

Era uma escola muito engraçada: imagens de escolas públicas brasileiras em dissertações de um programa de mestrado em rede nacional¹

Luiza Helena Oliveira da Silva²

Resumo: Orientado pelos estudos da semiótica discursiva destinados ao espaço, este trabalho analisa três dissertações do PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – defendidos por docentes que atuam nos estados do Pará e Acre, nos anos de 2017 e 2019. O objetivo foi o de analisar os sentidos que se produzem sobre o espaço da escola onde atuam e/ou desenvolveram práticas interventivas. Buscou-se observar a possível reiteração de imagens de escolas públicas caracterizadas pela privação, a serem apreendidas das narrativas e escolhas enunciativas projetadas nos textos. As dissertações analisadas explicitam performances realizadas no espaço utópico (Greimas, 1976), o da sala de aula, ou a construção de utopias a serem alcançadas pela formação teórico-prática ofertada pelo referido programa de mestrado. Inserido no âmbito de uma pesquisa em desenvolvimento, o recorte apresentado privilegiou imagens que seriam produzidas por escolas situadas na região Norte.

Palavras-chave: PROFLETRAS; Semiótica do espaço; Figuratividade.

Introdução

Em uma de suas populares canções destinadas a crianças, Vinícius de Moraes escreve: “Era uma casa / muito engraçada / não tinha teto / não tinha nada / ninguém podia entrar nela não / porque na casa não tinha chão / ninguém podia dormir na rede / porque na casa não tinha parede [...]” (Moraes, 2021, p. 28). A graça poética da casa que emerge dessa edificação discursiva se faz pela insistência da negação: não há na casa o que toda casa deveria ter, em termos mais elementares: nem parede, nem porta, nem teto, nem chão, nem nada, o que faz com que cada elemento figurativo se apresente pela afirmação de sua inexistência, a ponto de não se poder fazer ver pela descrição marcada pelas ausências o que ali resiste como uma ideia de casa, tudo o que poderia ser sólido se desmanchando no ar. A despeito das negativas, seria ela feita “com muito esmero / na rua dos Bobos, número zero”. A poesia é o lugar, enfim, da criação de imagens do impossível. Analisando um texto um tanto semelhante, de Charles Cros, escreve Denis Bertrand: “O objeto, portanto, existe lexicalmente, mas não tem existência na narrativa.

¹ Agradecimentos ao CNPq, que financia a pesquisa.

² Professora associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutoramento pelo Centre National de la Recherche Scientifique (França). Bolsista do CNPq. Coordenadora Adjunta da Área 41 (CAPES). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5886-6809>. E-mail: luiza.to@uft.edu.br.

Sua ausência, por definição, põe em xeque a conjunção” (Bertrand, 2003, p. 323). O semioticista concluirá, mais adiante, que o texto de Cros é, enfim, “uma perturbadora e irônica reflexão sobre a linguagem” (Bertrand, 2003, p. 328). No caso da canção, a mera alusão aos elementos figurativos faz com vejamos ainda que a ordem do texto seja a de não ver. Para não ver o chão, as paredes, as portas, é preciso convocar essas figuras para só então exacerbar ao limite as disjunções.

Pensamos nessa canção quando principiamos a escrever este texto que pretende falar não de casas, mas de escolas públicas brasileiras, porque há uma insistência em imagens que emergem de discursos e que a constroem como lugar da privação, de sujeitos em permanente estado de disjunção, acentuando o que ela deveria ter e não tem para ser concebida como espaço adequado à prática docente, ao ensino e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, preocupamo-nos com o efeito do que escrevemos, com receio de contribuir para ecoar discursos que desqualificam a escola e, sobretudo, os professores (Professor [...], 2023, p. A3). Se a escola ainda se conserva como aparelho ideológico do Estado, lugar que opera para a transmissão da cultura e dos saberes legitimados pela classe dominante, é também o lugar do possível para a transformação dos sujeitos, com seu viés libertário sempre a ameaçar as estruturas do poder. É por ser o lugar de possibilidades, para além da confirmação de um estado de coisas, que muita gente se diz qualificada para dizer o que a escola deve ser, como vimos recentemente após uma prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com manifestações indignadas de lideranças políticas e econômicas que insistem que a escola não pode dizer o que não cai bem para suas respectivas cartilhas (Borges, 2023). A escola, com tudo o que a faz materialmente caracterizada por privações de diferente ordem, é território em disputa sobretudo ideológica, porque o conhecimento que ali se produz pode gerar resistência e transformação, incomodando estruturas bem assentadas de poder.

