

FORMAÇÃO E PANDEMIA: LITERATURA E CADERNOS PEDAGÓGICOS DE UMA REDE MUNICIPAL

EDUCATION AND PANDEMY: LITERATURE AND THE MUNICIPAL EDUCATION
SYSTEM'S PEDAGOGICAL TEXTBOOK

Cíntia da Silva Moraes¹

<https://orcid.org/0000-0002-0370-2855>

Maria Amélia Dalvi²

<https://orcid.org/0000-0002-8729-2338>

Resumo:

Discute, à luz de estudos sob perspectiva materialista histórica, presença e ausência da literatura no ensino oferecido a estudantes das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Serra (ES), durante o atípico ano letivo de 2020. Inicialmente, reivindica a importância do ensino da literatura na formação humana; a responsabilidade social na definição do currículo escolar; e a especificidade da escola e do trabalho docente. A seguir, analisa a presença e ausência do texto literário nos cadernos pedagógicos recentemente elaborados por profissionais da educação daquela rede e enviados aos alunos matriculados nas escolas, em um momento de distanciamento do lócus escolar, tanto por parte de estudantes quanto de professores, devido ao contexto de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020. Por fim, enfatiza a relevância do ensino da literatura na educação escolar, ainda que – ou principalmente – em contexto adverso. Nas considerações finais, sintetiza contradições constitutivas do processo educacional e, particularmente, do próprio ensino de literatura neste momento histórico.

Palavras-chave: formação humana; educação escolar; literatura; cadernos pedagógicos; currículo escolar.

Abstract:

It discusses, based in studies under a historical materialist perspective, the presence and absence of literature in the education offered to final grades of elementary school students, in the Serra's (ES) municipal educational system, during the atypical school year 2020. Initially, it claims the importance of teaching literature in human formation; the social responsibility in defining the

¹ Mestra e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, com bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), professora do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Serra, Serra/ES, Brasil. E-mail: moraes-cintia@hotmail.com.

² Doutora em Educação e professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil. E-mail: maria.dalvi@ufes.br.

curriculum; and the specificity of the school and teaching work. Next, it analyzes the presence and absence of the literary text in the pedagogical textbooks, recently prepared by education professionals from that system and sent to students enrolled in schools, in a moment of distance from the school locus, both by students and teachers, due to the social isolation context imposed by the Covid-19 pandemic, which started in March 2020. Finally, it emphasizes the relevance of literature teaching, in school education, albeit – or mainly – in an adverse context. In the final remarks, it synthesizes contradictions that constitute the educational process and, particularly, the literature teaching, at this historical moment.

Keywords: human education; schooling; literature; pedagogical textbooks; school curriculum.

INTRODUÇÃO

Formação de professores, concepção de sujeito, conhecimento, método e metodologia de ensino, currículo escolar, conteúdo e avaliação são temas que permeiam o trabalho pedagógico; são objeto de constantes estudos e pesquisas dos profissionais que atuam no âmbito da educação escolar e, portanto, no âmbito da formação humana intencional, planejada e sistemática. Desde que foi oficializada pela Organização Mundial de Saúde a pandemia de Covid-19, em março de 2020, nossas discussões se aprofundaram ainda mais devido ao surgimento de um novo desafio, em escala mundial: a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, o distanciamento físico entre professores e alunos (CUNHA, SCRIVANO, VIEIRA, 2020).

De forma repentina, professores passaram a elaborar aulas e materiais de uso pedagógico a partir de suas casas, para alunos que – *com sorte* – também estariam estudando a partir de casa: “com sorte” porque, em nosso país, muitos sequer têm equipamentos e acesso à rede mundial de computadores. O presidente, Jair Messias Bolsonaro (sem partido), vetou integralmente o Projeto de Lei (PL) 3.477/2020 – surgido na Câmara dos Deputados e aprovado no Senado Federal – que obrigava o governo a garantir o acesso à Internet, para fins educacionais, a alunos e professores das escolas públicas:

[...] Com o veto, deixaram de ser beneficiados alunos cujas famílias estão inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) [...], [a]ssim como estudantes matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas e os professores da educação básica pública. (REDE BRASIL ATUAL, 2021).

Afora a questão da (in)existência de equipamentos e de acesso à Internet, é preciso considerar os muitos estudantes que perderam seus parentes e/ou não contam com adultos que lhes possam ajudar no processo de migração da educação presencial para a remota. Adicionalmente, não se pode deixar de fora de uma análise sobre a realidade educacional durante a pandemia de Covid-19 que, em todo o planeta, incluindo o Brasil, houve severa retração econômica, com alarmantes índices de desemprego e aumento substantivo da vulnerabilidade socioeconômica (CASTRO et al., 2020; FERREIRA et al., 2020) – e, no caso particular de nosso país, tivemos a pior gestão da pandemia em todo o mundo (LOWY INSTITUTE, 2021), de modo que, no momento de finalização deste artigo, o número de mortos ultrapassa 550.000.

A impossibilidade de manutenção de aulas presenciais; a vulnerabilidade socioeconômica de estudantes e, em muitos casos, também de profissionais da educação; as imposições

burocráticas próprias de uma sociedade administrada (a proliferação de formulários, relatórios, planilhas, índices para o controle da atividade de educadores e estudantes); e, enfim, a inexistência de infraestrutura nas redes públicas se impuseram na dinâmica do trabalho pedagógico. Tais fatores forçaram a adoção de certas metodologias e estratégias de ensino consideradas como as mais “adaptáveis” à nova realidade, mesmo sem o aporte de recursos que seria necessário para o processo, agravando a exclusão (STEVANIM, 2020).

Ao considerarmos o distanciamento de professores e alunos do espaço físico da escola, bem como a escassez de recursos tecnológicos e financeiros, tornou-se aparentemente “inevitável”, neste cenário objetivo francamente desfavorável, a redução do currículo escolar. Noutras palavras, o ensino remoto emergencial “escancarou a desigualdade social, pois os mais pobres não têm acesso às ferramentas necessárias e [à] conexão de Internet, podendo levar à exclusão [...] [com] o risco de reduzir a educação ao cumprimento curricular mínimo, para salvar o ano letivo” (OLIVEIRA, DIAS, ALMEIDA, 2020, p. 102816).

Como profissionais que atuamos na educação escolar (portanto, no âmbito da formação humana intencional, planejada e sistemática), perguntamo-nos, frequentemente, ao longo dos últimos meses: Que projeto de formação humana encampamos? Face a tal projeto, neste contexto de pandemia, quais conteúdos seriam necessários e, não podem ser suprimidos? Ao selecionarmos conteúdos, eles foram/são considerados em razão de sua relevância para o processo de formação dos estudantes ou foram/são pensados apenas em função das imposições do modelo remoto, sem os investimentos necessários? As atividades correlatas a esses conteúdos selecionados foram/são elaboradas de modo que contribuíssem/contribuíam para a emancipação humana? Houve um acirramento das desigualdades na apropriação da riqueza humana imaterial? O atual modelo de trabalho educativo esvaziou/esvazia ou fortaleceu/fortalece a função do professor e da escola? O modelo adotado na pandemia acirrou/acirra ou enfrentou/enfrenta a crise da educação?

