



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

WAYZA ANDRADE VERTA DE LIMA

A BIBLIOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE
PERTENCIMENTO EM ALUNOS DO PROEJA

Rio de Janeiro

2023

WAYZA ANDRADE VERTA DE LIMA

**A BIBLIOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO
SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO EM ALUNOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Trevisano de Barros

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L732 Lima, Wayza Andrade Verta de

A biblioterapia como possibilidade de construção do sentimento de pertencimento em alunos do PROEJA / Wayza Andrade Verta de Lima.
- Rio de Janeiro, 2023.

132 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rodrigo Trevisano de Barros.

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. PROEJA. 3. Biblioterapia. 4. Permanência na escola. 5. Evasão escolar. 6. Educação profissional. 7. Educação tecnológica. I. Barros, Rodrigo Trevisano de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 374.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



WAYZA ANDRADE VERTA DE LIMA

**A BIBLIOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO
SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO EM ALUNOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em ___ de _____ de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Trevisano de Barros - Colégio Pedro II - Orientador

Prof.^a Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo - Colégio Pedro II

Prof.^a Dra. Laís Rodrigues da Silva - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



WAYZA ANDRADE VERTA DE LIMA

A BIBLIOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO
SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO EM ALUNOS DO PROEJA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em __ de _____ de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Trevisano de Barros - Colégio Pedro II - Orientador

Prof.^a Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo - Colégio Pedro II

Prof.^a Dra. Laís Rodrigues da Silva - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

LIMA, Wayza Andrade Verta de. **A biblioterapia como promotora do sentimento de pertencimento em alunos do PROEJA**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação de pertencimento dos estudantes do Proeja ao ambiente escolar e a relevância desse sentimento para a permanência dos mesmos. A biblioterapia é trazida como uma possibilidade de proposta de trabalho pedagógico que, por meio dos benefícios da literatura, pode contribuir para a humanização da EPT e criar espaços de diálogos potentes entre a comunidade escolar, colaborando para a construção do sentimento de pertencimento dos discentes em relação à instituição e ao grupo ao qual pertencem. A abordagem metodológica deste trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica e, em relação aos objetivos, é do tipo exploratória, uma vez que busca investigar o que é sentimento de pertencimento e qual é a sua importância para a permanência dos alunos. Quanto aos procedimentos técnicos, é do tipo bibliográfica-documental. Foi realizado um estudo a partir de fontes bibliográficas incluindo livros, artigos científicos, revistas, dissertações e teses, além de leis, decretos, instruções normativas, pareceres técnicos e pesquisas estatísticas que mostraram dados e indicadores a respeito do desenvolvimento da educação na modalidade Proeja no Brasil, contemplando aspectos sobre evasão que demonstraram alguns fatores importantes para que se concretizem os objetivos da inclusão dos estudantes, principalmente em relação à permanência e aproveitamento. Para tal alcance, realizou-se uma revisão de literatura nas bases de dados do catálogo de teses e dissertações da Capes, com o objetivo de mapear o que já existe de produção a respeito da temática deste trabalho, de como a questão do pertencimento dos alunos do Proeja vem sendo analisada, se é alvo de estudos e discussões e a partir de quais abordagens. A presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa das informações obtidas, amparando-se na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Como resultado, percebe-se que a temática do sentimento de pertencimento não aparece diretamente como alvo de pesquisas no Proeja, mas é sinalizada como importante fator contra a evasão dos alunos nos trabalhos que abordam o tema da permanência ao programa. Dessa forma, a biblioterapia, apresentada como uma proposta de trabalho no produto educacional “Proeja Literário” fruto desta dissertação, traz a possibilidade de criação de espaços frutíferos à construção do sentimento de pertencimento dos alunos por meio da experiência literária.

Palavras-chave: Proeja; permanência, sentimento de pertencimento; biblioterapia.

ABSTRACT

LIMA, Wayza Andrade Verta de. **A biblioterapia como promotora do sentimento de pertencimento em alunos do PROEJA**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

The present study aimed to investigate the possible contributions of the practice of bibliotherapy to the construction of the feeling of belonging of Proeja students to the school environment and its relevance for the permanence of students. Bibliotherapy is brought up as a possibility for a proposal for pedagogical work that, through the benefits of literature, can contribute to the humanization of EPT and create spaces for powerful dialogues between the school community, collaborating to build the students' sense of belonging in relation to the institution and the group to which they belong. The methodological approach of this work is constituted as bibliographical research and, in relation to the objectives, it is of the exploratory type, since it seeks to investigate what is a feeling of belonging and what is its importance for the permanence of the students. As for the technical procedures, it is of the bibliographical-documentary type. A study was carried out from bibliographic sources including books, scientific articles, magazines, dissertations and theses, as well as laws, decrees, normative instructions, technical opinions and statistical research that showed data and indicators regarding the development of education in the Proeja modality in the Brazil, contemplating aspects about evasion that demonstrated some important factors for the objectives of the inclusion of students to materialize, mainly in relation to permanence and achievement. For this purpose, a literature review was carried out in the Capes theses and dissertations catalog databases, with the objective of mapping what already exists in production regarding the theme of this work, how the issue of student belonging of Proeja has been analyzed, if it is the subject of studies and discussions and from which approaches. This research used a qualitative approach to the information obtained, based on Bardin's content analysis technique. As a result, it is perceived that the theme of the feeling of belonging does not appear directly as a research target in Proeja, but it is signaled as an important factor against student dropout in works that address the theme of permanence in the program. In this way, bibliotherapy brings the possibility of rediscovering the human, the multiple stories of the subjects through literary experience.

Keywords: Proeja; permanence, feeling of belonging; bibliotherapy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as grandes regiões, o sexo e a cor ou raça (%)	30
Quadro 2 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo as grandes regiões, o sexo e a cor ou raça (%)	31
Quadro 3 - Pesquisas sobre o Proeja com termos que se aproximam ao objeto de estudo.....	71
Quadro 4 - Pesquisas sobre o Proeja com relação ao termo “pertencimento”	72
Quadro 5 - Trabalhos selecionados sobre a questão da inclusão dos alunos do Proeja.....	73
Quadro 6 - QUESTÃO 01: Você é professor ou professora do Proeja?	84
Quadro 7 - QUESTÃO 02: Em relação à estética (disposição do texto e das imagens), como você avalia o produto educacional?	84
Quadro 8 – QUESTÃO 03: Você avalia que a prática da biblioterapia pode contribuir para o processo de construção do sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja ao ambiente escolar?	85
Quadro 9 - Comentários e sugestões dos participantes da avaliação	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação (%)	32
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

DCC - Desenho de Construção Civil

EIT - Escolas Industriais e Técnicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

LDB - Lei de Diretrizes Bases

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SDT - Teoria da Autodeterminação

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	Histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no Brasil – dos jesuítas ao PROEJA	14
2.2	O Proeja e a Educação Profissional e Tecnológica	20
2.3	A Educação Profissional Emancipatória	24
2.4	O sentimento de pertencimento, a permanência e a evasão	29
2.4.1	A Teoria da Autodeterminação e o sentimento de pertencimento	36
2.5	O potencial humanizador da literatura	44
2.5.1	O processo de leitura	48
2.6	A biblioterapia: o poder terapêutico da literatura	52
2.6.1	Os encontros de biblioterapia	58
2.6.2	Componentes biblioterapêuticos	60
2.6.3	A mediação e o papel do mediador de biblioterapia	63
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
5	PRODUTO EDUCACIONAL	81
5.1	Descrição Metodológica	81
5.2	Avaliação do Produto Educacional	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	98

1 INTRODUÇÃO

A biblioterapia constitui-se uma das possibilidades de trabalho com a literatura em que são exploradas as funções terapêuticas da leitura para cuidar das questões humanas universais. Este estudo trabalha com o entendimento de que ler é uma atividade social, um diálogo entre autor, leitor e todas as histórias de vida e de leituras que o leitor traz; portanto, é um exercício de alteridade, de colocar-se no lugar do outro: as personagens, o autor, as narrativas, isso é humanizador. A biblioterapia potencializa as características humanizantes da literatura ao apoiar-se nas leituras emocionais, embasadas nas formas metafóricas de expressão e tendo como princípio o estímulo ao diálogo entre os participantes.

Desse modo, esta pesquisa é direcionada pela busca de respostas aos seguintes questionamentos: os alunos do Proeja se sentem pertencentes ao ambiente escolar? De que maneira o pertencimento ou o não-pertencimento são fatores que contribuem para a evasão ou para a permanência dos alunos do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)?

A hipótese norteadora desta investigação é a de quando o aluno não consegue construir uma sensação de pertencimento ao ambiente escolar, com professores, colegas e funcionários da instituição, ele não é incluído verdadeiramente, dessa forma, o processo de evasão, provocado por múltiplos fatores, é potencializado.

A biblioterapia, utilizando o potencial terapêutico e humanizador da literatura, pode criar espaços de estreitamento de laços, de reconhecimento, de acolhimento e de reconstrução de sentidos. Dessa forma, a prática biblioterapêutica apresenta-se como uma possibilidade capaz de facilitar o processo de inclusão dos alunos do Proeja e a ressignificação das suas relações com o ambiente escolar e com a sua aprendizagem, favorecendo a construção do sentimento de pertencimento dos discentes.

Este estudo compõe a linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Programa de Mestrado Profissional na Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Explora as temáticas PROEJA, sentimento de pertencimento, literatura e biblioterapia, buscando apontar as características do programa inserido em uma proposta de inclusão social, que se pretende mais humanizada, integral e omnilateral; porém, ao mesmo tempo, demonstra que as marcas de um ensino historicamente construído para a classe trabalhadora (fragmentado, assistencialista e voltado unicamente para inserção ao suposto mercado de trabalho) ainda são fantasmas que o assombram. Nesse sentido, este estudo investiga se os alunos do programa se sentem pertencentes, acolhidos e incluídos nas

instituições em que estudam diante das questões simbólicas de exclusão que, muitas vezes, vivenciam. A biblioterapia, prática de leitura compartilhada constituída como um cuidado com a alma (Ouakinin, 1996), é trazida neste trabalho, como uma possibilidade de criação de comunidades de apoio (Guimarães, 2010) ancoradas nas possibilidades terapêuticas da literatura, no papel do professor-mediador, potencializador na geração do sentimento de pertencimento e no diálogo que permite o compartilhamento de histórias de vida, de saber e a construção de novas narrativas.

Este estudo apresenta como objetivo geral comprovar, através de pesquisa bibliográfica, que o sentimento de pertencimento dos alunos ao ambiente escolar é importante para a permanência e para o aproveitamento deles.

Para tal alcance, esta pesquisa teve como objetivos específicos investigar, em bibliografia disponível, se o sentimento de pertencimento é importante para a permanência e para um bom aproveitamento do aluno no Proeja; apresentar a biblioterapia enquanto uma possibilidade de abordagem pedagógica e o seu potencial para a humanização da EPT, auxiliando na construção do sentimento de pertencimento pelos alunos do programa; organizar um guia, apresentado sob a forma de *e-book*, destinado aos profissionais da educação que atuam em turmas do Proeja com o objetivo de apresentar o que é biblioterapia e como planejar um encontro utilizando as funções terapêuticas da literatura, expondo os benefícios dessa prática para a construção do sentimento de pertencimento pelos discentes ao ambiente escolar.

Este trabalho se justifica, pois, a partir das pesquisas realizadas no portal de teses e dissertações da Capes, percebeu-se a inexistência de estudos que analisassem diretamente a questão do sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja. Em contrapartida, observou-se em pesquisas sobre permanência, evasão ou aquelas que tratavam das percepções e olhares dos alunos em relação ao programa que a existência do sentimento de pertencimento é um importante fator apontado pelos discentes para a permanência e, ao mesmo tempo, sinalizado como um dos fatores para a evasão. Sendo assim, faz-se relevante discutir a importância do sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja para a permanência no programa e apontar um caminho, a biblioterapia, na busca por criar situações escolares de acolhimento, construção de vínculos e inclusão dos alunos.

A biblioterapia, utilizando as funções terapêuticas e humanizadoras da literatura, se apresenta como uma possibilidade no processo de construção de pertencimento pelos alunos do Proeja, à medida em que se apresenta como uma experiência estética que desperta os afetos convidando as pessoas a olharem para elas mesmas e para o outro em um exercício de diálogo, respeito aos muitos saberes e trajetórias de vida, configurando-se como um exercício de

alteridade.

Esta dissertação apresenta, além desta introdução, um capítulo com o referencial teórico, que aborda um resgate do histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, apresenta o Proeja com os seus objetivos e projeto, assim como expõe os pressupostos da Educação Profissional Emancipatória com base nos principais autores: Moura (2014), Ramos (2021), Saviani (2007) e Martins (2021). Aborda a sensação de pertencimento dos alunos do Proeja com base na teoria da autodeterminação, embasada nos autores Ryan e Deci (2000, 2004, 2006) e Guimarães (2010), entre outros. Por fim, discorrerá sobre o potencial humanizador da literatura, especialmente com as contribuições de Candido (2011), sobre o processo de leitura baseado em Orlandi (1987), Martins (2021), Zilberman (2012) e Cosson (2014) e a biblioterapia, apoiada nos trabalhos de Oakinin (1996), Sousa (2021a e 2021b), Caldin (2010), Seixas (2020), Gallian (2017), dentre outros. O capítulo dos procedimentos metodológicos apresenta o caminho metodológico utilizado neste estudo, incluindo a descrição do percurso escolhido para o levantamento das informações analisadas, os critérios de inclusão e exclusão e as técnicas de análise do conteúdo, baseadas em Bardin (2016); o capítulo seguinte, de análise e discussão dos resultados, analisa os resultados encontrados relacionando-os ao referencial teórico desta pesquisa. Também será abordado o produto educacional, um guia (*e-book*) de orientação prática, que tem como objetivo apresentar a biblioterapia aos professores do Proeja e orientá-los para construírem os próprios encontros com os seus alunos, visando à criação de espaços de diálogo e comunidades de apoio; o objetivo é o de oportunizar ambientes e posturas mais humanizadoras na EPT e, dessa forma, ser uma das possibilidades de facilitação para a construção do sentimento de pertencimento por parte dos alunos do Proeja. E, por fim, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no Brasil - dos jesuítas ao Proeja

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que acolhe uma parcela da população historicamente marginalizada da sociedade: “negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, desempregados, subempregados, trabalhadores informais” (Brasil, 2007, p. 11), ou seja, uma parcela da população fruto das políticas descontínuas do nosso país, sobreviventes de situações de preconceito e ausência de preocupação do Estado.

No Brasil, a instrução de adultos teve início com os jesuítas, no período colonial. Os missionários educavam os indígenas para que fossem alfabetizados em língua portuguesa e aprendessem o evangelho, assim, perpetuavam a fé católica e domesticavam o nativo. Nesse período, não havia grande preocupação com a escolarização, pois o interesse estava no trabalho agrícola braçal e o aprendizado acontecia na dinâmica do ato de trabalhar. Durante o ciclo do açúcar no Brasil, o engenho era tanto o espaço de cultivo e fabricação do açúcar como um ambiente de aprendizagem, pois o ensino das técnicas necessárias para a realização do trabalho acontecia, ainda que de maneira informal.

Aliada à intensificação da produção do açúcar, ampliava-se a atividade mineradora em Minas Gerais, fatos que incentivaram a formação de concentrações urbanas envolvendo a elite administrativa da metrópole, o comércio e os serviços, destacando a necessidade de consumo de bens artesanais e utensílios domésticos e, dessa forma, houve a demanda por profissionais especializados em determinados ofícios. Algumas escolas e moradias dos jesuítas ficavam nesses centros urbanos, servindo como os primeiros espaços de formação profissional, eram as “escolas oficinas” nas quais os padres ensinavam os ofícios a escravos e a homens livres (MANFREDI, 2017).

Nesse período, foi organizado um sistema de ensino no qual os padres ensinavam, inicialmente, aos indígenas e posteriormente aos negros, ofícios e técnicas de trabalho necessárias à manutenção da economia local, além de transmitirem as normas de bom comportamento (HADDAD; DI PIETRO, 2000). Aos filhos dos colonizadores portugueses eram destinadas as aulas de latim, grego, filosofia e retórica. A educação jesuítica teve início em 1549 e perdurou até 1759; somente no período do Império houve novos apontamentos em direção a uma preocupação com o ensino de adultos, pois o sistema educacional organizado

pelos jesuítas foi desfeito com a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro (MANFREDI, 2017).

Percebe-se que, ao longo da história, a realização de certos trabalhos manuais ou outros que exigiam empenho da força física foram concentrados na atividade dos escravizados (negros e indígenas), o que gerou uma forma de pensamento preconceituosa na sociedade de que a atividade produtiva que envolvia esforço braçal era uma tarefa menos importante. Manfredi (2017) afirma que “Em uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos) essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou utilização das mãos” (MANFREDI, 2017, p. 45).

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, houve mudanças econômicas e políticas e a necessidade de estruturação de um sistema educacional estatal, em virtude da expulsão dos jesuítas do território nacional e da necessidade de formação de força de trabalho para atender às demandas que surgiam. Até o século XIX, não havia iniciativas organizadas em relação à educação profissional. O que já existia era um ensino propedêutico para a formação de futuros dirigentes pertencentes às elites (MOURA, 2007).

Manfredi (2017) afirma que ao mesmo tempo em que a coroa portuguesa organizava os ensinos superior e secundário para serem ocupados pelas elites, havia a necessidade de configurar uma mão de obra especificamente para a produção, “os artífices, para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2017, p. 48-49). Ainda segundo a autora, as ações em torno da educação profissional tinham os cuidados divididos entre associações civis (que poderiam ser filantrópicas ou de caráter religioso) e entre o Estado. Em 1809, o príncipe regente criou o Colégio das Fábricas que, de acordo com Moura (2007), seria o primeiro espaço formal de aprendizagem. A Constituição de 1824 (Brasil, 1824) definiu que todos os cidadãos deveriam receber ensino primário e gratuito, mas essa garantia não se referia a todas as pessoas, inclusive, porque, nem todos eram vistos como cidadãos nesse período; sendo assim, a formação estava voltada somente à elite econômica, em detrimento das classes populares. Esse direito, estabelecido na legislação de 1824, inspirou, segundo Haddad e Di Pietro (2000), as leis que se seguiram ao longo da história do país. É importante ressaltar que as ações educativas voltadas ao público adulto eram vistas como atividades solidárias, assistencialistas e não como um direito. Strelhow (2010, p. 51) afirma que “a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso”.

No período de 1840 a 1856, foram criadas as Casas dos Educandos e Artífices pelos governos das províncias, nas quais crianças e jovens desvalidos, órfãos e em estado de extrema pobreza recebiam o ensino elementar e aprendiam um ofício. Percebe-se que a história da

educação profissional no Brasil está associada à ideia de assistencialismo, pois era vista como ações de caridade. Em 1858, iniciou-se a construção dos Liceus de Artes e Ofícios, escolas mantidas por algumas personalidades da elite civil brasileira e por alguns recursos do Estado que ofereciam, segundo Manfredi (2017), as matérias de Ciências Aplicadas e Artes, além de cursos profissionais. Em 1881, surgiu, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, um curso oferecido para mulheres (MANFREDI, 2017).

Durante a primeira República, não houve grandes avanços no ensino básico, pois a Constituição de 1891 (Brasil, 1891) determinou o federalismo como forma de organização, desmembrando a responsabilidade com a educação. Assim, a União ficou responsável pelos ensinos secundário e superior. Às províncias e aos municípios, restou o ensino básico. A formação das elites foi novamente garantida, enquanto a grande maioria desfavorecida da população dependia dos poucos recursos financeiros dos municípios e das províncias e dos interesses políticos para que pudessem concretizar o seu direito à educação.

Somente em 1909, já no período republicano, e vivendo um movimento de industrialização que estimulava o crescimento de uma sociedade urbana e trazia a necessidade de uma força de trabalho mais especializada, o então presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 7.566. A finalidade dessas escolas era, segundo Manfredi (2017), ensinar um ofício por meio da prática e da técnica, formando menores operários e contramestres. Essa iniciativa foi o embrião para a constituição, mais tarde, da Rede Federal de Educação, com a criação das escolas técnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) (MANFREDI, 2017).

A Constituição Federal de 1934, era Vargas, (Brasil, 1934) trouxe uma clara preocupação com o desenvolvimento dos ensinos médio e superior no país, e o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito, oferecido por instituições públicas e extensivo aos adultos, enquanto a educação passou a ser organizada por um Plano Nacional de Educação (PNE). No ano de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais pelo então presidente Getúlio Vargas, para suprir a crescente necessidade de mão de obra das indústrias em expansão. Somente a partir de 1940 a Educação de Jovens e Adultos apareceu, pela primeira vez, como um problema de política nacional (HADDAD; DI PIETRO, 2000).

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p. 111).

Em 1942, houve a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, devendo os seus recursos serem destinados à ampliação dessa modalidade educativa, contemplando, também, o ensino supletivo para os jovens e adultos. Com as reformas de Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde do Brasil, ocorreram muitas mudanças no ensino do país; assim, o ensino profissional passou a integrar o nível médio organizando, dessa forma, um grupo de formações técnicas específicas para compor um grupo de trabalhadores destinados aos setores agrícolas, industriais, de comércio e de ensino, este último formando professores para atuarem no ensino primário por meio do curso normal (MANFREDI, 2017). No mesmo período, os Liceus foram nomeados Escolas Industriais e Técnicas (EIT).

No ano de 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foram criadas desenvolvendo o trabalho de denúncia das profundas desigualdades existentes entre os países e apontando a importância do ensino e, em especial, para jovens e adultos. Dando sequência a algumas ações realizadas em prol da Educação de Jovens e Adultos, houve a implantação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o objetivo de orientar e coordenar as ações de alfabetização do plano anual do ensino supletivo.

Os esforços para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil, de acordo com Haddad e Di Pietro (2000), tiveram como razão a necessidade das massas populares urbanizadas de receberem melhores condições de vida, as exigências de mão de obra minimamente qualificada provocadas pelo processo de industrialização do país e a importância de o Brasil superar o analfabetismo para conseguir tornar-se uma nação desenvolvida, na avaliação dos índices socioeconômicos e culturais em comparação aos outros países.

Nesse período de crescimento industrial, com a intenção de alcançar o desenvolvimento do país por meio da formação de trabalhadores para as indústrias, surgiu o Sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), criado em 1943.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a partir de 1948 iniciaram-se muitos projetos e campanhas destinados à Educação de Jovens e Adultos, influenciados pela Declaração dos Direitos Humanos, mas nenhum deles conseguiu concretizar-se em política pública (MOURA, 2014). “As implicações dessa tradição de programas e projetos para a EJA é que as experiências ficam localizadas e não conseguem se enraizar enquanto política pública o que resulta em uma educação compensatória” (MOURA, 2014, p. 35).

Em 1950, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) transformou-se em Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sendo importante por ter criado condições para manter o ensino a esse público nos estados e municípios. Na visão de Haddad e Di Pietro (2000),

o período compreendido entre os anos de 1959 e 1964 foi rico em campanhas e trabalhos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, incluindo as importantes contribuições de Paulo Freire, que defendia uma forma de ensino ao público da EJA buscando a superação da educação bancária¹ e estimulando o pensamento crítico, incentivando a formação de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade e capazes de lutar por transformações. Nesse momento da história do Brasil, por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de novembro de 1959, foram organizadas as Escolas Técnicas Federais como parte do movimento de qualificação dos trabalhadores que estava ancorado nos interesses internacionais (RAMOS, 2014).

Em 1964, com a ditadura militar, todo o ambiente educacional que estava sendo construído para a valorização da cultura e da educação popular foi proibido e substituído por práticas conservadoras. Em substituição às práticas educativas do período anterior, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pela Lei 5.739, de 15 de dezembro de 1967. O Mobral foi pensado como um projeto para erradicar o analfabetismo do país no prazo de dez anos, sendo um programa de formação continuada para os jovens e adultos, mas não alcançou os objetivos a que se propôs. Além disso, foi criado o ensino supletivo, no ano de 1971, por meio da Lei Federal 5692/71, que trouxe mudanças na organização dos ensinos primário e médio, firmando as Diretrizes e Bases Nacionais para essas modalidades de ensino. Com o direcionamento dos jovens e adultos que não concluíram a escolarização regular na idade esperada, com o ensino supletivo, desejava-se recuperar o tempo de escolarização dessa parcela da população e preparar força de trabalho em prol do desenvolvimento do país. O período militar representou um momento de grande expansão do Sistema S de ensino, principalmente do Senai, oferecendo cursos rápidos, de conteúdo reduzido, com o objetivo de capacitar trabalhadores de forma breve para a entrada no mercado de trabalho.

Um importante marco do governo militar foi a reforma do ensino, por meio da já mencionada Lei nº 5.692/71, que reformulou o sistema educacional, tornando compulsória a profissionalização para todo o ensino secundário no país. Como consequência dessa mudança, em 1978 surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), formados pelas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro. Em 1982, a Lei nº 7044 retirou o caráter compulsório da educação profissional no ensino secundário; assim, voltava a ser voluntária a escolha pela formação profissional, o que não diminuía o caráter dual do sistema educativo no Brasil (SANTOS, 2020).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi promulgada após o fim do governo

¹ Educação bancária é aquela que tem como único objetivo o acúmulo de conhecimento, concebendo cultura como algo vazio que precisa ser preenchido.

militar e sinalizou o ensino fundamental como um direito subjetivo. Nesse contexto, foi apontada a necessidade de se apresentar um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sinalizasse a necessidade de democratização do ensino de qualidade para todos os cidadãos. Todavia, somente em 1996 a Lei de Diretrizes Bases para a Educação Nacional (LDB de nº 9.394/1996) foi aprovada, determinando que a educação é um direito de todos, e deve preparar as pessoas para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A Emenda Constitucional 59 incorporou à Constituição Federal o ensino médio ao nível mínimo de escolarização que um brasileiro necessita, sendo obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. De acordo com Haddad e Di Pietro (2000), a Constituição Federal de 1988 foi importante para a EJA, pois a incorporou como modalidade de ensino regular e reconheceu o direito dessa parcela da população à educação, garantindo, perante a lei, que o Estado ofereça o ensino de forma gratuita.

Com a aprovação da LDB de 1996, foi publicado o Decreto nº 2.208/1997, por meio do qual houve o desmembramento curricular entre a educação profissional e o ensino médio. Dessa forma, a educação profissional de nível técnico poderia ser oferecida concomitante ou subsequente ao ensino médio, tendo em vista que, o ensino técnico passava a ter uma forma de organização própria e separada do ensino médio (SANTOS, 2020).

Já em 2004, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi feita a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto de nº 5.154/2004, que oferecia a possibilidade legal de integração do ensino profissional com o ensino médio de acordo com as determinações da LDB de 1996. Em 2005, dentre os projetos presidenciais relacionados à educação estava a expansão da rede federal de educação tecnológica, incluindo a construção de 60 novas unidades e:

A ampliação de suas funções para o Ensino Superior, transformando vários Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e escolas técnicas em Institutos Superiores de Educação, Ciência e tecnologia (Ifets), e com a criação de Institutos Federais (IFS) e Escolas Agrotécnicas (EAFs) (MANFREDI, 2016, p. 171).

Por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o Governo Federal implementou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No ano de 2006, o Decreto nº 5.840 revogou o anterior, passando a denominar o projeto de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2006), desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC-MEC).

Não é intenção deste trabalho apresentar a história da educação de jovens e adultos, mas entende-se que por meio do resgate histórico que acompanha a educação da classe trabalhadora, é possível compreender que essa parcela da sociedade sempre foi silenciada e excluída de um processo formativo amplo, crítico e verdadeiramente emancipador. Pensar a formação desses sujeitos, hoje, é refletir em como se pode ressignificar o processo educativo e verdadeiramente torná-los pertencentes ao processo.

A próxima seção apresentará de forma mais abrangente o Proeja.

2.2 O Proeja e a Educação Profissional e Tecnológica

Referindo-se ao ensino oferecido às classes populares durante o Império, Manfredi (2017) afirma que, na visão da parcela dominante da sociedade da época, aprender um ofício significava tornar digna a pobreza, assim o indivíduo desprovido de bens materiais e de prestígio político e social, por meio do trabalho, tornava-se útil à sociedade. Como ainda diz a autora: “Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2017, p. 50).

Essa maneira de fazer educação preservava as estruturas sociais e econômicas excludentes, servindo perfeitamente aos objetivos das elites dominantes. De uma forma geral, a Educação de Jovens e Adultos carregou as marcas de um processo educacional fragmentado, discriminatório e compensatório.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 deram início a um processo de tentativa de inclusão social, perante a lei, das pessoas que tiveram o seu direito à educação negado. Nesse caminho, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CEB de nº 11/2000 (Brasil, 2000), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e aponta as principais funções dessa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A EJA, enquanto função reparadora, precisa reparar uma dívida social de negação de um direito oferecendo uma escola com ensino de qualidade aos jovens e adultos mediante “[...] o reconhecimento de igualdade ontológica de todo ser humano, não se devendo confundir reparação com suprimento” (CARDOSO, 2018, p. 28).

A função equalizadora tem a intenção de acolher as pessoas que, por inúmeros motivos, tiveram uma descontinuidade nos seus estudos, abarcando trabalhadores e outros segmentos sociais, como migrantes, donas de casa, encarcerados, aposentados.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desigualdades oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na via social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9).

A função qualificadora é “[...] um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Brasil, 2000, p. 11). Constitui, portanto, uma das metas do Proeja, que é promover uma formação completa educando pessoas para atuarem conscientemente no mundo, incluindo o aprendizado para o trabalho, não se limitando ao ensino de técnicas, mas convidando os discentes a buscarem a capacitação ao longo de toda a vida.