Este trabalho tem como ponto de partida o projeto desenvolvido com apoio do CNPq intitulado “Que espaço é esse, o do chão da escola? Análise semiótica de dissertações do PROFLETRAS”. A expressão “chão da escola” corresponde, no dizer de docentes, ao “chão da fábrica” dos discursos da classe operária, implicando, no caso em questão, sujeitos que efetivamente sabem, pela prática, pela experiência, pelo fazer, o que é a complexidade do ensino-aprendizagem na educação básica. Remete, pois, ao que se compreende como “lugar de fala” dos docentes, sujeitos autorizados a dizer porque vivenciam a “realidade” do universo

escolar por dentro, como atores que fazem ser a educação pública em diferentes localidades do país.

Ao mesmo tempo, o termo explicita uma hierarquia, considerando uma orientação espacial: são vozes dos de baixo, o que implica pensar quem são os atores instaurados acima e que tantas vezes se constituem como destinadores, definindo, a despeito da distância que os separa (e no não saber), o dever ser o fazer dos de baixo.

Selecionamos como *corpus* as dissertações desse programa de mestrado profissional porque os mestrandos e as mestrandas são obrigatoriamente professores de Língua Portuguesa, atuam em sala de aula no Ensino Fundamental e devem, conforme documentos que regulam a escrita do trabalho final, desenvolver projetos de pesquisa-ação, preferencialmente em uma das turmas em que atua como docente. A exceção a essa obrigatoriedade se deu nos anos da pandemia (2020-2022), quando escolas tiveram que desenvolver atividades mediadas por plataformas digitais e o trabalho final poderia consistir em apenas uma proposição didática, traduzida num “produto”.

Diante de nossa experiência de orientação e pela participação em bancas e eventos desse programa em rede nacional, fomos observando algumas regularidades relativas ao espaço escolar, a partir do registro da percepção do(a)s docentes, o que nos levou a considerar ao menos duas questões iniciais como objeto de investigação: i. que imagens de escola pública emergem desses trabalhos, a partir da sua figurativização? ii. que papel actancial o(a)s docentes atribuem a esse espaço no que diz respeito aos sucessos/insucessos de sua prática?

Para este artigo, reportamo-nos mais especificamente a 10 dissertações, selecionadas dentre 03 programas da região Norte, defendidas juntamente à UNIFESSPA, UFAC e UFOPA. Todas elas encontram-se disponíveis no repositório da UFRN, instituição que responde pela coordenação nacional. A seleção dos trabalhos se deu a partir de consulta ao repositório, seguida pela leitura da seção de metodologia, lugar do trabalho que mais comumente traz dados sobre a escola onde a intervenção se desenvolveu, assim como a leitura da seção destinada à análise dos resultados, na qual se poderia, em princípio, constar reflexões sobre impactos do espaço nas atividades do(a) docente pesquisador(a).

Além desta *Introdução* e das *Considerações finais*, o artigo se organiza em três seções. Na primeira, tratamos do PROFLETRAS e das motivações para a pesquisa; na segunda, de

reflexões em torno da semiótica do espaço e o que pode trazer para a compreensão do espaço da escola; na terceira, apresentamos análises.

Um programa de pós-graduação para professores

Atuamos em escolas onde as temperaturas são muito elevadas e contamos apenas com poucos ventiladores, quando funcionam; em nossa escola não temos uma biblioteca tampouco laboratório de informática, quiçá robótica ou outros recursos da era digital. Nossos alunos em quase sua totalidade vivem em situação de vulnerabilidade social e suas reivindicações durante as escutas com a orientação giram sempre em torno de salas menos quentes e que a gestão aumente a quantidade de merenda servida durante as aulas. E por último, entre tantas demandas, embora tenhamos número de alunos reduzido, não há livros didáticos suficientes. (Pachêco, 2021).

Publicada em seu blog *Cálice recusado*, encontramos uma crônica da professora Kayla Pachêco, docente que atua em escolas públicas nos estados do Maranhão e Tocantins. Egressa do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional –, ofertado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), a professora questiona a fala inicial de natureza motivacional trazida por uma colega aposentada num momento inicial de conselho de classe. Nele, a docente mais experiente emprega a figura do bambu para defender que professores devessem ser resilientes e flexíveis, como forma de resistir a adversidades no campo de trabalho.

