temporadas em casa de praia e fazendas rurais;

- na questão 2, 75% das crianças que viajavam para centros urbanos, evidenciaram entusiasmo em frequentar as salas de jogos e computadores dos hotéis onde se hospedavam, passear com os familiares por locais turísticos, comer em restaurantes frequentados por famosos e, principalmente, ir a *shopping centers*. Revelaram que, muitas vezes, a rotina era exaustiva, o que causava certo desconforto. No geral, 5% dos estudantes narraram que acordavam bastante tarde e apenas aproveitavam as acomodações dos *resorts* onde se hospedavam. O restante procurou comprovar que estavam sempre muito dispostos para programas de aventuras, tanto curtindo o meio ambiente natural como quaisquer outros;
- na questão 3, todos os entrevistados ficaram relativamente confusos, entretanto, responderam que o interesse era sempre comprovado pelo bem estar interior que sentiam com as atividades que desenvolviam;
- na questão 4, os pré-adolescentes, em sua maioria, espontaneamente deixaram transparecer que seus familiares consideravam relevantes vivenciar experiências novas e que se identificavam com seu *status quo*;
- na questão 5, 95% dos educandos afirmaram que a maior diferença entre a rotina do ano letivo e a das férias é a responsabilidade com o dever extraclasse, demonstrando que os estudos seriam muito mais aceitos se fossem realizados somente no período integral de aulas; enquanto 5% afirmava que diferença mais significativa era a ausência de todos os companheiros nas férias.

O último bloco de questões que fizeram a composição da entrevista número três envolveu diretamente as experiências dos sujeitos da pesquisa com o Círculo de Leituras. As questões possibilitaram que os atores sociais expressassem seus juízos acerca da proposta pedagógica deste ambiente matético e os seus sentimentos ao participarem da mesma.

Assim sendo, a ordem das questões foi: 1) No início, quando você começou a ler matérias para compor os Círculos de Leituras, esse era um trabalho fácil, simples e prazeroso? Justifique sua resposta – Objetivou oportunizar ao entrevistado a avaliação verdadeira e transparente do seu encontro com aquele ambiente matético; 2) Depois de um tempo, esse trabalho mudou ou não? Como? Explique – Teve o objetivo de levar o

educando envolvido na pesquisa a deixar transparecer as suas sugestões de mudanças para o Círculo de Leituras; 3) O que você considera realmente interessante no Círculo de Leituras? Ele lhe fez crescer como leitor crítico ou não? 4) Sobre quais temáticas você lê mais? – Objetivaram identificar as facilidades e as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz e, principalmente, em que se baseavam suas opções de escolha de leituras; e 5) Como exatamente mudou o seu pensamento e comportamento depois das leituras do Círculo? Atualmente, você é um leitor autônomo? É um leitor diferente do que era antes? Como? Em quais aspectos? – Apresentaram aos sujeitos a solicitação de uma autoavaliação mais abrangente, depois de mais de um ano letivo de trabalho.

A partir da análise das respostas da Entrevista número 3, foi identificado:

- na questão 1, praticamente, todos os entrevistados afirmaram que, inicialmente, as leituras que realizavam para o Círculo de Leituras não se diferenciavam em nada de outras atividades escolares. Eles não conseguiam selecionar fácil e simplesmente uma matéria sequer, segundo seus interesses. E não sabiam justificar as razões para esta dificuldade;
- na questão 2, 65% dos estudantes foram contundentes em afirmar que a familiaridade com a proposta do Círculo de Leituras foi bastante lenta e, muitas vezes, imperceptível. Já o restante esclareceu que as mudanças foram bastante significativas, tanto que o Círculo de Leituras parecia-lhes um ambiente alheio à escola onde estudavam;
- na questão 3, todos relataram que o que consideravam mais importante era a liberdade de escolha das leituras, porque isto eles nunca tinham vivenciado nem mesmo fora do espaço escolar, aliás, em suas casas, não tinham opção sem censura prévia;
- na questão 4, 80% dos estudantes responderam que leem muito sobre temáticas que não costumam ter esclarecimentos e que têm certa inibição para falar com seus pais, tais como masturbação, corrupção, pedofilia, doenças sexualmente transmissíveis, prostituição, racismo, cultura afrodescendente, religiões não católicas; e 20% elencou outras temáticas: moda, carros, riqueza, beleza, esporte, acidentes, criminalidade;
- na questão 5, 87% relatou-se que as mudanças aconteceram tão tranquilamente que não foram claramente pontuais e que a percepção esteve

focada nos resultados que essas leituras proporcionaram, tais como: iniciativa e autonomia na busca de novos conhecimentos, maior fluência na oralidade, ampliação do domínio de leitura, aumento da habilidade da escrita, poder de argumentação crítica, maior competência e criatividade artística; 13% afirmaram que não se sentem extremamente diferentes, pois continuam lendo o que sempre despertou a sua curiosidade e o que os adultos lhes indicam.