Como já dito, o Proeja foi criado para oferecer educação profissional técnica de nível médio aos jovens e adultos pelo Decreto nº. 5.478/2005 (Brasil, 2005). Em 13 de julho de 2006, por meio do Decreto nº. 5.840/2006 (Brasil, 2006), foi ampliado, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, disponibilizando ensino fundamental (EJA) com qualificação profissional, ensino médio (EJA) com qualificação profissional e ensino médio (EJA) com educação profissional técnica. Este programa foi criado com a tentativa de promover uma reaproximação entre o trabalho e a educação pela união entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

O Decreto nº. 5.840/2006 permitiu que o Proeja fosse oferecido não apenas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS), como também pelos sistemas públicos estaduais, municipais e pelo Sistema S. O Programa pode ser ofertado na modalidade de formação inicial e continuada ou como educação profissional técnica de nível médio. No caso da formação inicial e continuada, são necessárias 1.400 horas de carga horária mínima, sendo 1.200 horas, no mínimo, para a formação geral e 200 horas destinadas ao ensino da profissão. Já o Proeja de nível médio necessita de, no mínimo, 2.400 horas totais, sendo 1.200 horas, no mínimo, direcionadas à formação de conhecimentos gerais. As horas complementares deverão compor a quantidade mínima de tempo exigido para a determinada habilitação técnica (BRASIL, 2006).

O Proeja surgiu, segundo Moura (2014), propondo uma integração entre formação humanística e a educação profissionalizante, materializada por um currículo integrado com base na formação humana. Nessa proposta, os sujeitos devem ser vistos em sua totalidade,

entendendo que são seres construídos social e historicamente. O Programa é um projeto político de inclusão que tem o trabalho como princípio educativo e objetivo de transpor as relações capitalistas, construindo uma formação profissional mais completa, menos engessada, mais humanizada aos trabalhadores. Um dos objetivos é que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos produzidos nas diferentes áreas do saber, assim, apropriando-se desses conhecimentos, os educandos teriam mais consciência da realidade em que estão inseridos, compreendendo a si próprios e ao contexto social, construindo novas ações no mundo e desenvolvendo atitudes para a transformação das situações de contradição social que vivem. Enquanto programa que tem por objetivo integrar a educação básica de grupos historicamente silenciados com a educação profissional, apresenta-se como uma possibilidade de acesso ao saber historicamente construído pela humanidade ao estudante trabalhador, havendo o objetivo de iniciar um processo de inclusão social dessa parcela da população.

O Documento Base do Proeja traz alguns fundamentos político-pedagógicos que devem direcionar a composição do currículo dessa modalidade de ensino:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 47).

Para atingir tais objetivos, tendo em vista uma educação que busque a emancipação humana, o Proeja assume o princípio educativo do trabalho como norteador dos fundamentos político-pedagógicos de sua prática. Ramos (2021) aponta para a necessidade de uma reaproximação entre trabalho e educação, a partir da defesa de uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo, com a centralidade no ser humano e não no mercado, por meio de uma proposta de ensino integrado que una trabalho, ciência e cultura, desenvolvendo ao máximo as potencialidades dos sujeitos a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos social e historicamente. Dessa maneira, cada indivíduo poderá utilizar-se dos saberes construídos para atuar de forma produtiva em todas as dimensões da sociedade. Nesse entendimento, a profissionalização não constitui uma formação engessada com foco na produção.

Antes ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que

caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e habilitar as pessoas para o exercício, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas. (RAMOS, 2010, p. 78).

Segundo Moura (2014), o ato de educar é também uma escolha política, à medida que se escolhe manter a vinculação aos ideais da proposta política dominante ou opta-se por contrapor-se ao projeto hegemônico. O autor chama a atenção para a existência de dois projetos educacionais: um, centrado na dimensão econômica; o outro, na dimensão humana. Ao se preparar uma proposta educacional com a centralidade em fatores econômicos, a formação, principalmente da EJA e da educação profissional, será marcada apenas pela preparação técnica voltada ao mercado. Pensando a educação pela perspectiva societária, não se deixa de lado a técnica, mas há um grande investimento na formação do indivíduo consciente de seu papel na sociedade.

Moura (2014) afirma que “[...] a perspectiva formativa do ser humano emancipado e autônomo é essa que não nega a dimensão técnica, mas que não se reduz a ela” (MOURA, 2014, p. 32). O Proeja surgiu como uma possibilidade de encontro entre a educação profissional com a educação de jovens e adultos, unindo ensino propedêutico e ensino profissional e realizando a necessária superação entre a dicotomia que marcou a história do ensino voltada para trabalhadores no Brasil. Com o programa, pretende-se romper com a lógica de projetos descontínuos para a classe trabalhadora, oferecendo uma modalidade de ensino organizado para as especificidades do público da EJA. Sabe-se que para que o tão almejado ensino integrado, amplo, ético e emancipatório aconteça é necessário compromisso dos poderes públicos, comprometimento, formação dos educadores e inclusão social dos alunos.

Entende-se a dimensão humana como o ponto central da formação dessa classe trabalhadora que precisa ser estimulada a assumir a sua intelectualidade e compreender as relações de exclusão que historicamente tentam alijá-la do processo educativo. É importante pensar o papel histórico do Proeja e refletir a respeito de quais são as ações necessárias à permanência desses sujeitos na escola e como se pode romper com as relações que sempre os colocaram para fora do processo educativo amplo e de formação crítica.

A próxima subseção abordará a educação profissional na perspectiva emancipatória e tecnológica.

2.3 A Educação Profissional Emancipatória

De acordo com Saviani (2007), trabalho e educação são indissociáveis, pois, a origem da educação está no próprio homem. Os seres humanos precisam modificar a natureza para existir, e nesse processo, as trocas de conhecimento vão ocorrendo. A apropriação privada da terra originou a divisão dos homens em classes e, com isso, o processo educativo começou a distanciar-se do trabalho. As desigualdades sociais e econômicas, fruto do capitalismo, intensificaram o distanciamento entre o saber e o fazer.

A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse processo de evolução das relações dos indivíduos com o trabalho, a escola surgiu, inicialmente, como o lugar destinado àquelas pessoas que não estavam diretamente ligadas ao trabalho, era o lugar do ócio. Sabe-se que enquanto instituição, o espaço escolar deve ser o lugar de trocas de saberes construídos ao longo da trajetória da humanidade, mas esse não é o único espaço onde as relações de saber acontecem. Sendo o espaço escolar o ambiente formal para a troca e para a construção de conhecimento científico, a educação profissional passa a ter, no mundo do trabalho, um aspecto essencial para a construção de indivíduos conscientes e capazes de transformarem a realidade em que vivem.

De acordo com a LDB n.º 9394/96, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma forma de educação que tem a finalidade de preparar os indivíduos para o exercício de uma profissão, possibilitando o seu ingresso no mundo do trabalho e a sua participação na sociedade. A EPT pode vincular-se, dentre outras possibilidades, preferencialmente, à EJA ou “[...] à educação básica no nível médio, na forma articulada de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar- concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente” (BRASIL, 2018). Dessa maneira, a LDB faz com que a Educação Profissional e Tecnológica atenda a dois direitos essenciais do cidadão, previstos no Art. 227 da Constituição Federal, que são o direito “à educação” e/ou à “profissionalização”.

A dicotomia é oficializada pelo Estado, fazendo parecer que a profissionalização exclui a educação dos sujeitos e que apenas os oriundos da educação profissional técnica e tecnológica é que precisam ser preparados para o trabalho. O que se apresenta são determinados grupos que podem esperar para se inserirem no mundo do trabalho e outro que tem necessidades imediatas, latentes e intensas de sobrevivência, produto de uma lógica capitalista, exploratória e

excludente dos filhos da classe trabalhadora.

De acordo com o histórico da constituição da educação profissional no Brasil, percebe-se que esta modalidade de ensino foi sendo construída de forma fragmentada, destinada a um grupo menos favorecido economicamente na sociedade ao qual foi oferecido o ensino de técnicas para o trabalho e não para o desenvolvimento integral do indivíduo, havendo a separação entre trabalho e educação. Nesse sentido, há, segundo Barros e Rodrigues (2021), um discurso hegemônico que minimiza a escola profissional, fazendo-a transmitir saberes totalmente voltados aos conhecimentos práticos e técnicos, necessários ao trabalho, deixando de lado a construção de um processo educacional mais amplo na perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano. Historicamente, houve a construção de escolas diferentes para cada classe social, tendo como objetivo manter esses indivíduos em seus lugares, preservando a organização social.

A busca pelo monopólio dos discursos tenta subjugar a educação profissional ao mercado de trabalho que articula as instituições, relações sociais e ideias na difusão da visão de mundo do grupo que domina e oprime através dos discursos que disputam e constroem uma lógica de manutenção e subserviência ao que está posto. (BARROS; RODRIGUES, 2021, p. 124).

O grupo dos trabalhadores também é assolado pelo discurso hegemônico que difunde a ideia de que toda a classe operária possui os mesmos direitos ou que os empregadores são justos e democráticos. Estes discursos não promovem apenas formas universalizadas de pensar, mas também podem produzir transformações sociais que, por sua vez, provocam mudanças nas verdades absolutas criadas por uma parte da sociedade. Barros e Rodrigues afirmam que “são as transformações sociais desencadeadas pelo mesmo discurso hegemônico que são responsáveis por enfraquecer consensos e produzir rupturas no discurso hegemônico” (BARROS; RODRIGUES, 2021, p. 125). É necessário disputar as narrativas e construir tensionamentos capazes de produzirem deslocamentos nos entendimentos vigentes.

Os discursos hegemônicos criam o senso comum, uma forma de pensar que direciona a cultura e a forma como nos relacionamos com ela. A escola profissional está inserida nessa lógica e reforça o discurso dominante de que o trabalho assalariado é a única finalidade da educação profissional. Na verdade, essas modalidades de ensino devem explorar a dimensão formativa do trabalho, demonstrando a dimensão emancipatória da EPT, fazendo o movimento contrário, proporcionando ao educando momentos de reflexão e criticidade para que ele consiga pensar a sua realidade de forma crítica e consciente, não aceitando a fala dominante como a

única realidade possível.

O indivíduo é um ser histórico e social que tem, no trabalho, o aspecto central da construção da sua identidade. A EPT pode ajudar a construir a criticidade nos sujeitos, promovendo uma educação ampla a partir do entendimento de que a realidade na qual se está inserido foi construída historicamente e pode ser transformada por meio dos atos conscientes dos cidadãos.

A escola profissional precisa ampliar a sua ação nesse lugar de formação da classe trabalhadora, que precisa ser apresentada às reflexões capazes de retirá-las do senso comum, não existindo atividade de que possa retirar a dimensão intelectual, mas precisamos de experiências formativas que desafiem o trabalhador a ir além dos entendimentos assentados nessas interpretações que assolam a EPT e tentam retirar dela sua capacidade reflexiva, transformadora e emancipatória. (BARROS; RODRIGUES, 2021, p. 127).

Na concepção de Gramsci (1999 *apud* Martins, 2021), o ser humano é um indivíduo histórico que se constituiu na relação com os outros homens, com a natureza e com todo conhecimento e cultura produzidos pela sociedade. De acordo com Martins (2021, p. 7), “O humano como ser genérico e indivíduo, se autoproduz nas relações que estabelece”.

Estabelecendo relações, uma geração segue educando a outra, seja na escola ou fora dela. Para Gramsci (1999 *apud* Martins, 2021), a educação faz parte do ser humano, é uma busca por controlar os seus instintos e dominar a natureza, transformando-a, para suprir as suas necessidades. Os humanos educam uns aos outros, a educação não é uma escolha, é uma condição para humanizar-se. Na visão de Saviani (2007, p. 154):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Gramsci (1999 *apud* Martins, 2021) aponta a dimensão política da educação ao expor que para cada contexto ou realidade social, existirá um ideal de educação, de homem a ser formado. A educação poderá propor caminhos de superação às hegemonias ou poderá educar as massas para reproduzir comportamentos e formas de pensar que reforcem os discursos hegemônicos produzidos para legitimar privilégios, apenas, de uma parcela da sociedade.

Assim concebida a relação entre educação e política de maneira imbricada, interdependente, interativa, intercomunicativa, isto é, dialética, a educação pode ser conservadora ou crítica. Quando consolida condições para a reprodução do tipo de civilização vigente torna-se conservadora, e quando se contrapõe ao modelo de civilidade presente e lhe propõe alternativas, torna-se crítica (GRAMSCI, 1999 *apud*

MARTINS, 2021, p. 10).

Pensando na proposta de educação humana, crítica e transformadora, tendo o trabalho como princípio educativo e objetivo de transpor as relações capitalistas, Gramsci (1999 *apud* Martins, 2021) acreditava ser possível construir uma nova sociedade, formando intelectuais por meio de uma educação integral. Sugeriu que os estudantes tivessem acesso a todo material cultural produzido pelos clássicos das áreas de ciência, tecnologia, filosofia e arte. Acreditava que, desta forma, apropriando-se desses conhecimentos, os educandos teriam mais consciência da realidade em que estavam inseridos, compreendendo a si próprios e ao contexto social, construindo novas ações no mundo e desenvolvendo atitudes para a transformação das situações de contradição social existentes.

Nessa concepção, os saberes propedêuticos e humanísticos são importantes para o reconhecimento do próprio sujeito e para o conhecimento do mundo que o cerca, estimulando o pensamento crítico e criativo. O conhecimento científico instrumentaliza o fazer, habilitando os educandos a atuarem no mundo do trabalho e, dessa forma, na proposta de educação pensada por Gramsci, a escola formaria intelectuais capazes de disputarem a hegemonia (MARTINS, 2021).

Na visão de Gramsci (1999 *apud* Martins, 2021), as classes desprivilegiadas precisam ter acesso à educação escolarizada, precisam ser educadas segundo os pressupostos de uma educação libertadora para que possam transformar a situação em que vivem, superar o capitalismo, criar discursos diferentes, novas dinâmicas sociais que lhes sejam favoráveis. Retomando ao contexto do Proeja, e refletindo à luz das questões exploradas, pode-se perceber que há um grande desafio colocado a esta modalidade de ensino: ressignificar a educação para os seus alunos, dar voz aos silenciados, incluir aqueles que foram abandonados por uma escola que reproduz a lógica de uma sociedade desigual.

A separação entre o ensino propedêutico destinado às elites e a educação centrada na técnica de produção pensada para o trabalhador suscita reflexões a respeito do termo Educação Profissional e Tecnológica e remete à origem da expressão educação tecnológica que está ligada, segundo Ramos (2010), ao materialismo histórico e sua compreensão direcionada a um modelo de formação intelectual, corpórea e tecnológica dos trabalhadores. Assim, por educação tecnológica entende-se “a apreensão de bases científicas culturais da produção de um tempo, além do desenvolvimento de capacidades e conhecimentos para agir em contextos em transformação e transformados pela ciência e tecnologia” (RAMOS, 2021, p. 29).

O termo tecnológica associado à expressão educação profissional amplia as

possibilidades educacionais para a classe trabalhadora com a oferta de formação integral a esses indivíduos, articulando os saberes do trabalho, da ciência e da cultura e contrapondo-se ao ensino profissionalizante que, na verdade, de acordo com Saviani (2007), limita as possibilidades de aprendizagem, promovendo uma domesticação do trabalhador a técnicas específicas de produção, tirando a possibilidade de percepção e entendimento de todo o processo produtivo .

Na expressão Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o termo tecnológico explicita que essa modalidade de ensino não estará limitada a técnicas, mas priorizará a formação geral do educando. Ocorre a união entre uma formação que permite a apropriação, pelos educandos, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, estimulando as suas habilidades nas diferentes áreas da vida social com uma educação profissional que “nos remete a conhecimentos e à formação que possibilita o exercício do trabalho produtivo conforme a divisão social e técnica da produção” (RAMOS, 2021, p. 31). O termo Educação Profissional não limita a proposta de Educação Tecnológica, há, na verdade, um diálogo entre uma proposta que organiza os conteúdos oferecidos aos alunos de forma mais ampla complementada por conhecimentos mais específicos voltados ao exercício de uma profissão.

Saviani (2007) afirma que a relação entre educação e trabalho é indissociável, pois a origem da educação está no próprio homem que só sobrevive, porque trabalha transformando a natureza para encontrar condições próprias à sua existência. Enquanto vive, o homem trabalha, aprende e educa na sua relação com o próprio trabalho e a aprendizagem é fruto dessa relação. Na história da evolução da humanidade, a partir das suas necessidades, o ser humano estabeleceu uma dinâmica de transformação da natureza e, nesse processo, o indivíduo estava presente integralmente, planejando, analisando e executando todos os passos do trabalho, estava num processo de humanização; percebe-se, portanto, que é um princípio educativo do trabalho.

Segundo Saviani (2007), o trabalho organiza a maneira como se concebe e estrutura o processo de ensino e aprendizagem. “Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Assim, o ensino fundamental é estruturado pelo princípio educativo do trabalho, isso significa, de acordo com o autor, que nessa modalidade de ensino a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta.

O trabalho como princípio educativo no ensino fundamental está implícito e indireto, pois essa etapa da escolarização constrói os elementos fundamentais para a participação na vida cidadã que é permeada e constituída pelo trabalho. No ensino médio, o trabalho aparece, segundo Saviani (2007), como princípio educativo explícito e direto. “O papel fundamental da

escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 160).

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2007, p. 38).

Nesse momento da aprendizagem, os conhecimentos científicos organizados na forma de conteúdos curriculares devem ser oferecidos aos estudantes relacionados com a prática, para que os alunos compreendam de que maneira esses saberes são articulados ao processo produtivo. Saviani (2007) fala sobre a importância das oficinas para que os alunos vivenciem as práticas do processo de produção, porém alerta para que não se reduza o ensino médio ao ensino de técnicas.

Ramos (2021) afirma que:

Então, dizer que o trabalho é princípio educativo não é sinônimo de entender que a escola existe para preparar trabalhadores para o mercado de trabalho; mas sim que a escola tem a função de educar, formar, contribuir para o desenvolvimento das pessoas para que possam produzir a sua existência mediante a apropriação dos conhecimentos como potencialidades de práxis efetivas de produção; produção de tudo que precisamos neste mundo, desde as tecnologias mais “duras”, até a música, as peças teatrais, a poesia, enfim, tudo o que o ser humano é capaz de elaborar (RAMOS, 2021, p. 35).

O objetivo é formar politécnicos com domínio de diferentes técnicas relacionadas ao trabalho, em um projeto educativo de formação geral e ampla que direcione o educando a um processo de aprendizagem ativo e criativo, para que este indivíduo construa a sua autonomia a partir do diálogo com as mais variadas áreas e linguagens do conhecimento (SAVIANI, 2007).

2.4 O sentimento de pertencimento, a permanência e a evasão

As relações de desigualdades econômicas, sociais e culturais impostas pelo capital assolam com mais intensidade uma parcela da classe trabalhadora que é a mais atingida com o desemprego ou com o emprego informal, com o distanciamento da escola, com as questões alimentares, de saúde, segurança, moradia etc. Esse grupo de pessoas, excluídas dos processos de cidadania, são também, de forma geral, as que, em algum momento da vida, retornam à escola e buscam a inclusão social por meio da escolarização, formando o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre eles, há um número crescente de jovens que se afastaram da

formação por questões relacionadas ao insucesso no ensino fundamental regular e indivíduos jovens ou adultos que nunca frequentaram a escola ou que dela se distanciaram.

A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), trouxe informações a respeito da taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos no Brasil, que, seguindo as etapas regulares de escolarização, estariam cursando o ensino superior. Em 2019, essa taxa foi de 32,4%, demonstrando um percentual estável em relação ao ano de 2018.

Quadro 1 - Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as grandes regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes Regiões, sexo e cor ou raça	Indicadores de educação (%)					
	Taxa de escolarização (1)	Taxa ajustada de frequência escolar líquida (2)	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11,0	4,1	63,5
Norte	33,3	21,0	18,0	15,2	3,0	63,7
Nordeste	32,0	19,5	17,0	15,0	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8,0	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35,0	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Sexo						
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Cor ou raça						
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6,0	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

(1) Frequência escolar adequada + atraso escolar dos estudantes.

(2) Frequência escolar adequada + não frequência à escola e já concluiu a etapa.

Por outro lado, a pesquisa chama a atenção para o fato de que 21,4% desses indivíduos frequentavam cursos de educação superior e 11,0% estavam atrasados, realizando algum dos cursos de educação básica. Além disso, 4,1% tinham concluído o ensino superior e 63,5% não frequentavam a escola. As discrepâncias são mais acentuadas em determinadas regiões do país, como o Norte e o Nordeste, e entre os marcadores de cor e raça que pontuam uma menor escolarização para pardos e negros.

Ao mesmo tempo em que se percebe essa procura de alguns jovens e adultos pela complementação da sua formação básica, por conta de todas as desigualdades sociais impostas

pelo capital, muitas vezes esses indivíduos necessitam abandonar o percurso escolar e a principal causa apontada pela PNAD 2019 é a necessidade de entrar no mercado de trabalho e manter o mínimo para a subsistência familiar, além da falta de interesse, que é outro aspecto importante apontado pela pesquisa e que deve ser considerado pelas propostas de ensino destinadas a esse grupo. Para as mulheres, além do trabalho e da falta de interesse pelos estudos, a gravidez e as preocupações com os afazeres domésticos e com os cuidados com pessoas da família foram motivos apontados para o abandono escolar, enquanto essas questões não foram apontadas de forma expressiva pelos homens. De acordo com a pesquisa, o grande marco do abandono escolar está na idade de 15 anos, quando, geralmente, ocorre a transição do ensino fundamental para o ensino médio, chegando a um índice de 14,1%, acentuando-se aos 16 anos e aumentando para 18% de abandono escolar entre os indivíduos com 19 anos ou mais.

Quadro 2 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram a escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo as grandes regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes regiões, sexo e cor ou raça	Idade em que abandonou a escola pela última vez (%)						
	Até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Brasil	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18,0
Norte	9,7	7,3	11,3	14,0	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9,0	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9,0	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9
Sexo							
Homem	9,0	7,7	13,6	17,4	18,0	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18,0	17,4	14,3	18,8
Cor ou raça							
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17,0	17,6	15,9	19,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua 2019.

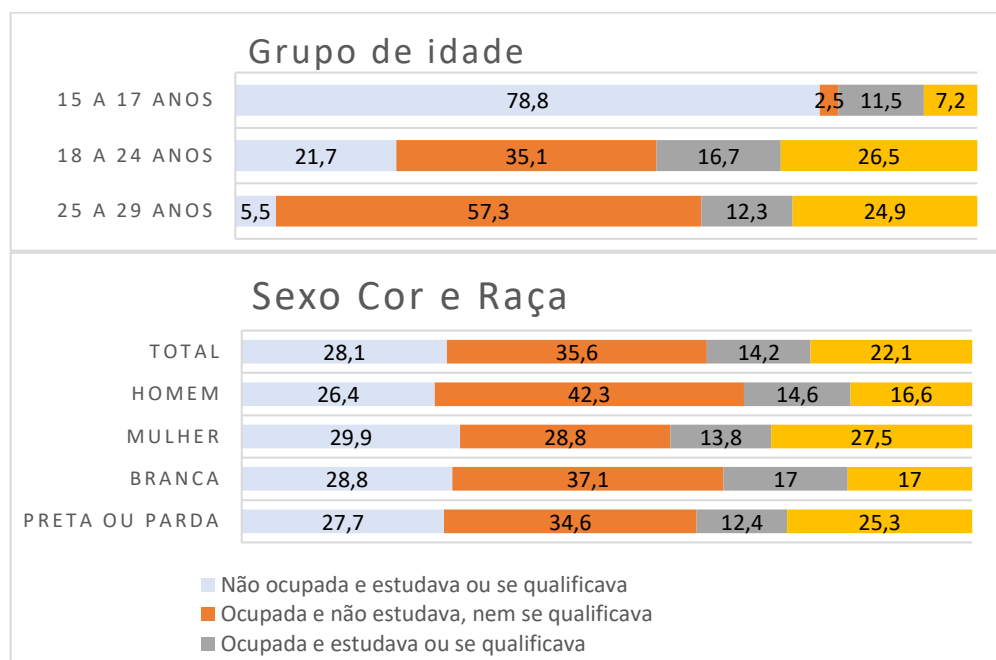
*É válido lembrar que, em 2019, mais de 15% dos jovens de 18 a 24 anos nas Regiões Norte e Nordeste frequentavam escola com atraso escolar, percentual que é quase o dobro das demais Regiões.

A pesquisa realizada pelo IBGE sinaliza como necessidade ao Brasil estabelecer sérias políticas de combate ao atraso escolar e de estímulo à permanência do aluno na escola, além de diminuir as injustiças relacionadas ao acesso de pessoas ao nível superior. Ao ampliar os dados analisados para a condição de estudo e ocupação das pessoas de 15 a 29 anos, a PNAD Educação 2019 expõe que no grupo de pessoas entre 18 e 24 anos houve o maior percentual de indivíduos que não trabalhavam, não estudavam, nem se qualificaram, posição também

confirmada elevada entre mulheres, pretos e pardos. Na faixa dos 25 aos 29 anos, há um aumento da relação dos indivíduos com o trabalho, mas uma diminuição no quantitativo de cidadãos que se mantêm estudando, gerando como avaliação do órgão de pesquisa:

É importante ressaltar que elevar a instrução e a qualificação dos jovens é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do país. Além disso, especialmente em um contexto econômico desfavorável, elevar a escolarização dos jovens e ampliar sua qualificação pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos de baixa qualidade e a alta rotatividade. (BRASIL, 2020, p. 19).

Gráfico 1 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação(%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

(1) Inclusivo as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Percebe-se, diante dos dados expostos pela pesquisa realizada pelo IBGE (2020), que os jovens e adultos são afastados da escolarização por variadas motivações. Quando se utiliza o termo evasão para referir-se às pessoas que desistem do processo de escolarização, segundo Charlot (2000), culpabiliza-se os sujeitos por esse rompimento, afirmando que estão neles as lacunas, as ausências de competências para trabalharem com as exigências e com os conteúdos, prazos e linguagens utilizados pela escola, muitas vezes, colocando a origem social dos alunos como causa do fracasso. Na visão de Charlot (2000), o fracasso escolar não existe, o que existem são pessoas vivendo experiências de fracasso escolar, histórias de “não-ser”. Sobre o fracasso escolar, o autor ainda afirma que:

É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se-á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão “fracasso escolar” designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldade em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sentimento narcísico que é o fracasso etc. O fracasso escolar é estudado dentro de uma experiência do fracasso escolar (CHARLOT, 2000, p. 16-17).

Olhar apenas os dados relativos à evasão é reafirmar a falta, é uma maneira de olhar para um problema social responsabilizando apenas a vítima, é uma leitura negativa que é a “forma como as categorias dominantes veem as dominadas” (CHARLOT, 2000, p. 30). Na visão de Freire, “não há evasão escolar. Há expulsão” (Freire, 2001, p. 51). Uma pesquisa realizada por Carmo (2020), com alunos da EJA no município de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro, questionou os principais motivos para a desistência dos estudantes comumente apontados pelas pesquisas oficiais, sendo eles: a necessidade de trabalho, o desinteresse e, no caso das mulheres, ter de cuidar de membros da família. De acordo com os dados obtidos por Carmo (2020), a partir de entrevistas e questionários realizados com mais de cem alunos, percebeu-se que a necessidade de se inserir no mundo do trabalho para manter a subsistência da família é real. Confirmou também que as mulheres apontaram, com índices muito superiores aos dos homens, que os cuidados com filhos e outras pessoas da família são ocupações mais destinadas a elas.

A necessidade de trabalhar é apontada pelos alunos, na pesquisa de Carmo (2020), como motivo para o afastamento do processo de escolarização, assim como permanece sendo sinalizada, por exemplo, na PNAD 2019, como também na maioria das pesquisas sobre evasão escolar; porém, os estudos que buscam compreender os motivos pelos quais os alunos permanecem nas escolas comprovam que todos os desafios citados também existem em suas trajetórias, o que leva a refletir que existem alguns fatores que os impulsionam a dar continuidade ao processo de escolarização, mesmos fatores que, provavelmente, tenham sido inexistentes no caso dos alunos que evadiram.

O trabalho, grande motivação para a evasão, também surge como causa para o retorno aos bancos escolares o que permite questionar tanto as razões para o distanciamento dos alunos, quanto a responsabilidade das instituições escolares por essa não permanência. Segundo Paiva, “[...] se a escolarização não promove a inclusão nem a permanência na escola, por que consegue promover o constante desejo de reiterado retorno à escola?” (PAIVA, 2016, p. 124). Para Carmo (2020), a necessidade de trabalhar como causa para o afastamento total ou momentâneo das

instituições escolares por parte dos discentes não é hegemônico e deve ser estudado considerando-se as diferenças de motivações relacionadas às variáveis étnicas, de faixa etária, de gênero e de escolaridade. Carmo (2020) ainda acrescenta que o trabalho não pode ser visto como um problema para a permanência na escola, mas, sim, como um desafio, uma decisão tomada a partir de “concepções e práticas de metodologias e tecnologias existentes:

A EJA na ‘lógica do atalho’ e na ‘lógica do direito mutilado são exemplos de escolhas de olhar. Perceber o trabalho na ótica da EJA como ‘lógica do desafio de construção coletiva’, ao contrário, significa uma escolha que se propõe a construir o que ainda não existe, significa tomar o trabalho como uma referência para refletir e desenvolver novas formas de organização dos horários e das disciplinas, novas didáticas e organizações curriculares. Isso, pelo mesmo motivo óbvio de reconhecer o trabalho como fonte de experiência (de energia) que pode movimentar a aprendizagem nas salas de aula, ao invés de afundá-las em fracassos e evasões escolares (CARMO, 2020, p. 235).