Na oposição entre rigidez e flexibilidade, a primeira é vista como negativa, disfórica, porque acena para um modo de ser na vida profissional que segue na contramão das demandas exigidas pelo próprio mercado de trabalho. Relaciona-se ainda a perspectivas estreitas, certezas absolutas quanto a modos de ensinar, aprender, avaliar. A flexibilidade é, por essa mesma perspectiva, eufórica, positiva, na medida em que aponta para a sabedoria de rever pontos de vista e capacidade de adaptação, características que hoje são louvadas por discursos de diferentes esferas.

O texto de Pacheco, contudo, segue na contramão. Intitula-se *No Tocantins não há bambu*, não porque esse espécime vegetal necessariamente esteja ausente na paisagem do estado, mas porque, conforme argumenta, o que se tem – para continuar no plano das metáforas relativas à educação –, são árvores que apresentam “a rigidez como característica”. Pacheco se

refere à gestão escolar, na denúncia de práticas que considera autoritárias, como a de obrigar que, em meio à pandemia da Covid-19, docentes e estudantes retornassem às aulas presenciais sem que a comunidade escolar estivesse devidamente vacinada. Assim, se a flexibilidade é demandada dos docentes, não seria praticada, porém, pelos gestores.

Há diferentes aspectos relativos à educação que vemos ecoar no texto de Pacheco, caracterizado por uma enunciação expressamente passional (Bertrand, 2003), dada a evidente indignação, mas nos interessa especialmente observar o que acentua na passagem que transcrevemos como epígrafe desta seção. Ali, a docente sai do plano mais abstrato do discurso pedagógico que pede um certo modo de engajamento dos docentes para acenar para outras direções mediante uma série de figuras que servem para caracterizar a escola como lugar da precariedade. Para isso, acentua, de um lado, o que é excedente (o calor, a vulnerabilidade social dos estudantes); de outro, a privação (o que deveria haver nesse espaço e não há: melhor ventilação, laboratórios de informática, livros didáticos em número suficiente). Para o discurso que pede desenvolvimento de competências de caráter individual, centradas no *ser* do professor, Pacheco responde com descrições que remetem ao plano material e coletivo da escola, o que faz com que busque incluir o que seria a voz dos estudantes. Além disso, pelas muitas disjunções, considerando o que deveria ser/ter a escola e não é/não tem, essas condições materiais que produzem uma imagem de precariedade explicitam os elementos que desempenham o papel de antisujeitos (“obstáculos”, “crises”, conforme o texto de sua crônica), na contramão dos interesses da performance didática:

Até porque, para ser resiliente, propaga-se que devemos superar obstáculos, e em nossa jornada docente, tais obstáculos e crises têm sido uma constante. Já dizia Darcy Ribeiro que a crise da educação não é uma crise, é um projeto. Para o servidor tem sido cada vez mais exaustiva a rotina. Mas, para o aluno, ser resiliente tem sido uma verdadeira odisseia. (Pachêco, 2021).

Os obstáculos não são, assim, o inesperado a quebrar a rotina da escola, mas traduzem sua própria cotidianidade, tendo em vista a crise na educação constituir-se como um projeto, como o que está devidamente previsto, longe do acidental e do acaso. Desse modo, em vez da resiliência demandada, a autora responde com indignação e denúncia, recusando-se a desempenhar o papel de acomodada ao estado de coisas. Enquanto a fala da gestão segue no

sentido da concessão (A despeito de X, se faz Y), concorrendo para o apaziguamento, a docente exige transformação.

O texto da docente egressa do PROFLETRAS serve-nos aqui para introduzir nosso interesse de pesquisa. Que espaço, afinal, é esse, o da escola, e como é apreendido pelo(a)s docentes que nele atuam? A despeito das condições materiais de trabalho docente, é possível mudar a educação, alterar os índices das avaliações externas, garantir a qualidade prevista por esse programa de formação em rede nacional, conforme demandado pela CAPES que o financia na parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e cobra resultados?

Como professora desse programa³ e dada a condição de território de fronteira na qual a Universidade Federal do Norte do Tocantins se situa, orientamos desde 2014 pesquisas de docentes que atuam em escolas públicas do ensino fundamental do Tocantins, Pará, Maranhão, Piauí, o que nos permite visualizar diferenças e semelhanças quanto a modos de constituição do espaço escolar a partir das descrições que elaboram em seus trabalhos. Além disso, participamos de bancas de qualificação e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de pesquisadore(a)s de outros estados e regiões do país, com textos que, quase em sua totalidade, reservam um lugar especial para a descrição de escolas públicas onde as pesquisas foram desenvolvidas e, com isso, fornecem-nos imagens do que é essa escola Brasil afora, muitas vezes reiterando a perspectiva de privação, acentuada por Pacheco (2021).