Como está totalmente claro, para efetivação prática do trabalho desenvolvido no ambiente matético do Círculo de Leituras, é fundamental o envolvimento e a articulação com os pais dos leitores – atores/protagonistas desta etnopesquisa. Por esta razão, foi aplicada uma questão única sobre suas expectativas e observações acerca do Círculo de Leituras como atividade acadêmica de Língua Portuguesa para os educandos da 5ª série: *Expressem livremente seus pontos de vista sobre a atividade do Círculo de Leituras realizada pelos seus filhos*. Esta questão foi encaminhada para quarenta e cinco famílias, apenas dezoito retornaram suas respostas. Depois de analisadas as respostas, a concluiu-se que o Círculo de Leituras:

- Conta com a aceitação e admiração de 90% dos pais, contanto que seus filhos realizem leituras independentes, ou seja, sem consulta ou pesquisa de opinião ou esclarecimento deles;
- Desenvolve as competências de estudar e pesquisar, ampliando habilidades autônomas do aprendiz realizar trabalhos em diversas áreas de conhecimentos;
- Tem a intenção primeira de promover a leitura democrática e a interpretação de questões de oralidade e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Fomenta a criticidade e a espontaneidade na exposição de ideias e propostas;
- Organiza interna e externamente os procedimentos de autoaprendizagem dos leitores, garantindo fundamentalmente a fluência interpretativa e leitora;
- Precisa inicialmente ser obrigatório e avaliado quantitativamente para depois ganhar valor pessoal e identitário;<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> O Ideal Identitário é abertamente etnocentrista, rejeitando, todavia o racismo primário. No seu lugar os identitários promovem o etno-diferencialismo, um conceito que recusa o universalismo homogeneizador e que visa a preservação dos povos e das suas respectivas

- É uma ferramenta de transversalidade nas diversas áreas de conhecimentos, por promover a inserção do aprendiz nas mais imprevisíveis leituras de mundo;
- Nega o empoderamento do professor como centralizador da indicação de leituras a serem realizadas pelos alunos.

Em síntese, as observações e as entrevistas formaram o universo da compreensão da etnopedagoga, no que diz respeito às condições dos sujeitos sócio culturais diversos, envolvidos nesta etnopedagoga na sua ação humana de engajamento, que influencia e permeia o universo dos sujeitos/atores sociais. Portanto, para uma etnopedagoga iniciante, foi de extrema importância enxergar, de forma óbvia, os valores, os estilos e os tempos sociais aos quais padece a sociedade onde se forma este grupo social em destaque. Havendo, assim uma acomodação mais efetiva das análises do conteúdo apreendido no momento da reflexão sobre o estudo realizado.

Outrossim, o Círculo de Leituras, em sua efetiva realidade atemporal e espontânea da concretude humana, ao tempo em que se adapta às resistências institucionais no embate com a homogeneidade cultural, incentiva comportamentos éticos, revelando e criando o leitor-aprendiz que transcende suas limitações e se expõe. Além desse propósito, o Círculo de Leituras como ambiente de aprendizagem aprimora o raciocínio, o poder argumentativo, a comunicação, a linguagem, a imaginação e o texto próprio de cada educando, que a partir de então se arrisca desveladamente, sem amarras psicológicas ou ideológicas. Como está totalmente claro, e de acordo com Arroyo, o Círculo de Leituras traduz-se numa ação pedagógica: personalizada por um estilo flexível, não prescritivo, desritualizado, na implementação dessas novas experiências inovadoras (ARROYO, 2008, p. 159).

## **5 MUITO AINDA POR CONCLUIR**

A concepção de Inovação Pedagógica acompanha a educação do fim do século XX e início do século XXI, exercendo fascínio sobre os educadores que se comprometem com a reflexão sobre as verdadeiras mudanças paradigmáticas, independentemente da existência da escola. Dizer isso significa admitir que o consenso mundial exige a metamorfose da organização escolar, nomeadamente dos seus métodos centrados no ensino para práticas fomentadoras de aprendizagem.