Como é impossível responder a todas essas questões nos diminutos limites de um artigo, circunscrevemos a apresentação de nossas reflexões ao âmbito do ensino de literatura, a partir da análise de conteúdo dos Cadernos Pedagógicos produzidos no ano letivo de 2020 por profissionais da educação, para estudantes da rede municipal de ensino de Serra (ES) matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Entendemos que tanto a elaboração, como o envio e o uso do material são processos eivados de contradições. A indagação que norteou o trabalho concerne à presença e à ausência da literatura nos documentos em análise e aos modos como a literatura se faz presente/ausente. Conectamos essa questão ao projeto de formação humana emancipatório, à seleção de conteúdos e a seu tratamento didático-metodológico no âmbito de uma política educacional pública, no contexto de uma sociedade desigual que precisa ser superada.

O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO HUMANA

A área de Letras (Linguística e Literatura), historicamente, não ocupa lugar de prestígio na estrutura científica:

[...] a área de Letras já nasceu condenada pelo Estado como menos relevante do que Medicina e Engenharia, no Estado Novo. Não surpreende que, historicamente, tenha de ser colocada o tempo todo à prova, e que em seu interior o debate sobre o sentido de sua própria existência seja parte de sua dinâmica. (GINZBURG, 2012, p. 219).

A pouca relevância que se dá à área de conhecimento pode estar ligada a inúmeros fatores, entre eles o fato de que, assim como outras, favorece a reflexão, o pensamento crítico e organizado e/mas não tem como finalidade primeira produzir, diretamente, riqueza material, senão por meio da preparação de trabalhadores que atuarão na produção dessa riqueza.

No entanto, em aparente contradição, conforme Durão (2015), a “ascensão da Teoria” teria colocado a literatura no centro das humanidades, em face do potencial epistemológico de obras literárias, sendo possível afirmar, ainda de acordo com o estudioso, que as distintas vertentes teóricas (da hermenêutica ou estética da recepção até os *queer studies*, passando pelo New Historicism e pelo pós-estruturalismo) projetam modelos de conhecimento a ser obtido a partir de textos ficcionais (p. 378). Nas palavras do autor: “É muito difícil estudar antropologia, história ou sociologia, hoje, sem lidar com Adorno, Badiou, Bakhtin, Benjamin, Butler, Derrida, Deleuze, Foucault ou Lacan [...]; e é impossível abordar tais autores sem levar em consideração, em algum momento, obras literárias.” (DURÃO, 2015, p. 378).

Parece que, dialeticamente falando, ambas as constatações, de Ginzburg (2012) e de Durão (2015), se complementam. Na medida em que há uma fetichização da teoria (como finalidade em si mesma, que esvazia a noção de práxis) e na medida em que galgam hegemonia perspectivas que relativizam ou rechaçam a necessidade e a possibilidade de transformação da realidade, a literatura (no interior da área tradicionalmente denominada Letras e no diálogo com o conjunto das Ciências Humanas) ganha proeminência, mas perde importância. Mas como? Por quê?

Os estudos vinculados pelo materialismo histórico e dialético dão conta de que a literatura é essencial ao desenvolvimento da humanidade no ser humano. Isso porque, para Saviani (2003), “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (p. 13). Humanização, em célebre síntese, seria:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 117).

Em consonância com Saviani (2003) e Candido (2011), Coelho (2000) afirma que: “No encontro com a literatura, os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria existência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (p. 29). Candido (2011) defende a literatura como “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (p. 28); para ele, a literatura “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (p. 28). Ou seja, a literatura integra o projeto de uma formação humana omnilateral, entendido como:

[...] compromisso com uma constituição humana ampla e complexa, na qual a dignidade do sensível seja considerada junto com a faculdade racional; e com uma compreensão abrangente de conhecimento que unifique (em sua tensão e complementaridade) o conhecimento conceitual e o estético-artístico. Ao fazer

isso, contribui para a superação, de um lado, de tendências racionalistas ou cognitivistas e, de outro, de perspectivas estetizantes (DELLA FONTE, 2020, p. 25).

A apropriação e a objetivação de conhecimentos conceitual e estético-artístico (reunidos pela experiência singular e pela sistematização científico-filosófico promovida pelos Estudos Literários, em suas dimensões crítica, teórica, historiográfica, tradutológica etc.) participa do desenvolvimento humano, pois pode requalificar o psiquismo, a subjetividade e expandir as formas possíveis pelas quais os sujeitos (individual e coletivamente) compreendem, elaboram e transformam a realidade.

Noutras palavras, a apropriação e a objetivação do conhecimento literário (e não apenas o “convívio” com livros de literatura ou a “leitura subjetiva” ou as técnicas metacognitivas de monitoramento do processo de leitura conhecidas como “estratégias de leitura”) precisariam, pois, ser asseguradas no processo de educação escolar. O objeto da educação diz respeito, para Saviani (2003): “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (p. 13).

A participação das famílias e da sociedade como um todo no tocante à garantia do acesso e apropriação desses “bens culturais” é indiscutível; todavia, entendemos que é na educação escolar em que se situa a responsabilidade do ensino da literatura, uma vez que a escola, em atendimento a sua função social, precisa garantir o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (MALANCHEN, 2014). O esforço ético-político e profissional dos professores e de toda a sociedade, pois, é na direção de exigir uma escola que cumpra essa responsabilidade – e não na direção do rebaixamento das exigências educacionais, porque a escola atual não consegue cumprir a contento o necessário. A questão é compreender que sistema produtivo e que modelo de sociedade consegue ou não, vai ou não prover a todas e a cada criança o direito aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos necessários para que sua formação seja completa.

Assim, a educação literária é necessária na educação escolar: um direito que jamais deveria ser suprimido ou negado, sob pena de mutilação da humanidade do ser humano (CANDIDO, 2011). Ainda que sob condições atípicas, em face do contexto pandêmico, a educação escolar precisa considerar o ensino da literatura como parte essencial da formação dos estudantes, uma vez que nela mesma, literatura, como objeto artístico, estão relacionados conhecimentos de variadas ordens sobre a natureza, as relações sociais e o ser humano; e, também, uma vez que a produção e sistematização de conhecimentos relativos a esse objeto (pela crítica, historiografia, teoria, tradução etc.) é uma das formas pelas quais o ser humano desenvolveu sua inteligência e ampliou sua capacidade de compreensão do real (pela criação de signos, conceitos e procedimentos). Conforme Schwartz, Dalvi e Ramallete (2020) “a escola é a instituição responsável pelo acesso ao conhecimento organizado e, sendo assim, potencializadora do processo de desenvolvimento” (p. 356).