Desde seu início, as pesquisas desse programa de mestrado em rede orientaram-se pela necessidade de que tomassem como “tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (Natal, 2014, p. 1). Ainda de acordo com a Resolução 001/2014/ProfLetras, em seu artigo 3º, as pesquisas deveriam “preferencialmente, ser de natureza interpretativa e/ou interventiva, ou de interpretação da realidade, ou de elaboração de materiais pedagógicos” (Natal, 2014, p. 1). O advérbio “preferencialmente”, nesse primeiro documento a definir diretrizes para o trabalho final do curso, fez com que parte das produções mantivesse a natureza mais comum à de mestrados

³ O PROFLETRAS é um programa em rede nacional que corresponde a uma ação indutora da CAPES com vistas à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Aprovado pela CAPES em 2013, reúne atualmente 42 universidades, totalizando 49 unidades de oferta do Programa. A partir de 2023, deixa a Área 41 e passa a integrar, ao lado de outros programas profissionais em rede, a Área 50.

acadêmicos, sem necessariamente apresentarem um caráter interventivo ou propositivo, mantendo-se, portanto, afastados do campo da prática.

A partir de discussões produzidas pelos docentes das várias unidades em diferentes seminários e reuniões nacionais e regionais, quando se estruturava uma nova matriz para o programa, foram publicadas as Resoluções 001 e 002/2018 (Natal, 2018a, 2018b), que explicitaram a obrigatoriedade do caráter interventivo das pesquisas no âmbito do ProfLetras. Assim, a partir de então, todos os trabalhos deveriam ser realizados na própria sala de aula onde o pesquisador/professor atua. Os anos de maior impacto da pandemia da Covid-19 (2020-2021) incidiram na interrupção dessa orientação (Natal, 2020, 2021, 2022), que será retomada apenas para os ingressantes em 2023.

Ainda que possamos considerar o “espaço-rede”, conforme proposições de Eric Landowski (2015) e, nesse sentido, analisar as relações mediadas pelo digital estabelecidas entre discentes e docentes nos anos impactados pela pandemia, privilegiamos no recorte a escola situada no mundo natural, “objeto construído” (Greimas; Courtés, 2008, p. 177) e constituindo modos de ser e fazer da educação. Assim, os trabalhos analisados reportam-se a períodos anteriores aos da Covid-19.

Espaço e sentido

O que nos parecia em princípio algo simples de delimitar (a eleição da categoria do espaço), complexifica-se na medida em que vamos nos detendo nas diferentes possibilidades teóricas e analíticas para dimensionar o espaço, sob a perspectiva da semiótica discursiva. A advertência quanto a essa complexidade já se esboça no *Dicionário de semiótica*, com Greimas e Courtés, que demandam “cautela”:

O termo espaço é utilizado em semiótica com acepções diferentes, cujo denominador comum seria o ser considerado um **objeto construído** (que comporta elementos descontínuos) a partir da extensão, esta encarada como uma grandeza plena, sem solução de continuidade. A construção do objeto-espaço pode ser examinada do ponto de vista geométrico (esvaziada de qualquer outra propriedade), do ponto de vista psicofisiológico (como emergência progressiva das qualidades espaciais a partir da confusão original), ou do ponto de vista sociocultural (como organização cultural da

natureza*: exemplo, o espaço construído). Se a isso acrescentarmos os diferentes empregos metafóricos dessa palavra, constatamos que a utilização do termo espaço requer cautela por parte do semiótico. (Greimas; Courtés, 2008, p. 177, grifo dos autores).

A essa diversidade de perspectivas, assoma-se o que nos pareceu como necessidade inicial: levar em conta como diferentes categorias relacionadas ao espaço são construídas pelos estudos geográficos, considerando definições relativas a lugar, território, paisagem etc., sendo espaço a categoria englobante. Esse diálogo com uma outra área de conhecimento se faz presente em trabalho como o de Jacques Fontanille, em *Territoire* (2014) e, nesse sentido, pareceu-nos possível pensar a escola sob a perspectiva de território, como explicitaremos um pouco mais à frente.