O século XXI está apenas iniciando, embora venha se revelando numa era surpreendente. Propor inovações pedagógicas talvez não nos pareça razoável, uma vez que esse é ou será o caminho natural da educação. Mesmo que fiquemos inertes, as grandes transformações surgem e surgirão a cada segundo. Diferentemente de outras épocas quando a escola não se abalava, este milênio é avassalador, não pacificamente. Seus valores são inteiramente novos, por essa razão as inovações em todas as áreas do conhecimento serão igualmente avassaladoras. Então, repetidas vezes, constato que o conhecimento é a base de quaisquer inovações. Tanto o conhecimento passado quanto o futuro não podem ser compreendidos ou transformados de maneira separada, fragmentada, uma vez que estão intrinsecamente interligados. Então, como o homem é formado de conhecimento, conhecer é a sua essência, porque é um ser cognitivo. Conhecer a si e aos outros é sua missão. Como diz Maturana e Varela (2008), a ação humana para aquisição de saberes compõe o mundo, então a vida humana é uma sequência natural de mundos, que se renovam inovando.

Particularmente, vivemos numa era que se pode dizer que conhecemos pela primeira vez. Suas invenções, seus conflitos, suas engrenagens são características desse momento histórico. E é inteiramente possível afirmar que as inovações de toda natureza são inerentes ao momento. Elas exigem os mesmos cuidados que quaisquer mudanças. Cuidados políticos, econômicos e sociais pela própria essência do homem poder ser um cidadão com capacidade de administrar bens ou rendimentos e sempre inserido numa sociedade. Cuidados ambientais e biológicos, pela razão da complexidade de relações entre o homem e o meio ambiente, o que significa lembrar que esses dois elementos só existirão se o equilíbrio for o véu embrionário. Cuidados culturais que permeiam o cotidiano das diversas sociedades da contemporaneidade e que estão presentes em todas as áreas de conhecimento.

Como segmento fundamental em todas as épocas, a educação simboliza uma das áreas de conhecimento capaz de acompanhar o homem na sua caminhada e encaminhá-lo na preparação da adaptação de todas as inovações, através da escola ou não, uma vez que esta poderá vir a desaparecer como supõe Fino: O que parece evidente, todavia, é que não será, certamente, a escola da modernidade a modelar a escola da pós-modernidade, como não foram os modelos anteriores que modelaram a escola industrial (FINO, 2011, p. 19).

Diante das transformações do momento e da compreensão sobre a possibilidade da (des)continuidade da escola, Morin (2001) reflete sobre os pontos primordiais para a existência e transformação da educação no século XXI – ideias com as quais compartilho. Ele propõe sabiamente sete saberes, conforme o quadro abaixo, que a escola teria a missão de ensinar:

<b>INDICADORES</b>	<b>PROBLEMAS</b>	<b>SABERES</b>
1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão	O conhecimento é a tradução da realidade, permanentemente sujeito ao risco de erro e ilusão do conhecedor.	A educação deve promover a aceitação das incertezas no ato de apreensão aventureira do conhecimento.
2. Os princípios de um conhecimento pertinente	A supremacia do conhecimento compartimentado cria obstáculos na aquisição de conhecimentos articulados.	O desenvolvimento de habilidades que permitam a elasticidade da mente promove o melhor desenvolvimento intelectual para o estabelecimento de relações entre as partes e o todo em um mundo complexo.
3. Ensinar a condição humana	A educação estuda o homem de maneira fragmentada, através das disciplinas curriculares, negando a relação entre seus aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico	A educação precisa estar centrada na complexidade da condição humana, situando o homem no universo.
4. Ensinar a identidade terrena	O desconhecimento do repertório histórico da era planetária cria obstáculos à consolidação de conhecimentos articulados.	O ensino da trajetória da era planetária, desde o século XVI, quando se inicia a comunicação entre os continentes, sensibilizará o homem para o destino comum de todas as sociedades.
5. Enfrentar as incertezas	As certezas que embasam os conhecimentos curriculares ameaçam a inclusão das incertezas científicas da física, da biologia e da história.	A aprendizagem estará alicerçada nas incertezas do cotidiano imprevisível.
6. Ensinar a compreensão	A educação vela as verdadeiras razões do racismo, da xenofobia, da homofobia, dos preconceitos, etc.	A educação para a paz como tema gerador de ações positivas para a compreensão mútua entre os seres humanos.