Para Gontijo, Costa e Perovano (2020), “[...] a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas” (p. 18), sendo necessário questionar a submissão da instituição escolar às demandas do mercado e do capital. A

escola precisa privilegiar a formação humana integral, compreendendo que, devido às condições econômicas e sociais, grande parte das famílias brasileiras dificilmente conseguirá garantir o acesso aos bens culturais, cabendo à escola – ainda nesse modelo de sociedade – enfrentar e, tanto quanto possível, minimizar essas diferenças, permitindo aos estudantes o acesso ao conhecimento elaborado.

Todavia, a escola não é uma célula autônoma em relação à sociedade; a escola conta com os recursos materiais e imateriais que as escolhas sociais lhe asseguram ou não, de modo que só poderá cumprir seu “ideal” se houver condições materiais objetivas para tal. Isso posto, é preciso que estejamos cientes da impossibilidade da universalização da educação igualitária no seio de uma sociedade que se funda na desigualdade, na produção de mercadorias visando ao incremento do capital, e não ao atendimento das necessidades humanas (MACENO, 2019).

A CIÊNCIA, A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A formação humana que advogamos diz respeito àquela que supera a unilateralidade, visando à omnilateralidade; para atingi-la, a educação escolar deve garantir “[...] ensinamentos rigorosos, difíceis de serem determinados, sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite[m], ao mesmo tempo, um espaço em que cada um se forme naquilo que é do seu gosto” (MANACORDA, 2007 apud NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, DVD, 2007, min: 33-30-33:45). Ou seja, trata-se de um processo formativo (rigoroso, difícil, necessário à vida contemporânea) com espaço para o cultivo do gosto pessoal e para o pleno desenvolvimento do sujeito, no qual as contradições históricas que marcam a vida humana e as relações entre os seres humanos são compreendidas para além das aparências – processo que possibilita o desvelamento, o questionamento e a transformação da realidade.

Para realizar este audacioso projeto, seria necessário trabalhar para que o conhecimento humano, produzido pelo conjunto dos seres humanos na história, seja apropriado por *todos*, e não apenas por poucos e/ou por privilegiados. O conhecimento, convertido em conteúdo escolar pelo processo pedagógico, não poderia constituir-se em uma “mercadoria”, tampouco pode ser pensado para “agregar valor” ao trabalhador (aumentando suas chances na disputa concorrencial no mercado de trabalho); anuir com isso seria endossar a conversão do ser humano, operada pelo sistema produtivo vigente, em mero insumo.

O oposto da formação humana omnilateral (a formação unilateral) aposta no empobrecimento do currículo escolar para os filhos dos trabalhadores, negando-lhes o acesso ao conhecimento em suas formas mais ricas como a arte, a ciência, a filosofia (DUARTE, 2016, 2020). É, pois, uma perspectiva que esvazia o currículo escolar, reduzindo-o aos conhecimentos necessários para desempenhar atividades produtivas imediatas, definidas ao sabor dos interesses do mercado (a partir do paradigma da empregabilidade) e, por conseguinte, do capital.

A educação escolar, nessa linha argumentativa que estamos desenvolvendo, não poderia servir aos interesses hegemônicos; Gontijo, Costa e Perovano (2020) afirmam a necessidade de a escola ser um espaço formativo, que leve os trabalhadores da educação a refletirem, a questionarem e a lutarem pelos seus direitos e pelos direitos de seus alunos; é requerido, pois, não sejam “indivíduos passivos que se adaptam às condições impostas pelo mercado” e que “não

conseguem atuar coletivamente na construção de uma sociedade fundada na justiça social” (GONTIJO, COSTA, PEROVANO, 2020, p. 17-18).

Para Duarte (2008, 2013, 2016), a escola deve contribuir para o domínio do conhecimento, para além da aparência fetichizada (“sociedade das ilusões”, como ele denominou em célebre síntese), uma vez que o domínio do conhecimento científico possibilita ao indivíduo o conhecimento do mundo e da realidade concretos. Na mesma perspectiva, Loureiro (2020, p. 34) afirma:

[...] o conhecimento científico merece (deve) ser conhecido, acessado, assimilado, incorporado pelas gerações de sujeitos escolares. Esse é um direito inalienável. A ciência é um patrimônio da humanidade assim como o é qualquer manifestação cultural, religiosa, artística. Não se trata de impor, mas criar as condições de possibilidades para que todos e todas, indistintamente, possam (caso desejem) ser um cientista, um filósofo, um artista. Na maioria das vezes, a escola é o único lócus capaz de permitir o acesso ao conhecimento elaborado (as ciências, a filosofia, as artes, a tecnologia). Isso se agrava em contextos de extrema exclusão social [...].

Concordamos com Gontijo, Costa e Perovano (2020), quando concluem, ao analisar a BNCC, que a lógica que subjaz ao documento não contribui para um projeto de formação humana integral. Isso sobressai quando analisamos a questão do ensino de literatura; no tocante a isso, a BNCC prevê que os alunos nos anos finais do ensino fundamental devem:

[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

O trabalho pedagógico que compreende o ensino da literatura deve estar além das “dimensões lúdicas”, do “imaginário e encantamento”: isso porque, como vimos, a responsabilidade social da escola não é com a reprodução do senso comum ou com a fetichização da cultura, nem mesmo com um falseamento do pensamento mágico (onde vige a lógica do “encanto”). O compromisso da escola, no que concerne ao melhor desenvolvimento dos estudantes, é com o saber elaborado, sistemático e de conjunto já produzido pelos seres humanos, ou seja, o conhecimento artístico, científico e filosófico que é, pelo trabalho pedagógico, convertido em conteúdo de ensino. O documento não explicita como a literatura poderia efetivar um “potencial transformador e humanizador” sem que a educação escolar assegure a apropriação para além do espontâneo, assistemático e sincrético, que decorre da vivência cotidiana.

Conforme Dalvi (2019), devemos ensinar aquilo que permita compreender a realidade para além de sua aparência, com o objetivo de transformação social em direção à superação do sistema que se pauta pelos interesses do capital e do mercado (personificado, como se fosse uma pessoa), e não pelos interesses dos humanos (reificados, como se fossem coisas). Nessa perspectiva, não negamos, minimizamos, desqualificamos ou invisibilizamos o conhecimento espontâneo, decorrente do sincretismo, já adquirido pelo aluno independentemente da educação escolar; mas recobramos a importância de os dominados também dominarem aquilo que os dominantes dominam, como alerta a Pedagogia Histórico-Crítica.

É necessário, pois, que, em uma sociedade dividida em classes, os estudantes que não constituem as camadas burguesas se apropriem de conhecimentos aos quais, provavelmente, não terão acesso no interior de suas famílias e/ou de sua comunidade – conhecimentos elaborados que, se não dominarem, sempre serão usados pelos dominantes como causa e justificativa da manutenção das desigualdades. Para Dalvi (2020a, 2020b), não é possível se pensar no trabalho pedagógico com o ensino da literatura apenas como leitura frutiva, quando o papel da educação escolar deve ser o de fraturar a cultura massificante e massificada, devendo permitir, como apontam Gama e Duarte (2017), a superação por incorporação do conhecimento espontâneo, pelo conhecimento elaborado (p. 522).