Em função dos objetivos de pesquisa, interessou-nos o que a semiótica compreende como “espaço tópico”, concebido como aquele onde se situa a transformação de estado do sujeito, remetendo, pois, aos estados e performances enunciadas:

De fato, se se atém à definição de narrativa como uma transformação lógica situada entre dois estados narrativos estáveis, pode-se considerar, como *espaço tópico*, o lugar onde se acha manifesta sintaticamente a transformação em questão e, como espaços heterotópicos, os lugares que o englobam, precedem-no ou se sucedem a ele⁴. (Greimas, 1976, p. 99).

Esse espaço tópico, oposto ao heterotópico (alhures), ainda se desdobra em espaço utópico (aqui) e paratópico (lá) (Figura 1):

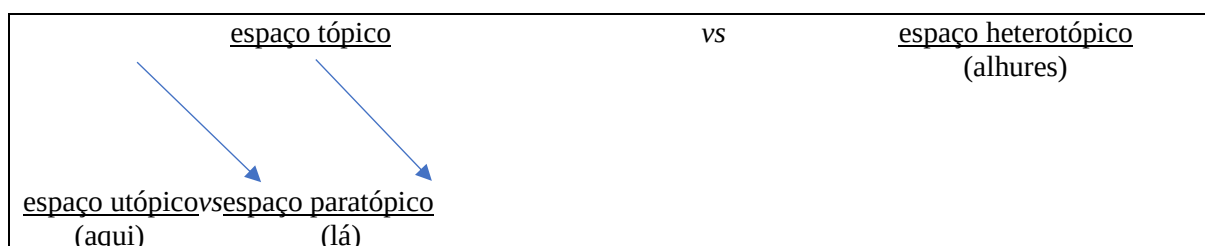


Fig 1 Fonte: (GREIMAS, 1976, p. 100, em tradução livre)

Ainda conforme Greimas (1976, p. 99-100), o espaço utópico seria compreendido como “lugar fundamental onde o fazer do homem pode triunfar sobre a permanência do ser”,

⁴ Em tradução livre.

correspondendo, pois, à instância da performance, enquanto o espaço paratópico seria o lugar das provas preparatórias ou qualificantes, que precedem e qualificam o sujeito para a ação.

Em um dos primeiros trabalhos em semiótica do espaço, encontramos o artigo de Manar Hammad e colaboradores (2016) ao tratar do *espaço do seminário* (2016), no qual os semioticistas elaboram uma minuciosa descrição do seminário de semiótica em Paris, organizado em torno de Greimas. Do ponto de vista do plano do conteúdo, os pesquisadores mobilizam naquele momento principalmente categorias da sintaxe narrativa, evidenciando a centralidade conferida a Greimas, ocupante do *topos professoral*, dotado do poder e do saber convergir olhares e atenção dos interessados na figura que encarnava uma teoria em seu nascedouro. Como conferem a Greimas um status professoral, trata-se de um texto que nos ajuda a compreender dinâmicas do processo ensino-aprendizagem que se organizam também por uma dimensão topológica: quem se apresenta como central (outros pesquisadores adquirem prestígio ao assumirem o *topos* professoral, inicialmente concedido a Greimas), a hierarquia que se estabelece e confirma Greimas como destinador etc., perfazendo o que seria uma sala de aula em perspectiva tradicional. Hammad *et al.* empreendem vários esboços que tratam da arquitetura da sala, da disposição de mesas e cadeiras, dos lugares em que cada um, conforme seu status no conjunto, assenta-se mais ou menos próximo a Greimas, as regras implícitas estabelecidas para ter o turno da fala. Situados no espaço tópico (o do *aqui* do seminário), os pesquisadores se colocam para a elaboração do trabalho como observadores, registrando suas impressões a partir da regularidade dos movimentos dos atores na cena e nas práticas que se atualizam nos encontros.

Partindo dessas referências e considerando o microterritório da sala de aula, o chão da escola, espaço utópico, o professor pode ser visto simultaneamente como destinador e destinatário.

Na perspectiva tradicional relativa ao modo como se compreende a docência, o professor é uma espécie de soberano destinador, doador de competências para estudantes destinatários, que entrarão em conjunção com saberes que os tornarão sujeitos diferentes no mundo e para o mundo. Compreendido como destinatário de um destinador social, o docente realizará sua performance professoral de confirmar saberes social e historicamente legitimados, conforme a perspectiva de Bourdieu (2005), ou de transformador de sujeitos e, por extensão da

sociedade, como na perspectiva freiriana (Freire, 2009). Podemos ainda pensar no duplo papel caracterizado pela contradição de confirmar a tradição e promover a transgressão/ruptura.