Paiva (2016) recorda que a educação é um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988, portanto, garantir o acesso, a permanência e o aproveitamento dos estudantes é um problema público, destacando a importância de ampliação das possibilidades de acesso de todos à educação, mas, principalmente, a necessidade de oferecer condições iguais de oportunidades ao longo do tempo dos estudantes na escola, garantindo a sua permanência e o aproveitamento. A autora denuncia que a escola, ao longo de sua história, tem produzido diferentes formas de exclusão, de segregação, na maioria das vezes, direcionadas “aos pobres, aos negros, aos diferentes” (Paiva, 2016, p. 126), demonstrando que a diversidade tem sido entendida como desigualdade.

Segundo Barreto e Carlos (2005), os alunos que retornam à escola acreditam que essa instituição, na figura do professor, deverá auxiliá-los na aquisição do aprendizado que lhes falta, com o objetivo de construir uma vida melhor, com empregos mais bem remunerados, atingindo uma posição mais valorizada na sociedade. Em geral, esses sujeitos assumem os discursos de senso comum veiculados e assumem a culpa pela situação vivenciada por eles. De acordo com os autores:

Nem de leve desconfia que vive em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização. Não percebendo isso, acredita que o sucesso ou fracasso é resultado apenas do seu esforço individual. Entrar na escola ou retornar a ela, representa um esforço adicional para mudar sua sorte (BARRETO; CARLOS, 2005, p. 65).

Outro fator apontado pela PNAD 2019 como causa para a evasão dos alunos é a falta de interesse. Para Carmo (2020), a falta de interesse é vista, na verdade, como “falta de reconhecimento social”, principal motivo para o distanciamento dos alunos em relação à escola. Na pesquisa realizada pelo autor, os estudantes da EJA que retornaram à escola sinalizaram que os grandes motivos que poderiam afastá-los novamente das salas de aula seriam as ameaças permanentes de notas baixas e de reprovação, pois funcionam “como fator de corte, de ‘desreconhecimento’, de eliminação desses alunos como se fosse algo natural e de responsabilidade exclusiva desses alunos e de suas condições familiares” (CARMO, 2020, p. 239).

Paiva (2016) amplia a discussão refletindo que mesmo existindo uma diversidade de possibilidades de ambientes onde o processo educativo pode ocorrer, ainda assim, é a escola a instituição socialmente legitimada a ensinar e certificar o aprendizado construído, demonstrado e avaliado (PAIVA, 2016, p. 125). Dessa maneira, somente a escola assegura o reconhecimento social, que se apresenta como objetivo para as pessoas que retornam às instituições escolares, os mesmos espaços que não os acolheram da forma como precisavam no passado.

Carmo (2020) afirma que o sujeito que volta às salas de aula realiza um movimento reverso, ou seja, deseja encontrar reconhecimento social e denuncia que as instituições são agentes ativos de produção de fracasso escolar. Para o autor, o que realmente afasta o estudante da escola, o que lhe causa medo, “[...] é a distância que os conteúdos ministrados têm de sua realidade, fazendo alguns bater na cabeça e dizer ‘não entra, tenho cabeça fraca’” (CARMO, 2020, p. 251). Na verdade, é preciso saber qual é o tipo de escola e de escolarização que precisam estes alunos, uma vez que está comprovado que o modelo criado para a classe dominante não serve para a diversidade de pessoas, de histórias de vida e questões de desigualdades sociais, culturais e econômicas que possuímos. “[...] as evasões dos alunos estão, em última instância, vinculadas ao não reconhecimento social das suas formas de ser e estar no mundo, porém mascaradas pelas ‘teses’ da carência cultural, da falta de interesse e do ‘mito trabalho’ (CARMO, 2020, p. 253).

Ao mudar a forma de olhar para o mesmo problema, deixando de analisar apenas os motivos para a evasão escolar dos alunos da EJA, passa-se a observar a permanência, buscando entender as causas apontadas pelos estudantes para não desistirem da escolarização. A permanência é um dos princípios da educação inclusiva e, nesse sentido, muitos estudos questionam o que faz os estudantes da EJA, do Proeja, permanecerem na escola? A esse respeito, Santos (2016) afirma que a permanência é “[...] um ato de continuar e que permite não só a constância do início ao final do curso, mas a possibilidade de coexistência com os seus

pares” (SANTOS, 2016, p. 66). Nesse sentido, esclarece que os fatores que determinam a não desistência dos discentes agrupam-se em aspectos materiais e simbólicos. Para dar continuidade aos estudos, é necessário que os estudantes tenham asseguradas algumas condições materiais para tal, como alimentação, recursos financeiros para a compra do material escolar, para o transporte etc. Sem a garantia dessas mínimas condições de ordem material é impossível permanecer. Santos (2016) destaca, entretanto, que a permanência dos estudantes não se dá apenas por meio da garantia das condições materiais para o estudo, mas há aspectos simbólicos que contribuem para a continuidade ou para a desistência.

Na dimensão simbólica da permanência, Santos (2009) destaca a relação com a ideia de pertencimento, definindo-o como “[...] coexistência com os seus pares, possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, de ser reconhecido e de pertencer a ele.” (SANTOS, 2009, p. 159). De acordo com Castro (2011), para pertencer a uma comunidade é necessário dividir experiências, vivências e características, permitindo que os alunos afirmem, desta maneira, as suas identidades em diferentes espaços de socialização, mas principalmente na escola.

Diante da constatação de que a sensação de pertencimento dos alunos para a permanência é uma necessidade apontada por pesquisas já realizadas no âmbito do Proeja, a seguir se discorrerá sobre a Teoria da Autodeterminação e o sentimento de pertencimento.

2.4.1 A Teoria da Autodeterminação e o sentimento de pertencimento

A necessidade de pertencimento é analisada na Teoria da Autodeterminação (*self-determinatin-SDT*), criada em 1981, pelos pesquisadores Richard M. Ryan e Edward L. Deci, que estiveram amparados na concepção de que os sujeitos buscam naturalmente o crescimento e com ele um maior e mais elaborado desenvolvimento de si mesmo. Nesse processo, as interações sociais podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento dos indivíduos. Os autores (2006) afirmam que os seres humanos possuem três necessidades psicológicas básicas que precisam ser satisfeitas para que haja uma sensação de bem-estar: as necessidades de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2006).

A necessidade de competência, para a Teoria da Autodeterminação, representa um impulso humano natural para realizar ações com eficácia. Na visão de Ryan e Deci (2000, 2004), ao realizar bem determinadas ações, é produzido um sentimento de confiança e de eficiência nas pessoas e, dessa forma, os sujeitos são estimulados a buscar novos desafios, o que acaba por desenvolver as suas habilidades. A confiança que o indivíduo apresenta em sua

capacidade de executar determinadas funções estimula sua motivação intrínseca, aquela autônoma, que é estimulada por fatores internos de cada pessoa, não havendo estímulos externos que a impulsionem (SILVA; WENT; ARGIMON, 2010).

A necessidade de autonomia diz respeito a uma capacidade de os indivíduos serem autores das próprias ações, sendo responsáveis pelo seu desenvolvimento e agindo de acordo com o autogoverno, não sendo geridos por pressões, opiniões ou forças externas, exercendo a sua capacidade de escolha com determinada liberdade, de forma que os seus comportamentos espelhem o seu próprio self. Para a SDT, *self* corresponde à individualidade da pessoa humana, originando-se organicamente com as necessidades intrínsecas. Sua função é dar a base para a tomada de decisões, para o entendimento dos próprios comportamentos e sentimentos e para a busca de sentido para a vida. (SILVA; WENT; ARGIMON, 2010).

Em geral, segundo os autores da Teoria da Autodeterminação, para que haja um desenvolvimento pessoal saudável todas as três necessidades psicológicas básicas precisam ser satisfeitas; no entanto, a busca por pertencimento aparece com determinado destaque, uma vez que os sujeitos apresentam a demanda por serem reconhecidos e amados pelas outras pessoas (FERREIRA, 2010). Maslow (1970) elaborou uma teoria a respeito das necessidades humanas na qual destacou que as necessidades fisiológicas e de segurança são prioritárias em relação às de amor e pertencimento, porém, as duas últimas são consideradas centrais, estando em primazia em relação à busca por conhecimento e por experiência estética.

A necessidade de pertencimento aparece como algo fundamental à espécie humana, apresentando-se como a busca pelo estabelecimento de vínculos, pelo desejo de conexão com os outros, sendo uma das três necessidades psicológicas fundamentais colocadas pela Teoria da Autodeterminação. “Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença (CASTRO, 2011, p. 27).” Para Sarmiento (2002), o pertencimento é construído nas relações comunitárias, através da criação de referências, de pautas de condutas, de valores e da distribuição de poderes constituindo a pertença comunitária.

De acordo com Ferreira (2010), baseada nos estudos de Baumeister e Leary (1995) e Skinner *et al.* (2008), o pertencimento está relacionado à necessidade demonstrada pelas pessoas de estabelecerem vínculos sólidos e duradouros. Baumeister e Leary (1995) afirmam que pesquisas empíricas realizadas sobre a necessidade dos sujeitos em estabelecer vínculos, constataram que o desejo de pertencimento é inato aos seres humanos e universal, levantando-se duas importantes questões a serem consideradas: as pessoas precisam constituir conexões, interações constantes e acolhedoras com outras pessoas, com a presença de reforços positivos

e o mínimo de situações conflituosas ou de respostas desagradáveis. Em segundo lugar, colocam que o pertencimento é uma necessidade pessoal de criar interações, vínculos permanentes, afetivos e com a expectativa de sua conservação ao longo do tempo. Baumeister e Leary (1995) afirmam que a maior parte das atividades humanas está voltada ao desejo de suprir a necessidade de estabelecer, ao menos, um número mínimo de vínculos seguros e duradouros, estando a vida cultural humana, preparada, em muitos aspectos, para atender essa demanda das pessoas por estarem juntas em interações significativas.

A Teoria da Necessidade de Pertencimento concentra-se em investigar a formação de vínculos a partir de organizações grupais. Para sentir-se pertencente, uma pessoa precisa conseguir estabelecer um mínimo de relações sociais significativas, percebendo-se amada e cuidada por seus pares e agindo de forma mútua. De acordo com Guimarães:

A experiência de pertencer é ligada a processos psicológicos relevantes como, por exemplo, o aumento dos recursos internos disponíveis para enfrentar desafios, situações de fracasso ou de conflito; percepções positivas sobre a própria competência e autonomia e; em decorrência, é associada a maiores níveis de motivação intrínseca; o fortalecimento do senso de identidade pessoal e a disposição para internalizar e endossar valores sociais relevantes (GUIMARÃES, 2010, p. 185-186).

Para Ryan e Deci (2004), a necessidade de pertencimento demonstra um desejo natural do ser humano em satisfazer um impulso psicológico de coexistir com os outros através de laços seguros e afirmam que esse ímpeto tem sua origem a partir da necessidade de sobrevivência dos seres humanos e da manutenção dos benefícios conquistados ao longo do processo evolutivo da espécie.

Dessa maneira, para a Teoria da Autodeterminação, em todas as fases da vida as pessoas apresentarão a necessidade de pertencimento. Ambientes que promovem segurança e pertencimento aos sujeitos produzem pessoas motivadas intrinsecamente. Quando a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos indivíduos é frustrada, são desencadeadas várias reações de defesa por parte do organismo, caracterizando-se como sistemas de proteção. Essas reações podem oferecer risco ao equilíbrio psicológico das pessoas, afetando diretamente seu estado motivacional. Twenge *et al.* (2001) realizaram um estudo em relação às percepções de aceitação e exclusão de alunos no ambiente escolar e concluíram que estudantes que vivenciam situações de exclusão do grupo social tendem a desenvolver comportamentos agressivos (TWENGE *et al.*, 2001).

As necessidades de competência, autonomia e pertencimento são as três necessidades psicológicas básicas dos seres humanos e são construídas a partir da interação e do estabelecimento de vínculos seguros, constantes e duradouros com pessoas significativas que

criam situações capazes de satisfazer tais desejos humanos naturais. Portanto, são pessoas que auxiliam os indivíduos a serem autônomos, criando situações e ambientes de confiança nos quais serão incentivados a desenvolver comportamentos de auto iniciativa, sendo sujeitos das próprias ações e realizando as suas escolhas, o que corresponde à satisfação da necessidade de autonomia, apresentam atitudes responsivas, despertando a curiosidade dos sujeitos e o sentimento de segurança para a realização de ações; dessa forma, suprem a necessidade de competência dos indivíduos e percebem os seus desejos por zelo e carinho, atendendo à necessidade de pertencimento. As três necessidades psicológicas fundamentais possuem *equifinalidade*, todas são correlatas e uma estimula o desenvolvimento das outras (SILVA; WENT; ARGIMON, 2010). Os atores ainda afirmam que:

Para que as necessidades intrínsecas possam se desenvolver adequadamente, é necessário um contexto cultural suportivo, que disponha de nutrientes para o atendimento sistemático dessas necessidades ao longo da vida, principalmente na infância, bem como uma constituição biológica adequada. Um contexto suportivo representa o apoio requerido ou os recursos retirados do ambiente, chamados de nutrição: o que deve ser obtido por um organismo vivo para manter o crescimento, a integridade e saúde (SILVA; WENT; ARGIMON, 2010, p. 354).

Em geral, a grande maioria dos estudos sobre pertencimento e vínculo concentraram-se em relações familiares, reconhecendo-se a importância da sensibilidade e da responsividade dos adultos para o desenvolvimento das crianças (Guimarães, 2010), porém algumas pesquisas apontam para a relevância dessa discussão no contexto escolar por meio do oferecimento de espaços favoráveis à construção de vínculos seguros entre alunos e a comunidade escolar. Nesse processo, o papel do professor tem um grande destaque, favorecendo o estabelecimento desses vínculos por meio de atitudes de disponibilidade para a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes (GUIMARÃES, 2010).

Entende-se que a prática e a postura docentes possuem impacto direto no comportamento dos alunos e na motivação para a aprendizagem, porém é importante destacar que toda a comunidade escolar faz parte do processo de inclusão ou exclusão dos discentes; assim, os parágrafos seguintes discorrerão sobre os desejáveis posicionamentos dos educadores no caminho para a construção da necessidade de pertencimento dos alunos, porém salienta-se que essa jornada exige o apoio e o comprometimento dos demais setores da escola.

Ferreira afirma que “O sentimento de pertencimento, portanto, está relacionado ao clima da escola e especialmente ao tipo de relações estabelecidas entre professor e aluno” (2010, p. 89). A autora (2010) destaca ainda o papel do professor como importante meio de promoção do pertencimento dos alunos, assim os estudantes que se sentem aceitos, incluídos e que

conseguem estabelecer vínculos significativos com os docentes demonstram uma tendência maior a mostrarem-se persistentes e demonstrarem esforço e determinação ao realizarem tarefas acadêmicas. Destaca-se como relevante que os discentes possam perceber em seus educadores, atitudes de respeito e reconhecimento, por meio de práticas que favoreçam a expressão do seu próprio pensamento, das suas experiências de vida, que possam contar com o encorajamento por palavras positivas e de incentivo dos docentes e que possam estabelecer relações verdadeiras de confiança podendo colocar as suas dificuldades em busca de um bom aproveitamento escolar.

Santos (2020) realizou uma pesquisa vinculada ao mestrado profissional PROFEPT, *Campus* Aracaju, na qual investigou os sentidos da permanência e as possíveis causas de desistência dos estudantes do curso integrado de Desenho de Construção Civil (DCC) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja) do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Nesse estudo, a pesquisadora entrevistou professores e alunos do curso de DCC no referido *Campus* a respeito de como percebiam os motivos pelos quais os discentes permaneciam ou desistiam do processo de escolarização e percebeu, pelas respostas dos professores, que eles entendem que, além dos fatores materiais que são importantes para assegurar a permanência dos discentes, há muitos outros que impactam para o seu progresso e destacam a necessidade de pertencimento dos alunos ao grupo e à instituição como um dos fatores que contribuem para a permanência dos estudantes. Reconhecem os seus papéis nesse processo de integração do discente, porém apontam as suas fragilidades diante da modalidade de ensino EJA, que sofre historicamente com a exclusão em relação a políticas públicas educacionais; enfatizam, ainda, que o Proeja apresenta-se como um desafio ainda maior ao trazer a necessidade de integração da Educação Profissional com a Educação Básica, que é um ganho para a população excluída de pessoas trabalhadoras que desejam ampliar o seu processo de escolarização, mas exige muita disponibilidade e envolvimento do professor, que não recebe uma formação específica para trabalhar neste modelo educacional, com um público que traz muitas questões de aprendizagem e diversas lacunas em sua escolarização. A esse respeito, corroboram Cacho e Moura (2015, p. 3):

Muitos são os desafios políticos e pedagógicos diante da especificidade do Programa e suas formas de oferta, dentre o qual destaca-se a formação de profissionais docentes por possuir um campo específico de conhecimento, com o intuito de atender e corresponder às necessidades mínimas exigidas para produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico integrador da Educação Básica com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda de acordo com a pesquisa de Santos (2020), os alunos entrevistados no curso de DCC, afirmaram que, dentre outros fatores que influenciam na opção pela não desistência do curso, está a relação positiva e de afeto que estabelecem com professores e colegas, reafirmando que o sentimento de pertencimento é um fator importante no processo de inclusão dos discentes e que, por outro lado, reconhecem em alguns professores posturas impacientes e discriminatórias que os desmotivam. Nesse sentido, Santos afirma que:

Reconhecem que os docentes são dotados de habilidades profissionais para ministrarem as aulas, gostam, inclusive, da forma como são apresentados os conteúdos programáticos pela maioria, mas, ao mesmo tempo, relatam situações de impaciência e discriminação por parte de alguns, o que os entristecem e desmotiva (SANTOS, 2020, p. 121).

A vivência do pertencimento no espaço escolar, de acordo com Guimarães (2010), pode robustecer os recursos psicológicos internos dos discentes a partir da experiência de pertença gerando motivação e, dessa forma, produzindo um melhor aproveitamento escolar. Além disso, a autora (2010) afirma que os estudantes que conseguem estabelecer vínculos de confiança com outros colegas, professores e funcionários da escola demonstram sentimento de pertencimento, apresentam-se mais seguros, enfrentando os momentos desafiadores com mais facilidade de adaptação e demonstrando maior aproveitamento escolar. Guimarães (2010) ainda afirma que ao sentir-se pertencente, o aluno passa a perceber os seus pares de forma complacente, estreitando laços de amizade com o grupo e apresentando alegria, calma, felicidade, reflexos de um sujeito que demonstra sentir-se incluído ao ambiente, percebe que é bem-aceito e acolhido. Contrariamente, ao perceber a exclusão, ao sentir que é recusado, desacolhido ou ignorado “são prováveis reações intensas de ansiedade, depressão, tristeza, desconfiança, preocupação e solidão” (GUIMARÃES, 2010, p. 186).

Guimarães (2010), Ferreira (2010) e Castro (2011) apontam alguns estudos que foram realizados a respeito da importância do pertencimento dos alunos à escola e, de uma forma geral, reforçam a necessidade de pertencimento como motivação fundamental para que o aluno mantenha o seu envolvimento e interesse pelas atividades, sentindo-se parte do ambiente escolar, demonstrando segurança e sentindo-se respeitado. Castro (2011), afirma que esse processo de pertencimento permite que os sujeitos se tornem alunos. Ferreira (2011) discorre, a partir da revisão do trabalho de Osterman (2000), que ao terem as suas necessidades psicológicas básicas satisfeitas, os alunos demonstram vitalidade e afeto positivo, gerando bem-estar. Em contrapartida, ao vivenciarem a frustração das suas necessidades psicológicas fundamentais, percebem-se excluídos do ambiente em que estão inseridos, vivenciando experiências emocionais e sociais negativas, como “comportamentos de autoderrota e

autoprejudicadores” (GUIMARÃES, 2010, p. 190).

Jodelet (2009) discute os processos de exclusão, explorando o conceito de pertencimento a partir da ideia de pertencimento social e afirma que os seres humanos apresentam uma tendência a favorecerem e a privilegiarem os membros dos grupos aos quais fazem parte, ampliando a distância e a diferença em relação aos outros grupos.

A explicação desses vieses refere-se à força da necessidade do pertencimento social: o engajamento e a implicação emocional em relação ao grupo ao qual pertencemos conduzem a nele investir a sua própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se assim, ligada àquela que temos do nosso grupo, o que nos conduz a defendermos os valores dele. A proteção do nós, incitaria, portanto, a diferenciar e, em seguida, a excluir aqueles que não estão nele (JODELET, 2016, p. 67).

O processo de exclusão, ainda segundo Jodelet (2016), possui dois importantes mediadores, os preconceitos e os estereótipos que são, na visão da autora, processos mentais segundo os quais as pessoas descrevem e julgam os outros sujeitos ou grupos por pertencerem a uma categoria social ou por apresentarem características dela. Unindo-se a esta reflexão, Castro (2011) expõe que as instituições escolares, muitas vezes, não demonstram preocupação em estimular práticas organizacionais que contribuam com a construção do pertencimento dos alunos, criando espaços para que as necessidades psicológicas básicas dos discentes sejam supridas. Carmo e Silva (2016), por ocasião do “I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar: que qualidade de ensino para jovens, adultos e idosos?”, promovido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, relataram as falas de alguns pesquisadores a respeito da permanência, evasão, exclusão. Paiva (2016) afirmou que tem percebido maneiras sutis por meio das quais a escola “aposta no fracasso dos alunos da EJA”, como se a instituição escolar deixasse claro que aquele espaço não é para esses sujeitos. Contribuindo com Paiva (2016), o professor Carlos Márcio (2016 *apud* Carmo e Silva, 2016) colocou que é comum perceber que os alunos que voltam a estudar não demonstram sentir-se pertencentes à escola e isso interfere diretamente na decisão de permanecer ou desistir dos estudos. Carmo e Silva (2016) relataram que somente no I Eixo do I Colóquio, o termo pertencimento e as suas derivações foram mencionados 24 vezes, buscando demonstrar a necessidade de engajamento dos discentes com a escola para que se alcance a permanência dos mesmos o que levou os autores ao seguinte questionamento: “não seria esse um caminho para agir a transformação da escola, aumentando assim a permanência dos alunos? (CARMO; SILVA, 2016, p. 68).

Guimarães (2010) afirma que é importante transformar as escolas em comunidades de apoio; assim, a partir das contribuições de Osterman (2000), a autora esclarece que uma

comunidade está ligada a uma situação de pertencimento, na qual os seus membros estão unidos por vínculos de confiança e sentimentos de inclusão. Neste conceito de comunidade, os membros apresentam um sentimento de familiaridade e entendem que são dignos de amor e respeito, sendo construídas relações nas quais uns se importam com os outros. Na visão de Guimarães (2010), as escolas, com a intenção de estimular a motivação e o engajamento de seus alunos, devem estar dispostas a ter como ponto de partida de suas ações a necessidade de pertencimento dos alunos, criando espaços educativos que transmitam segurança, confiança e estimulem o crescimento humano dos seus estudantes, estando atentas à qualidade na relação interpessoal entre alunos, entre alunos e professores e entre a comunidade escolar como um todo. Destaca que é importante que os educadores transmitam mensagens de aceitação de seus alunos, por meio da criação de espaços de participação dos estudantes em projetos, por falas positivas e encorajadoras, de espaços para expressões de suas formas de pensar e de suas experiências de mundo. Para tanto, as pessoas que fazem parte da escola deveriam estar atentas para promoverem “[...] interações que transmitissem a eles atenção, disponibilidade, cuidados, sensibilidade e calor humano” (GUIMARÃES, 2010, p. 194).

Conclui-se, baseado nas contribuições de Guimarães (2010), que transformar a escola em uma comunidade de apoio aos alunos, estimulando vínculos seguros, positivos e duradouros entre professores, alunos e a comunidade escolar como um todo satisfaz as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos, que são autonomia, competência e pertencimento, e produz pessoas mais comprometidas, motivadas e felizes. Porém, baseando-se na pesquisa de Santos (2020) e percebendo os desafios colocados pelo Proeja aos professores e às instituições de ensino para criar comunidades de apoio nas escolas, é necessário, além de realizar formação específica e continuada dos professores que atuarão com os alunos nesta modalidade de ensino, reformular os PPCs, integrando os variados saberes trazidos pela humanidade.

Santos (2020) coloca ainda que é importante criar espaços de diálogo para que os professores possam conhecer os seus alunos e produzam pessoas mais comprometidas, motivadas e felizes a:

[...] (re)construção de espaços dialógicos com esses estudantes, individual e coletivamente, para melhor compreender o seu perfil, perceber quem são esses sujeitos, em um processo coletivo e que envolva não só os professores da EJA, mas toda a equipe pedagógica (multidisciplinar) da instituição” (SANTOS, 2020, p. 112).

2.5 O potencial humanizador da literatura

“Somos a espécie fabuladora”, afirma Nancy Huston (2010), e isso diferencia os seres

humanos dos outros animais, pois, este sempre demonstra a necessidade de busca por sentido para tudo. Nesse movimento, a consciência, tentando dar significações ao que é conhecido, vivido, cria ficções, que são, na verdade, formas de interpretação do mundo, por meio de narrativas importantes para organizarem e direcionarem as pessoas. De acordo com a narrativa criada pelos indivíduos, são difundidos valores, formas de agir e de pensar que, na vida em sociedade, criam visões de mundo. A imaginação é o elemento que dá sentido ao que é real e permite que os homens e mulheres continuem sobrevivendo, suprindo os seus medos, pois apesar de a espécie humana ser a mais evoluída, apresenta fragilidades e sofrimentos (HUSTON, 2010).

As histórias fazem parte de um grande universo chamado literatura. O termo tem origem na palavra latina *littera*, cuja tradução é “letra”. Apesar da clara ligação do termo com a escrita, a literatura é uma expressão verbal, não necessariamente vinculada ao conteúdo escrito (ZILBERMAN, 2012). Este entendimento é esclarecido por Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176).

Após a compreensão do que é literatura, faz-se oportuno refletir-se um pouco a respeito do que é literário. É preciso destacar que uma obra para ser considerada literária, passará pela avaliação de especialistas na área que a julgarão segundo critérios definidos. Um fato importante é que estas regras de avaliação, além de não serem universais, variaram de acordo com o tempo. Zilberman (2012) afirma que uma obra para ser considerada literária deve apresentar alguns elementos que se relacionam ao que o escritor pretende falar, a forma como ele estrutura a sua mensagem e o sentido que existe para os leitores. Todos estes aspectos ligam-se com a criação do mundo imaginário feita pelo autor; dessa forma, a imaginação precisa estar presente nas narrativas literárias, sejam elas muito fantasiosas ou mais realistas. É a forma como o autor criará um contexto para significar todos os elementos do texto. A imaginação é indispensável, mas somente ela não determina se uma obra é literária, mas sim, a verossimilhança que garante o convencimento do leitor de que aquela obra é “real”, ainda que fantasiosa.

Para construir uma narrativa verossímil há dois processos: a metáfora e a sintaxe. A metáfora promove a ligação do que aparece na obra com algo que realmente existe; já a sintaxe, garante a coerência e a persuasão do leitor. O escritor deve organizar os fatos de maneira que o

seu interlocutor aceite e acredite como verdadeira aquela produção escrita, pois para ter verossimilhança, a obra deve ser construída apresentando “[...] lógica pela relação de consequência entre os acontecimentos” (ZILBERMAN, 2012, p. 36). A ficção é caracterizada pela fantasia e pela imaginação do escritor, porém a verossimilhança impõe alguns limites a essa imaginação, uma vez que a obra precisa respeitar os limites lógicos para manter-se coerente e ser validada pelo leitor. De acordo com Zilberman (2012), a verossimilhança relaciona o mundo criado pelo autor com as experiências significativas do leitor, que só validará o texto se encontrar coerência e se conseguir encontrar nexo entre o que é apresentado e a sua vivência.

A literatura, o acesso às obras literárias, na visão de Candido (2011), é um direito do ser humano, uma necessidade, assim como a alimentação e a moradia, que permitem a sobrevivência física das pessoas. Por meio das construções literárias há um caminho para se buscar o equilíbrio emocional dos indivíduos. Não apenas as dores do corpo necessitam de tratamento, mas, também, as dores da alma. Se é preciso pensar que é necessário assegurar os direitos humanos aos indivíduos, compreende-se que algo relacionado às necessidades fundamentais à vida foi retirado deles.

Candido (2011) entende os direitos humanos a partir da perspectiva de que é preciso pensar que aquilo que é indispensável a alguns indivíduos também é indispensável às outras pessoas. A literatura também possui o potencial de restaurar algumas necessidades indispensáveis às pessoas, uma vez que evidencia a humanidade dos sujeitos por meio das narrativas, sendo para o autor fator indispensável de humanização. Assim, o autor (2010) compara o sonho que está presente em todos os humanos e é importante para o nosso equilíbrio psíquico com a literatura que possibilita o equilíbrio emocional das pessoas por meio do seu potencial de humanização, atuando no subconsciente e no inconsciente dos indivíduos.

Huston (2010) corrobora Candido ao afirmar que até mesmo durante o sono o cérebro fabula e, automaticamente, ao acordar, constrói-se uma narrativa do sonho que é uma interpretação, uma significação. Dessa forma, a fabulação é uma característica do cérebro humano em todas as civilizações e a literatura assimila essa propriedade. Por humanização, o autor (2010) entende que são os movimentos que impulsionam nos indivíduos os atributos que são considerados indispensáveis, como a capacidade de analisar uma situação e de repensar a si próprio, a possibilidade de construção do conhecimento, o desenvolvimento da empatia e da habilidade de compreender questões próprias da vida humana, com as suas dificuldades, além do estímulo ao senso estético e ao humor. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 180).