Para tal, é preciso resgatar a especificidade do professor no trabalho educativo. É papel do professor selecionar conhecimentos e conteúdos, definir métodos e procedimentos metodológicos que sejam os mais adequados para os objetivos pedagógicos, estabelecendo trânsitos entre a cultura popular e a clássica e enfrentando os entraves decorrentes da desigualdade social: “devemos estudar a realidade da nossa sociedade, as condições objetivas de trabalho”, além disso, “lançar mão de outras ciências para fundamentar nosso trabalho” (DALVI, 2020a, 2020b). Contudo, é perceptível, nas sucessivas (contra-)reformas, o esvaziamento da formação e do trabalho do professor (DALVI, 2021), reduzindo seus estudos e sua prática ao “aprender a aprender” (DUARTE, 2012) – de modo que aquele que ensina seja reduzido a um técnico, que executa planejamentos, projetos, políticas, programas definidos por outrem. Nesse sentido, Loureiro (2020, p. 30) questiona:

Por que razão parte considerável dos cursos de formação de professores tem nivelado, para quem da média, o processo formativo dos alunos? Como explicar que parte da *intelligentsia*, do campo educacional, tem feito uma defesa dogmática em favor da filosofia miúda, do saber tácito, da vida ordinária limitada ao cotidiano, elementos que, a rigor, além de serem enaltecidos como formas elevadas e qualificadas do tornar-se professor, também devem (de acordo com o discurso hegemônico) fazer parte constante da sua formação básica e continuada?

Dalvi (2021, [s. p.]) também alerta sobre isso, e discute as causas e os desdobramentos de tal processo:

[...] os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, [...] na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica”. [...]

À luz dessa hegemonia da prática, “[A]s políticas oficiais para a formação inicial dos professores vêm instituindo uma forma de profissionalismo docente que tem no pragmatismo um dos seus pilares fundamentais” (Garcia; Fonseca; Leite, 2013, p. 234).

[...] Essa dicotomização legitima a ideia perniciosa de que a atividade de ensino se pode fazer sem um denso trabalho intelectual (ou seja, fetichizam-se vivências, modelos e orientações práticas, colocando-se os professores no lugar de meros repetidores e divulgadores de “experiências de sucesso”). [...]

Sustentar a práxis [transformadora], evidentemente, exigiria o estudo concentrado, a metarreflexão e o exercício crítico, articulados a um projeto de sociedade e de formação humana no qual a estrutura de uma sociedade dividida

em classes com interesses antagônicos precisaria ser pautada... Elaborar tudo isso face ao objeto específico de conhecimento do professor de Literatura [...] requereria condições objetivas de trabalho decentes, que a imensa maioria dos professores não têm.

Portanto, é muito mais fácil disseminar perspectivas que fazem com que a prática rivalize com a teoria, que deem à prática (na qual a teoria foi subsumida, ocultada, invisibilizada) uma suposta precedência; assim, se transformam os professores em executores de políticas desenhadas por outrem, com interesses que não estejam claramente colocados na mesa e que, portanto, não possam ser compreendidos, problematizados e superados.

Recorremos novamente a Loureiro (2020, p. 31) que, em um esforço de compreensão do atual contexto de isolamento social em correlação com a educação escolar, questiona:

[...] Será que quando se valoriza e se limita o processo formativo a escutar as várias vozes, saberes e desejos que os sujeitos levam para o âmbito da escola, do seu processo formativo, tem-se uma conduta efetivamente democrática, ou isso não passa de um alibi perfeito para um crime de lesa-humanidade?

Para pensarmos um pouco mais sobre tais questões, analisaremos um documento elaborado pela rede municipal de ensino de Serra (ES): como este material preconiza o ensino da literatura para estudantes em isolamento social?

OS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA (ES)

A título de contextualização da produção, distribuição e uso dos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino (RME) de Serra (ES), é importante ressaltar que, em um primeiro momento, as aulas presenciais foram apenas suspensas. As unidades de ensino submetidas à rede estadual de educação do Espírito Santo iniciaram suas atividades remotas já no mês de abril, com o auxílio das plataformas digitais. As redes municipais de ensino do Espírito Santo, em geral, demoraram um pouco mais para iniciar algum tipo de trabalho remoto no âmbito da educação.

As escolas da RME de Serra iniciaram o envio de atividades pedagógicas para os seus alunos na segunda quinzena de julho, ou seja, após quatro meses sem aulas. A Portaria n.º 015/2020, da Secretaria Municipal de Educação, normatizou as Atividades Pedagógicas Não Presenciais, para fins de cômputo de carga horária obrigatória, mas não estabeleceu critérios para o desenvolvimento, as escolas tinham autonomia de encaminhar e realizar os trabalhos conforme a realidade da comunidade.

Com o avançar dos dias de suspensão das aulas presenciais, novos encaminhamentos foram feitos, no interior da rede municipal, em relação ao cumprimento da carga horária dos estudantes no ano letivo de 2020, entre eles, a elaboração dos *Cadernos Pedagógicos da Serra*. Tais *Cadernos* foram considerados como instrumento de apoio à aprendizagem – organizados pela própria secretaria e produzidos de modo colaborativo por alguns profissionais da rede municipal de ensino, com o objetivo de somar às atividades que estavam sendo desenvolvidas pelas unidades de ensino.

O material foi organizado em dois volumes. O primeiro, *Cadernos pedagógicos em tempos de pandemia volume I*: produzindo novos saberes no município da Serra, pensado para o mês de

novembro, contém 80 páginas e traz em sua organização objetivos específicos de cada componente curricular para as quatro semanas de atividades, a partir da temática “Sociedade em tempos de pandemia”.

Nesse volume, para os estudantes do 6º ano, o poema “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros, é a única ocorrência de texto literário, no componente curricular Arte. A questão traz um convite à reflexão e à produção de um relato sobre a infância (PREFEITURA..., 2020, p. 47). Além do poema, outras formas de arte também integram o caderno de atividades para os estudantes do 6º ano: a música “A paz”, de Gilberto Gil e João Donato, é apresentada aos estudantes com a possibilidade de apreciarem um vídeo da música através do link disponibilizado. A questão trabalhada convida os estudantes a refletirem sobre si, sobre o que promove a paz interior. O *Caderno* também propõe aos estudantes que estabeleçam uma conexão entre a música e o contexto de isolamento social (PREFEITURA..., 2020, p. 13-14).

Outra música trabalhada foi “O dia em que a terra parou”, de Raul Seixas e Cláudio Roberto, na disciplina História; a questão proposta também encaminhava a uma reflexão sobre o contexto da pandemia (PREFEITURA..., 2020, p. 18). Mais adiante, a disciplina de Arte apresenta a obra *Paz*, de Candido Portinari, convidando o estudante a aprender mais sobre Portinari e a elaborar uma produção visual de uma paisagem conhecida: a escola, uma tentativa de preservar a memória de um ambiente conhecido pelos alunos, mas distantes.