Ainda considerando a perspectiva tradicional, cabe ao docente o *topos* professoral, observando-se a programação espacial expressa pela previsível disposição de carteiras, quadro, mesa que ocupa etc. Tudo deveria, então, nessa programação imposta pelo estado de coisas, marchar como se deve, observando performances pré-definidas.

No texto de *Hammad et al.*, é Greimas quem organiza, por seu poder/saber, a lógica espacial, fazendo convergir para si as atenções e com isso criando uma espacialidade particular, quase que independente das coerções materiais do espaço propriamente dito. Há um esforço evidente por descrever em minúcias a sala onde se dava o seminário, com sucessivos esboços que produzem imagens do que era esse lugar e como acontecia, por fim, o encontro dos semioticistas em Paris num dado momento. O esforço pela figurativização concorre ainda para sentir uma certa atmosfera de excitação traduzida na fumaça de muitos cigarros, os ruídos das muitas conversas que antecedem as exposições e debates. O espaço utópico se faz sentir, assim, por seus arranjos e dinâmicas internas e pelo fazer dos sujeitos e seus trânsitos. Conforme explicitam desde a introdução *Hammad et al.*, para a perspectiva assumida por seu grupo dedicado aos estudos do espaço, o G7,

[...] o espaço não ganha seu sentido senão em função do uso que dele é feito, do fazer que nele se desenvolve. Esse fazer, posto no nível do conteúdo, exige a presença no nível da expressão de pessoas que se deslocam num meio ambiente material. Por consequência, se o nível do conteúdo não é mais que uma categoria de unidades (o fazer), o da expressão apresenta três componentes: as pessoas, o espaço de seu movimento, e o espaço que lhe é impenetrável (o dos objetos). (*Hammad et al.*, 2016, p. 29).

A partir dessas elaborações, as dissertações do PROFLETRAS, que aqui tomamos como *corpus*, seriam, pois, o lugar em que se enuncia a partir do espaço utópico, aquele em que o professor enunciador elabora sua narrativa. Ali o docente é chamado a dar mostras da aquisição (pela formação no nível de mestrado acadêmico) de novos saberes, então “iluminado” por uma teoria orientadora de novas práticas. Ainda que não se mude o espaço do ponto de vista de sua topografia, respeitada a sua “programação”, o espaço produz novos sentidos em função das transformações do sujeito actante.

Do ponto de vista da figuratividade que faz com que esse enunciador produza em seu texto “imagens de escola”, é preciso lembrar que não se trata senão de efeito de referência, conforme assinala Denis Bertrand ao tratar o modo como o dizer remete ao mundo natural:

Inicialmente, a referência não é uma referência ao referente: os universos figurativos não poderiam ser interpretados como uma imagem, adequada ou não, do mundo, simplesmente porque um tal “mundo” é já uma representação. Isso se dá porque, em vez de assumir a ideia segundo a qual a atividade do discurso, mediante o filtro de suas “recuperações”, consistiria em representar a realidade como se a linguagem fosse constituída de substitutos destacáveis da realidade à qual o falante se refere, os semioticistas preferem postular que essa “realidade”, no momento em que é percebida, é ela mesma construída, informada por sentido, erigida em figuras significantes que entretêm juntas relações descritíveis e experimentada inicialmente sob a forma dessas relações e dessas figuras. (Bertrand, 1985, p. 29-30).⁵

Tratamos, pois, de construções de sentido, por um sujeito que se situa num espaço privilegiado para dizer a partir desse lugar o que é esse lugar e o quanto concorre para o sucesso e insucesso de suas práticas. O espaço é assim concebido como espaço sentido e transformado, efeito de sentido de percepções e narrativas.

Acrescentamos ainda a essas dimensões a de que a escola pode ser pensada a partir da categoria espacial do território, constituída na relação com o espaço heterotópico de um território englobante que define, ao menos em parte, a natureza de suas dinâmicas. Para isso, tomamos como ponto de partida as características que definem a noção de território, segundo Jacques Fontanille:

- 1) As propriedades de dominância espacial: o território como espaço delimitado, pondo em relação de parte a parte desses limites um interior e um exterior.
- 2) As propriedades de dominância modal e actancial: o território como domínio controlado por um actante.
- 3) As propriedades de dominância figurativa e sensível: o território apreendido na sua especificidade e sua legitimidade percebidas e experimentadas.
- 4) As propriedades de dominância subjetal e enunciativa: o território como projeção de uma identidade cultural e de um pertencimento simbólico.
- 5) As propriedades de dominância hermenêutica: o território como produto de um trabalho coletivo de atribuição de sentidos. (Fontanille, 2014).