Na visão de Bittar (2011), a humanização pode estar ligada ao reconhecimento da imperfeição humana e da brevidade de suas aflições. O autor (2011) sugere que o início do processo de humanização pode estar na vivência estética por meio dos sentidos humanos, porque para humanizar-se é preciso viver, sentir experiências de humanização, de cuidar e compreender o outro, de respeitar e de demonstrar atitudes éticas. Entende que partindo do campo dos afetos, um conhecimento afetivo pode tornar-se racional, pode ser incorporado e transformado em ações práticas, isso é humanizador e a literatura pode promover essa verdadeira experiência estética e afetiva. De acordo com Freire (2005), a humanização é como um cenário que apresenta uma pluralidade de possibilidades, com a intenção de formar pessoas mais resilientes, generosas, cordiais com os outros e com elas próprias.

Já segundo Candido, o potencial humanizador da Literatura é possível a partir de algumas propriedades apresentadas por ela e descritas pelo autor da seguinte forma:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 176).

O efeito causado pela literatura nas pessoas ocorre pela fusão dos três aspectos relatados anteriormente. A primeira propriedade apontada afirma que as obras literárias são objetos construídos, ou seja, têm uma estrutura verbal organizada com uma significação, portando uma determinada visão de mundo, com conteúdo e coerência na organização das palavras e dos fatos de forma que orienta a mente do leitor. Essa organização da narrativa literária torna os sujeitos capazes de melhor ordenar os seus pensamentos, espírito e a leitura de mundo que fazem (CANDIDO, 2010).

Ao detalhar-se os aspectos necessários à construção de uma obra literária, destaca-se a necessidade de que o texto seja construído com verossimilhança, organizando-se com uma sequência lógica na sequência dos fatos para que seja validado pelo leitor. Essa organização das palavras estabelecerá uma comunicação com a pessoa que lê, pois, em algum momento, se sentirá tocada de alguma forma, assim, percebe-se que o texto literário estimula a manifestação da emoção, pois produz sentido para o interlocutor e dialoga com experiências reais de sua vida. Esta é a segunda propriedade da Literatura que só se manifesta por causa da forma. “O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2011, p. 178). Ou seja, o escritor transforma sentimentos e emoções, que, geralmente, são sensações difíceis de nomear por parecerem vagas, ou confusas, em palavras organizadas no rigor do estilo literário de cada

gênero textual, assim cada leitor consegue fazer uma representação mental daquela situação de vida relatada na obra e já vivenciada em algum momento por ele, isso é humanizador, a partir do momento em que as pessoas que se relacionam com a produção literária, conseguem ampliar as suas formas de olhar e as suas percepções.

A terceira propriedade da literatura é o conhecimento que ocorre em grande parte no subconsciente e no inconsciente, constituindo-se como enriquecimento, mas pode também ocorrer de maneira consciente pela obtenção de percepções, sentimentos, inspirações ou imposições. Esse conhecimento se dá pela união do conteúdo com a forma, permitindo que o leitor incorpore elementos da obra literária que são significativos ao seu contexto de vida e ressignifique-o gerando ampliação das noções e da sua forma de olhar a realidade que o cerca, isso é humanizador, é uma necessidade universal e direito de todos, em qualquer grupo social (CANDIDO, 2011).

Uma outra propriedade da literatura apontada pelo autor é a “literatura social”, utilizada para denunciar uma situação política e social de desigualdade e desrespeito, estimulando no leitor o conhecimento dessa realidade, a construção de sentimentos de empatia com as pessoas que vivenciam situações de opressão, personificadas nos personagens da obra, e incentivando mudanças que retifiquem as injustiças existentes. Este tipo de produção, para Candido (2011), não pode, de forma alguma, resumir-se a finalidades alheias. A produção literária estrutura-se a partir de uma forma que a ela concede tais características e garante as suas propriedades, sendo assim, o conteúdo que se pretende abordar deve submeter-se à estrutura ordenadora e esteticamente adequada, pois, para ser humanizada a literatura precisa criar organizações textuais esteticamente pertinentes.

Diante de tais exposições, partindo principalmente das reflexões de Candido (2011), em sociedades desiguais, como a brasileira, bens materiais e espirituais indispensáveis são negados à parcela oprimida da população. Às classes menos favorecidas, de uma forma geral, é oferecida apenas a literatura de massa, como o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio, também importantes, mas não suficientes. Em geral, costuma ser negado o acesso a obras mais eruditas, situação que somente será rompida com um verdadeiro compromisso com a igualdade social para ampliar a fruição literária e com isso, disseminar a sua função humanizadora e auxiliar no crescimento emocional, intelectual e cidadão dos indivíduos e dos grupos sociais.

Entende-se que é importante superar as situações de desigualdades econômicas e sociais existentes nas sociedades e dentre as medidas de superação do abismo que reina entre as classes, está a ampliação da oferta da literatura a todas as pessoas, principalmente aos grupos menos

favorecidos, que também devem ter os seus direitos garantidos, rompendo com a desigualdade cultural entre as pessoas de níveis economicamente distintos, pois as obras literárias de boa qualidade serão sempre bem recebidas por pessoas, independente da situação que enfrentem, uma vez que apresentam propriedades humanizadoras e podem diminuir as distâncias entre os seres.

Construir uma nação mais digna é garantir que os indivíduos poderão exercer plenamente atitudes cidadãs a partir da garantia dos direitos humanos, e da plena utilização da literatura e da arte como um dos direitos indispensáveis à sua formação humana integral.

2.5.1 O processo de leitura

Retratou-se bastante até aqui a respeito do potencial humanizador da literatura; assim, considera-se importante refletir um pouco a respeito da forma pela qual este benefício alcança as pessoas, ou seja, o processo de leitura.

A leitura, nas primeiras civilizações, era entendida como declamação. Os escribas realizavam leituras públicas, em voz alta, porque as sociedades ainda estavam alicerçadas na cultura oral e a sua função era dar som à palavra presa à pedra. Com o tempo, as narrativas mitológicas foram sendo registradas de forma escrita. Ainda que apenas para um grupo abastado, foi possível ter contato com as narrativas escritas, iniciando a relação da pessoa com o texto. A leitura nunca esteve presa à escrita, porque os seres humanos já interpretavam os desenhos deixados nas cavernas, mas o ato de ler trouxe aos sujeitos a necessidade de fazer um novo tipo de leitura, de dar sentido a símbolos estruturados de uma maneira diferente então conhecida. Gomes observa:

Com os escritos e o aprendizado da leitura, nasce a possibilidade de cada pessoa ter o domínio do texto podendo decidir o que ler, em que lugar e por onde começar. A liberdade começa a se anunciar, visto que não era mais preciso esperar o escriba ditar ou o orador reunir a multidão em praça pública e falar da maneira que lhe convinha ou era ordenado (GOMES, 2018, p. 36).

Martins (1988) entende que a ação de ler não se limita ao texto, ao que está escrito, mas estende-se a outras linguagens (obras de arte, pensamentos, paisagens, acontecimentos cotidianos etc.). A ideia de texto é, portanto, ampliada para outras formas de expressão da cultura humana. A leitura é como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1988, p. 30). Nesse sentido, acredita-se que ler é muito mais do que decifrar os códigos, constitui-se uma produção

de significados pelo leitor. Ao ter contato com os textos, o leitor estabelece uma interação com o autor, assim, ao mesmo tempo que a obra criada pelo escritor transforma, representa e promove a identificação do leitor, este dá significado à produção literária a partir da interlocução estabelecida entre os dois sujeitos. Por esse motivo, a leitura é uma atividade social, como afirma Cosson (2014, p. 519):

Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler mesmo realizado individualmente é uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma sociedade estabelece para a comunicação entre os seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

Orlandi (1987) amplia a reflexão a respeito do processo de leitura ao afirmar que o texto, a obra literária, não é dotado de um significado absoluto, definitivo e imutável, na verdade é um espaço em que os significados estão sendo construídos a partir da relação que cada leitor estabelece com a construção literária criada pelo autor e essas significações dependem das histórias de leituras trazidas pelo indivíduo que lê, assim como de suas vivências e de sua cultura. A possibilidade de compreensão que um leitor tem de um texto depende do seu conjunto de leituras, pois cada um apresenta as suas histórias (ORLANDI, 1987).

Nesse sentido, entende-se que o significado do texto não está preso à intenção do autor, mas é livre e é construído a cada leitor dependendo da bagagem cultural que traz, das suas experiências de vida e das suas histórias de leitura. Cosson (2014) destaca que o processo de letramento literário que acontece na escola deve seguir os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2014, p. 674). A motivação consiste em uma preparação do leitor antes da leitura, são atividades que envolvem a imaginação, apresentam ligação com o conteúdo do texto, estimulam a interação do leitor com o universo da ficção e criam expectativas com relação ao que será lido, sem a intenção de moldar os significados que o indivíduo dará à sua leitura da obra. Na introdução, pretende-se que o professor ou o mediador da leitura apresente o autor e a obra, justificando a escolha. O processo de leitura realizado como proposta escolar deve respeitar a experiência individual e estética de cada aluno, mas é importante que seja acompanhada pelo professor.

O processo de interpretação, “[...] parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 921). A interpretação ocorre, segundo o autor, em dois momentos: momento interno e momento externo. O momento interno constitui o encontro do leitor com a obra por meio da leitura, é um momento individual em que

o sujeito fará as suas inferências utilizando toda a sua bagagem, as suas histórias de vida e de leitura para significar o que foi lido; por esse motivo, ainda que o processo seja uma experiência pessoal e íntima, não deixa de ser social, uma vez que é usada toda a bagagem cultural, histórica e social para dar sentido ao que é lido.

O momento externo constitui o espaço de compartilhamento das interpretações individuais realizadas pelos alunos, dos impactos causados em cada um por meio da leitura. Na escola, é importante trocar as diversas interpretações construídas a partir da obra para que haja uma ampliação das significações realizadas por cada um, assim, os estudantes percebem que constituem uma coletividade que robustece e aumenta as possibilidades de leitura. Cosson complementa ao afirmar que “[...] só assim teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos” (COSSON, 2014, p. 950).

Dessa maneira, retomando o público de alunos do Proeja com o qual esta pesquisa dialoga, compartilha-se dos pensamentos de Orlandi (1987) ao destacar a importância do reconhecimento das muitas histórias trazidas pelos alunos, pois acredita-se ser imprescindível que as classes populares também tenham acesso aos saberes das classes dominantes, incluindo as obras literárias; porém, a autora orienta que o professor ou o mediador de leitura ofereça aos estudantes a oportunidade de construir as próprias leituras, as suas próprias significações do conhecimento disponibilizado. Ou seja, não deve ser interesse da escola que o aluno se aproprie do conhecimento das classes dominantes a partir dos significados dados por este grupo, mas que os alunos das classes populares possam construir as suas próprias vivências de leitura, a partir da sua realidade, ressignificando o conhecimento disponibilizado a partir do seu olhar de mundo e, dessa maneira, serão escritas novas histórias de leitura e novos significados desconhecidos pelo grupo dominante (ORLANDI, 1987, p. 215).

A escola deve procurar construir uma prática democrática, valorizando os saberes trazidos pelos alunos, incluindo o conhecimento de mundo, sem legitimar apenas uma forma de conhecimento, mas promovendo o diálogo entre as visões de mundo e possibilitando a construção de novos sentidos. Paiva (2003) afirma que a leitura, o trabalho com textos literários na escola é uma atividade democrática a partir do momento que promove o diálogo, permite a construção de sentidos, a interlocução, a crítica e a criação. A autora complementa dizendo que também a literatura pode romper o silêncio dos alunos da EJA que acreditam não possuírem saberes por terem tido seus direitos à escolarização negados ou descontinuados por algum motivo. Por meio da literatura e do resgate das histórias de cada estudante, da sua visão de mundo, das suas experiências de vida, pode-se acessar a memória e construir novos enredos

dando protagonismo a estes sujeitos.

Pelo texto literário, a cultura do silêncio desenvolvida por jovens e adultos que pensam nada saber, porque não sabem ler e escrever pode começar a dar lugar a uma outra cultura: a da história, da memória, que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso, os sentidos da vida de quem se pensa sem valor, porque essa se situaria na leitura que um não-leitor não fez (PAIVA, 2003, p. 120).

De acordo com Martins (1988), para incentivar os processos de leitura dos alunos é importante que as escolas e os educadores conversem com eles a respeito de suas leituras, de suas narrativas pessoais de vida, e destaca a existência de três tipos fundamentais de leitura: sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial, referindo-se à leitura de forma ampla, leitura de mundo (Freire, 2003), das diferentes linguagens que se apresentam ao leitor, é a primeira forma de aproximação ou de repulsa dos sujeitos em relação ao que se apresenta a eles. Por meio dos seus sentidos, cheirando, tocando, observando, ouvindo, vai selecionando o que lhe atrai ou afasta.

A leitura emocional provém das sensações (curiosidade, medo, alegria etc.) provocados pela leitura sensorial. São feitos processos de identificação não intencionais com as personagens, com as narrativas, ocorre uma relação de empatia, por meio da qual o leitor se coloca no lugar da personagem, como se realmente estivesse vivendo os seus desafios e sentimentos. Segundo Martins (1988), é provável que as pessoas tenham maior identificação com as leituras emocionais, porque elas trazem memórias da infância, da adolescência, de vivências sensórias ou por estabelecerem correlações imaginárias entre as narrativas, as personagens e situações que elas vivenciam ou com dilemas oriundos de suas posições sociais. São leituras orientadas pelo inconsciente de cada indivíduo e pelo repertório de informações sociais que possuem. Constitui-se como um tipo utilizado para liberar emoções, fantasiar, responder curiosidades. Muitas vezes, é vista como de menor importância, quando não deveria ser, uma vez que ao produzir um movimento de alívio de tensões, torna-se possível aos sujeitos, trabalharem sentimentos e ampliarem o entendimento de sentimentos complexos que os oprimem. Nem sempre, os sentimentos ou as lembranças trazidas pela leitura são agradáveis, e, da mesma forma, nenhum texto é livre de pontos de vista e formas de ver o mundo, portanto, exige-se do leitor ou do mediador, do educador, uma capacidade crítica de avaliar o que é lido ou o que é oferecido para leitura de cada grupo.

A leitura racional exige uma elaboração intelectual, no sentido de ser construída no intelecto dos indivíduos (Martins, 1988), apresentando-se reflexiva e dinâmica. Isso não coloca as outras formas de leitura em níveis inferiores de importância, uma vez que se entende a leitura

como um processo de criação de sentidos pelo leitor, de diálogo com o texto e com o autor a partir de todas as informações emocionais, sociais, culturais e da história pessoal de cada pessoa. Portanto, a leitura racional apresenta a sua relevância para os leitores, pois gera reflexão, questionamentos, criticidade e permite que o indivíduo amplie possibilidades de conhecimento.

Na próxima seção, será abordada a temática da biblioterapia, expondo as suas características e os seus benefícios.

2.6 A biblioterapia: o poder terapêutico da literatura

A palavra biblioterapia vem da junção das palavras gregas *biblio* e *therapeia*, cujos significados são livro e terapia, respectivamente, o que gerou a definição mais comum que explica a biblioterapia como sendo a terapia por meio dos livros (OUAKININ, 1996, p. 11). De acordo com Alves (1982), a associação da leitura à obtenção de benefícios terapêuticos é bem antiga. Há registros de que o faraó egípcio Ramsés II ordenou que fosse colocada na fachada de sua biblioteca a seguinte inscrição “Remédios para a alma” (ALVES, 1982, p.55). A biblioterapia não é, portanto, algo novo. De acordo com Ouakinin (1996, p. 27), “[...] quanto mais longe remontarmos na História, mais encontraremos esta instituição da virtude terapêutica do livro e da narrativa.”

Alves (1982) afirma que a biblioterapia começou a ser explorada nos Estados Unidos por volta de 1800, sendo Benjamim Rush um dos precursores na recomendação do uso da leitura como tratamento para doentes mentais, como medida auxiliar em tratamentos psicoterapêuticos, ampliando essa recomendação a indivíduos que apresentassem não somente doenças mentais, mas também outros tipos de distúrbios emocionais, além de indicar os benefícios terapêuticos da leitura aos idosos. De acordo com Sousa (2020), a primeira utilização da palavra biblioterapia ocorreu no ano de 1916, pelo americano Samuel MC Crothers, em seu artigo intitulado *Literary Clinic*, publicado no periódico *Atlantic Monthly*, no qual narrou uma vivência de biblioterapia praticada por um padre, amigo seu. Nessa experiência, não se sabe se real ou ficcional, o padre receitava leituras às pessoas que o procuravam para falarem sobre os problemas que vivenciavam.

Ratton (1975) traz mais elementos ao histórico da biblioterapia quando diz que, em 1941, foi apresentada a primeira definição para o termo, trazida no *Dorland's Illustrated Medical Dictionary*, que retratava biblioterapia como sendo: “O emprego de livros e de sua leitura no tratamento de doenças mentais” (RATTON, 1975, p. 199). A autora coloca ainda, que, em 1961, houve o primeiro registro da palavra em um dicionário não especializado, o *Webster's Third*

International Dictionary, com as seguintes definições: “Uso de material de leitura selecionada, como adjuvante terapêutico em medicina e psicologia” e: “Guia na solução de problemas pessoais através da leitura dirigida” (RATTON, 1975, p. 199).

Tews (1970 *apud* Alves, 1982, p. 55) definiu biblioterapia como “[...] um programa de atividade selecionada envolvendo materiais de leitura planejado, conduzido e controlado para tratamento, sob orientação médica, de problemas emocionais”. Shrodes (1949 *apud* Sousa, 2021a, p. 67) afirma que biblioterapia é “[...] um processo de interação dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura”. Essa interação apresenta caráter psicológico e auxilia no desenvolvimento das pessoas. Shrodes, em 1949, publicou a sua tese de doutorado em Filosofia na Educação, pela Universidade da Califórnia, um importante trabalho sobre biblioterapia intitulado *Bibliotherapy theoretical and clinical-experimental study*. Este trabalho tornou-se uma referência para os estudos do tema, pois traz tanto abordagens teóricas, quanto abordagens práticas. A autora defende a utilização da literatura imaginativa, que se resume ao uso de “[...] ficção, drama, poesia e biografias em que o escritor apresenta comportamento humano de maneira direta e dramática, em contrapartida a outro tipo de literatura onde esse aspecto é apresentado de forma didática” (SHRODES, 1949 *apud* SOUSA, 2021a, p. 67).

No Brasil, o primeiro artigo científico publicado sobre biblioterapia foi no ano de 1975, por Ratton, e se tornou um marco na história do tema nesse país. Ratton resume biblioterapia como sendo:

Seleção e prescrição de livros de acordo com as necessidades dos pacientes, condução da terapia baseada em comentários de leitura, e avaliação dos resultados. Sua utilização é considerada atualmente na profilaxia, educação, reabilitação e na terapia propriamente dita, em indivíduos nas diversas faixas etárias, com doenças físicas ou mentais. Além disso, aceitam-se como terapêuticas todas as influências benéficas da leitura espontânea, feita na vida diária com propósitos recreativos, assim como, na educação sistemática (RATTON, 1975, p. 199-200).

Com o passar dos anos, o estudo da biblioterapia foi crescendo no Brasil, bastante atrelado à área de biblioteconomia, trazendo como expoente no estudo desta temática Caldin, membro titular da Universidade Federal de Santa Catarina, que foi responsável por incluir a disciplina de biblioterapia na grade curricular do curso de biblioteconomia e desenvolveu um conceito mais amplo para o assunto, que considera essa prática como o cuidado com o desenvolvimento do ser humano por meio da leitura, da narração e dramatização de histórias (CALDIN, 2010). É uma atividade que consiste na utilização de textos ficcionais que produzam fruição, que permitam a liberação das emoções e estimulem a imaginação, auxiliando no equilíbrio emocional dos indivíduos e na aprendizagem sobre a vida e as suas relações. Nesta

pesquisa, será adotada a sua definição como base para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, destacam-se como expoentes no trabalho com a biblioterapia no Brasil Sousa (2021a) e Seixas (2020), que oferecem formações na área e englobam um corpo docente responsável pelo primeiro curso de pós-graduação em Biblioterapia e Mediação da Leitura Literária do Brasil, oferecido pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), no estado de Santa Catarina.

A prática da biblioterapia teve início em ambientes hospitalares e em clínicas de saúde mental estando, inicialmente, atrelada às práticas de cura de doenças emocionais e mentais, configurando o que se chama de biblioterapia clínica que só pode ser praticada por profissionais da área da saúde, principalmente psicólogos e psicoterapeutas. Segundo Rattton (1975), a partir do século XX, as bibliotecas hospitalares foram os espaços mais envolvidos com a biblioterapia, estando a cargo dos bibliotecários a seleção das obras que seriam utilizadas pelos profissionais da saúde na prática terapêutica a partir da leitura. A autora (1975) também destacou que a prática da biblioterapia poderia ser realizada no âmbito educacional, com pessoas em situação de privação de liberdade, com idosos e em tratamentos clínicos de doenças físicas, mentais ou emocionais.

A biblioterapia que é realizada em ambientes não hospitalares ou clínicos é chamada de biblioterapia de desenvolvimento. Geralmente, é realizada em grupos, podendo ser mediada por professores, bibliotecários e pedagogos. Nela, é possível aproveitar o potencial terapêutico das histórias como um instrumento importante para humanizar a educação, ainda tratada de maneira muito tecnicista (CALDIN, 2010). Portanto, trabalhar a biblioterapia em ambientes educacionais é dedicar-se ao trabalho com a dimensão terapêutica da leitura a serviço das questões mais humanas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, por meio da utilização de histórias fictícias que podem ser textos literários, obras de dramaturgia, contações de histórias etc. A biblioterapia humaniza, aproxima professores e alunos e dá protagonismo. De acordo com Caldin (2010) e Sousa (2020), as histórias fictícias trabalham com a metáfora, figura de linguagem que se constitui como um importante elemento terapêutico ao leitor, ouvinte ou espectador a partir da possibilidade de criação de diferentes interpretações que dialogam com as suas memórias, lembranças ou expectativas.

O trabalho com a biblioterapia sempre parte de uma história em que o autor estimula a curiosidade e a imaginação do leitor a partir da apresentação das personagens e da trama. Em consequência, os leitores são emocionalmente envolvidos com a narrativa, produzindo um efeito estético que impulsiona a afetividade. As histórias lidas ou contadas trazem com elas os conflitos, os dramas, as aventuras, as paixões vividas pelos seres humanos. São inspiradas na

realidade e, por isso, possuem sentido para os leitores. As narrativas trazem sugestões de caminhos a seguir, reflexões a respeito de determinados comportamentos, empatia com a trama vivida pelas personagens, ou seja, a vida humana entra nas histórias. Ao ter contato com obras literárias, os sujeitos fazem uma releitura deles mesmos, revivendo os próprios conflitos com um olhar ampliado, com o tempo da reflexão e produzindo novos sentidos para a própria vida.

Ao ler um texto ficcional, carregado de sentidos e de metáforas, a história, inspirada na realidade entra na subjetividade das pessoas com todos os seus significados, são como os papiros falantes, as vozes das tábuas de argila. Segundo Estés (2018, p. 33):

Contar ou ouvir histórias deriva sua energia de uma altíssima coluna de seres humanos interligados através do tempo e do espaço, sofisticadamente trajados com farrapos, mantos ou com a nudez da sua época, e repletos a ponto de transbordarem a vida ainda sendo vivida. Se existe uma única fonte das histórias e um espírito das histórias, ela está nessa longa corrente de seres humanos.

As histórias usam a linguagem simbólica, falam com o eu mais profundo, acessam a singularidade dos indivíduos por meio da emoção e não da razão. Ainda, segundo Éstes (2018, p. 29), “[...] as histórias são bálsamos medicinais”, acessam as pessoas pelas vias estéticas e emocionais, educam pelo exemplo, pela possibilidade que abrem aos indivíduos, de fazerem múltiplas leituras, de viverem muitos papéis diferentes e se humanizarem. Uma boa literatura, de acordo com Gallian² (Franco, 2020), é humanizadora, pois nasce de um compromisso em retratar o que é essencial aos seres humanos. Os bons textos surgem da necessidade do autor em expressar, por meio da linguagem escrita, literária, a sua subjetividade. Gallian (Franco, 2020) afirma que há “autores que fazem verdadeiros laboratórios da alma” (Franco, 2020, online), referindo-se aos bons livros, que servem como vacinas, pois expressam tão profundamente os dilemas humanos que os leitores, praticamente, vivenciam aquelas situações, experimentando também transformações pessoais.

Gallian (2017) afirma que as experiências humanizadoras surgem, primeiramente, de situações afetivas estimuladas por vivências estéticas que afetam os indivíduos, provocando a emoção. A arte, no caso específico a expressão literária, desperta a humanidade que é esquecida em contextos endurecidos, provocados por uma sociedade marcada pela injustiça e pelas desigualdades. Um dos caminhos para o resgate da humanidade perdida nos indivíduos é a experiência estética.

² Entrevista via Youtube a Franco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qitx8SwvGTg>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Assim, portanto, toda autêntica experiência despertadora do essencialmente ético, do essencialmente humano, deve ser uma *aesteskardia*, uma estética que afete o coração, ou seja, o mais profundo dos sentimentos, das crenças, dos valores. E, ainda que simbolicamente o nosso coração seja o órgão da nossa mais profunda personalidade, onde habita o nosso conhecimento e a nossa inteligência mais essencial, sua dinâmica ou funcionamento está condicionado, entretanto, pelos estímulos afetivos (GALLIAN, 2017, p. 82).

Nesse sentido, a biblioterapia configura-se como um espaço para que as pessoas compartilhem as suas múltiplas histórias, as suas experiências humanas partindo da leitura de um texto, de um livro, a partir de um filme, da contação de uma história. Nesse processo, as personagens principais são as narrativas, os sujeitos participantes dos encontros e as suas histórias de vida e de leituras.

As pessoas vivenciam verdadeiras experiências estéticas pela prática da biblioterapia, havendo espaço para que uns conheçam os outros, se reconheçam e ampliem o autoconhecimento. Nesse espaço, uns são capazes de reconhecer as histórias de vida dos outros, reconhecendo-se e sensibilizando-se com elas, isso gera pertencimento ao grupo. Tornam-se capazes de olhar para as mesmas coisas e buscar novos sentidos. Assim, é possível decidir perpetuar nas mesmas escolhas ou transgredi-la.

A leitura literária, com seu caráter ficcional, metafórico, deixa espaços nos textos que permitem as múltiplas interpretações e criações de significados pelo leitor ou por aquele que ouve as narrativas. Por meio da linearidade temporal criada pelas histórias com início, meio e fim e, pelos modelos de organização das palavras no texto, o autor orienta o leitor e permite que ele vivencie o passado e o futuro, no presente; isso é terapêutico. Caldin (2009, p. 122) afirma que:

Tal se dá justamente, porque a arte literária é expressão; por metáforas representa a realidade do mundo; essa realidade, contudo, é apreendida pela imaginação de tal forma que cada pessoa vê ou compreende o mundo do seu jeito. Esse é grande mérito dos conteúdos de ficção.

Ainda de acordo com a autora, o leitor mantém uma relação ativa e criativa com o texto, uma vez que, a obra literária não se esgota nela mesma, mas permite a interpretação daquele que a lê, assim “é justamente a descoberta de significado pelo leitor que faz o texto literário se configurar como um cuidado com o ser, como uma maneira de viver a saúde, como uma terapia” (Caldin, 2009, p. 121), pois o leitor é estimulado a deixar despontar sentimentos e a dialogar com a obra literária e consigo mesmo, criando narrativas para a própria vida através do preenchimento de algo que lhe falta. O autor, ao escrever um texto literário, deixa alguns vazios

nos quais cada leitor completa com a sua interpretação que é fruto das suas histórias de leituras e da sua história de vida, assim, ultrapassa as intenções do escritor, ressignificando a narrativa a partir do envolvimento com o livro.

Desta forma, como meio de conhecimento heurístico que possibilita rever e ampliar a maneira como eu vejo o mundo, o outro e a mim mesmo, a literatura apresenta-se como um meio poderoso de conhecimento do humano e de autoconhecimento. (GALLIAN, 2017, p. 83).

A leitura literária com potencial terapêutico deve apresentar a possibilidade de o leitor ter novas vivências pela ficção criada pelo autor, que representará o mundo real por meio de metáforas, que desempenham um papel importante na leitura terapêutica. A fala metafórica estimula a imaginação, desestabiliza a razão para acessar a emoção. A expressão por meio de metáforas é uma forma de tratar questões humanas cotidianas por meio da imaginação, assim, contar histórias que se utilizam delas para dialogar com as pessoas a respeito de dilemas próprios ao universo humano são formas de utilizar o potencial terapêutico da literatura, distanciando-se das formas racionais ou cotidianas de pensar e aproximando-se da linguagem dos sentimentos (CALDIN, 2009).

Os textos terapêuticos exploram a ficção, o “fingir”, o “imaginar”, características fundamentais da literatura. O leitor, o ouvinte ou o espectador poderão enroupar-se com as características das personagens, dos seus conflitos despreendendo-se das amarras da realidade, ao mesmo tempo, refazendo as leituras das suas próprias vidas. As metáforas utilizam uma linguagem indireta que facilita a comunicação com as pessoas, pois a ficção faz o leitor proteger os seus sentimentos do julgamento do outro por relacioná-lo às personagens, aos seres ficcionais. Isso é biblioterapia.

Nesse sentido, é inócua e indolor a biblioterapia, pois o livro, sua peça-chave, tem a narrativa montada na linguagem metafórica, a linguagem da imaginação; além disso, ao mexer com as emoções, realiza uma catarse; pela expressão indireta, permite a empatia, ou, em outras palavras, a identificação; como proporciona refletir sobre o problema, realiza a introspecção-aspectos terapêuticos da leitura (CALDIN, 2010, p. 124).