7. A ética do gênero humano	O exercício democrático não pode existir apenas teoricamente, nem a ética pode estar intrinsecamente vinculada ao estabelecimentos de princípios morais.	O conhecimento da essência humana perpassa a consciência de que o ser humano é simultaneamente indivíduo, sociedade e espécie.
-----------------------------	--	--

Figura 29 – Quadro dos sete saberes necessários à educação do futuro.

Fonte: Adaptado de Morin (2001).

Interessantemente, a (in)existência dessa escola para o século XXI numa visão global e planetária, está intrinsecamente relacionada à visão ocidental de economia definida por Galeano: A economia mundial é a mais eficiente expressão do crime organizado. Os organismos internacionais que controlam a moeda, o comércio e o crédito praticam o terrorismo contra os países pobres e contra os pobres de todos os países, com uma frieza profissional e uma impunidade que humilham o melhor dos lança-bombas (GALEANO, 2010, p. 6). E ele continua tecendo esclarecimentos sobre a democracia dessa era:

[...] as cirurgias ideológicas mudam a cor de muitos militantes revolucionários e de muitos partidos da esquerda vermelha ou rosada. Certa vez ouvi alguém dizer que o estômago é a vergonha da cara, mas os camaleões contemporâneos preferem explicar de outro modo: é preciso consolidar a democracia, devemos modernizar a economia, não há outro remédio senão nos adaptarmos à realidade (GALEANO, 2010, p. 320).

Historicamente, a educação é deliberadamente influenciada por novas situações provocadas pelo sistema social, tendo o fator econômico como seu principal delineador. O sistema social, por sua vez, tem perspectivas no desenvolvimento individual imediato, precedendo o coletivo e gerando situações cíclicas. Dessas situações são esperados novos paradigmas educacionais que, muitas vezes, não substituem os critérios anteriores ou mesmo os reforçam. Efetivamente, é a pesquisa científica que pode ir em busca de inéditas descobertas para esses novos paradigmas, resultando num grande benefício para a sociedade. Esse é o primeiro passo para que a pesquisa científica em educação ocupe o lugar das prioridades governamentais. Por outro lado, há controvérsias a essa iniciativa e muito se tem afirmado que a organização social baseada na ciência gera incertezas paradigmáticas.

Diversas pesquisas científicas têm comprovado a complexidade da vida humana no século XXI. Em decorrência das descobertas, surgem as divergências, as quais Vasconcellos (2008, p. 19) refere-se assim:

Começa-se então a falar de um mundo excessivamente complexo e acusa-se a ciência de não dar conta de responder às novas necessidades nele instaladas. Passa-se então a falar na urgência de se adotarem “novos paradigmas”, sob pena de não se acompanhar o fluxo da vida no planeta no terceiro milênio.

Ao longo de tantas reflexões, estou convicta em concordar com Vasconcelos (2008, p. 20) quando sugere: “Cada um de nós, ao mudar seu paradigma, é que se constituirá como um foco de possíveis e significativas transformações”. Pela afirmação deste autor, declaro, então, a minha escolha pela natureza desta pesquisa de base fenomenológica existencial, uma vez que fomenta o diálogo do objeto de estudo – o Círculo de Leituras como ambiente de aprendizagem e de construção de redes de conhecimento numa prática educacional inovadora – com as distintas ciências, numa visão sistêmica, refletindo sobre o desenvolvimento humano e a sua atuação no contexto histórico-social e epistemológico contemporâneos, através das reflexões críticas da investigadora na história da sua práxis. E aqui pode ser acrescentado, em termos mais concretos, que foi em decorrência das intensas reflexões sobre a temática da inovação pedagógica, que a pesquisadora pôde revelar a leitura crítica como elemento infinitamente potencializador para interferir ativamente no processo de aprendizagem do educando (e do educador não mais considerado formado, acabado, mas sim, um eterno aprendiz). Para tanto, esta leitura a qual se refere precisa estar vinculada a um ambiente matético, um espaço repleto de estratégias de aprendizagem, o que se configura o Círculo de Leituras, neste contexto.