A disciplina de Arte também traz a literatura para os estudantes do 7º ano, com um trecho bastante conhecido: “A arte existe porque a vida não basta”, de Ferreira Gullar e, logo em seguida, apresenta trecho da música “Força estranha”, de Caetano Veloso. A questão elaborada a partir da leitura dos textos é um convite à reflexão sobre o contexto do isolamento social e à função da arte para nossas vidas (PREFEITURA..., 2020, p. 13-14). O componente curricular Língua Portuguesa, por sua vez, traz o poema “Velhas Árvores”, de Olavo Bilac, para comentar brevemente sobre as características do gênero textual poema, explorando, também, a diferenciação entre linguagem denotativa e conotativa (PREFEITURA..., 2020, p. 44).

No caderno do 8º ano não há nenhum texto literário. As questões de língua portuguesa do 8º ano tematizam o contexto do coronavírus – que é o tema do caderno todo – com os gêneros: campanha comunitária (p. 10); gênero digital³ (*whatsapp*) (p. 27); notícia (p. 44); tirinha (p. 60-61). Os componentes curriculares Arte (p. 63-64) e História (p. 35) fogem ao tema principal (pandemia de Covid-19), apresentando temas culturais.

Em História, tematiza-se a cultura municipal, a Festa de São Pedro (que acontece todos os anos e que os estudantes podem tomar conhecimento dela em casa, na sua comunidade e pelos meios de comunicação). A atividade não possibilita reflexão nem acesso a conhecimentos elaborados, aos quais o estudante não teria acesso fora da escola.

Já Arte apresenta um *box* explicativo sobre Leonardo da Vinci e outro sobre o Renascimento, antes de trabalhar um meme da Mona Lisa relacionado à pandemia: um ligeiro comentário sobre arte (Imagem 1).

³ É visível, aqui, um problema de denominação, pois gênero digital é um contrassenso, sobrepondo as categorias gênero e meio/suporte.

Imagem 1: Atividade de Arte no Caderno Pedagógico do 8º ano

Veja dois exemplos de memes de Mona Lisa relacionados à pandemia de 2020.

Figura 28 – Mona Lisa na quarentena



Fonte: Site [pinterest.com](https://www.pinterest.com) – Acesso em 13 jul. 2020.

1) Faça um autorretrato, no contexto da pandemia, de modo que tenha características visuais da Mona Lisa. Procure ser criativo e divertido!

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

Para os estudantes do 9º ano, o componente curricular Língua Portuguesa traz questões a respeito dos gêneros: comentário, charge, notícia, meme, todos sob o tema coronavírus. O componente curricular Arte apresenta a artista Ana Teixeira; traz uma importante informação a respeito da estética relacional (p. 46-47) e propõe uma atividade significativa para a interação familiar: um registro de relato compartilhado de histórias de vida, que é compatível com a estética apresentada e que pode contribuir para os laços afetivos neste momento atípico da humanidade.

O componente curricular Educação Física apresenta a crônica “Futebol de rua”, de Luis Fernando Verissimo, apenas para comentar sobre o que é futebol de rua e perguntar ao estudante se conhece o esporte e se sabe quais são as regras desse jogo (PREFEITURA..., 2020, p. 64-65):

Imagem 2: Atividade de Educação Física no Caderno Pedagógico do 9º ano

1) Na figura abaixo temos um exemplo de futebol de rua. Pesquise e escreva o seu nome e as regras como se joga.

Figura 22 – Futebol Lazer



Fonte: Site da Prefeitura de Maricá. Acesso em 07 jul. 2020.

2) No quadro abaixo apresentamos o Futmesa. Quais as técnicas e movimentos essa brincadeira pode contribuir para o desempenho no jogo de futebol?



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

Nossa perspectiva, aqui, é analisar a presença / ausência da literatura nele, quer se apresente ou não vinculadamente ao componente curricular Língua Portuguesa. Embora reconheçamos no material em estudo outras elaborações artísticas e culturais de suma importância – além de temas bastante importantes para a sociedade, tais como desigualdade de gênero (p. 48-49), intolerância religiosa (p. 50), racismo estrutural (p. 52), morte violenta da população jovem (p. 53) – ateremos nosso foco de análise na questão da presença / ausência de literatura.

Como se pode ver pela breve exposição até o momento, no volume 1 dos *Cadernos*, os textos literários comparecem em diferentes componentes curriculares, mas com objetivos estranhos às especificidades do conhecimento literário elaborado. Ou seja, o que se explora são os temas ou conteúdos dos textos literários, sem que se avance propriamente na especificidade do saber sistematizado na forma de conceitos, pelos domínios da crítica, historiografia, tradução ou teoria literária, por exemplo. Tampouco a questão da circulação social dos textos (perpassando os problemas de produção, publicação, difusão, valor etc.) são pautados.

Já nos *Cadernos pedagógicos em tempos de pandemia volume II*: produzindo novos saberes no município da Serra, o tema articulador dos diferentes componentes curriculares é “Sociedade Serrana: História, Cultura e Literatura”. Semelhantemente ao anterior, também está organizado para ser realizado em quatro semanas de estudos; cada caderno de cada série/ano possui cerca de 80 páginas.

Os estudantes do 6º ano não puderam contar com a presença do texto literário durante as quatro semanas de estudo do mês de dezembro, ainda que a palavra “literatura” apareça no tema do caderno (“Sociedade Serrana: História, Cultura e **Literatura**” – destaque nosso).

Para o 7º ano, foi apresentado o texto “O pássaro de fogo”, que trata de uma lenda local (o mesmo texto consta no caderno de atividades do 6º ano, com uma questão de interpretação de texto), trazendo uma questão sobre gênero textual e discurso direto e indireto (PREFEITURA..., 2020, p. 10). O texto é retomado nas páginas 61 e 62 para trabalhar a história do município de Serra, e o conteúdo figuras de linguagem.

O poema “O tupi que você fala”, de Cláudio Fragata, aparece no componente curricular História; trata, rapidamente, da influência da língua indígena em nosso idioma. Mais adiante, uma tirinha da pesquisadora e escritora Kiusam de Oliveira aparece para abordar diversidade. Contudo, a questão comenta apenas sobre meninas/mulheres com penteado *black*, e conceitua as figuras de linguagem “metáfora” e “comparação”, deixando de lado outras questões relevantes como colonização, miscigenação, preconceito racial, racismo estrutural.

Para os alunos do 8º ano, um soneto em homenagem aos 150 anos do Suplício de Chico Prego, do poeta local Teodorico Boa Morte, trabalha gênero textual e vocabulário, com um *box* informativo sobre o contexto histórico da Insurreição de Queimado (p. 10-11).