Na narrativa literária as personagens são signos e, portanto, sujeitas à significação por parte do leitor (ouvinte ou espectador). As personagens têm poder de impressionar ou comover, vão sendo construídas ao longo da narrativa, e devem apresentar verossimilhança nas atitudes e reações de tal forma que possibilitem a identificação com o leitor (ouvinte ou espectador) (CALDIN, 2010, p. 169).

O autor do texto literário insere situações da realidade humana no contexto das efabulações. Assim, cada indivíduo em contato com a obra, fará uma apropriação de acordo com a sua individualidade a partir de situações verossímeis; dessa forma, o leitor, ouvinte ou espectador consegue perceber relações entre as emoções, conflitos, expectativas vivenciadas pelas personagens com a realidade dos seres humanos, dessa maneira, a subjetividade do autor dialoga com a subjetividade dos seus interlocutores que a partir da identificação das personagens ficcionais, tiram “força para enfrentamento de problemas e busca de soluções, o que é terapêutico” (CALDIN, 2009, p. 170). Os sujeitos leitores experimentam os sentimentos imaginários por meio das histórias e, assim, entendem os sentimentos reais.

2.6.1 Os encontros de biblioterapia

Os encontros de biblioterapia geralmente ocorrem com um grupo de pessoas, que lerão ou ouvirão um texto literário ou assistirão à sua dramatização. Em seguida, há o compartilhamento de impressões, ideias e pensamentos suscitados pela narrativa e uma proposta de dinamização feita pelo mediador do encontro. O texto utilizado deve ser muito bem escolhido pelo dinamizador, pois segundo Caldin (2009), precisa apresentar boas metáforas que disparem a catarse, possibilitando a identificação do leitor com as personagens do texto e promovendo a introspecção, componentes da biblioterapia. É oportuno destacar que os textos utilizados em encontros de biblioterapia necessitam de uma escolha cuidadosa, atenta às necessidades, ao contexto e às expectativas do grupo, pois “a biblioterapia é a utilização da palavra a serviço do cuidado” (Seixas, 2020, p. 243) e para cuidar bem das pessoas é preciso selecionar as melhores palavras, os textos que da maneira mais profunda, despertam diálogos abrangentes, criando oportunidades de partilhas e de escutas.

As leituras podem ser combinadas e feitas previamente ao encontro, ou podem ser realizadas no momento da reunião agendada pelo facilitador. Em geral, as pessoas são convidadas a organizarem-se em rodas de leituras, que se configuram como espaços de compartilhamento de sentimentos, de busca de novos significados para a realidade vivenciada, partindo da leitura realizada coletivamente. Assim, são ativados o pensamento, a significação e a narrativa, o autor do texto empresta as suas palavras e a sua voz ao leitor para que ele consiga nomear o que sente, criando momentos de cumplicidade e afeto entre o grupo (SEIXAS, 2020).

Ouakinin (1996) conceitua terapia como sendo um cuidado com a alma e afirma que os primeiros terapeutas foram filósofos, em Alexandria, no Egito, que se ocupavam de cuidar não do corpo, mas do psiquismo das pessoas. Pela biblioterapia do desenvolvimento, não há

pretensão de tratar as questões psicológicas de cada participante, pois isto cabe aos profissionais capacitados como psicólogos ou psiquiatras. Porém, essa prática permite-se que as muitas vozes dos autores, presas às páginas dos livros, ganhem vida e deem liberdade às questões humanas que nos oprimem.

A biblioterapia não se confunde com a psicoterapia, posto que esta última é o encontro entre paciente e terapeuta e a primeira se configura como o encontro entre ouvinte e leitor em que o texto desempenha o papel de terapeuta. Além da leitura, os comentários, os gestos, os sorrisos, os encontros são também terapêuticos à medida que forneçam a garantia de que não estamos sozinhos. O texto une o grupo (CALDIN, 2011, p. 37).

O diálogo é apontado por Caldin (2011) como um elemento fundamental na biblioterapia, pois é o momento da partilha de ideias, de visões de mundo, de interpretações, sem julgamentos, demonstrando que todas as pessoas podem manifestar as suas formas de pensamento, seus sentimentos provocados pela leitura e as suas escolhas de comportamentos, gerando empatia e a criação de novos significados. O momento do diálogo ocorre após a leitura coletiva do texto e é incentivado por provocações feitas pelo mediador do encontro que podem partir da releitura de partes da narrativa que remetam à temática da reunião ou o próprio facilitador pode elaborar algumas motivações para a troca de percepções estabelecendo relações entre o tema abordado e outras leituras, obras de arte, vídeos etc.

O tempo da escuta é fundamental na biblioterapia, dedicar-se em disponibilidade de tempo e de espírito (Petit, 2010) ao outro é importante para que os sujeitos participantes do encontro tenham a certeza de que podem compartilhar as suas muitas narrativas, as formas pelas quais foram tocados pelo texto, por quais caminhos interpretativos percorreram, quais conexões de sentidos fizeram. Seixas (2020), que é também psicóloga, e realiza um importante trabalho com a biblioterapia, afirma que:

Oferecido o livro, feita a leitura, a resposta ao texto ofertado é de extrema relevância no processo, é o próprio propósito do trabalho: evocar as narrativas dos participantes. Em meu ofício observo o quanto a falta de espaço e de repertório de palavras de conteúdos represados gera agressividade e sintomas (SEIXAS, 2020, p. 244).

A antropóloga Michèle Petit (2010), dialogando com as contribuições de Marcel Proust, corrobora Seixas (2020) ao afirmar que os livros auxiliam as pessoas a superarem as sensações de dor e medo, pois ajudam a transformar os sentimentos ruins em ideias, e, nesse processo, as agonias vão diminuindo o poder que assumem nos sujeitos. A biblioterapia não é uma aula na qual é possível explorar as ideias do autor, a estrutura do gênero textual trabalhado, não há

amarras, ou conteúdos, o grande objetivo é a vivência da experiência estético-reflexiva (Gallian, 2017), o estímulo ao diálogo, à reflexão, ao encontro com o outro e consigo mesmo por meio da leitura significativa e sem avaliações. “Colocar a voz na roda é um ato político” (Seixas, 2020, p. 247) e é importante que as pessoas sejam acolhidas em suas diversidades de pensamentos e de opiniões. Não há respostas esperadas, certas ou erradas, não é preciso chegar a um único entendimento ao final do encontro, mas é necessário que todas as pessoas sejam encorajadas a expressarem as suas formas de pensar, sem cobranças, entendendo que o silêncio é um direito do indivíduo também, mas que todos devem sair fortalecidos.

2.6.2 Componentes biblioterapêuticos

Por meio da leitura de textos, de um livro ou ouvindo histórias contadas, as pessoas recebem estimulações em seu consciente e no seu inconsciente dando respostas a esses estímulos na forma de catarse, identificação e introspecção, esses três elementos são as dimensões terapêuticas das histórias que promovem mudanças em seus comportamentos e modos de pensar (CALDIN, 2017). Caldin (2009) afirma que se o envolvimento com a história produzir a catarse, a identificação ou a introspecção, ainda que não aconteçam ao mesmo tempo ou em sequência, a história realizou a sua função, permitindo que o leitor se emocionasse, respondendo aos fatos literários que o provocaram, usasse a sua criatividade para interpretar e fizesse uma reflexão. Dessa maneira, a partir da literatura, o leitor transforma a sua realidade por meio da criatividade.

A biblioterapia, proposta de leitura de obras literárias a partir da perspectiva de cuidado com o ser, aprofundando as dimensões curativas da leitura, tem como um dos seus fundamentos a teoria de catarse de Aristóteles e a psicanálise freudiana. Nesta pesquisa, não se destaca a fundamentação teórica a partir de Freud, pois trabalha-se com a biblioterapia de desenvolvimento e não com a biblioterapia clínica. São abordadas as contribuições de Aristóteles (384-332 a.C.), filósofo oriundo da cidade de Estagira, ao norte da Grécia, que foi discípulo de Platão, em Atenas, e permaneceu na Academia por 20 anos.

O termo catarse, utilizado na biblioterapia, é oriundo de Aristóteles. De acordo com Caldin (2010, p.124), “[...] ao tirar de nós um peso insuportável de ser carregado, a catarse alivia o mal que interrompe o fluxo da saúde e abre caminho para a plenitude do ser[...]”.

Zilberman (2012) afirma que Aristóteles acreditava que a catarse ocorria pela tragédia e, seguindo a visão de Aristóteles, é definida como sendo a purificação das emoções. Ao assistirem à encenação das tragédias, os espectadores acompanhavam o desenrolar das ações

das personagens, seus erros caracterizados de forma trágica, com consequências terríveis (assassinatos, traições) e viviam sentimentos de terror, medo. Assim, também ocorria ao acompanharem o que acontecia com as vítimas das ações trágicas, levando os espectadores a sentirem piedade delas, promovendo um movimento de colocar-se no lugar da personagem, expurgando emoções presas e reavaliando os próprios ímpetos (MACHADO, 2011).

Por meio da literatura é possível vivenciar momentos de catarse, em que as pessoas, estimuladas pela história, vivem a purgação ou a purificação quando conseguem retirar delas algum peso que as oprime, na busca incessante por harmonia e equilíbrio vivenciada pelos seres humanos. O diálogo é uma parte importante dos encontros de biblioterapia, pois são os espaços de trocas de percepções, de sentimento em relação à leitura da obra literária e constituem mais uma oportunidade para a ocorrência das catarses, as purificações, pois os participantes constroem novos significados a partir das múltiplas percepções. São conversas informais, sem julgamentos, baseadas na cumplicidade do grupo em que as pessoas abandonam as suas lembranças ruins a partir da liberação das suas ansiedades (CALDIN, 2010).

Ainda de acordo com Caldin (2010), muitos estudos foram feitos a respeito das produções de Aristóteles encaminhando ao entendimento de que, na verdade, o filósofo afirmava que para que a tragédia possa provocar a catarse no leitor ou espectador, a composição dos fatos e o encadeamento da ação dramática são os elementos mais importantes, pois o enredo precisa ser verossímil para que possa provocar os sentimentos de medo e compaixão no leitor ou espectador, conduzindo-o ao equilíbrio e à harmonia.

Por isso, em encontros de biblioterapia, a escolha dos textos é muito importante, pois devem ser literários e não didáticos, permitindo que o leitor seja estimulado a vivenciar emoções e reequilibrar-se. Assim, não devem ser utilizados textos de fundo moral ou informativos. Indica-se a utilização de histórias curtas, crônicas ou poesias carregadas de linguagem metafórica que dialoguem com as emoções. Cada encontro é único e, por esse motivo, para provocar a catarse, acredita-se que seja interessante utilizar-se uma obra que caiba naquele recorte de tempo do encontro.

Outro aspecto importante da dimensão terapêutica da literatura é o conceito de identificação, resgatado, por Caldin (2009), da psicologia, que consiste em um processo inconsciente de colocar-se no lugar do outro, de apropriar-se de suas características e transformar-se. Nas narrativas, os receptores da obra literária apropriam-se dos conflitos vivenciados pelas personagens, de suas qualidades, pois ao ler-se uma obra literária, ao ouvir a sua contação ou assistir à sua dramatização, gera identificação com uma personagem quando ela desperta admiração e, neste caso, Caldin (2009) utiliza-se do termo *introjeção*, oriundo

também da psicologia, que caracteriza o processo feito pelo interlocutor da obra literária de apossar-se das qualidades das personagens.

Um outro movimento que pode ser feito pelo receptor dos textos literários é a projeção, que define uma atitude inconsciente de defesa de seus sentimentos, feita pelo leitor, em que ele percebe que a personagem ficcional apresenta muitos dos seus defeitos, vivencia situações difíceis também experimentadas por ele, então deposita na personagem todas essas inquietações e ela “aceita” os seus antagonismos, os sentimentos que o oprimem e incomodam (CALDIN, 2009). Torna-se mais fácil refletir sobre estes sentimentos, pois no momento da leitura, da audição ou da dramatização, os sentimentos são do outro, são da personagem. Esse movimento, “[...] auxilia na construção da identidade do eu, incessante e ininterruptamente no desenvolvimento do sujeito” (CALDIN, 2009, p. 166).

A identificação pode acontecer com as personagens principais (que costumam representar as virtudes) ou com as personagens secundárias (que na maior parte dos enredos, demonstram os vícios e as qualidades menos aceitáveis socialmente). Essa identificação é criada a partir da afetividade estabelecida pelo receptor da obra e não receberá, na biblioterapia, nenhum julgamento de valor a respeito do comportamento das personagens; importa, apenas, a significação dada pelo leitor. A partir da identificação com as personagens da história, o interlocutor da obra literária permite o surgimento de sensações de prazer e alívio, seja pela assimilação das características da personagem ou da sua repulsa.

A introspecção, outro aspecto terapêutico das histórias, é um momento de autoanálise, no qual, conscientemente, o sujeito revisita o seu interior, reformula a sua forma de pensar, ou estabelece um processo de autoaceitação ou de entendimento e aceitação do outro a partir do momento em que percebe que algumas atitudes da personagem ficcional ou algumas situações vividas por ela se assemelham com as suas experiências e são coisas que, na visão do leitor, ouvinte ou espectador, incomodam e precisam ser modificadas.

A introspecção é terapêutica na medida em que as pessoas percebem que aquelas situações de erros, defeitos ou qualquer outro tipo de momento que as desequilibre não são exclusivamente delas, mas outras pessoas vivem os mesmos dilemas, portando podem entendê-las, podem dialogar com elas, isso diminui o peso carregado, ajuda a encontrar soluções em um movimento de análise de si próprio a partir do outro, o que exige empatia. É como se as personagens ficcionais atuassem como um espelho no qual seria possível visualizar os próprios defeitos (reais ou imaginários) até então obscurecidos pelos apelos da vida cotidiana.

É importante destacar que a biblioterapia deve priorizar textos que tenham potencial terapêutico, utilizando a linguagem metafórica e estimulando a catarse, mas em nenhum

momento deve-se utilizar um tipo de literatura que dialogue de forma agressiva com as dores dos receptores da obra literária, nem mesmo deve-se selecionar textos de caráter moralistas ou que induzam a um tipo de pensamento ou comportamento, pois, de acordo com Caldin (2009), seria uma manipulação. A autora destaca que os leitores, ouvintes ou espectadores são livres para abrirem-se ou não às funções terapêuticas da literatura, assim como também somente cabe ao indivíduo sentir-se tocado pela narrativa, decidir modificar os seus comportamentos ou não. A biblioterapia utiliza as funções curativas da literatura para promover o diálogo entre a obra e o receptor, assim como deste com os seus pares, mas não existe intenção de realizar um trabalho terapêutico, pois somente os profissionais habilitados podem realizá-lo.

2.6.3 A mediação e o papel do mediador de biblioterapia

Entende-se a biblioterapia como uma atividade de relação profunda do leitor com texto, por meio do qual esse sujeito se permite afetar pela narrativa, pelas metáforas, pelo mergulho na trama das personagens que translucidam as questões humanas de cada pessoa. Nesse sentido, a figura do mediador surge como o elemento sinalizador de possíveis caminhos a seguir em busca do equilíbrio. Na visão de Gallian, o mediador de um encontro de biblioterapia é “[...] como um guia que conduz um grupo de visitantes por um determinado território” (GALLIAN, 2017, p. 122).

O trabalho com a biblioterapia exige uma postura planejada, consciente e sistematizada dos profissionais que atuam com condutores desse processo. A mediação da leitura é uma parte fundamental na condução dessa prática, sendo entendida por Sousa (2021b) como mediação afetuosa da literatura, ou seja, aquele que se propõe a realizar essa condução precisa acolher o outro pelas palavras, é importante demonstrar empatia, afeto e uma escuta livre de julgamentos.

Mediar um encontro de biblioterapia não é realizar uma contação de histórias. Contar histórias é uma das modalidades da mediação de leitura, porém, a biblioterapia entende que é necessário ir adiante. Espera-se um envolvimento mais profundo entre mediador, leitor e texto, na medida em que os sujeitos são mutuamente atravessados pelas possibilidades terapêuticas das narrativas, tendo a oportunidade de desenvolver um novo olhar para o contexto sociocultural dando novos sentidos a ele (ASSIS; SANTOS, 2022).

O entrelaçamento entre o texto e o leitor provoca um movimento, suscita emoções, modos de pensar, sentimentos que podem ser agradáveis ou difíceis. Não há limites para os sentidos que cada sujeito dará ao que é lido, uma mesma história pode tocar as pessoas de formas diferentes. Diante de tal contexto, questiona-se a respeito das tensões na atuação do

mediador de leitura; Petit (2021) afirma que este não substitui um profissional da área psíquica e que os encontros de biblioterapia não devem ser sessões de terapia, mas ambientes de acolhimento, em que os mediadores são condutores, pessoas de escuta apurada, empáticos. Acima de tudo, os mediadores devem estar amparados pelo conhecimento da literatura, a conversa deve ser conduzida em uma atmosfera de atenção, mas sempre permeada pela dimensão das narrativas trazidas.

Os mediadores possuem como função estimular a leitura, entendendo que esta é fruto de uma relação entre o autor, o texto e o leitor, reconhecendo-se que este último fará interpretações a partir das possibilidades de construção de sentido que possui, amparadas em suas experiências de leitura e de vida (Abreu, 2020) e impulsionados pelos afetos despertados pela experiência estética com a obra literária. Ao serem tocados afetivamente pelas histórias, os leitores, de uma maneira geral, tendem a querer compartilhar as suas percepções e sensações, o que de acordo com Gallian (2017) demonstra um instinto dos seres humanos, que é a necessidade de compartilhar, o que os faz viver experiências humanizadoras e momentos de autoconhecimento. Diante disso, a preparação do facilitador, selecionando cuidadosamente os aspectos principais dos textos escolhidos para o encontro, os trechos que serão utilizados como disparadores de discussão, informações complementares a respeito do autor e de outras obras correlacionadas, são importantes para oferecer segurança ao condutor do encontro, apontando caminhos de diálogo com as colocações dos participantes, após as intervenções realizadas.

Cavalcante (2020) afirma que a leitura é humanizadora à medida em o ato de ler pressupõe o diálogo com o outro, seja ele o autor, o mediador, os dialogadores ou o leitor. Ao ler, ideias, pontos de vista, visões de mundo diferentes daquelas trazidas pelo leitor são recebidas por ele e precisam ser reconhecidas, interpretadas. Esse pensamento diferente desequilibra as verdades construídas pelo sujeito e a sua reequilibrarão exige alteridade, coloca para o Eu a necessidade de se abrir para a presença do Outro, do que este traz de questionamentos e de certezas. Esse movimento de alteridade ocorre, segundo Cavalcante (2020), por meio da linguagem e dos saberes de cada sujeito. Nesse sentido,

A mediação da leitura é, portanto, uma trilha de experiências que aproxima os sujeitos. Ser do mundo e estar no mundo faz com que as diferentes formas de ver o mundo se encontrem nas narrativas de cada um, com diálogo e respeito para a construção interativa das trocas de saberes, onde todas as intervenções são importantes, desde que se pautem na ética. Dessa forma, promove-se a ética da alteridade por meio da humanização das relações, gerando escuta sensível das experiências, das singularidades, do pertencimento, das memórias e histórias de vida de cada indivíduo, porém com espaços que permitam o Outro ser ele mesmo e se manifestar (CAVALCANTE, 2020, p. 8).

O mediador de um encontro de biblioterapia é, portando, um guia na experiência de alteridade, de abrir-se para o outro. É o responsável por ajudar a ver, a ampliar as possibilidades de percepção por já ter percorrido esse caminho. Nesse movimento, os sujeitos promovem o conhecimento de si mesmos, humanizando-se na dinâmica da relação. É importante destacar que, para a biblioterapia é necessário que o facilitador também vivencie as experiências humanizadoras com a literatura que ele mesmo propõe para a reunião, que cativa os sujeitos demonstrando o seu amor, o seu envolvimento com a leitura literária e sua certeza do quanto a literatura pode movimentar sentimentos, emoções, conhecimento e impulsionar a construção de ressignificações. Para Sousa (2021a), o mediador precisa ter uma vivência pessoal com os textos que selecionar para compor os seus encontros, sabendo que ele não é a peça mais importante e, sim, a literatura e as interações construídas pelo grupo. O seu papel é o de facilitar o encontro entre o leitor e a narrativa e com as suas funções terapêuticas para que os participantes tenham a oportunidade de construir novos sentidos. De acordo com Seixas (2020), somente quando é possível construir novos significados ocorre a terapia por meio dos livros.

São características importantes de um mediador de biblioterapia: a empatia, a flexibilidade, a curiosidade, a criatividade e a resiliência (SOUSA, 2021b, p. 7). Ser empático, como já citado, é importante, pois para mediar a literatura é preciso colocar-se no lugar do outro, respeitar e escutar as pessoas de forma atenta e presente. Planejar atividades que envolvem pessoas, emoções, a utilização de recursos e organização de espaços para os encontros requerem um comportamento flexível do condutor, tendo em vista que podem ocorrer imprevistos.

Um mediador curioso e criativo busca harmonizar todos os elementos que compõem a sua atividade e está constantemente em busca de diferentes recursos, novos textos que tornem os seus encontros e as suas propostas de vivências mais motivadoras. Mesmo observando todas os pontos necessários à construção de um bom encontro de biblioterapia, diversos fatores, podem contribuir para que, em alguns momentos, as coisas não aconteçam da maneira esperada e isso exige resiliência do mediador para não desistir, avaliando o que pode ser modificado.

Para organizar um encontro de biblioterapia não há regras muito rígidas, porém há a sugestão de um itinerário que deve ser um pouco flexível para permitir que os participantes se expressem com liberdade. É importante conhecer o público com o qual se trabalhará, incluindo interesses, faixa etária, pois essas informações serão importantes para a definição da temática do encontro, para a seleção dos textos e para a definição do tipo de abordagem que será realizada (SOUSA, 2021b). A escolha e a preparação do espaço onde o grupo se reunirá é um ponto relevante (Castro; Pinheiro, 2005), pois é importante que seja um ambiente acolhedor, calmo,

pode ser colocada uma música ambiente para receber as pessoas, já iniciando um estado de presença.

A escolha do material utilizado pode ser variada, incluindo música, textos ficcionais, poesias, filmes etc. A reunião pode ter uma temática específica ou ser um encontro preparado para abordar determinadas obras de um autor. As temáticas abordadas pela biblioterapia giram em torno das questões humanas existenciais (Gallian, 2017) e a escolha dos textos é uma parte muito cuidadosa do processo de planejamento do encontro, pois precisam convidar os leitores a reconhecerem e construir novas leituras. As narrativas selecionadas pelo mediador do encontro devem dialogar com as questões humanas que o seu grupo necessita enfrentar. Deve-se priorizar textos que retratem os desafios humanos de forma metafórica, que ofereçam a possibilidade de olhar de diferentes maneiras para uma mesma questão (Cavalcante, 2020), deixando lacunas para as pluralidades de sentidos que podem ser criados pelos leitores (Caldin, 2010), uma linguagem que priorize a imaginação e as emoções (SEIXAS, 2020).

Faz-se oportuno ter cuidado, no momento da seleção das histórias, para que as temáticas sejam abordadas de forma sutil, uma vez que, trabalhando com a dimensão do cuidado, os indivíduos não devem ser colocados diretamente com narrativas que dialoguem de forma densa com os seus desafios e problemas, correndo o risco de traumatizar novamente os sujeitos. A biblioterapia utiliza a ideia da literatura inspiradora e não pedagógica. A intenção, é que, por meio das metáforas, as narrativas abram portas para que as pessoas possam voltar a refletir e a repensar as suas histórias (NOVIS; MOFARREJ, 2021). Dessa forma, desaconselha-se o uso de textos moralizantes ou religiosos (SEIXAS, 2020). É possível, adotar obras da literatura infantil e infantojuvenil para o trabalho de biblioterapia com adultos, pois de acordo com Traversin (2022), as obras não têm idade, apresentam leveza e abordam temáticas nem sempre simples que dialogam com vários tipos de público.

Na biblioterapia, entende-se que o mediador deve ser a primeira pessoa a ser tocada terapêuticamente pelo texto, pois segundo Sousa (2021b), é necessário transbordar verdade para tocar afetivamente outras pessoas. Aconselha-se iniciar os encontros com textos mais curtos, principalmente, se o grupo participante ainda não é muito familiarizado com a leitura literária. Pode-se solicitar que os textos sejam lidos com antecedência ou a leitura pode ser realizada pelo mediador, no momento da reunião (CASTRO; PINHEIRO, 2005).

Diante do texto escolhido para o encontro, o mediador deve relê-lo, destacando os trechos que considerar interessantes de acordo com a temática abordada e que contenham boas metáforas, capazes de estimular a interação do grupo; para isso, é importante elaborar alguns questionamentos ou provocações que estimulem as trocas entre os participantes. No momento

da reunião, após leitura da do texto, o mediador costuma iniciar esse momento de incentivo ao diálogo (SOUSA, 2021b). Gallian (2017), ao escrever sobre a sua experiência coordenando o Laboratório de Leitura (Lablei) na Faculdade de Medicina em São Paulo, um projeto de leitura de clássicos da literatura, expressa que é imprescindível que o mediador deixe bem claro aos participantes dos encontros que eles podem participar da maneira mais espontânea possível, pois não serão feitas perguntas nos modelos escolares a respeito da obra. A intenção é estimular uma experiência estética, trazendo provocações em que as pessoas poderão expressar o que sentiram em relação a um determinado trecho da leitura, quais ideias, pensamentos foram suscitados a partir das narrativas ou da atitude de determinada personagem. O objetivo, de acordo com o autor, no primeiro momento, é estimular a experiência humanizadora dos sujeitos por meio dos afetos.

As inferências e interpretações que cada pessoa fará diante do que foi lido ou ouvido no momento do encontro dependerá da maneira como o texto dialogará com as suas histórias de vida. Para alguns, será arrebatador e, para outros, naquele momento, as possibilidades de sentidos serão mais amenas. Alguns participantes buscarão a troca por meio do diálogo e outros preferirão o silêncio, que deve ser respeitado. O diálogo é um momento precioso do encontro, no qual ocorre o processo de humanização dos sujeitos por poderem conhecer o outro e a si mesmos, em um exercício de alteridade provocado pelos estímulos provenientes da literatura. (GALLIAN, 2017). O diálogo, de acordo com Novis e Mofarrej (2021), é uma forma de relação em que todos colaboram, respeitando -se mutuamente. É importante que o mediador semeie atitudes de respeito e de escuta ativa entre os envolvidos e abrindo-se às novas ideias.

Após o espaço destinado ao diálogo, Sousa (2021b), sugere que o mediador proponha ao grupo, um momento de dinamização com o convite aos participantes para realizarem atividades criativas (colagem, dança, meditação, expressão através de uma imagem, de uma palavra, de uma frase...) que dialoguem com a temática do encontro, com as questões suscitadas pelos textos, assim haverá um momento dedicado à reflexão e reorganização dos participantes uma potencialização das funções terapêuticas da literatura. Ao final, o mediador pode propor ao grupo que as pessoas que se sentirem confortáveis compartilhem as suas produções com os outros, realizando um tempo de interação.

O itinerário de encontro de biblioterapia traçado aqui não é fixo, mas é um bom ponto de partida, que pode ser aprimorado de acordo com a individualidade do mediador. É importante que este construa de forma escrita o seu planejamento para que possa recorrer a ele ao longo do momento de aplicação do método biblioterapêutico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o presente trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 59), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Ainda de acordo com o autor, este tipo de estudo tem o benefício de permitir ao pesquisador utilizar uma abrangência maior do fenômeno analisado.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é do tipo exploratória, uma vez que busca investigar o papel do pertencimento para a inclusão dos alunos do Proeja. De acordo com os procedimentos técnicos, a pesquisa é do tipo bibliográfica-documental. Foram feitas consultas a fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos, revistas, dissertações e teses, além de Leis, Decretos, Instruções Normativas, Pareceres Técnicos e Pesquisas Estatísticas que mostraram dados e indicadores a respeito do desenvolvimento da educação na modalidade Proeja no Brasil, da presença ou ausência do sentimento de pertencimento por parte dos alunos do referido programa.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas que existem no país a respeito do sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja e a sua importância para a inclusão, foi realizada uma consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O objetivo dessa busca foi mapear o que já existe de produção a respeito da temática deste trabalho, como a questão do pertencimento dos alunos do Proeja vem sendo analisado, se é alvo de estudos e discussões e a partir de quais abordagens.

Os conteúdos foram analisados de acordo com o método oferecido por Lawrence Bardin (2016) em associação com as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelo pacote *Google*, incluindo planilhas, editores de texto, ferramentas de busca etc. A metodologia de análise de conteúdo foi utilizada para trabalhar as informações textuais com inferências confiáveis e relevantes a partir da criação de categorias com os materiais textuais dos títulos das dissertações e teses pesquisadas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Diante do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, as técnicas propostas por Bardin foram utilizadas, neste trabalho, seguindo as etapas sugeridas pelo método: pré-análise; exploração do material e tratamento das observações, com inferências

e interpretações.

Na primeira busca, foram inseridas as palavras “sentimento de pertencimento alunos Proeja”, no período compreendido entre 2007 e 2022, partindo das datas de criação e expansão do Proeja, que são 2005 e 2006, até a possibilidade de pesquisa oferecida pelo site, filtrando as seguintes categorias: ciências humanas e sociais para as grandes áreas de conhecimento e educação nas áreas conhecimento e concentração.

Como resultado dessa busca inicial, o banco de dados ofereceu um total de 998277 trabalhos, entre teses e dissertações. Iniciou-se a análise do material disponibilizado para consulta e percebeu-se, pelos títulos dos trabalhos, que foram selecionadas pesquisas que tratavam da temática pertencimento em várias modalidades de ensino e espaços educativos e, outras, que abordavam questões diversas a respeito do Proeja. Entendeu-se, portanto, ser necessário redefinir os resultados encontrados a partir da combinação de novas palavras que melhor aproximassem os resultados dos objetivos desta pesquisa.