Diante destas argumentações, o ambiente matético do Círculo de Leituras desencadeou o percurso desta pesquisa através das seguintes questões:

1. O Círculo de Leituras, enquanto estratégia de construção de redes produtoras de conhecimento, pode configurar-se num ambiente matético de inovação pedagógica, na Escola Pan Americana da Bahia?
2. Que descrição do Círculo de Leituras corresponde a aprendizagens significativas a partir da gestão participativa e democrática do aprendiz?
3. O Círculo de Leituras desenvolve a leitura crítica como elemento fomentador da curiosidade e interesse do aprendiz?

4. De que maneira o Círculo de Leitura, como elemento de inovação pedagógica, promoveu rompimento de paradigmas<sup>62</sup> na Escola Pan Americana da Bahia?

O percurso ao redor das respostas para as questões elencadas desencadeou algumas reflexões bastante inquietantes, tais como: o imaginário coletivo na PASB acredita que sua comunidade é genuinamente inovadora pela simples adoção de princípios norte-americanos de educação; o desafio mais significativo dos dirigentes administrativos e pedagógicos da escola está relacionado à sua autonomia diante do Conselho de Pais; a valorização da comunicação pessoal no interior da escola e com outras instituições fora dela é inversamente proporcional ao investimento nas relações sociais; e, por último, a consciência sistêmica da escola é puramente teórica.

Diante desse contexto da pesquisa, a resposta para a primeira questão descreve-se na própria trajetória do Círculo de Leituras como elemento de captação da curiosidade e catalisador do conhecimento. É uma protagonista desta etnopesquisa – Anya Hermans – aborda esta questão com eloquência: “O Círculo de Leituras é a maior oportunidade que podemos ter para descobrir os mistérios do nosso dia a dia, sem proibições e ainda nos deixando mais inteligentes e por dentro de tudo que acontece no mundo inteiro”.

Em segundo lugar, é imprescindível afirmar que a descrição mais fiel do Círculo de Leituras é a de um ambiente matético que adota tomada de decisões descentralizadas do professor ou do aluno e compartilhada entre todos os participantes. É uma protagonista desta etnopesquisa, Júlia Avena, descreve bem esta característica quando assinala:

É tão bom poder concordar e discordar da professora e também dos colegas para defender uma opinião. Claro que a primeira vez que fiz isso não foi fácil, mas foi confortável, porque vi que meus colegas também concordavam e discordavam uns dos outros e ninguém ficava sem jeito ou chateado. Isso foi no começo, porque depois... depois isso era comum porque fazia parte do Círculo de Leituras saber argumentar sobre suas opiniões e decisões, independentemente dos participantes contanto que respeitasse a todos.

---

<sup>62</sup> Paradigmas: princípios, relações lógicas entre conceitos dominantes que determinam o modo de conhecer (PENA-VEJA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 127).

Como resposta à terceira questão, é imperativo declarar que o estímulo à autonomia individual e coletiva esteve embasado na curiosidade e interesse dos educandos. E foi Marília Sampaio, uma das protagonistas desta etnopesquisa, que mostrou-se contundente em seus argumentos:

Como querem que sejamos independentes e ainda mais inteligentes se não tivermos liberdade para ler o que achamos que é possível entender? Se ficamos esperando que nossos pais e professores decidam tudo por nós, ninguém poderá reclamar depois, nem nós, nem eles. Por isso, acho que participar do Círculo de Leituras (o que não é fácil, mas é bom pra nosso raciocínio) é uma maneira de viajar mais rapidamente no tempo, fazendo a gente crescer, ficar mais maduro e poder agir sobre os acontecimentos agora e não esperar para depois, só porque somos pré-adolescentes. E também muitas vezes é divertido demais. Claro que também é triste descobrir os podres do mundo.

Para a última questão, pode-se afirmar que, diferentemente de antes, quando os leitores desconheciam seus direitos e também as vantagens de leituras não censuradas ou cerceadas pelos professores, pais e administradores, após a implementação do ambiente do Círculo de Leituras, o educando comprovou maturidade para compreender o que era veiculado socialmente nos meios de comunicação escrita. Isto foi claramente exposto por Gai Mantel:

Ter oportunidade de conhecer a história do sofrimento da minha família, através de reportagens sobre nazismo, só porque todos são judeus foi uma experiência muito mais do que fantástica. Quando lia sobre esse assunto era como se eu pudesse viver naquela época e expressar o sofrimento sobre o preconceito com o povo judeu, que é bom, carinhoso, trabalhador... igual a qualquer outro povo da Terra. E por mais que eu leia e discuta com meus colegas no Círculo de Leituras, ainda não consigo entender a razão de tanta discriminação, tanto ódio. Ainda bem que meus pais, eu e meus irmãos não vivemos de perto tudo isso. Sofrer, sofremos até agora.