Os estudantes do 9º ano, nesse segundo caderno, foram mais contemplados no acesso à literatura. Aliada a uma notícia do jornal eletrônico *Folha Vitória* com o título “Campanha internacional no ES estimula sociedade a combater a violência contra crianças”, o componente curricular Língua Portuguesa traz um trecho do livro *Meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e aborda um assunto de grande relevância (principalmente pelo contexto pandêmico que distanciou as crianças da escola) – a saber, a violência contra a criança – por meio de três questões de interpretação de texto (PREFEITURA..., 2020, p. 9).

No caderno está reproduzido o seguinte trecho:

Texto 1

(...) Outra bofetada, outra, mais outra. As lágrimas pulavam dos meus olhos sem querer. Meu rosto quase não se podia mexer, era arremessado. Meus olhos abriam-se para se tornar a fechar com o impacto das bofetadas. Tomado de fúria, desabotoou o cinto. Aquele cinto que tinha duas rodela de metal e começou a me xingar apoplético. De cachorro, de porcaria, de traste vagabundo, se era assim que falava do seu Pai. O cinto zunia com uma força danada sobre o meu corpo. Parecia que o cinto tinha mil dedos que me acertavam em qualquer parte do corpo. Eu fui caindo, me encolhendo no cantinho da parede. Estava certo que ele ia me matar mesmo ... Nem deixavam que eu fosse à Escola. Ninguém queria testemunho de tanta brutalidade. Logo que meu rosto desinchasse e meus lábios cicatrizassem eu recomençaria o meu ritmo de vida. (Fragmento de *Meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, apud PREFEITURA..., 2020, p. 10).

O texto jornalístico foi apresentado após a citação acima. Um *box* explicativo sobre o enredo do livro antecede as questões abaixo:

1) Considerando os dois textos, escreva, dando sua opinião sobre esse tema tão importante para a sociedade.

2) *Você considera importantes ações, como o dia “D” do Quebrando o Silêncio? Por quê?*

3) *O que podemos fazer para que a violência contra as crianças não ocorra em nossa cidade, em especial em nosso bairro?*

(PREFEITURA..., 2020, p. 11).

O “Poema sobre a Insurreição de Queimado”, do livro *Insurreição de Queimado em poesia*⁴, do poeta serrano Teodorico Boa Morte, foi apresentado no componente curricular Arte, cuja tarefa proposta era “Com base na leitura do poema faça uma ilustração, que melhor retrate a história contada no poema” (p. 13).

Em Ciências, questões apresentadas após a reprodução de um trecho do poema “A rua diferente”, de Carlos Drummond de Andrade, convida os estudantes a refletirem sobre as transformações urbanas no município em que residem:

A RUA DIFERENTE

Na minha rua estão cortando árvores

Botando trilhos

Construindo casas.

Minha rua acordou mudada.

(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

1) Após a leitura, escreva suas impressões sobre o trecho do poema.

2) Que relação existe entre o poema e o processo de urbanização das cidades?

3) Você já teve a oportunidade de observar as transformações da cidade de Serra? Em caso afirmativo, relate resumidamente que modificações ocorreram em relação ao ambiente e como ficou. Caso você nunca tenha presenciado essas transformações, pergunte aos seus responsáveis se eles presenciaram alguma transformação urbana no município de Serra

(PREFEITURA..., 2020, p. 23).

O estudo do trecho do poema se encerra nas questões, que necessitam de alguns ajustes: na primeira questão, o termo “impressões” traduz um questionamento vago a respeito do poema. Para responder à próxima questão, o estudante precisa relacionar suas ‘impressões’ sobre o poema a um assunto não apresentado anteriormente, o processo de urbanização das cidades. Quando a sistematização do conhecimento parte de “impressões”, sem avançar para a tentativa de produzir um conhecimento verdadeiro, a escola abdica de sua tarefa precípua, ou seja, abdica de tomar o saber objetivo (*objetivo é diferente de neutro*) como centro articulador do currículo (ORSO; MALANCHEN, 2016).

⁴ Não há indicação de página e ano de publicação do livro citado.

O estudante precisaria entender que, no verso “Na minha rua estão cortando árvores”, o verbo na terceira pessoa indica que não se sabe quem está praticando a ação – que geralmente é feita às escondidas, para evitar denúncias e fiscalizações. O último verso sugere que tal ação acontece à noite: “Minha rua acordou mudada”. Também é possível compreender que se sabe quem faz e não se pode dizer. A sequência dos três verbos e seus objetos diretos narram a destruição da natureza e a transformação da paisagem natural para a expansão industrial: “cortando árvores”, “botando trilhos”, “construindo casas”.

Por fim, a terceira questão apresentada na atividade de Ciências inicia um diálogo a respeito do problema que se pretende tratar a partir do poema de Drummond. Contudo, só é retomado na página 40, com um trecho da monografia do Bacharelado em Geografia do professor Mizael Fernandes de Oliveira, sob o título *Expansão industrial e dinâmicas socioespaciais do município de Serra - ES* (2007).

Nas páginas 26 e 27, um texto biográfico sobre Carolina Maria de Jesus introduz um trecho de *Quarto de despejo*. Os estudantes foram questionados sobre o fato de a escritora gostar ou não de ser preta, assim como de seus cabelos “rústicos” e de seus traços. As temáticas de gênero, discriminação racial, desigualdade social e distribuição de renda no país não foram mencionadas, sendo reduzida toda a questão ao gosto pessoal.

A notícia de jornal intitulada “Cooperativas de catadores sofrem com baixa coleta seletiva na Serra” aparece seguida da questão sobre Carolina Maria de Jesus; logo após uma questão que tenta tratar, ao mesmo tempo, sobre gênero textual, desigualdade social, gênero, sem aprofundamento em nenhum dos temas, como se pode observar:

2) Ao comparar o trecho do diário de Carolina Maria de Jesus com a notícia de jornal, podemos afirmar que:

- a) os textos tratam de assuntos diferentes, *já que* um é um trecho de diário e outro é uma notícia;
- b) os textos remetem a um tema recorrente, que é a desigualdade social e falta de oportunidades de acesso encontradas pela população negra;
- c) os textos mostram que as mulheres devem se tornar catadoras de lixo;
- d) os textos são ficcionais, pois as personagens foram criadas para dar vida à história.

(PREFEITURA..., 2020, p. 27 – grifos nossos).

O objetivo da questão acima é saber se o estudante compreendeu as características dos gêneros diário e notícia de jornal, isto é, os gêneros apresentados para leitura, antes da questão. Contudo, as opções apresentadas não favorecem aprendizados objetivos de ensino que deveriam pautar o processo de educação escolar: a primeira opção pode induzir ao erro, pois parte da questão está correta e apresenta uma contradição sutil introduzida pela locução adverbial ‘já que’. A opção b traz uma afirmativa correta, porém não condiz com o que aparentemente a questão requer do estudante: identificar o gênero textual do material lido.