Após muitas tentativas de rearranjos de termos para a busca, decidiu-se por registrar a sigla “Proeja”, entre aspas duplas, na tentativa de restringir as respostas oferecidas pelo banco de dados de forma que os resultados estivessem limitados a produções do programa foco desta pesquisa. Não foi utilizado nenhum tipo de filtro nesta busca e, desta maneira, foram devolvidos 569 trabalhos como resultado, todos relacionados ao Proeja, sendo 92 teses, 342 dissertações de mestrado acadêmico, 121 dissertações de mestrado profissional e profissionalizantes.

Dos 569 trabalhos, entre teses e dissertações, devolvidos como resultado pelo banco de dados da Capes, nenhum deles apresentou os termos “pertencimento” ou “sentimento de pertencimento” em seus títulos. Dessa forma, do total de 569 pesquisas, foram selecionadas 93, incluindo 82 trabalhos de mestrado e 11, de doutorado que apresentavam, em seus títulos, os seguintes termos “olhares”, “visão”, “saber”, “percepção”, “sentidos”, “aspirações”, “posicionamento”, “discursos docentes ou discentes” a respeito do Proeja, “inclusão”, “inclusão social”, “dignidade”, “exclusão escolar”, “desigualdade no Proeja”, “representação”, “identidade discente ou docente” em relação ao Proeja, “história de vida”, “trajetórias dos alunos do Proeja”, “motivação e invisibilidade”.

Por entender-se que o sentimento de pertencimento é um conceito que aborda questões relacionadas ao estabelecimento de vínculos entre o discente e o ambiente escolar, entre as relações com o grupo que compõe a comunidade escolar como um todo, inferiu-se que a partir das temáticas anteriormente apresentadas, temas que foram retirados dos títulos das teses e dissertações obtidas a partir da busca no banco de dados da Capes, seria possível encontrar em alguns desses trabalhos alguma referência ao sentimento de pertencimento dos alunos do

Proeja, uma vez que essas temáticas, aparentemente, exploram as questões mais voltadas a um olhar para o aluno do Proeja, seja pensando a sua permanência, a sua visão em relação ao curso, a desistência, as suas trajetórias.

Foi necessário, portanto, organizar o levantamento realizado, pois na etapa da pré-análise é importante fazer uma leitura do material, selecionar o que será analisado, formular as hipóteses e apontar anunciadores que embasarão a construção das interpretações finais. Na etapa de exploração do material, foram analisados os títulos das teses e dissertações sobre o Proeja e iniciou-se o processo de organização em unidades de registros e categorias. De acordo com Bardin (2016), as unidades de registro são representadas, linguisticamente, por termos do texto escrito mais utilizados, como palavras ou frases e, semanticamente, pelo tema mais abordado. As pesquisas selecionadas foram, portanto, organizadas da seguinte maneira.

Quadro 3 - Pesquisas sobre o Proeja com termos que se aproximam ao objeto de estudo

Unidades de Contexto	CATEGORIAS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES	TOTAL
Olhares, visão, saber e, percepção, sentidos, aspirações, posicionamento, discursos docentes ou discentes a respeito do Proeja	Visão dos estudantes do Proeja a respeito de aspectos da sua formação	26	3	29
Inclusão, inclusão social, dignidade exclusão escolar, desigualdade no Proeja	Inclusão social no Proeja	8	4	12
Representação, identidade discente ou docente em relação ao Proeja	Representação social	6	1	7
História de vida, trajetórias dos alunos do Proeja	Trajetória dos alunos do Proeja	9	2	11
Motivação, invisibilidade	Motivação	4	0	4
Acesso, permanência, evasão, desistência, abandono de alunos no Proeja	Permanência e desistência	29	1	30

Fonte: A autora. Mapeamento realizado na base Capes, maio de 2023.

Em um segundo momento, dedicou-se à leitura dos resumos de tais produções acadêmicas e a uma busca individual pelas expressões pertencimento, sentimento de pertencimento, pertença. Foram excluídas 73 pesquisas cujas temáticas não dialogavam com o foco deste estudo, apesar de explorarem a percepção dos alunos e dos professores em relação ao Proeja e os problemas e tentativas de solução que envolvem as questões de acesso, permanência dos discentes e dos docentes aos cursos. Foram selecionados, 20 trabalhos que abordavam, de alguma forma, a questão do pertencimento dos alunos ao Proeja.

Quadro 4 - Pesquisas sobre o Proeja com relação ao termo “pertencimento”

CATEGORIAS	TOTAL
Visão dos estudantes do Proeja a respeito de aspectos da sua formação	3
Inclusão social no Proeja	5
Representação social	1
Trajetória dos alunos do Proeja	0
Motivação	0
Permanência e desistência	11

Fonte: A autora. Mapeamento realizado na base Capes, maio de 2023.

Dessa forma, perceberam-se referências ao pertencimento ao Proeja nas temáticas que falam a respeito do olhar do estudante em relação ao curso e à instituição, que abordam a temática da inclusão social dos discentes do programa, ou que tratam da ideia de sua representação nos cursos e, ainda, nos trabalhos acerca das questões de permanência. Das pesquisas analisadas, foi possível perceber mais referências ao pertencimento naquelas que compõem a categoria “permanência e desistência”, seguida das categorias “inclusão social no Proeja” e “representação social”. Inferiu-se, portanto, que o sentimento de pertencimento perpassa as razões para a permanência ou para a desistência dos estudantes, sendo relevante no processo de inclusão e nas sensações de representatividade dos discentes, assim como apontado anteriormente neste estudo.

Após esse momento inicial de contato com o conteúdo pesquisado, foi necessário realizar uma leitura cuidadosa das 20 pesquisas selecionadas, sendo possível identificar que apenas seis trabalhos realmente abordavam a questão do pertencimento na perspectiva deste estudo, ou seja, percebiam o sentimento do pertencimento como sendo uma necessidade do estudante para garantir a sua inclusão e, com isso, a permanência e a motivação em relação ao curso. Os 14 trabalhos excluídos da análise ou associavam o pertencimento apenas aos professores do Proeja, ou seja, abordavam a necessidade de o educador estabelecer uma relação de pertencimento com o programa para nele permanecer, mas não abordavam a perspectiva dos discentes, ou exploravam as temáticas exclusão ou evasão escolar, apenas denunciando as suas possíveis causas materiais, sem analisar, mais detidamente, as motivações simbólicas para a desistência. Foram selecionadas as seguintes pesquisas: Oliveira (2016), Bento (2009), Silva (2021), Prado (2014) e Santos (2020), compondo um trabalho de doutorado e quatro de mestrado, oriundos das regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados sobre a questão da inclusão dos alunos do

Proeja

	AUTOR (ANO)	TÍTULO	TIPO	INSTITUTO
1	Oliveira (2016)	Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, entendem-se incluídas pela política pública do PROEJA?'	Tese	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba
2	Bento (2009)	O IFES e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da educação de jovens e adultos'	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória
3	Silva (2021)	PROEJA: Contribuições à permanência dos estudantes'	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Vitória
4	Prado (2014)	Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos no PROEJA no IFRJ – <i>Campus Duque de Caxias</i> '	Dissertação	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
5	Santos (2020)	Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe <i>Campus Aracaju</i>	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, <i>Campus Aracaju</i>

Fonte: A autora, 2023.

Na próxima seção, serão apresentadas a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são trazidas as cinco pesquisas selecionadas a partir do Portal de Teses e Dissertações da Capes (apontadas no percurso metodológico deste estudo) que abordam a visão de discentes do Proeja a respeito das temáticas da inclusão social e da permanência/evasão, mas com o atravessamento de questões pertinentes ao sentimento de pertencimento sendo sinalizadas como um importante fator tanto para a inclusão social, como para a permanência dos alunos ao programa e ao curso de vinculação com as seguintes instituições acadêmicas: Universidade Federal do Paraná-Curitiba (Oliveira, 2016), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (Bento, 2009), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Vitória (Silva, 2021), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Prado, 2014) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, *Campus Aracaju* (SANTOS, 2020).

Oliveira (2016) realizou um estudo a respeito da Política Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), apresentando como objetivo analisar a percepção das estudantes egressas, em 2013, do Curso Técnico em Pesca Proeja a Distância, sobre a proposta inclusiva do curso. Foram realizadas entrevistas com alunas egressas de todas as cinco regiões do Brasil, além de fotografias das comunidades e seleção e análise de documentos relacionados ao curso. Por explorar um grupo bem específico, mulheres pescadoras que cursam Proeja, traz, inicialmente, a ideia de pertencimento como uma sensação de pertencer culturalmente a um grupo, a uma etnia.

Ao tentar compreender de que maneira as estudantes perceberam a proposta inclusiva do curso, a autora deparou-se com algumas ideologias denunciadas pelas entrevistadas relacionadas à ideia de que os jovens e adultos com pouca trajetória escolarizada são atrasados, contraproducentes e que essa visão pode tanto estar presente nas políticas do Proeja como pode compor o juízo de valor dos diferentes atores do processo educativo. Oliveira (2016) percebeu que a proposta do Proeja no Curso Técnico em Pesca ainda necessita valorizar os conhecimentos dos sujeitos envolvidos, para concretizar o seu projeto de educação libertadora, pois a ideia de pertencimento passa pela validação positiva dos seus saberes, uma vez que os conhecimentos prévios das alunas pescadoras são postos em confronto com os conhecimentos hegemônicos, gerando discriminação entre o que é reconhecido pela Ciência e o que os saberes tradicionais colocam. Oliveira (2016) afirma que fazer os saberes dialogarem produz a sensação de pertencimento, respeito e aceitação. A autora concluiu que as discentes mostraram sentir-se

incluídas de acordo com os parâmetros de inclusão expostos no Documento Base, reconheceu que a escolarização aumentou a autoestima e a valorização em suas comunidades de origem, mas a inclusão, vista sob a ótica da formação humana integral, ainda precisa avançar.

Bento (2009) desenvolveu uma pesquisa buscando desvendar algumas sutilezas em relação ao sentimento de pertencimento dos discentes à instituição no processo de desenvolvimento do Proeja no Ifes, na perspectiva dos sujeitos envolvidos, entre 2008 e 2009. Foi utilizada a metodologia de estudo de caso, além da realização de entrevistas com professores e funcionários envolvidos com a dinâmica do processo de ensino, aplicação de questionários com 80 alunos bolsistas do Proeja, realização de dois grupos focais e análise documental. Neste trabalho, a autora resgatou a educação como direito dos alunos da EJA e problematizou a inclusão que é feita nas escolas, não garantindo o verdadeiro sentimento de pertença aos alunos. A inclusão, de acordo com Bento (2009), restringe-se ao cumprimento da lei. A escola mantém a estrutura de exclusão, não favorecendo a construção do sentimento de pertencimento dos alunos, que denunciam situações de discriminação e preconceito vivenciadas no ambiente escolar, incluindo a desvalorização dos seus saberes e potencialidades, a falta de compreensão da dinâmica diferenciada desse grupo, necessitando conciliar trabalho, família e estudo, além dos preconceitos denunciados pelos alunos em relação aos aspectos étnico-raciais, socioeconômicos, geracionais, entre outros.

Bento trabalhou com a ideia de pertencimento como “sentir-se parte desse lugar” (BENTO, 2009, p. 82). A autora percebeu, pelas falas dos participantes da pesquisa, que há uma resistência por parte de alguns professores em trabalhar com a EJA, por entenderem que seria uma desqualificação profissional, uma vez que, na visão deles, essa modalidade de ensino tem um status inferior aos outros cursos. No entanto, os estudantes ouvidos destacaram a postura positiva de certos educadores nomeados por eles de “professores maternos”, que apresentavam uma postura de respeito às suas especificidades, considerando as suas necessidades particulares de aprendizagem, as suas histórias escolares, que iam além da única tarefa de transmitir conhecimentos. Bento (2009) destacou ainda como importante que os docentes recebam uma formação específica para atuarem na EJA e apontou a relação de solidariedade ente os alunos como uma das estratégias importantes de superação das dificuldades. Por meio da análise das respostas dos questionários respondidos pelos alunos, a autora compreendeu que existem alguns fatores que favorecem a permanência deles no Proeja: a procura por uma formação para o trabalho, a bolsa de estudos, o apoderamento científico, a metodologia de ensino e a relação com os professores. Conclui que o processo de inclusão dos alunos do Ifes deve ser repensado já no acesso, pois os estudantes afirmaram saber das oportunidades de vagas por amigos, e não

pela busca de informações na internet e, assim, a pesquisadora sugere que sejam utilizados outros meios de comunicação para a divulgação das vagas. Bento (2009) concluiu que o sentimento de pertencimento dos discentes do Ifes ainda é algo a ser construído, a partir do desenvolvimento de práticas que superem as atitudes discriminatórias existentes e que reorganizem as propostas educativas com a real finalidade de incluir, e não apenas, integrar.

Silva (2021), desenvolveu o seu estudo com alunos do curso técnico integrado ao ensino médio em eletrotécnica na modalidade Proeja do IFFluminense, *campus* Itaperuna, tendo como objetivo analisar os motivos que auxiliam os alunos a permanecerem no curso. Foram utilizadas as pesquisas ação, bibliográfica e documental. Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas e questionários.

Ao pensar a permanência, Silva (2021) dialogou com autores que fundamentam essa questão a partir do entendimento de que para permanecer, os estudantes precisam manter-se motivados, ainda que diante de desafios. Para isso, precisam acreditar que podem aprender, sentir-se pertencentes, apresentando identificação com a instituição educativa, de uma forma geral, e com pequenos grupos, uma vez que o pertencimento produz comprometimento e auxilia na construção de laços. Além disso, é necessário que os discentes percebam, no conteúdo, a relevância e a qualidade que buscam para atingir os seus objetivos. A autora defende, com base no trabalho de alguns estudiosos sobre o tema, que os principais fatores relacionados à permanência dos estudantes estão nas relações estabelecidas entre professores e alunos e da construção de vínculos entre os discentes.

Silva (2021) analisou o material institucional desde a primeira turma do curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade Proeja, em 2009, em que a equipe de profissionais envolvendo assistente social, pedagogos e psicólogos, coletaram, por meio de questionário socioeconômico, informações sobre o perfil de 287 alunos até o ano de 2016. Este questionário envolvia questões abertas e fechadas e, dentre as perguntas feitas, os alunos eram convidados a darem respostas sobre a forma como sentiam-se acolhidos pela instituição no primeiro dia de aula, ao longo dos anos de escolarização e sobre a identificação com a instituição.

A autora apresentou, como resultado da pesquisa, que a maior parte dos discentes afirmou ter sentido acolhimento no primeiro dia de aula, porém, uma parcela menor de alunos respondeu que percebeu uma diminuição no acolhimento ao longo do tempo. Em relação à identificação com a instituição, Silva (2021) percebeu que nem todas as pessoas que afirmaram ter sentido acolhimento por parte da instituição ao longo do curso expressaram sentirem-se parte dela. Como motivos para permanecer no Proeja, os estudantes destacaram a atenção e o apoio dos profissionais, as aulas práticas, o apoio dos amigos dentro e fora do IFF, a infraestrutura do

IFF e a proposta do curso de Eletrotécnica. A pesquisadora conclui o seu trabalho deixando claro que para tratar a permanência dos alunos do IFFluminense, *Campus* Itaperuna, são necessárias ações interventivas, propondo o trabalho com o seu produto educacional nomeado “Manual de acolhimento”, que, segundo ela, traz as sugestões necessárias para o desenvolvimento de tais intervenções.

Prado (2014) concentrou a sua pesquisa no Proeja do nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) *campus* Duque de Caxias, com o objetivo de analisar de que maneira os jovens e adultos estão sendo incluídos nessa modalidade de ensino, tendo em vista garantir o direito desses sujeitos a uma educação de qualidade. A autora traz a tensão existente pelo fato de o Proeja ser oferecido por institutos que possuem a tradição de excelência e encontram, perante este curso, a necessidade de oferecer uma educação de qualidade a esse público. Prado (2014) afirma que estar no Proeja não é sinônimo de inclusão, fala desse espaço como um não-lugar, aborda um não-pertencimento do aluno à instituição, que muitas vezes, estimula visões preconceituosas sobre os discentes, enfatizando as suas limitações e criando algo chamado de “preconceito institucional”, por meio de falas e atitudes preconceituosas oriundas de professores, funcionários, gestores e outros colegas.

Pelos questionários oferecidos aos docentes e discentes, Prado (2014) concluiu que os professores e outros profissionais da escola possuem um julgamento que inferioriza os estudantes e isso se reflete nas práticas pedagógicas, na relação, na avaliação dos estudantes por parte dos docentes, que parecem naturalizar o fracasso de seus alunos e acreditar que todas as causas para o insucesso escolar dos discentes resumem-se em suas dificuldades acadêmicas ou estão relacionadas à necessidade de trabalho. Denuncia que a escola de excelência, competente em formar pessoas para o trabalho, exclui o aluno trabalhador, por não ser excelente nos conteúdos, por necessitar de adaptações pedagógicas, de tempos diferenciados, entre outras. Na visão dos alunos, as situações de preconceito, discriminação e a inferiorização pelas quais passam são percebidas, porém muitos estudantes apontam o fato de retomarem os estudos e fazer parte de uma instituição reconhecida pela qualidade, um fator muito importante.

Prado (2014) ainda afirma que para que haja uma verdadeira inclusão dos alunos do Proeja é necessário que estes sejam reconhecidos como sujeitos que possuem o direito a uma educação de qualidade e que os profissionais envolvidos no processo de ensino, modifiquem a forma de olhar para esses atores sociais, para a realidade da qual são fruto e promovam mudanças em suas práticas.

Santos (2020) pesquisou a respeito dos sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil (DCC) do

Proeja do Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju. O estudo apresentou ainda como objetivo apontar se a atuação docente tem influência nos processos de aprendizagem e de permanência dos estudantes. A autora concluiu sinalizando que os discentes enfrentam dificuldades tanto materiais quanto simbólicas para permanecerem estudando, mas afirma que a sensação de pertencimento à instituição de ensino, o curso realizado, a prática dos professores, além do desejo de crescimento profissional e melhora nas condições de vida são questões que favorecem a permanência e a aprendizagem.

Nas falas dos professores do curso, registradas nos questionários aplicados por Santos (2020), esses profissionais apontaram que percebem que a sensação de pertencimento a um grupo apresentada pelos alunos é um dos importantes fatores de permanência. Essa observação é confirmada ao longo do trabalho, ao dialogar com autores que sinalizam que a construção do pertencimento ao local, ao grupo, o reconhecimento, o incentivo e a coexistência com os pares são formas de permanência na dimensão simbólica. Um importante destaque foi dado à relação do professor com o aluno e à necessidade de construção de uma prática pedagógica que valorize os saberes trazidos pelos estudantes, indicando a imprescindibilidade de investimento na formação específica do docente que atua no Proeja. Além disso, é sinalizada a importância de uma reestruturação nos projetos pedagógicos dos cursos de modo que integrem as características, o perfil e os objetivos dos discentes.

Assim, a respeito dos cinco estudos analisados, foi possível perceber que os trabalhos se concentram em entender a visão do aluno e dos profissionais envolvidos com a prática educativa a respeito da inclusão dos estudantes jovens e adultos, passando pelas dimensões de acesso e permanência à instituição escolar. A questão do sentimento de pertencimento dos alunos ao programa e à instituição de ensino são apontadas por todas as pesquisas como um dos importantes fatores de permanência dos estudantes, sendo possível destacar alguns entendimentos: Oliveira (2016) aponta a sensação de pertencimento como sendo fruto de uma proposta pedagógica de valorização a partir da ótica de uma formação humana integral com o reconhecimento dos saberes dos estudantes em diálogo com os saberes científicos; Bento (2009) destacou a ideia de pertencimento como a necessidade que os estudantes apresentam de sentirem-se como parte da instituição escolar; Silva (2021) defende que a sensação de pertencimento à escola é um dos elementos que geram motivação nos alunos, comprometimento e auxiliam no estabelecimento de relações de amizade. Prado (2014) trata o pertencimento na perspectiva do “não-lugar”, apontando as situações de exclusão e preconceito presentes nas práticas dos profissionais da escola, responsáveis por dificultarem a construção de sentimento de pertencimento dos discentes ao ambiente educativo; Santos (2020), entende que o sentimento

de pertencimento é importante para a permanência dos estudantes, sendo construído pelas relações de afeto e de incentivo entre os alunos e entre estes e os professores.

Os apontamentos das autoras a respeito do pertencimento dialogam com as definições trazidas pela Teoria da Autodeterminação, apresentadas nesta pesquisa, de autoria de Ryan e Deci. Os autores afirmam que a necessidade de pertencimento faz parte das três necessidades humanas básicas que possuem a sua base na interação social e que precisam ser satisfeitas para que os indivíduos desfrutem de uma sensação de equilíbrio, bem-estar e sintam-se intrinsecamente motivados para a realização das suas propostas de vida. O pertencimento faz parte da necessidade humana de estar em conexão com os seus pares e receber reconhecimento social (FERREIRA, 2010).

Verifica-se, por meio das falas de alunos, professores, gestores e funcionários do Proeja nos trabalhos analisados, situações de discriminação, preconceito de diversas origens, como: étnica, social e geracional que produzem a exclusão de muitos alunos o que leva as autoras a considerarem que a sensação de pertencimento dos discentes é algo em construção. Ryan e Deci (2004) destacam que ao vivenciarem situações constantes de negação das suas necessidades básicas, os indivíduos iniciam reações de proteção como, por exemplo, a agressividade (Tewenge *et al* 2001), desacolhimento, ansiedade, tristeza (Guimarães, 2010) e perdem a motivação, o que pode ser um dos fatores que justificam o desinteresse pelos estudos e a desistência apontados na PNAD 2019 do IBGE (2020).

Essas situações revelam as contradições existentes no Proeja, programa que surgiu de uma política de inclusão social para a EJA com a intenção de oferecer uma educação ampla aos seus educandos, associando trabalho e educação na perspectiva de que este faz parte da constituição histórica dos seres humanos e determina a sua ação no mundo (SAVIANI, 2007). Assim, a formação técnica, ofertada pelo programa foi pensada, segundo Moura (2014), em uma perspectiva de ensino integral, com uma proposta humanizadora e não tecnicista, o que não parece se confirmar a partir dos relatos trazidos com as cinco pesquisas analisadas.

A educação, entendida como um direito de todo o cidadão, mostra-se, pelas pesquisas apresentadas neste estudo, ainda ser algo limitado ao público do Proeja. Entende-se com as questões trazidas pelas pesquisadoras, que esse direito começou a ser garantido na forma da lei, mas o acesso e as práticas de inclusão dos alunos ainda é algo a ser construído. Sendo o Proeja uma política de educação inclusiva, é importante que assegure não apenas o acesso das pessoas que não tiveram o seu direito à educação na idade adequada garantido, mas evite a exclusão democratizando esse acesso, assegurando a permanência e o aproveitamento dos estudos pelos discentes (Brasil, 2007) com uma proposta de ensino adequada à realidade do aluno trabalhador

e às suas necessidades pedagógicas (CARMO, 2020).

Segundo Camargo (2017), a educação inclusiva é para todas as pessoas, com atenção especial aos excluídos do processo de ensino que apresentam as suas características individuais, as marcas das desigualdades sociais e econômicas de uma sociedade excludente, as questões de raça e gênero ou necessidades especiais de atendimento. Sendo assim, a educação inclusiva fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos, da igualdade e da diferença, entendendo que os sujeitos não devem ser moldados a um único padrão de sociedade e cultura, mas devem ter as suas individualidades respeitadas, sendo papel da escola, desenvolver um trabalho pedagógico que respeite e acolha essas diferenças.

Ao se analisarem os fatores que favorecem processos de inclusão escolar e que geram a permanência dos estudantes, verifica-se a necessidade de criação de políticas materiais de permanência, como bolsas de estudos oferecimento da merenda escolar, entre outros, a necessidade de valorização dos saberes discentes, a construção de boas relações entre os alunos, e, destes, com os professores. Além disso, apontam a necessidade de adaptação da metodologia de ensino à realidade pedagógica, social e histórica dos alunos. Esses fatores confirmam a dimensão simbólica da permanência (SANTOS, 2009).

A educação profissional, por sua vez, pode contribuir para dar sentido à EJA, ao fazer essa discussão sobre o mundo do trabalho, sobre a produção material da vida. Por outro lado, A EJA exige que a educação profissional pense mais profundamente sobre os seus sujeitos...Pensar no ensino médio integrado como formação humana integrada, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante, é pensar em uma concepção de formação humana (MOURA, 2014, p. 41).

Percebe-se que há um importante movimento com a intenção de oferecer a escolarização aos jovens e adultos, porém também se identifica, pelo que é trazido pelas pesquisas estudadas, que a visão elitista da escolarização ainda assola as classes populares (Haddad; Di Pietro, 2000), e permanece nas práticas, nas falas, nos olhares de algumas pessoas envolvidas com o espaço escolar. Apesar de os discentes demonstrarem um aumento na autoestima relacionado ao fato de cursarem o Proeja nos Institutos Federais, culturalmente reconhecidos pelo ensino de excelência, também denunciam as situações de preconceito vivenciadas, sendo vítimas de uma visão de inferioridade em comparação aos alunos das outras modalidades de ensino. Por esse motivo, Bento (2009) afirma que as instituições escolares ainda são excludentes e que estar no Proeja não é sinônimo de inclusão. Paiva (2016) corrobora essa ideia afirmando que a escola vem produzindo, historicamente, diversos processos sutis de exclusão que, na maioria das vezes, possuem como vítimas, as pessoas já social, cultural e economicamente desfavorecidas.

Percebe-se que o sentimento de pertencimento perpassa a ideia de permanência simbólica (Silva, 2016), sendo mencionado em como sendo um importante elemento de costura nessa complexa relação de busca por inclusão, a partir do respeito ao direito à educação de qualidade e luta contra processos claros ou subjetivos de exclusão (JODELET, 2009). Guimarães (2010) afirma que o pertencimento é construído nos espaços escolares pela oportunização de locais disponíveis à formação de laços, vínculos. A postura dos professores é apontada como algo muito importante nessa dinâmica, incentivando ações de respeito, empatia, valorização e reconhecimento (Ferreira, 2010), abrindo espaço para que os alunos se sintam seguros, encorajados e motivados.

Esta pesquisa apresentou como objetivo geral propor o trabalho com a biblioterapia como um caminho para a humanização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sendo uma possibilidade no processo de construção do sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja ao ambiente escolar, porque percebe no potencial humanizador da literatura (Candido, 2011), um frutífero meio de construção de relações empáticas. A leitura é uma experiência estética que estimula o leitor a dialogar com o autor e com as personagens, significando o que é retratado na obra com todo o seu repertório cultural e social, pois a leitura é um processo social (Cosson, 2014), afetivo e de produção de sentido (Orlandi, 1987), (Marins, 1988), Gallian (2017) aponta que as práticas verdadeiramente humanizadoras surgem das experiências estéticas que movem na dimensão dos afetos e a literatura é capaz de promover isso.

A biblioterapia trabalha com a proposta de encontros de leitura de textos que apresentem funções terapêuticas, ricos em metáforas que possam fazer o leitor identificar-se com os dilemas das personagens e, a partir daí, repensar os seus próprios dilemas humanos. Além disso, acredita na potência do diálogo para gerar a empatia, o respeito com o outro, a valorização das suas histórias de vida, de saberes de leituras.

Percebe-se na prática da biblioterapia um espaço produtivo que pode auxiliar a escola a transformar-se em uma comunidade de apoio como sugerido por Guimarães (2010), sendo um espaço de diálogos, como foi sugerido por Santos (2020), pois constitui-se um momento destinado à humanização das pessoas, demonstrando um cuidado com as relações que se estabelecem no ambiente escolar, sendo frutífero à instalação de vínculos seguros entre alunos e professores. O professor ganha, no encontro de biblioterapia, o papel de mediador da leitura, de guia no processo de construção de afetos e de alteridade.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Apresenta-se neste capítulo o conteúdo teórico e metodológico do produto educacional desta pesquisa.

5.1 Descrição Metodológica

O produto educacional fruto desta pesquisa de mestrado do PROFEPT chama-se “Proeja Literário: Guia de Aplicação para a Prática da Biblioterapia - Contribuições da literatura para a humanização da EPT”. Está inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto 1, e tem por objetivo apresentar aos profissionais da educação, que atuam em turmas do Proeja, o que é biblioterapia, como planejar um encontro utilizando as funções terapêuticas da literatura e quais são os benefícios dessa prática para a construção do sentimento de pertencimento pelos discentes à comunidade escolar, oferecendo algumas indicações de material literário que utiliza os recursos terapêuticos da literatura, além de dicas de onde conseguir maior aprofundamento sobre o tema.

O presente guia constitui-se um recurso didático que tem a intenção de contribuir com a construção dos processos de aprendizagem, tornando-se “uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc.” (KAPLÚN, 2003, p. 46). Está organizado em formato digital, PDF, sendo elaborado a partir dos princípios da formação integral da EPT, com o propósito de colaborar com a construção de um ensino técnico não voltado apenas aos interesses do mercado, mas comprometido com a oferta de uma formação mais completa, humanizada que forme cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade. O produto educacional está, portanto, alicerçado nas concepções de educação da EPT, tendo o trabalho como princípio educativo e apresentando como premissa:

Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (CIAVATTA, 2014, p. 201).