Figuras 30 e 31 – Educandas da 5ª série durante o Círculo de Leituras.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De modo particular, este estudo é apenas uma primeira etapa da investigação sobre o Círculo de Leituras como ambiente matético na construção de redes produtoras de conhecimentos sob o prisma da inovação pedagógica. Porque, de maneira geral, o Círculo de Leituras continuará demandando questionamentos e reformulações visando à melhoria de desempenho. Principalmente exigirá reflexões contínuas e exposição ao diálogo com seus participantes.

De fato, nesta oportunidade de etnopesquisa, a pesquisadora redescobriu a sua identidade de educadora. Inevitavelmente, está agora imersa na rede num tempo novo que exige naturalmente a quebra de paradigmas. Ela vincula o Círculo de Leituras ao rompimento de muitos dos entraves que habitavam em si (agir com medo, escondendo-o na obscuridade da própria práxis; promover o silêncio eterno dos aprendizes com os quais trabalha; ser incompreendida nas ações educativas; deixar a insegurança se instalar na sala de aula; rejeitar a não aceitação das próprias propostas; impossibilitar a realização “completa”<sup>63</sup> desta etnopesquisa), bloqueando o pulsar da inovação pedagógica no cotidiano do espaço etnográfico criado para esta etnopesquisa, tendo a observação participante como mola propulsora para a manifestação de cada um dos membros envolvidos. Diante deste cenário, Sousa complementa:

Entendo que são as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da Escola, que devem passar a ser o objeto privilegiado de investigação, para o que se requer uma atenção, um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico. Só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares (SOUSA, 2000, p. 36) .

Todas as constatações levam a pesquisadora a considerar que o Círculo de Leituras na Escola Pan Americana da Bahia pôde promover a verdadeira acessibilidade dos aprendizes aos conhecimentos circundantes ao mundo, sem censura prévia, sem direcionamento. Principalmente, quando cada leitor se via responsável por compreender as notícias inusitadas e inesperadas com as quais compartilhava. Sim, porque, inicialmente, o Círculo de Leituras inibia o estudante a dar-se oportunidade de escolha democrática de leitura. Tanto que muitos, insistentemente, perguntavam à professora:

---

<sup>63</sup> Grifo da pesquisadora.

“Tem certeza que posso trazer quaisquer temáticas para as seções de leituras? Posso mesmo ler sobre criminalidade, pedofilia e sexo? Você está afirmando que posso ler bastante sobre futebol, se esta for a minha escolha? Olha, professora, eu nunca soube exatamente o que significava mensalão<sup>64</sup> e agora posso discutir sobre isto?”. Inconscientemente também, alguns alunos negavam àquela liberdade de escolha temática, afirmando: “Como sou criança, prefiro ler o que meus pais autorizam. Quero ler sobre moda e viagens, que não causam problemas”.

Em seu conjunto, o Círculo de Leituras foi denominado pela sua criadora como uma “ginástica intelectual diária”<sup>65</sup>, uma vez que nele era necessário fomentar o exercício mental incansavelmente atrelado ao desejo de autonomia dos garotos e garotas. Acima de todos os desafios, a pesquisadora foi obrigada a tomar muito cuidado para desfazer a sua imagem de superioridade, sim porque ainda se percebe o professor como um exemplo a ser seguido. Então, se ela comentava que gostava de ler a revista Caros Amigos ou Carta Capital, no dia seguinte, muitos dos meus alunos apareciam com estas revistas no intuito de lhe agradar. Isto aconteceu várias vezes porque eles não estavam acostumados a escolher, daí era mais fácil “copiar” a preferência leitora da professora. Outras vezes, em meio a discussões, o expositor de uma determinada temática era inquirido a emitir a sua opinião e percebia que alguns ainda titubeavam quanto às respostas. E isto remetia a professora a pensar no que diz Souza:

[...] as escolas são locais onde se concentram comunidades de pessoas durante longo período de tempo entregues a tarefas semelhantes, pelo que partilham características comuns. Essas características relacionam-se com a mesma finalidade específica, com a mesma origem histórica, com elementos comuns do currículo que devem desenvolver, com procedimentos cristalizados ao longo de décadas, com crenças institucionalizadas sobre educação e sobre conhecimentos e aprendizagem, com o que se acredita deverem ser os papéis dos seus membros, com o valor que as respectivas sociedades lhes atribuem (SOUSA, 2000, p. 79).