Considerado o contexto de separação entre professor e estudante, a falta de discussão do texto e dos temas, a apresentação mínima de textos sobre a temática e a não condução à reflexão,

por meio de questões orientadas, perguntamo-nos qual seria o propósito dessa sequência nos *Cadernos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade cultural do país não é satisfatória em relação ao acesso à literatura: o texto literário tem desaparecido das escolas (REZENDE, 2020) ou, como vimos a partir da análise acima, tem aparecido de forma mutilada ou mesmo fantasmagórica (seja em relação aos próprios textos, seja em relação aos conteúdos específicos inerentes aos estudos literários, seja, por fim, em relação à experiência mediada de leitura que tem sido rebaixada à simples decodificação de textos literários capturados por uma exploração que os transforma em simples “pretextos” para abordar temas alheios ao artístico/estético).

Noutras palavras, *a literatura se faz presente, mas, contraditoriamente, presente como uma ausência*. A literatura está citada, reproduzida a partir de fragmentos e textos curtos, mas sua substância e sua forma própria de produzir conhecimento sobre o mundo estão ausentes – o que rebate à discussão apresentada inicialmente, a partir de Ginzburg (2012) e Durão (2015). Além disso, as questões apresentadas, embora tragam fenômenos importantes e mencionem aspectos da realidade que realmente precisam ser esclarecidos pelo estudo intencional, organizado e sistemático, não avançam, constituindo-se apenas como uma espécie de “preâmbulo” de algo que, ainda, não chegou e nem chega...

Conforme Duarte (2021, p. 44-49), a escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, embora reproduza as contradições da sociedade atual; sua especificidade é dada pela socialização do saber sistematizado. Ou seja, a simples presença do texto literário, como um contato aligeirado e organizado tão-somente a partir do domínio da opinião pessoal e/ou da apropriação temática não assegura uma educação literária que efetivamente possa contribuir na direção de uma formação omnilateral. Isso porque concordamos com Marsiglia e Della Fonte (2017, p. 22), quando afirmam que:

[...] a escola é a instituição *par excellence* dessa aventura de mediação do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Não se trata de aniquilar o saber popular ao sabor de orientações filosóficas positivistas. Ele é o saber primeiro, expressão imediata do nosso viver; é dele que emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo; é a ele que se pretende retornar, de modo enriquecido, ao término da viagem formativa escolar.

A literatura poderia ter sido trabalhada, nos Cadernos analisados, de maneira mais consistente (e não apenas de maneira “fantasmagórica”, a saber, *presente, mas ausente*), com roteiros de leitura e atividades que enriquecessem o conhecimento propriamente literários dos estudantes. Mas, para isso, algumas das exigências seriam: a) condições materiais objetivas favoráveis para o trabalho docente (entre os quais tempo remunerado para formação continuada, estudo e planejamento); b) suporte humano continuado aos estudantes (sem que isso redunde em ampliação da jornada dos profissionais da educação na forma de hiperexploração); e c) condições materiais objetivas para o estudo domiciliar em favor dos matriculados na rede municipal, com garantia de infraestrutura básica. Além, é claro, da garantia, por parte do Estado, de que nenhum

profissional da educação ou estudante estaria premido pelo desemprego, pela queda dos proventos familiares, pelo receio ou pela realidade da fome, da falta de moradia e do endividamento em função das dramáticas condições socioeconômicas que decorreram do prolongamento da pandemia de Covid-19.

Uma das explicações mais simples para o que constatamos em relação à presença/ausência da literatura nos *Cadernos...* talvez seja o fato de os profissionais da educação terem poucas páginas para elaborarem suas atividades (foi estabelecido número máximo de páginas para cada componente curricular); mas a exploração do que aparece, a se julgar pela análise empreendida, não vai além de uma simples apresentação do texto literário, como ponto de partida ou “motivação” (ou “pretexto”). Avança-se pouco, portanto, em relação a conteúdos que sintetizem as máximas elaborações humanas, na contramão daquilo que preconiza Saviani (1991) como sendo o desafio da educação escolar: a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, a descoberta das formas mais adequadas para fazê-lo.

No tocante ao específico do conhecimento literário, Ferreira (2012) defende a catarse como um processo de desenvolvimento do indivíduo, em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. Para tanto, seria de suma importância o ensino de literatura na educação escolar, como possibilidade de desfeticização da realidade humana. A maneira como a literatura foi abordada nos cadernos pedagógicos estudados evidencia uma presença efetiva, com potencial desfeticizador? A resposta a essa questão parece negativa.

O afastamento de estudantes e professores da sala de aula poderia ter aberto possibilidades de um trabalho menos convencional, que possibilitaria um olhar mais demorado para questões mais urgentes de lacunas na formação dos nossos estudantes. A centralidade do ensino no texto literário, a qualidade em detrimento da quantidade favoreceria resultados mais positivos para a formação do estudante e, talvez, com menos gastos para a municipalidade⁵, já que os estudantes poderiam ler as obras já disponíveis nas escolas por meio de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) literário. Os livros de literatura disponíveis nas escolas e mesmo os que poderiam ter sido adquiridos para uso pessoal dos alunos – em vez da impressão gráfica dos cadernos, que serão descartados após o primeiro uso – evitariam a repetição de temas e de conteúdos.

A insistência na temática da pandemia, sobre a qual os estudantes já vinham ouvindo falar em casa, nos telejornais, na rua, desde o mês de março nos faz concordar com as palavras de Dalvi (2020b, em vídeo):

[...] a escola não pode simplesmente confirmar aquilo que o aluno já sabe, não pode abdicar de seu papel social; não podemos esvaziar o papel da escola e da formação do professor, pois isso reflete nos aspectos políticos da nossa profissão tanto pela sociedade quanto pelos governantes.

⁵ Foram entregues cerca de 110.000 cadernos (55.000 em novembro e 55.000 em dezembro, conforme notícia publicada em 30/11/2020 no site da prefeitura: <http://www.serra.es.gov.br/noticias/serra-distribui-110-mil-cadernos-de-exercicios-aos-alunos>), com 80 páginas coloridas cada, que soma, aproximadamente, 88.000.000 páginas. Até o fim da escrita deste texto não foi informado o valor gasto com os cadernos pedagógicos.

O contexto cotidiano pode ser um ponto de partida, mas a educação escolar, para a qual o trabalho pedagógico do professor é nuclear, precisa extrapolá-lo. E os cadernos, mesmo ao tratar das consequências da pandemia, não avançaram substancialmente.

Para que continuemos a contribuir para a transformação social nós, professores, precisamos estar “conscientes do nosso papel, respaldados pelo estudo e pesquisa e agir com coerência e consistência” (DALVI, 2020a, 2020b). Dessa forma, não devemos pensar em conteúdos imediatistas, tampouco em dar conta de “não perder o ano”. Precisamos dar conta de questões mais urgentes, a partir de “escolhas mais acertadas, que propiciem a apropriação da cultura historicamente construída” (DALVI, 2020a, 2020b).

Para além do direito à literatura, nossos estudantes precisam, por meio dela, avançar rumo ao desvelamento gnosiológico (correspondência entre explicações teóricas e realidade concreta) e ideológico (embate entre distintos interesses políticos); enriquecer repertórios linguísticos, não apenas para suprir suas necessidades de comunicação cotidiana; acessar conhecimentos a respeito de sua cultura, para além da aplicabilidade imediata em atendimento a uma preparação para as exigências do “mercado” e da manutenção do atual estado de coisas; enfim, precisam emancipar-se, em sentido amplo.