Candido (2011) afirma que a literatura é humanizadora e um direito indispensável a todos os indivíduos, sabendo que o texto literário estimula a emoção, traz conhecimento e pode auxiliar no equilíbrio emocional, elaborou-se uma proposta de produto educacional que utiliza

a dimensão terapêutica da literatura para promover diálogos entre alunos e entre alunos e professores. A intenção é que o texto literário dialogue com as emoções dos discentes para que façam os processos de identificação com os dilemas das personagens, catarse e introspecção, abrindo-se espaço para a construção do sentimento de pertencimento ao espaço escolar, fortalecendo o seu vínculo com o grupo e com a instituição através dos diálogos que são suscitados após as leituras realizadas. Na visão de Gallian (2017), a literatura permite que as pessoas ampliem o olhar sobre o outro e sobre si mesmas, permitindo que conheçam mais sobre a vida humana e desenvolvam, ao mesmo tempo, o autoconhecimento (GALLIAN, 2017). E, para o autor, a melhor maneira de explorar essas características da literatura é pela biblioterapia.

O ponto inicial para a elaboração do produto educacional “Proeja Literário: Guia de Aplicação para a Prática da Biblioterapia - Contribuições da literatura para a humanização da EPT” foi a constatação, a partir das pesquisas realizadas, de que o Proeja, de uma forma geral, ainda é uma programa que sobrevive sob relações simbólicas de tensão, nas quais os alunos da classe trabalhadora, apesar de receberem o direito ao acesso à escola, vivenciam situações de preconceito e discriminação que atrapalham a construção de um sentimento de pertencimento em relação à comunidade escolar, gerando desmotivação, sentimentos de inferioridade e pode levar até à desistência. Reconheceu-se, diante disso, o potencial da biblioterapia na possibilidade de abertura de diálogos e desenvolvimento de empatia e alteridade por meio da utilização das funções humanizadoras da literatura.

O guia, produto educacional desta pesquisa, está organizado com uma introdução que contextualiza o material como fruto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, conceitua brevemente a biblioterapia e o sentimento de pertencimento, além de dar sugestões para os roteiros dos encontros, dicas importantes para o mediador, sugestões de livros para começar o trabalho e indicações de materiais e redes sociais nas quais é possível ampliar o conhecimento a respeito do tema. O guia completo encontra-se no apêndice deste trabalho.

5.2 Avaliação do produto educacional

A avaliação do produto educacional “Proeja Literário :Guia de orientação para a aplicação da prática de biblioterapia-Contribuições da literatura para a humanização da EPT” foi realizada por meio de um questionário via *Google-forms* encaminhado através de um link, por WhatsApp aos professores do Proeja. Infelizmente, não houve retorno da avaliação por parte dos professores do Proeja, sendo assim, foi necessário buscar a participação de educadores de outras modalidades de ensino. Pelo movimento de compartilhamento de link, o formulário de perguntas alcançou outros profissionais tanto da área de educação, quanto da biblioterapia trazendo uma diversidade de impressões a respeito do material produzido, obtendo-se um total de 23 respostas.

5.2.1 Análise dos dados sobre o guia

Apresentam-se as perguntas contidas no formulário *Google-forms* de avaliação do produto educacional dispostas em quadros que mostram os resultados obtidos a partir das respostas dos avaliadores.

QUADRO 6- QUESTÃO 01: Você é professor ou professora do Proeja?

Respostas	Sim	Sim, professor da Eja	Sim, professor de outra modalidade de ensino	Não	Outro	Total
Número de participantes	20	4	16	2	1	23

QUADRO 7- QUESTÃO 02: Em relação à estética (disposição do texto e das imagens), como você avalia o produto educacional?

Respostas	Muito bom	Bom	Satisfatório	Ruim	Total
Número de participantes	14	6	1	2	23

Na questão 2, houve a intenção de analisar a proposta estética de apresentação do texto

e das imagens. Optou-se por estruturar as informações textuais em pequenos blocos de informações, utilizando-se de uma organização em forma de revista, com a intenção de possibilitar uma leitura que não demandasse muito tempo do professor, porém, que oferecesse as informações necessárias à compreensão da proposta da biblioterapia utilizada na perspectiva de favorecer a construção do sentimento de pertencimento pelos alunos do Proeja.

De uma maneira geral, as respostas indicaram uma satisfação em relação à disposição das ilustrações e das informações escritas. Houve a sugestão de que se fizesse uma revisão em relação aos espaços deixados entre algumas palavras, pois apresentavam-se maiores do que o necessário, o que foi observado na revisão final do produto educacional.

QUADRO 8 - QUESTÃO 03: Você avalia que a prática da biblioterapia pode contribuir para o processo de construção do sentimento de pertencimento dos alunos do Proeja ao ambiente escolar?

Respostas	Sim	Não
Número de participantes	23	0

A questão 3 teve como objetivo perceber se o produto educacional conseguiu transmitir as informações necessárias a respeito da necessidade de construção do sentimento de pertencimento pelos alunos do Proeja e a maneira pela qual a biblioterapia pode ser utilizada auxiliando nesse processo através do potencial humanizador e terapêutico da literatura.

Todas as pessoas que avaliaram o guia entenderam que a biblioterapia é capaz de auxiliar o professor a dinamizar momentos de fala e de escuta respeitosa entre os alunos favorecendo a construção do sentimento de pertencimento por parte dos estudantes do Proeja.

QUADRO 9 - COMENTÁRIOS E SUGESTÕES DOS PARTICIPANTES DA AVALIAÇÃO

ELOGIOS
“Parabéns! A biblioterapia possibilita esse diálogo potente com as histórias de vida dos alunos do ProEJA e de outros segmentos.”
“A educação passa por um processo dinâmico. Por isso, toda contribuição literária que auxilie esse processo é válida.”

<p>“Gostei muito da proposta, possui uma linguagem clara, de fácil entendimento e aplicabilidade.”</p>
<p>“Sou Biblioterapeuta de Desenvolvimento desde 2018 e também escritora e é muito gratificante ver um trabalho tão bem desenvolvido quanto ao seu. Já fiz entrevistas com Galeno e conversas (sem ser online com Dante) .Tenho um recém canal no Youtube chamado Biblioterapia em Ação e meu instagram é @escritocacaroline , caso queira alguma informação que de alguma forma.”</p>
<p>“Achei o material excelente. Espero que possam aplicá-lo para que possam avaliar os resultados. É uma excelente iniciativa a de valorizar e estimular a leitura.”</p>
<p>SUGESTÕES</p>
<p>“Parabéns pelo produto! Apesar de trabalhar bastante com a leitura, indicação e mediação de obras literárias, confesso que não conhecia a atividade especificamente como técnica terapeuta. Acho que o guia alcança o objetivo de apresentar e sugerir a estratégia. Alguns espaços entre palavras. como neste trecho: "... que atuam em turmas do PROEJA, o que é biblioterapia..." - a vírgula deveria estar próximo da palavra PROEJA. Como vê, nada sério. Sucesso na pesquisa!”</p>
<p>“Considerando a heterogeneidade do PROEJA acredito que um breve resumo ou descrição dos livros, ajudaria o mediador na hora da escolha.”</p>

A partir das colocações dos participantes que avaliaram o produto educacional desta pesquisa, foi possível perceber uma boa aceitação do mesmo, o entendimento de que atingiu o seu objetivo de apresentar a biblioterapia como uma proposta de trabalho aos professores que pode favorecer a construção do sentimento de pertencimento pelos alunos do Proeja. O guia também foi percebido, pelos avaliadores, como uma proposta de incentivo à leitura, uma vez, propõem o trabalho com obras literárias.

As sugestões oferecidas foram acatadas. Entendeu-se que oferecer um breve resumo das obras literárias indicadas tornava-se relevante ao educador que já poderia, rapidamente, encontrar as temáticas mais relevantes a serem trabalhadas com os seus grupos de alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intenção responder aos seguintes questionamentos: os alunos do Proeja se sentem pertencentes ao ambiente escolar? De que maneira o pertencimento ou o não-pertencimento são fatores que contribuem para a evasão ou para a permanência dos alunos do Proeja? Para responder a esses questionamentos, foi feito um resgate do histórico da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de evidenciar que historicamente, no Brasil, o ensino pensado para a classe trabalhadora sempre esteve atrelado à ideia do aligeiramento, de formação utilitária para o trabalho, minimizando esta parcela da sociedade, deixando-a alijada de um processo formativo mais amplo e emancipatório.

O Proeja é apresentado como uma possibilidade educacional de inclusão social da classe trabalhadora com uma proposta de reparar, equalizar e qualificar as pessoas que tiveram seus direitos educacionais negados em algum momento de suas trajetórias. Este programa de ensino faz parte da concepção de Educação Profissional e Tecnológica que busca integrar a formação geral ampla com a formação profissional, aproveitando, principalmente, a estrutura das redes federais de ensino e trabalhando para garantir o cumprimento da oferta da educação como direito de todos.

O presente estudo trouxe dados sobre a evasão dos alunos e problematizou as principais causas apresentadas nas pesquisas e trabalhos a respeito do abandono da escola pelos alunos jovens e adultos. Percebeu que o trabalho é realmente apontado como o maior motivo para o afastamento da escola por parte dos homens, sendo que as mulheres, além da necessidade de trabalhar destacam, em número muito superior ao dos homens, a necessidade de cuidar de pessoas da família, porém, a revisão da literatura agregou elementos à essa discussão trazendo à tona alguns fatores simbólicos que estimulam a desistência por parte dos discente, sendo o principal deles a necessidade de sentir-se pertencente à comunidade escolar.

O sentimento de pertencimento do discente à instituição é um dos elementos simbólicos que favorecem o processo de inclusão dos alunos, sendo fruto das relações e das práticas explícitas ou subjetivas que ocorrem na escola. Ao mesmo tempo que o Proeja é uma possibilidade educativa pensada para oferecer aos jovens e adultos trabalhadores uma oportunidade de complementação da sua formação escolar associada a uma educação profissional, em institutos socialmente reconhecidos pela qualidade do ensino oferecido, conserva no imaginário de muitos de seus profissionais o preconceito em relação aos conhecimentos trazidos pelo estudante da EJA. Mais uma vez, os saberes científicos são considerados muito superiores aos saberes trazidos pelos estudantes, fazendo perpetuar o

preconceito, a discriminação e a exclusão, levando à desmotivação à desistência.

Buscando compreender como o sentimento de pertencimento é construído pelos alunos do Proeja, foi realizada uma análise de cinco trabalhos acadêmicos que retratavam questões pertinentes à inclusão social dos alunos e a permanência deles no curso evidenciando que, para que o programa atinja os seus objetivos, além do compromisso das esferas governamentais em mantê-lo como política pública, não permitindo que seja inferiorizado em projetos finitos que marcam a trajetória da EJA no Brasil, há a necessidade de adequação curricular e pedagógica para que o aluno jovem e adulto seja respeitado em suas particularidades; é importante que o currículo não seja convencional, mas dialogue com a realidade dos educandos, tendo o trabalho como princípio educativo na dimensão da *práxis*, entendendo o sujeito na sua historicidade.

Além disso, é importante pensar na formação de professores que atuam no programa para que estes sejam agentes de mudanças e não reprodutores de antigas práticas ou de preconceitos. Também os educadores precisam ter a oportunidade de ampliarem as suas reflexões percebendo as falas hegemônicas e excludentes presentes na ação pedagógica para que possam dar oportunidades de protagonismos aos seus alunos, ouvindo as suas histórias, entendendo os seus lugares de fala para que, juntos, construam novos recortes e tomem posse da escrita de uma nova versão para as suas narrativas pessoais, não esquecendo que a EJA também possui uma dimensão de acolhimento, de espaço de socialização.

A literatura é trazida com o seu potencial humanizador, como uma experiência estética de produção de sentidos. A biblioterapia é apontada como uma possibilidade de criação de espaços de diálogo para o Proeja, nos quais por meio das funções terapêuticas da leitura, os grupos de sujeitos terão a oportunidade de viverem outras histórias semelhantes às suas, exercitarem a escuta do outro, a empatia, criando afetos, fortalecendo vínculos, se humanizando e gerando pertencimento à comunidade escolar.

Acredita-se que a comunidade escolar é um espaço importante para a construção desse sentimento de pertença, pois é capaz de gerar relações afetivas e respeitadas no grupo, promovendo a possibilidade de mudança nas formas de pensar e agir dos atores do processo de ensino e de seus pares no ambiente escolar, além de sensações de confiança e motivação nos alunos.

Por fim, este trabalho não se esgota nessas discussões, o tema ainda é bastante abrangente e pode sugerir novas pesquisas em relação ao pertencimento dos alunos do Proeja, questionando os motivos para a inexistência de estudos sobre a temática. Um levantamento a respeito do olhar dos professores e dos funcionários do Proeja em relação aos seus discentes também apresentou-se relevante a partir desta pesquisa, assim como, uma consulta sobre o

trabalho que vem sendo desenvolvido com a literatura no Proeja e quais são as ações realizadas voltadas ao acolhimento, à inclusão e ao protagonismo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. F. Leitura e mediação em biblioteca escolar: a pesquisa sob o ponto de vista etnográfico. *In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas.* Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 6, p. 139-162.

ALVES, M. H. H. A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 1/2, p. 54-61, jan./jun., 1982. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2011/08/pdf_09e78c51e2_0018372.pdf. Acesso em: 09 mai. 2023.

ASSIS, P. O.; SANTOS, R. do R. O ato de ler e a mediação da leitura conscientes: perspectivas fundamentadas nas dimensões da mediação da informação. **Revista Informação e Informação**. Londrina, v. 27, n. 1, p. 106 – 125, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso: 10 mai. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, V.; CARLOS, J. Um sonho que não serve ao sonhador. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 63-68.

BARROS, R. T.; RODRIGUES, L. A superação do discurso hegemônico na construção de uma educação profissional emancipatória. *In: Cláudio Nei Nascimento da Silva; Daniele dos Santos Rosa. (Org.). As bases conceituais na EPT.* 1ª ed. Brasília: Nova Paideia, 2021, v. 1, p. 122-131. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12/2>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497 Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>. Acesso em: 22 jun. 2023

BENTO, J. A. R. **O IFES e a Implantação de Políticas Públicas de inclusão social: O caso da Educação de Jovens e Adultos.** Orientador: Edna Castro de Oliveira. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BITTAR, Y. **Um laboratório para a humanização em saúde - o laboratório de humanidades e a literatura.** Universidade Federal de São Paulo. Mestrado profissional em Ensino em Ciências da Saúde. São Paulo, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1.

BRASIL. Constituição (1824): Lex: **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. Constituição (1891). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 47.038**, de 16 de novembro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2047.038%2C%20DE%2016%20DE%20OUTUBRO%20DE%201959.&text=Aprova%20o%20Regulamento%20do%20Ensino,e%20nos%20t%C3%AAsmos%20do%20art. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5739**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1%C2%BA%20%2D%20Os%20arts. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 27 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: MEC, 2006. Documento Base.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. In: Portal do Mec (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Brasília, DF): Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ep>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. 2007. In: Portal do MEC (Brasil). Apresentação. (Brasília, DF): Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Proeja>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Edital PROEJA - CAPES/SETEC n. 03/2006. **Instruções para apresentação de projetos do programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos**. Brasília,

DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_proeja_capex_setec07.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

CACHO, M. V.; MOURA, D. H. **Memória Repositório Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**. 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4891>. Acesso em: 16 ago. 2022

CALDIN, C. F. **Biblioterapia: um cuidado com o ser**. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

CALDIN, C. F. **Leitura e Terapia**. 2009. Tese (Doutorado)-Curso de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação (UNESP)**. Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Camargo,%20Eder%20Pires%20de>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2011.

CARDOSO, C. R. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes do PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25623>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CARMO, G. T. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2020.

CARMO, G. T. do; SILVA, C. B. da. Da evasão/fracasso escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. *In*: CARMO, G. T. de (org.). **Sentidos da Permanência na Educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2016. p. 43-78.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno: identidade e pertencimento um estudo etnográfico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, R. B. de; PINHEIRO, E. G. Biblioterapia para idosos: o que fica e o que significa. **Biblionline**. João Pessoa, v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/586/424> Acesso em: 23 out. 2022.

CAVALCANTE, L. E. Mediação da leitura e alteridade na educação Literária. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-14, out./dez. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303><https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 09 ago. 2023.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2. ed. rev. São Paulo: Contexto, 2014. 144 p. *E-book*.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FERREIRA, E. E. B. **A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102206>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FRANCO, C. A. **O papel transformador da literatura: uma conversa com Danti Gallian**. Youtube, 25. nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qitx8SwvGTg>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**. São Paulo: Martin Claret, 2017. *E-book*.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, E. **A arte de narrar histórias**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Ground, 2005. *E-book*.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. *In*: BORUCHVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: Processos Psicológicos e Contexto Social na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M.C. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000, p.108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2000.n14/> Acesso em: 19 mai. 2022.

HUSTON, N. **A espécie fabuladora: Um breve estudo sobre a humanidade**. Tradução: Ilana Heineberg. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 ou mais não completaram o ensino médio**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou>

mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entr e%202018%20e%202019. Acesso em: 4 fev. 2022.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2016. p.58-73.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**. São Paulo. Ed. 271, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MACHADO, E. P. O trágico em Medéia. **Revista Unioeste**. Travessias. Cascavel, v. 5, n. 1, p. e. 4259, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4259>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. *E-book*.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/30652716/O-que-e-Leitura-Maria-Helena-Martins>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.

MINEIRO, E. C. G. M.; LOPES, F. A. M. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**. Fortaleza, v. 2, n. 24, p. 279-302, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol. 2, 2007.

NOVIS, A. L. MOFARREJ, Graziella Jones. A importância do diálogo na arte de cuidar. *In*: **Medicina Narrativa: A arte do Encontro**. NOVIS, A. L. GEONANINI, F.; VERAN, L. – 1 ed. - Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2021.

OLIVEIRA, R. G. de. **Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do Proeja?** 2016. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ORLANDI, E. P. Leitura: de quem, pra quem? *In*: **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Pontes Editores, 1987. p. 205-216.

OSTERMAN, K.F. Students`need for belongig in the school Community. **Review of Educational Research**, vol. 70, n. 3, p. 323-367, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543070003323>. Acesso em: 20 maio 2022

OUAKNIN, M.A. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.

PAIVA, J. Literatura e neoleitores jovens e adultos: Encontros possíveis no currículo? *In*: PAIVA, Aparecida *et al*, (org.). **Literatura e letramento espaço, suportes e interfaces: O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Parte II: Suportes, p. 111-126.

PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-116.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Julia Vidile. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 89-96.

PRADO, H. W. do. **Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos no PROEJA do IFRJ: campus Duque de Caxias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, L. F. da M. A contação de histórias sob uma perspectiva ético- antropológica. *In*: TIERNO, Giuliano. (Org.). **A arte de contar histórias: abordagens poética, literária e performática**. São Paulo: Ícone, 2010.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeducac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1. jan./abr., p. 65-85, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/935/392>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RAMOS, M. N. Educação Profissional e Tecnológica: (RE)Conceituando a (Contra) hegemonia. *In*: Cláudio Nei Nascimento da Silva; Daniele dos Santos Rosa. (Org.). **As bases conceituais na EPT**. 1ª ed. Brasília: Nova Paideia, v. 1, p. 28-43, 2021. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12/2>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RATTON, A. M. L. Biblioterapia. **Rev. Esc. Bibliotecon**. UFMG, v. 4, n. 2, set., p. 198-214.

RYAN, R.; DECI, E. Overview of Self-Determination Theory:Na Organismic Dialectical Perspective. *In*: DECI, E.L.; RYAN, R. M. **Handbook of Self-Determination research**. Rochester (NY):University of Rochester Press, 2004.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68–78, 2000.

RYAN, R.; DECI, E. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? **Journal of Personality**, v. 74 (6), 2006.

SANTOS, J. dos. **Por que ficam os que ficam?** Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus* Aracaju. Orientador: Maria Silene da Silva. 2020. Dissertação (Mestrado) – Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Sergipe, Sergipe, 2020.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002. Disponível em: [_C:\WINDOWS\Desktop\SciELO\es\or](C:\WINDOWS\Desktop\SciELO\es\or). Acesso em: 20 abr. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SEIXAS, C. G. dos S. Biblioterapia e educação: sopros de cuidado entre leituras. **Revista Aleph**, Niterói: ESSE/UFF, ano. XVII, n. 34, p. 239-259, jul. 2020.

SEIXAS, C. G. dos S. **Vivências em Biblioterapia**: práticas do cuidado através da literatura. 2.ed. Niterói: Cândido, 2019. *E-Book Kindle*.

SHRODES, C. **Bibliotherapy**: a theoretical and clinical-experimental study. 1949. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education) - University of California, Berkeley, 1949.

SILVA, M. A.; WENT, G.; ARGIMON, I. I. L. de. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre identidade. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008. Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, R. N. da. **PROEJA**: Contribuições à permanência dos estudantes. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Vitória, 2021.

SKINNER, E.; FURRER, C.; MARCHAND, G.; KINDERMANN, T. (2008). Engajamento e descontentamento na sala de aula: parte de uma dinâmica motivacional mais ampla? **Jornal de Psicologia Educacional**, 100 (4), 765–781. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0012840>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SOUSA, C. As histórias e o ser mais humanos: Da fogueira aos Ebooks. *In*: Eliane Dobos [*et al.*]. (Org.). **(R)ex(s)istências literárias na contemporaneidade**, p. 1179-1181, 2020.

SOUSA, C. **Biblioterapia e Mediação Afetuosa da Literatura**. Florianópolis, S.C.: Ed. da Aurora, 2021.

SOUSA, C. **Curso de Formação de Mediadores de Biblioterapia**. Florianópolis: Carla Sousa, 2021.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista**

Histedbr On-Line, Campinas, v. 10, n. 38, jun. 2010, p. 49-59. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 5 jul. 2022.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como direito universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, Santa Catarina, v. 15, n. 106, p. 179-201 jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/2124>. Acesso em: 29 jun. 2022.

TEWS, R. M. Progress in bibliotherapy. *In*: VOIGHT, M. Ed **Advances in librarianship**. New York Serninar Press. 1970. v. t. cap. 8. PI; p. 171-88.

TRAVERSIN, V. A. **A biblioterapia e a contação de histórias na biblioteca do IFPR: Contribuição na formação humana dos estudantes dos cursos técnicos integrados**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná-Curitiba, 2022.

TWENGE, J. BAUMEISTER M. R.; TICE, D. STUCKE, T. If you can't join them, beat them: Effects of Social Exclusion on Aggressive Behavior. **Journal of Personality and Psychology**, v. 81, n. 6, p. 1058-1069, 2001.

ZILBERMAN, R. **Teoria da Literatura I**. 2. ed. rev. Curitiba, PR: IESDE Brasil SA, 2012.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

WAYZA ANDRADE VERTA DE LIMA
DR. RODRIGO TREVISANO DE BARROS

PROEJA LITERÁRIO

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA PRÁTICA
DE BIBLIOTERAPIA

Contribuições da literatura para a humanização da EPT



PROEJA LITERÁRIO
GUIA DE APLICAÇÃO
PARA A PRÁTICA DA BIBLIOTERAPIA

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A HUMANIZAÇÃO DA EPT



**WAYZA ANDRADE VERTA DE LIMA
DR. RODRIGO TREVISANO DE BARROS**

PROEJA LITERÁRIO GUIA DE APLICAÇÃO PARA A PRÁTICA DA BIBLIOTERAPIA

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A HUMANIZAÇÃO DA EPT

1ª Edição



**RIO DE JANEIRO
2023**



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE



RESUMO

O produto educacional Proeja Literário, GUIA PARA A APLICAÇÃO DA PRÁTICA DE BIBLIOTERAPIA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A HUMANIZAÇÃO DA EPT foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado A BIBLIOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO EM ALUNOS DO PROEJA, produzida no âmbito do mestrado profissional PROFEPT, Colégio Pedro II. Constitui-se em um guia, voltado para professores do Proeja e fundamentado nas Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Este guia tem por objetivo apresentar os docentes à prática da biblioterapia mostrando o caminho para organizar encontros de biblioterapia com os seus discentes, utilizando as funções terapêuticas da leitura literária. Este material tem a intenção de oferecer ao educador a possibilidade de utilizar as propriedades terapêuticas do texto literário para abrir diálogos com os discentes a respeito de temáticas que atravessam o cotidiano do aluno do Proeja como preconceitos, dificuldade de aprendizagem, a necessidade de conciliar trabalho, família e estudo, dentre outras, fatores que, muitas vezes, dificultam a construção de um sentimento de pertencimento do estudante em relação ao ambiente escolar. A intenção é que o texto literário dialogue com as emoções dos discentes para que façam os processos de identificação com os dilemas das personagens, catarse e introspecção, refletindo sobre as possíveis sensações de não pertencimento ao espaço escolar, fortalecendo o seu vínculo com o grupo e com a instituição através dos diálogos que são suscitados após as leituras realizadas. Acredita-se que o produto educacional possa auxiliar os professores a criarem espaços de diálogo a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos do Proeja, sobre os seus sonhos e expectativas, oportunizando práticas pedagógicas mais humanizadoras capazes de potencializar oportunidades de construção de sentimento de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar.

Palavras-chave: Proeja; biblioterapia; leitura; pertencimento.

SUMÁRIO

GOTAS LITERÁRIAS.....8

INTRODUÇÃO

O que é Proeja Literário?.....9

Objetivos do guia.....10

O que encontrarei neste guia?.....10

PRINCÍPIOS DA EPT/PROEJA

A Educação Profissional e Tecnológica.....11

O Proeja.....11

ALUNOS DO PROEJA E A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

A necessidade de pertencimento.12

Os alunos do Proeja.....12

O QUE É BIBLIOTERAPIA.....13

Elementos terapêuticos.....13

Cartarse, identificação e introspecção.....14

O ENCONTRO DE BILIOTERAPIA

O que é um encontro de biblioterapia.....15

ELEMENTOS DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA.....15

O público.....16

O texto.....17

Dinamização, diálogo.....19

Local, tempo, materiais.....20

O MEDIADOR, A MEDIAÇÃO E O ENCONTRO

O PAPEL DO MEDIADOR21

Preparação para o encontro.....21

Quais temas trabalhar?.....21

Dicas importantes para o mediador22

Quais tipos de perguntas podem ser feitas?.....22

Como organizar o roteiro do encontro?.....23

Como abrir o encontro?.....23



SUMÁRIO

Como finalizar o encontro?.....23

UM EXEMPLO DE ROTEIRO DO
ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA.....24

GOTAS LITERÁRIAS.....26

DICAS PARA O ACERVO DO
MEDIADOR DE ENCONTRO DE
BIBLIOTERAPIA.....27

Obras com potencial terapêutico
para os encontros de
biblioterapia.....27

Fontes de pesquisa sobre a
temática da biblioterapia.....30

Palavras finais.....32

Referências.....33





GOTAS LITERÁRIAS



"DIEGO NÃO CONHECIA O MAR. O PAI, SANTIAGO KOVADLOFF, LEVOU-O PARA QUE DESCOBRISSE O MAR. VIAJARAM PARA O SUL. ELE, O MAR, ESTAVA DO OUTRO LADO DAS DUNAS ALTAS, ESPERANDO. QUANDO O MENINO E O PAI ENFIM ALCANÇARAM AQUELAS ALTURAS DE AREIA, DEPOIS DE MUITO CAMINHAR, O MAR ESTAVA NA FRENTE DE SEUS OLHOS. E FOI TANTA IMENSIDÃO DO MAR, E TANTO SEU FULGOR, QUE O MENINO FICOU MUDO DE BELEZA. E QUANDO FINALMENTE CONSEGUIU FALAR, TREMENDO, GAGUEJANDO, PEDIU AO PAI: ME AJUDA A OLHAR!"

EDUARDO GALEANO, O livro dos abraços



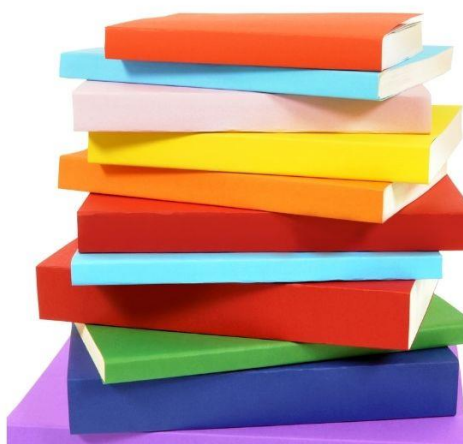
INTRODUÇÃO



O QUE É PROEJA LITERÁRIO?

O produto educacional PROEJA LITERÁRIO: GUIA PARA A APLICAÇÃO DA PRÁTICA DE BIBLIOTERAPIA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A HUMANIZAÇÃO DA EPT é fruto da dissertação de mestrado A BIBLIOTERAPIA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO EM ALUNOS DO PROEJA, produzido no mestrado profissional PROFEPT, Colégio Pedro II.

O presente guia está inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto I e foi elaborado a partir dos princípios da formação integral da EPT, com o propósito de colaborar com a construção de um ensino técnico não voltado apenas aos interesses do mercado, mas comprometido com a oferta de uma formação mais completa, humana que forme cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade.



INTRODUÇÃO



OBJETIVOS DO GUIA

Este e-book é um guia que tem por objetivo apresentar aos profissionais da educação, que atuam em turmas do PROEJA, o que é biblioterapia, como planejar um encontro utilizando as funções terapêuticas da literatura e quais são os benefícios dessa prática para a construção do sentimento de pertencimento pelos discentes à comunidade escolar.

O QUE ENCONTRAREI NESTE GUIA?

Neste guia, os profissionais da educação encontrarão elementos fundamentais que orientam a mediação de encontros de biblioterapia. Aprenderão os elementos necessários para selecionar os textos literários utilizados e o papel do mediador. Além disso, compreenderão, principalmente, o potencial da biblioterapia para auxiliar na construção do sentimento de pertencimento dos alunos do PROEJA.





PRINCÍPIOS DA EPT/PROEJA



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino que se constitui como um espaço de trocas de saberes do mundo do trabalho, da ciência e da cultura em prol de uma educação integral tendo o trabalho como princípio educativo (Ramos, 2010).