⁵ Tradução livre.

Com relação ao primeiro critério, a escola se constitui como “espaço delimitado”, estabelecendo relações de interioridade e exterioridade, quase sempre com fronteiras bem definidas, estabelecidas por muros, portões, controles sobre quem entra e quem sai, quem pode ou não estar e circular dentro desse espaço, que possui regras próprias, calendário de atividades, horários precisos etc. O uso de uniforme para os estudantes e às vezes até professores, além da produção de efeito de homogeneidade (e controle), seria, assim, elemento material para produzir o efeito de pertencimento a esse espaço. Em bairros violentos, a escola surge como uma espécie de lugar de abrigo contra o território do entorno, assim como lugar de esperança para os que conseguem estar lá, acenando para uma outra vida (Batista; Carvalho-Silva, 2013).

Pelas normas internas e legislação pertinente ao universo educacional, além do que definem leis como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), atende ao segundo critério. Assim, o gestor escolar representaria esse actante, assumindo a responsabilidade de fazer cumprir o que se deve, a partir das instâncias que legislam sobre a escola.

Com relação à terceira condição, a escola se constitui materialmente a partir de algumas especificidades que a fariam ser no nível imaginário reconhecida como tal. Talvez aí, dada a precarização de alguns dos espaços definidos para seu funcionamento, essa característica seja reduzida à presença de elementos mínimos ou se possa ampliar a compreensão do que é escola a partir das injunções culturais, como o que poderia definir a especificidade de uma escola indígena, por exemplo, uma escola sem paredes e com telhado de folhas de babaçu numa área rural em lugar de clima excessivamente quente etc. (injunções também sociais e econômicas).

Quanto à quarta condição, a escola teria constituída a sua identidade, fazendo com que os que são ali abrigados como actantes estabelecessem o sentimento de pertencimento. Isso pode, porém, ser bem enfraquecido, dadas as sucessivas mudanças de gestores atendendo quase sempre a interesses políticos, como é comum, por exemplo, no Tocantins, ou à precariedade dos contratos de trabalho que incidem sobre a impermanência de docentes em uma mesma escola, tornando o corpo de professores instável e com dificuldades de organizarem projetos comuns.

Por fim, há o trabalho coletivo de produção de sentidos pelos seus atores sociais, docentes, estudantes, corpo técnico, gestores, merendeiras, encarregados da disciplina etc.

A noção espacial de território considera, portanto, uma dinâmica social, um imaginário, o fazer dos sujeitos que circunscrevem um espaço e lhes dão identidade. Situada num espaço englobante, heterotópico, tem suas “fronteiras” definidas por uma relação que pode definir seu modo de ser, como mostra pesquisa realizada junto a escolas em territórios considerados social e economicamente “segregados”:

A pesquisa era parte de uma investigação mais ampla, que buscou examinar as relações entre a escola e desigualdades socioespaciais em grandes centros urbanos – o chamado “efeito de território”, de “vizinhança”, ou, em outras palavras, o modo como, nas grandes cidades, a segregação socioespacial tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas localizadas nesses territórios. (Batista; Carvalho-Silva, 2013, p. 13).

A pesquisa em questão trata das condições materiais de comunidades marginalizadas e os impactos dessas condições na performance dos estudantes. Visa ainda responder a uma crença comum de que pais e mães de estudantes mais pobres não valorizam a escolarização de seus filhos e que a incapacidade de poder acompanhar mais de perto a formação das crianças e adolescentes não se dá por um não querer, mas por um não saber e um não poder.

A partir dessas reflexões, analisaremos na próxima seção algumas dissertações. Selecionamos trabalhos defendidos por três instituições situadas na região Norte: UNIFESSPA (PA), UFAC (AC), UNIFOPA (PA)⁶.

Do espaço da escola

A hipótese de que partimos era a de que as dissertações trouxessem mais elementos capazes de tornar vívida uma imagem da escola onde a intervenção construída pela pesquisa-ação se desenvolvesse, constituindo-a como espaço construído pelo discurso por meio de uma “espacialização cognitiva”. Compreende-se como tal o processo de “investir de propriedades espaciais (cf. ‘ver’, ‘ouvir’, ‘dizer’, ‘tocar’ etc.) as relações cognitivas entre diferentes actantes” (Greimas; Courtés, 2008, p. 177) e procedimentos correspondentes de figurativização. Pelos

⁶ A região Norte oferta o PROFLETRAS em cinco unidades: UNIFESSPA, UFAC, UFPA, UFOPA e UFNT, estados do Acre, Pará e Tocantins.

próprios verbos que relacionam os semioticistas no verbete, a espacialização remete a procedimentos cognitivos, mas, sobretudo, sensíveis, referentes à percepção dos sujeitos traduzida no discurso. Saber dizer implica, no caso, antes, saber sentir.