A questão de autonomia demandou mais de um ano para ser razoavelmente administrada, até porque aquelas crianças da PASB estão acostumadas à negação do incomum e da real realidade, porque são educados para serem pseudos protagonistas das

---

<sup>64</sup> Mensalão: trata-se de um dos maiores escândalos de corrupção política da história do país, provocado por um esquema de compra de votos de parlamentares, deflagrado no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores.

<sup>65</sup> Grifo da pesquisadora.

suas vidas. Galeano auxilia a esclarecer esta afirmação quando descreve os meninos da classe média:

Apanhados nas armadilhas do pânico, os meninos da classe média estão cada vez mais à humilhação da reclusão perpétua. Na cidade do futuro, que já está sendo do presente, os telemeninos, vigiados por babás eletrônicas, contemplarão a rua de alguma janela de suas telecasas: a rua proibida pela violência ou pelo pânico da violência, a rua onde ocorre o sempre perigoso e às vezes o prodigioso espetáculo da vida (GALEANO, 2010, p. 20).

Vale ressaltar ainda sobre algumas das crianças da PASB, segundo o olhar da pesquisadora, que elas carregam em suas *mochilas infláveis ou malas de rodinhas*<sup>66</sup> a maior das suas (ir)responsabilidades – a imaturidade imposta<sup>67</sup> pelos pais. O que significa dizer que, ao mesmo tempo em que são empoderadas para algumas decisões, também são completamente desviadas da sua maturação *cronobiológica* para transpor os desafios cognitivos propostos pelo Círculo de Leituras. E o discurso em torno desta imaturidade imposta esteve sempre encoberto por diagnósticos diversos, ora dos pais, ora de especialistas da área neurológica. Foi no diálogo constante com estas pessoas que a pesquisadora concluiu que o desejo expresso pelos pais dos aprendizes, fundadores da escola, está em consonância com a missão da PASB de formar cidadãos críticos e políticos, mas encontra-se em contradição à visão de conquista de autonomia e independência quando percebe-se que, historicamente, os alunos da PASB seguem os caminhos idealizados e traçados pelas suas famílias, perpetuando valores e crenças e prioritariamente o *status quo*. E isso é perceptível no organograma a seguir que demonstra as relações entre aprendizes, escola e mundo, podendo ser interpretado dessa forma: a administração considera que a Escola é o centro do mundo porque é norte-americana e o aluno é privilegiado por ocupar o centro da escola; o alunado adota esta convicção e igualmente sente-se o centro convergente das ações da escola e do mundo.

---

<sup>66</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>67</sup> Imaturidade imposta: por mais de dez anos, a professora-pesquisadora percebeu um acordo velado entre os educandos e seus pais para que a maturidade dos primeiros fosse conquistada de maneira bastante lenta, garantindo assim a jovialidade dos seus pais. Essa relação gera a imaturidade imposta que está a serviço de justificativa para questões diversas, tais como desmotivação para aprender, tirania infantil, hiperatividade, dislexia negada e atitudes preconceituosas.

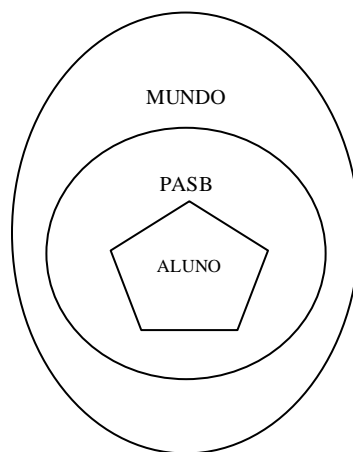


Figura 32 – Relação entre o mundo, a PASB e o aprendiz.  
Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora.

Por esse conjunto de considerações apresentado, estou convicta em afirmar que uma nova pesquisa se inicia – a investigação do novo ser que se configura em mim, principalmente após a releitura deste trabalho, quando se evidencia uma professora mais humilde (não piegas) por se denominar uma aprendiz, não mais a antiga educadora convicta da sua formação de excelência tão cristalizada. Assim, o título MUITO AINDA POR CONCLUIR representa uma etapa de inesperadas aprendizagens a partir do meu desnudamento profissional. Aprendizagens que repercutem inovação pedagógica e que nomeadamente formam o suporte intelectual para paradigmas mais corajosos e irreverentes na minha prática educativa.