A EPT tem a centralidade no ser humano que, por sua vez, possui uma relação ontológica com o trabalho. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o ato produtivo satisfaz as suas necessidades, o define, pois nessa relação, o indivíduo interage com os seus pares, produz novos saberes, constrói as relações sociais e produz história (Saviani, 2007).

O PROEJA

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) é fruto de um Projeto Político de Inclusão tendo em seus princípios as funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000). Segundo Moura (2014), o programa tem como objetivo oferecer uma formação ampla aos estudantes, por meio de uma proposta de ensino que integre formação humana com os saberes historicamente construídos pela sociedade, incluindo a formação para o mundo do trabalho.





ALUNOS DO PROEJA E A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO



OS ALUNOS DO PROEJA

O PROEJA é um programa comumente composto por pessoas oriundas da classe trabalhadora que, por variadas causas, não conseguiram completar a sua trajetória escolar na idade adequada (Brasil, 2000) e buscam complementar a sua escolarização atrelada à uma educação profissional, porém encontram inúmeros desafios nessa trajetória que acaba, muitas vezes, levando-os à desistência.

Alguns estudos apontam (Bento, 2009), (Prado, 2014), (Oliveira, 2016), (Santos, 2020) (Silva, 2021) que uma boa parte dos discentes do PROEJA vivenciam situações de discriminação e preconceito nas instituições de ensino em que estão vinculados, dificultando a construção do sentimento de pertencimentos dos mesmos à comunidade escolar, produzindo, em muitos casos, a desmotivação dos alunos, sentimentos de desacolhimento e incapacidade.

A NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

O pertencimento, a autonomia e a competência são as três necessidades psicológicas básicas retratadas na teoria da Autodeterminação por Ryan e Deci. De acordo com os autores, sentir-se pertencente a um grupo, a um espaço provém da necessidade dos seres humanos de construir vínculos acolhedores, saudáveis, seguros e duradouros com outras pessoas.

O espaço escolar é um ambiente propício à construção de tais laços, por ser constituído por relações sociais, que na visão de Guimarães (2010) são as responsáveis por permitirem que os sujeitos desenvolvam as sensações de pertença, desde que sejam interações baseadas no respeito, no reconhecimento, na valorização e na empatia.

Dessa maneira, é importante que as relações estabelecidas entre professores e alunos estejam pautadas em palavras de incentivo, no respeito e reconhecimento das histórias de vida e dos saberes trazidos pelos alunos, atitudes de acolhimento e encorajamento, transformando a escola em comunidades de apoio. Guimarães (2010), espaços de solidariedade, disponibilidade, visando a humanização das pessoas.



O QUE É BIBLIOTERAPIA?



ELEMENTOS TERAPÊUTICOS

Os elementos biblioterapêuticos da literatura são a catarse, a identificação e a introspecção, componentes que permitem o surgimento dos efeitos terapêuticos da leitura.

A catarse e a identificação são reações que acontecem no plano do inconsciente humano e a introspecção é um componente consciente .

A palavra biblioterapia vem da junção das palavras gregas biblio e therapeia e significa terapia por meio dos livros, porém utilizaremos um conceito mais amplo, de Caldin (2010) que considera essa prática como o cuidado com o desenvolvimento do ser humano por meio da leitura, da narração e dramatização de histórias. É uma atividade que consiste na utilização de textos ficcionais que produzam fruição, que permitam a liberação das emoções e estimulem a imaginação, através das metáforas presentes nas leituras literárias, auxiliando no equilíbrio emocional dos indivíduos e na aprendizagem sobre a vida e as suas relações. É uma experiência de humanização por meio da relação dos sujeitos com a literatura a partir dos seus três elementos terapêutico da literatura.



O QUE É BIBLIOTERAPIA?



CATARSE

A catarse, é um termo oriundo de Aristóteles, constitui-se como uma reação inconsciente provocada pela vivência de experiências estéticas profundas, como, por exemplo, o teatro, a leitura. É definida como uma sensação de purificação seguida de um estado de leveza emocional. Muitas vezes, ela pode ocorrer através do choro ou do riso (Caldin,2010).

IDENTIFICAÇÃO

A identificação é um processo inconsciente por meio do qual, as pessoas se colocam no lugar das personagens da ficção, vivenciando os seus dilemas, as suas escolhas. É um movimento individual que depende da história de cada um (Sousa,2021).

Nesse exercício, os sujeitos, podem fazer o movimento de repensar questões pessoais, reformulando aspectos da sua própria vida ao colocar-se no lugar do outro, a personagem (Caldin,2010). Essa possibilidade trazida pela vivência estética desperta, nos seres humanos, a empatia, o que é humanizador (Gallian,2017).



INTROSPECÇÃO

A introspecção é um processo consciente por meio do qual o sujeito analisa a narrativa ficcional, reflete a respeito da vivência estética que experienciou, trazendo novos significados para a sua própria vida, seja pela mudança de algum comportamento ou forma de pensar (Caldin,2010), seja promovendo uma autoaceitação. São momentos de interpretações, de ressignificações que dependem da história de vida de cada um.

“A terapia por meio de livros somente acontece quando se pode inferir novos sentidos ao lido” (Seixas, 2019,p.91).

O ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA



O QUE É UM ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA?

O encontro de biblioterapia é um momento, em grupo, de vivências estéticas profundas por meio da literatura.

Essas vivências promovem, ao leitor, espectador ou ouvinte, momentos intensos de entrega com o texto, de identificação com a trama e com as personagens.



O leitor é envolvido pelas questões humanas trazidas por meio das narrativas e faz um movimento de abrir-se às suas próprias emoções e ao outro, em um exercício de humanização (Gallian, 2017).

ELEMENTOS DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA





O PÚBLICO

É importante que o mediador do encontro de biblioterapia conheça o público com o qual vai trabalhar e tenha identificação com ele para reconhecer quais as questões precisa apresentar para serem exploradas através dos benefícios humanizadores e terapêuticos da literatura.

É preciso pensar em textos apropriados à faixa etária do grupo e com uma temática que dialogue com as necessidades e interesses dessas pessoa.

As propostas sugeridas para dinamização ou os questionamentos levados pelo mediador para estimular o diálogo no grupo devem ser pensados de acordo com as características emocionais e físicas dos participantes para que todos sejam incluídos e respeitados em suas individualidades.





ELEMENTOS DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA



QUAIS TIPOS DE TEXTOS UTILIZAR?

- É importante que o mediador do encontro de biblioterapia goste do texto escolhido e já tenha vivenciado os efeitos terapêuticos proporcionados por ele.
- Orienta-se que sejam utilizados textos curtos (até 5 min de leitura) com o objetivo de que possam ser trabalhados no tempo programado para o encontro e para que todas as pessoas sintam-se confortáveis em participar, ainda que não apresentem muitas experiências leitoras.
- São exemplos de alguns tipos de textos que podem ser utilizados: contos, crônicas, poesias, letras de músicas, trechos de romances (Sousa, 2021).

O TEXTO

- De acordo com Caldin (2010), o texto utilizado em encontros de biblioterapia precisa ser literário, sem intenção didática;
- É importante selecionar obras com qualidade estética, nas quais, por meio do enredo, das personagens, o autor compartilhe com o leitor, verdadeiras experiências, emoções, sentimentos humanos, ainda que retratados de forma fantasiosa;
- A narrativa deve apresentar boas metáforas e linguagem simbólica, deixar lacunas, informações nas entrelinhas que possibilitem a reflexão, que favoreçam a catarse, a identificação e a introspecção para que o leitor possa participar da história com a sua imaginação;
- Os textos podem ser lidos, narrados ou dramatizados.



ELEMENTOS DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA



O TEXTO

O texto escolhido pelo mediador pode ser indicado para ser lido pelo grupo antes do encontro ou pode ser lido pelo facilitador no momento da reunião de biblioterapia, configurando-se como uma surpresa aos participantes.

TEXTOS QUE DEVEM SER EVITADOS

Textos que se apresentem como manuais ou que tragam lições, encaminhamentos prontos para as questões apresentadas como fábulas, manuais de autoajuda, textos didáticos .

As narrativas selecionadas para os encontros de biblioterapia não devem falar diretamente sobre os dilemas enfrentados pelo grupo, devem ser sutis, abrindo caminhos ao diálogo por meio das metáforas e linguagens simbólicas (Novis, 2022),

QUANTOS TEXTOS UTILIZAR NO ENCONTRO?

- Pode ser levado mais de um texto por encontro, respeitando o tempo combinado para o término e priorizando o espaço destinado ao diálogo entre os participantes;
- É interessante trazer textos, de gêneros diferentes que dialoguem com a temática do encontro.





ELEMENTOS DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA



DIÁLOGO

A interação, a troca de percepções, de histórias de vida e de leituras são princípios básicos da biblioterapia. É importante dar espaço para que as pessoas, que quiserem, expressem de quais maneiras foram tocadas pela narrativa.

Esse momento do encontro deve ser conduzido de forma que todos percebam o valor das interpretações, ressignificações, histórias de vida e de saberes trazidos por cada membro do grupo.

O momento da partilha é importante para que o grupo possa ampliar as suas visões de mundo a partir da empatia e da alteridade.

É oportuno que o mediador estimule uma postura de escuta respeitosa e afetuosa entre os participantes.

DINAMIZAÇÃO

São propostas de atividades criativas trazidas pelo mediador do encontro para serem feitas pelo grupo, após a leitura e diálogo sobre o que foi suscitado pela história. Deve-se escolher um dos textos lidos para propor uma dinamização. Não é necessário propor mais de um momento de dessa dinâmica.

As dinâmizações são pensadas pelo facilitador a partir das metáforas trazidas pelo texto e podem ser: propostas de breves escritas criativas, expressão através de um desenho, de uma colagem, um momento de dança ou de relaxamento etc.

O objetivo das dinâmizações é estimular a interação do grupo por meio do compartilhamento de suas produções, respeitando-se, sempre, aqueles que não sentirem-se à vontade para compartilhar.

É importante que o mediador do encontro realize as propostas sugeridas ao grupo com antecedência, calculando o tempo necessário para a sua realização e a sua relevância.

No momento do encontro, é interessante que o facilitador também realize a dinamização e participe do momento de compartilhamento.





ELEMENTOS DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA



LOCAL

O cuidado com as pessoas perpassa todas as etapas da proposta da biblioterapia, por esse motivo, é importante que o espaço em que ocorrerá o encontro seja preparado de modo acolhedor, com as pessoas organizadas em roda.

Os participantes podem ser recebidos com música, um interessante recurso que pode ser usado em outros momentos do encontro, criando um ambiente de acolhimento.

É importante que seja um espaço sem muito barulho para que o grupo possa se expressar com tranquilidade.

TEMPO

O tempo existente para o encontro é um elemento importante para que o mediador pense na quantidade de textos que poderá selecionar, sabendo que é necessário assegurar o momento destinado ao diálogo no grupo.

Em geral, as reuniões não devem ultrapassar 1h30min para que não se torne cansativo.

Se o grupo de pessoas participantes for pequeno, é possível que o tempo de encontro seja mais curto.

MATERIAIS

Se o mediador do encontro planejar uma dinamização, é necessário que ele leve os materiais necessários ou que combine, antecipadamente, com o grupo o que deve ser levado no dia do encontro.





O MEDIADOR, A MEDIAÇÃO E O ENCONTRO



PREPARAÇÃO PARA O ENCONTRO

- Selecionar os textos que serão trabalhados ;
- Rer o texto, cuidadosamente, percebendo as reações terapêuticas provocadas por ele no próprio mediador;
- Destacar fragmentos do texto que apresentem metáforas significativas na leitura do mediador;
- Indicar os temas, as questões humanas que podem ser trabalhadas a partir de tais trechos destacados e que dialoguem com as necessidades do seu grupo;
- Registrar algumas possibilidades de provocações sobre o texto que podem ser feitas , aos participantes do encontro, após a leitura .
- Organizar o planejamento do encontro em um roteiro para ajudar em sua condução .



O PAPEL DO MEDIADOR

O mediador do encontro de biblioterapia é como um guia (Gallian, 2017), o seu papel é incentivar a leitura (Abreu, 2020) e facilitar o encontro do leitor com as propriedades humanizadoras e terapêuticas da literatura. Não existe uma única forma de organizar e conduzir os encontros de biblioterapia , o mediador pode agregar as suas habilidades e as suas características à prática biblioterapêutica.

A intenção fundamental é que o mediador abra espaço para que as pessoas se manifestem e expressem a sua humanidade, sem julgamentos.

QUAIS TEMAS TRABALHAR?

Nos encontros de biblioterapia, são trabalhados temas que envolvem as questões humanas. O mediador precisa estar atento às necessidades colocadas pelo seu grupo para propor temáticas que dialoguem com os desafios apresentados por eles.

São exemplos de temáticas gerais para vivências de biblioterapia:

- motivação;
- medo;
- ansiedade;
- felicidade;
- esperança;
- preconceitos;
- empatia;
- bullying;
- saudade;
- respeito etc.

O MEDIADOR, A MEDIÇÃO E O ENCONTRO



QUAIS TIPOS DE PERGUNTAS PODEM SER FEITAS?

Na biblioterapia, busca-se trabalhar com as maneiras pelas quais a literatura toca as pessoas na dimensão dos afetos, das emoções, por isso, não se deve fazer perguntas escolarizadas sobre o que o autor quis dizer, mas, sim, é importante perguntar:

- De que forma vocês se envolveram e foram atravessados pelas narrativas, pelo enredo da história?
 - Quais reflexões e pensamentos foram provocados a partir do texto?
 - Quais tipos de sentimentos ou emoções foram provocadas pelos textos?
 - As narrativas suscitaram memórias? Quais? Em quais momentos do texto?
- O mediador do encontro também pode participar dando respostas aos questionamentos colocados.

DICAS IMPORTANTES PARA O MEDIADOR

- É importante deixar que os participantes se expressem, entendendo que o papel principal do encontro é do texto literário e não do mediador;
- Evitar expressões que demonstrem julgamentos de valor, ou falas preconceituosas;
- As pessoas devem ser respeitadas em suas individualidades, não sendo obrigadas a realizar as dinamizações ou a se expressarem oralmente;
- Ter empatia e respeito pelos participantes e não fazer comentários ou análises sobre os sujeitos, pois somente os profissionais habilitados, como psicólogos, podem fazê-lo;
- Desenvolver uma escuta respeitosa.
- Entender que as pessoas podem ter reações como choro e o mediador só precisa acolhê-las.
- É importante que o facilitador não tenha preconceito com gêneros literários. Alguns livros destinados ao público infantil trazem grande potencial terapêutico aos adultos, porém o trabalho não deve limitar-se a eles.





O MEDIADOR, A MEDIAÇÃO E O ENCONTRO



COMO ABRIR O ENCONTRO?

A abertura do encontro é o momento de acolhimento dos participantes, de realização de atividades que busquem um estado de presença e concentração, por isso, é importante investir em alguns propostas como :

- utilizar música para iniciar o encontro;
- propor atividades de relaxamento;
- contemplação de imagens da natureza etc.

COMO FINALIZAR O ENCONTRO?

O fim do encontro precisa ficar bem definido para os participantes ,por isso é bom marcá-lo com dinâmicas fixas como :

- utilizar música para o encerramento;
- ler uma poesia para finalizar;
- pedir que as pessoas definam o encontro com uma palavra ou fazendo um acróstico com o nome do tema do encontro;
- fazendo um convite à dança em grupo etc.

COMO ORGANIZAR O ROTEIRO DO ENCONTRO?

O mediador de um encontro de biblioterapia deve registrar as etapas planejadas de modo a facilitar a condução do encontro . É interessante alternar gêneros textuais sobre a temática do encontro para que haja uma diversificação nas possibilidades de sensibilização dos participantes.

O encontro pode ser dividido em cinco partes:

- 1.Abertura
- 2.Primeiro momento de leitura(texto principal)
- 3.Dinamização
- 4.Segundo momento de leitura(texto 2 que dialogue com o texto principal)
- 5.Finalização



O MEDIADOR, A MEDIAÇÃO E O ENCONTRO



UM EXEMPLO DE ROTEIRO DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA

TEMA: O QUE NOS
MOVE?



1. ABERTURA

Convidar os participantes a sentarem-se em roda e contemplarem a projeção de imagens da natureza.

Música “Amor de Índio” (Beto Guedes e Ronaldo Bastos)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=j-Z9IJAgvxs>

Destinar alguns minutos para a partilha.

2. PRIMEIRO MOMENTO DE LEITURA

LER PARA O GRUPO O POEMA “PARA SER GRANDE , SÊ INTEIRO”, DE FERNANDO PESSOA .

PROVOCAÇÕES: EM QUAIS COISAS SOMOS INTEIROS, SOMOS O MÁXIMO DE NÓS?

RESERVAR ALGUNS MINUTOS PARA A PARTILHA.





O MEDIADOR, A MEDIAÇÃO E O ENCONTRO



UM EXEMPLO DE ROTEIRO DO ENCONTRO DE BIBLIOTERAPIA

TEMA: O QUE NOS MOVE?

3. DINAMIZAÇÃO

Pedir aos participantes que desenhem, escrevam palavras, frases ou textos sobre as seguintes provocações:

O que move você? O que o motiva? O que faz você mover montanhas?

Dar alguns minutos, colocar uma música instrumental e convidar o grupo a partilhar o que produziram.



4. SEGUNDO MOMENTO DE LEITURA

Fazer a leitura do conto :O mundo, de Eduardo Galeano (O Livro dos Abraços, da Editora L&PM).

O que vocês destacariam deste conto?
Quais pensamentos esse conto suscitou em vocês?

Que tipo de fogo incendeia a sua vida?

5. FINALIZAÇÃO

Exibir o vídeo ou fazer a leitura da poesia de Bráulio Bessa " Acreditar e ter fé".

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=jH8eIDJp4Q>

Palavras finais do mediador:

Que nós sempre tenhamos motivos para acreditar e que estas motivações nos mantenham em movimento, não nos deixem desistir.

Pedir que cada um resuma o encontro com uma palavra.





GOTAS LITERÁRIAS

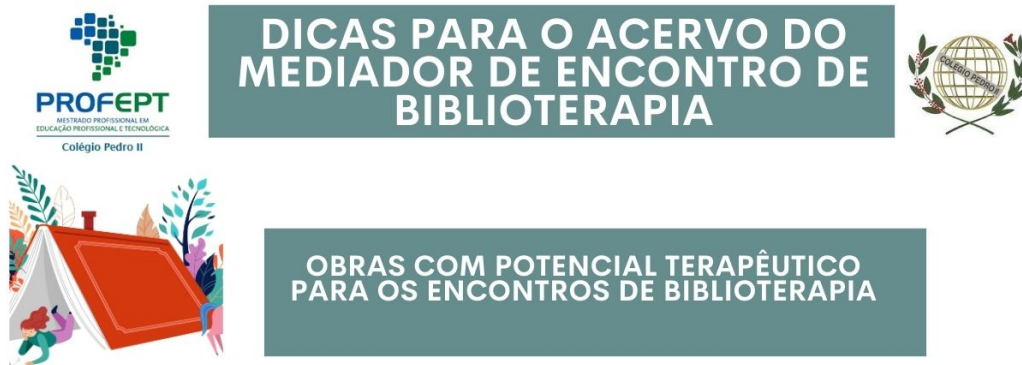


POEMA

A POESIA ESTÁ GUARDADA NAS PALAVRAS – É TUDO QUE EU SEI.
MEU FADO É O DE NÃO SABER QUASE TUDO.
SOBRE O NADA EU TENHO PROFUNDIDADES.
NÃO TENHO CONEXÕES COM A REALIDADE.
PODEROSO PARA MIM NÃO É AQUELE QUE DESCOBRE OURO.
PARA MIM PODEROSO É AQUELE QUE DESCOBRE AS INSIGNIFICÂNCIAS
(DO MUNDO E AS NOSSAS).
POR ESSA PEQUENA SENTENÇA ME ELOGIARAM DE IMBECIL.
FIQUEI EMOCIONADO.
SOU FRACO PARA ELOGIOS.”

Manoel de Barros, Meu quintal é maior do que o mundo





O livro dos resignificados.
 Autor: João Doederlein – Akapoeta – Editora Paralela

O autor João Doederlein, cujo pseudônimo é Aka Poeta, traz em seu livro, novos significados para palavras que fazem parte do cotidiano das pessoas, de forma subjetiva, buscando dialogar com os sentimentos de cada um.

ABORDAGEM BIBLIOTERAPÊUTICA:

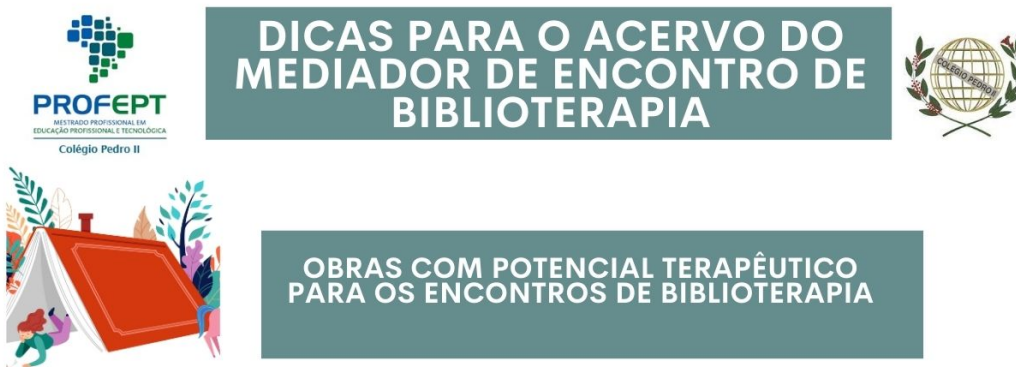
Alguns poemas como “Determinação”, “Resignificar” e “Medo” podem ser utilizados para dialogar com a necessidade de persistência dos alunos do Proeja frente às dificuldades colocadas para estudar e o medo dos novos desafios que se apresentam.

O livro dos abraços .
 Autor: Eduardo Galeano – L&PM

Esta é uma obra que fala, através de contos e crônicas, da memória afetiva do autor pela América Latina. São textos curtos, porém profundos em sentidos e significados que conduzem o leitor a dialogar com o autor repensando as suas próprias lembranças.

ABORDAGEM BIBLIOTERAPÊUTICA:

Dentre muitos textos trazidos pelo “O livro dos abraços”, o conto “A função da Arte/1” retrata a descoberta do mar pelo menino Diego, que é apresentado ao mesmo por seu pai. Atônito diante de tanta beleza, a criança pede ajuda ao pai para olhar aquilo que é o novo para ele. Este conto, permite que sejam explorados os sentimentos dos alunos em relação ao novo e o papel dos professores, amigos e familiares que podem ajudá-los a enfrentar as dificuldades que se colocam ao longo da formação no Proeja.



Meu quintal é maior do que o mundo.
 Autor: Manoel de Barros – Editora Alfabeta

Esta antologia traz poemas belíssimos de Manoel de Barros, nos quais o poeta brinca com as palavras, com as metáforas, para falar de temas comuns à vida humana.

ABORDAGEM BIBLIOTERAPÊUTICA:

Os poemas “O apanhador de desperdícios” e “Poema” podem auxiliar as conversas sobre a importância do saber trazido pelo aluno do Proeja.

O fio das missangas.
 Autor: Mia Couto – Editora Companhia

O fio das missangas é um livro de contos que retrata de forma lírica, sensível e metafórica, alguns preconceitos existentes na sociedade, enfatizando como temática principal as opressões sociais contra as mulheres.

ABORDAGEM BIBLIOTERAPÊUTICA:

No conto “O menino que escrevia versos”, Mia Couto traz a temática do sonho, da expressão poética como uma alternativa, uma fuga à realidade que nos oprime. É possível problematizar, com os alunos do Proeja, quais realidades vivenciadas por eles os impedem de atingir os seus objetivos, quais são os seus sonhos e qual é o papel da escola em suas vidas?



Doze reis e a moça no labirinto do vento
 Autora: Marina Colasanti – Editora Global

Neste livro, Marina Colasanti traz treze contos de fadas inspirados em mitos dos contos clássicos, oferecendo-lhes o simbolismo do olhar feminino e uma abordagem mais moderna, com novos sentidos.

ABORDAGEM BIBLIOTERAPÊUTICA:

O conto “A moça tecelã” presente no livro de Marina Colasanti retrata o universo feminino, os desejos, a rotina de trabalho, a opressão vivida com o marido, porém, mostra, por meio da atmosfera do conto de fadas, uma mulher que tece um novo caminho para a sua própria história.

O texto abre a oportunidade de diálogo a respeito dos muitos desafios encontrados pelas mulheres trabalhadoras e estudantes do Proeja para seguirem os seus objetivos, porém, aponta as suas responsabilidades em serem autoras de suas histórias.

Poema: Para além da curva da estrada
 Autor Alberto Caeiro : Heterônimo de Fernando Pessoa

O poema retrata a caminhada dos seres humanos pelo desenvolvimento pessoal, aponta as ansiedades e preocupações com um futuro incerto que é construído a partir das escolhas diárias.

ABORDAGEM BIBLIOTERAPÊUTICA:

É possível, por meio do poema, dialogar, com os estudantes do Proeja, a respeito das suas ansiedades em relação ao futuro profissional, destacando a importância da dedicação à trajetória escolar construída diariamente.



SAIBA MAIS SOBRE A BIBLIOTERAPIA



FONTES DE PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DA BIBLIOTERAPIA

SOUSA, Carla. Biblioterapia & Mediação Afetuosa da Literatura. Florianópolis: Edição da Autora, 2012.

SEIXAS, Cristiana. Biblioterapia: Cais de sopros vitais. Niterói: Candido, 2021.

SEIXAS, Cristiana. Biblioterapia: Quintais de Biblioterapia. Niterói: Nome próprio, 2021.

GALLIAN, Dante. A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.

SEIXAS, Cristiana. Biblioterapia: Quintais de Biblioterapia. Niterói: Nome próprio, 2021.

OUAKNIN, Marc-Alain. Biblioterapia. São Paulo: Loyola, 1996.



SAIBA MAIS SOBRE A BIBLIOTERAPIA



FONTES DE PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DA BIBLIOTERAPIA

 [Canal do Galeno.](#)

 [Doses de biblioterapia.](#)

 [dosesdebiblioterapia.](#)

 [Doses de biblioterapia.](#)

 [Cris Seixas-Biblioterapia.](#)

 [cristiana.seixas](#)

 [DITO EFEITO LITERÁRIO 📖❤️](#)

 [ditoefeitoliterário.](#)

 [Casa Arca.](#)

 [casaarca](#)

 [dantegallian.](#)



PALAVRAS FINAIS

O presente guia é apenas um caminho iniciado com o objetivo de usar a biblioterapia para auxiliar no processo de construção do sentimento de pertencimento dos alunos do PROEJA. Acredita-se que a literatura pode ajudar a humanizar as relações nos ambientes educativos por meio dos seus elementos biblioterapêuticos que permitem que as pessoas se coloquem no lugar das personagens e dos demais participantes do grupo.

Nesse movimento, são construídos espaços de respeito e alteridade. Os diferentes saberes e histórias de vida podem passar a ser olhados em um contexto maior de solidariedade .

Espera-se que este produto educacional possa contribuir com a humanização da EPT, por meio do diálogo, da solidariedade e da empatia.





REFERÊNCIAS



- ABREU, Flávia Ferreira. Leitura e mediação em biblioteca escolar: a pesquisa sob o ponto de vista etnográfico. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 6, p. 139-162.
- BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior que o mundo. Rio de Janeiro: Editora Alfabeta, 2015.
- BENTO, Jamila Alves Rodrigues. O IFES e a Implantação de Políticas Públicas de inclusão social : O caso da Educação de Jovens e Adultos . Orientador: Edna Castro de Oliveira. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. Biblioterapia: um cuidado com o ser. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.
- GALENO, Olívio dos abraços. Poro Alegre: L&PM, 1995
- GALLIAN, DANTE. A LITERATURA COMO REMÉDIO: OS CLÁSSICOS E A SAÚDE DA ALMA. SÃO PAULO: MARTIN CLARET, 2017. E-BOOK.
- GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Aprendizagem: Processos Psicológicos e Contexto Social na escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 277p.
- MOURA, Dante H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014
- NOVIS, Ana Luiza. MOFARREJ, Graziella Jones. A importância do diálogo na arte de cuidar. In: Medicina Narrativa: A arte do Encontro. NOVIS, Ana Luiza. GEONANINI, Fátima. VERAN, Lorraine. – I. ED. – Rio de Janeiro – RJ: Thieme Revinter Publicações, 2021.
- OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do ProEJA? 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. /UFES, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.
- PRADO, Helen Wanderley do. Desafios e tensões no processo de inclusão de jovens e adultos no PROEJA do IFRJ: campus Duque de Caxias. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.



REFERÊNCIAS



RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, pp. 68–78, 2000.

RYAN, R.; DECI, E. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, v. 74(6), 2006

RYAN, R.; DECI, E. Overview of Self-Determination Theory: Na Organismic Dialectical Perspective. In: DECI, E.L.; RYAN, R.M. *Handbook of Self-Determination research*. Rochester (NY): University of Rochester Press, 2004.

SANTOS, Juliane dos. Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju. Orientador: Maria Silene da Silva. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado) – Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT-Instituto Federal de Sergipe, Sergipe, 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022

SILVA, Renata Nascimento da. PROEJA: Contribuições à permanência dos estudantes. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Vitória, 2021.

SEIXAS, Cristiane Garcez dos Santos. Vivências em Biblioterapia: práticas do cuidado através da literatura. 2.ed. Niterói: Cândido, 2019. E-Book Kindle.

SOUSA, Carla. Biblioterapia e Mediação Afetuosa da Literatura. Florianópolis, S.C.: Ed. Da Aurora, 2021.

SOUSA, Carla. Curso de Formação de Mediadores de Biblioterapia. Florianópolis: Carla Sousa, 2021.