Assim, neste trabalho, consideramos o contexto atípico para a educação escolar no ano letivo de 2020, situamos a literatura entre as mais sofisticadas formas do saber objetivo historicamente produzido, ressaltamos a necessidade do ensino de literatura de forma intencional, planejada e sistemática e valorizamos o clássico como critério curricular, analisamos a presença da literatura e suas abordagens no material pedagógico produzido por profissionais da educação para os estudantes do município de Serra, concluímos que o ensino de literatura do município, a exemplo do que observamos nos cadernos, precisa ser mais consistente. Nenhum desses compromissos poderia ser regateado em função da pandemia: mas, ao contrário, as gravíssimas consequências do contexto deveriam radicalizar a tarefa docente no sentido de lançar mão da literatura como reflexo da realidade – e, portanto, como possibilidade de compreensão mais aguda do mundo e dos seres, o que potencializa o compromisso com a superação do atual estado de coisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 jul. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CASTRO, Demian et al. **Brasil e o mundo diante da Covid-19 e da crise econômica**. Curitiba: Pet-Economia UFPR, 2020. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfufpr/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-e-o-mundo-diante-da-Covid-19-e-da-crise-economica.pdf>. Acesso em 20 jul. 2021.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Thiago Colmenaro; SCRIVANO, Isabel; VIEIRA, Erick da Silva. Educação básica em tempos de pandemia: padronizada, remota, domiciliar e desigual. **Revista Interinstitucional Artes de Educar** (Rio de Janeiro), v. 6, número especial II, p. 118-139, jun. – out. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura. **Voz da Literatura** (Brasília). Publicado em 19 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/sobre-o-esvaziamento-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-literatura>. Acesso em 29 jul. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Propostas didático-metodológicas. In: PARÁBOLA EDITORIAL (Org.). **Leitura de literatura na escola**. [Minicurso – Aula 3]. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jD4LDxzR6fs>. Acesso em 03 set. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Leitura literária em contexto escolar. In: PARÁBOLA EDITORIAL (Org.). **Leitura de literatura na escola**. [Minicurso – Aula 5]. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gPjExwu1pzk>. Acesso em 01 out. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Desenredo** (Passo Fundo), v. 15, 2019, p. 283-300. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em 04 set. 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 39-64.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. [Palestra de 23 out. 2020]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n0EoDx3IGWM>. Acesso em 25 nov. 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A Escola Tradicional**. [Palestra de 29 set. 2013]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VwOpVkeZXNA>. Acesso em 11 out. 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **O que ensinar na educação escolar: o patrimônio cultural humano como conteúdo do ensino e a formação da concepção de mundo do aluno**. [Palestra de 28 jul. 2016]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4r3hR5PBLG4>. Acesso em 30 out. 2020.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. **D.E.L.T.A.**, n. 31(especial), 2015, pp. 377-390. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445014919759499939>.

FERREIRA, Daniel et al. **Impactos socioeconômicos da COVID-19: ruptura e perspectivas para as perdas não técnicas**. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos do Setor Elétrico da UFRJ, 2020. Disponível em: http://www.gesel.ie.ufrj.br/app/webroot/files/publications/05_TDSE93.pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

GAMA, Carolina Nosella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface: comunicação, saúde e educação** (Botucatu). n. 21, vol. 62, 2017, p. 521-530. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>. Acesso em 26 nov. 2020.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll** (Campinas). v. 1, n. 33, p. 209-220, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>. Acesso em 14 dez. 2020.

GONTIJO, Cláudia M. M.; COSTA, Dania M.; PEROVANO, Nayara S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições** (Campinas). v. 31, e20180110, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072020000100511&script=sci_arttext. Acesso em 04 set. 2020.

LOUREIRO, Robson. Negacionismo científico na pandemia da Covid-19: elogio ao conhecimento e à escola. In: GONÇALVES, Emerson; LOUREIRO, Robson; RAMALHETE, Mariana P. (Org.). **Isolad@s: reflexões artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia**. Vitória: Nepefil, 2020, p. 12-91. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O51WbEgPZS-7IDNS4inNGWP3y3IVcr6s/view>. Acesso em 27 nov. 2020.

LOWY INSTITUTE. **Covid Performance Index: deconstructing pandemic responses**. Disponível em: <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/>. Acesso em 21 jul. 2021.

MACENO, Tavanés Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 1, vol. 4, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.142>. Acesso em 30 set. 2021.

NOSELLA, Paolo; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. Entrevista concedida a Paolo Nosella [DVD]. Tradução

de Paolo Nosella e Patricia Polizel Culhari. Revisão Dermeval Saviani. Campinas: Unicamp/HistedBR, 2007. 1 DVD.

OLIVEIRA, Cláudia Ester de; DIAS, Maria Luiza; ALMEIDA, Rafael Santos de. Desafios do ensino remoto emergencial nas escolas públicas durante a pandemia. **Brazilian Journal of Development** (Curitiba), v. 6, n. 12, dez. 2020, p.102816-102821. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22264/17790>. Acesso em 20 jul. 2021.

OLIVEIRA, Mizael Fernandes. **Expansão industrial e dinâmicas socio-espaciais no município de Serra-ES**. 2007. Monografia (Bacharelado) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <https://geo.ufes.br/sites/geografia.ufes.br/files/field/anexo/mizael.pdf>. Acesso em 01 abr. 2021.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: **Anais do X Seminário Nacional do HistedBR**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf>. Acesso em 30 set. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Cadernos pedagógicos em tempos de pandemia**. v. 1. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1eOHRngHu4XTSnlGwFrWkvGW7_WE3QO2g?usp=sharing. Acesso em 23 out. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. **Cadernos pedagógicos em tempos de pandemia**. v. 2. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1f89bPy71xZQGr6Qvw5ctOQzMu4Yy3eH?usp=sharing>. Acesso em 15 nov. 2020.

REDE BRASIL ATUAL. **Bolsonaro veta projeto que garantia internet gratuita a alunos e professores de escolas públicas**. Publicado em 19 de março de 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/03/bolsonaro-veta-internet-gratuita-aunos-professores-escolas-publicas/>. Acesso em 21 jul. 2021.

REZENDE, Neide. O que se ensinaria se se ensinasse literatura?. In: PARÁBOLA EDITORIAL (Org.). **Leitura de literatura na escola**. [Minicurso - Aula 1]. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=THT0pEmK7yk> Acesso em: 3 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; DALVI, Maria Amélia; RAMALHETE, Mariana Passos. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. **(Con)Textos Linguísticos** (Vitória). v. 14, 2020, p. 340-359. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27503>. Acesso em 04 set. 2020.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis: Comunicação e Saúde** (Rio de Janeiro), n. 215, ago. 2020, p. 10-15. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em 20 jul. 2020.