*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.*

(Paulo Freire).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação dos professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Tecer conhecimento em rede**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). O sentido da escola. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARDOINO, Jacques; LOURAU, Rene. **As pedagogias institucionais**. Trad. de João B. Martins e Heliana de B. Conde Rodrigues. São Carlos: RiMa, 2003.
- ARROYO, Miguel González; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2008.
- ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BOJUNGA, Lygia. **Livro: um encontro**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BOURDIEUX, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. de Denise Barbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 10. ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I**. Brasília, DF: MEC, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II**. Brasília, DF: MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União. Art. 24, Brasília, DF: MEC, 1996.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. **A escola sob suspeita**. Lisboa: Asa: 2007.

FINO, Carlos Nogueira. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)**. In: SIMPÓSIO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCATIVO, 3. Actas... Évora: Universidade de Évora. 1 CD-Rom. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliar software “educativo”**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3. 2003, Braga. Actas... Braga: Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/16.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)**. In: COLÓQUIO DCE-UMA, 3. 2003, Funchal. Actas... Funchal: Universidade da Madeira, 2003. Disponível em: <[http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao\\_Pedagogica\\_Significado\\_%20e\\_Campo.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **FAQs, etnografia e observação participante**. SEE - Revista Europeia de Etnografia da Educação, n.3, p.95-105, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Trad. Sérgio Faraco, com gravuras de José Guadalupe Posada. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular**. Barcelona: Paidós, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005.

LOPES, Rosana Pereira *et al.* **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica: etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: Edufba: Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, A. **Um rigor *outro*: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - educação e ciências antropológicas**. Salvador: Edufba, 2009.

MATURAMA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 6. ed. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MORIN, Edgar; CIURANA Émilio-Roger; MOTTA, Raúl. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2009.

PAPERT, Seymour. **LOGO: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **A família em rede**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide. R. S.; PETRAGLIA, Izabel. (Orgs.) **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

REY, F. González. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC–PUC, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu; MARQUES, Ramiro (Orgs.). **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARAÍ, Schmidt. (Org.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**. Porto: ASA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação: textos de intervenção**. Porto: O Liberal, 2004.

SOUZA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L (Orgs.). CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 6. Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa participante**. Rio de Janeiro: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S.; LEONTIEV Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexander Romaqnovich. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
Mestrado em Inovação Pedagógica**

## **ÍNDICE DO DVD**

**Título: O CÍRCULO DE LEITURAS COMO AMBIENTE MATÉTIMO –  
CONSTRUÇÃO DE REDES PRODUTORAS DE CONHECIMENTO COMO PRÁTICA  
EDUCACIONAL INOVADORA**

### **PASTA 1 – APÊNDICES**

#### **APÊNDICE A – CÍRCULOS DE LEITURAS**

Mudanças nos instrumentos de registros de leituras

Círculo de Leituras – Modelo da pesquisa

Matérias lidas nos Círculos de Leituras

Registros de Círculos de Leituras respondidos pelos educandos

#### **APÊNDICE B – FICHAS DE ACOMPANHAMENTO E DE AUTOAVALIAÇÃO**

Modelos das Fichas de Acompanhamento e de Autoavaliação 1 e 2

Fichas de Acompanhamento 1 e 2 respondidas

Fichas de Autoavaliação 1 e 2 preenchidas

#### **APÊNDICE C – ENTREVISTAS**

Modelos das Entrevistas 1, 2 e 3

Entrevistas com os pais dos atores sociais

Entrevistas com os atores sociais

Conversas informais com os atores sociais

Notas de campo

#### **APÊNDICE D – AMBIÊNCIA DO CÍRCULO DE LEITURAS**

Fotos e filmagens

**APÊNDICE E – Texto de Frei Betto em parceria com Paulo Freire e Ricardo Kotsho,  
de Essa escola chamada vida (Ática, 2009)**

### **PASTA 2 – ANEXOS**

#### **Documentos Oficiais da Escola**

1. Programação Curricular de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental da PASB
2. PPP – Projeto Político Pedagógico em construção da Escola Pan Americana da Bahia
3. PASB PPP – Projeto Pedagógico Revisado – 2010
4. PASB Policy Manual (em português 1)