No verbete do *Dicionário de semiótica*, Greimas e Courtés referem-se à imagem como unidade de manifestação, distinguindo a abordagem da semiótica discursiva da que é elaborada pela semiologia da imagem. Esta considera a imagem como resultante de signos icônicos; aquela, na perspectiva de uma semiótica planar, compreende a iconicidade como “efeito de conotação veridictória, relativa a uma dada cultura, que julga certos signos ‘mais reais que outros’” (Greimas; Courtés, 2008, p. 254). No verbete iconicidade, os semioticistas propõem ultrapassar as peculiaridades das semióticas visuais e conceber uma intertextualidade entre semióticas construídas e semióticas naturais, sendo a iconicidade equivalente à ilusão referencial, resultante de processos de figurativização (Greimas; Courtés, 2008, p. 250-251).

No *corpus* analisado, as referências ao espaço da escola nem sempre se concretizam a ponto de produzir esse efeito de referente e projetar, portanto, uma “imagem”. Há, com mais frequência, o emprego de procedimentos de ancoragem, que remetem ao nome, localização geográfica, número de estudantes, turnos de funcionamento etc. Observamos ainda o que poderia ser não essa imagem resultante de um empenho do enunciador em descrição minuciosa para fazer ver o que ele vê, mas o que poderia ser compreendido como uma tênue figurativização, o que nos leva a pensar em uma noção de a imagem que compreenda traços mínimos, numa espécie de precária aparição, um contorno vago a definir sua presença concreta no mundo.

Há que se considerar ainda que o gênero dissertação concorre para que se constituam textos predominantemente temáticos, com reflexões sobre a abordagem teórica, o problema de pesquisa, a análise dos dados etc. A ênfase recairia sobre os atores envolvidos no processo e sobre os (in)sucessos das atividades. Tem-se como pressuposto que trabalho final deva dar mostras que aconteceu uma transformação do sujeito professor, com aquisição de saberes que fundamentam novas práticas, quase sempre abstraindo elementos que atuaram como antisujeitos. Assim, a despeito de qualquer entrave, afirma-se que a performance pretendida foi realizada e estaria garantida a sanção positiva, com a aprovação do novo mestre.

Considerando os limites deste trabalho, recortamos três dissertações para análise.

3.1 Sanção

A primeira dissertação é a de Marisa dos Santos Costa (2017), da UNIFESSPA, que desenvolveu junto aos estudantes um projeto caracterizado como pesquisa participante e que tinha como objetivo levar os estudantes à produção de *fanfictions*. O trabalho se orientou pela abordagem denominada *Circuito Curricular Mediado por Gênero* sob a ótica da Linguística Sistêmico Funcional. As atividades foram realizadas em escola situada no município de Jacundá (PA), com duração de 36h/a. A cidade tem como atividades econômicas a extração madeireira, a pecuária e a agricultura, tendo sua história fortemente impactada pela construção da hidrelétrica de Tucuruí (1974-1984). Já no resumo, pode-se ler sobre o anúncio do sucesso da proposta, segundo os objetivos traçados: “foi possível aos alunos produzirem *fanfictions* semelhantes àquelas que permeiam as práticas de leitura e escrita nas comunidades virtuais” (Costa, 2017, p. 8). A despeito disso, ainda no resumo a pesquisadora-professora avalia o que demandaria ser repensado, a partir da prática desenvolvida:

A análise que resultou da aplicação da Unidade Didática também nos possibilitou reflexões sobre as limitações da pesquisa bem como sobre as falhas cometidas na elaboração do material didático ressaltando que, no contexto que envolve o desenvolvimento de pesquisa participante, o professor-pesquisador constitui a si mesmo como sujeito de aprendizagem ao passar por essa experiência. (Costa, 2017, p. 8).

Não fica tão claro pelas escolhas enunciativas se realmente se trata de pesquisa-ação, na qual o enunciador professor teria pela perspectiva metodológica um papel mais central, como protagonista das ações no campo da escola. Assume a objetividade que concede ao gênero dissertação, falando de si na terceira pessoa: “o pesquisador deve...”.

Na seção 3.2.1, apresenta em linhas gerais a caracterização da escola:

A estrutura física da escola é razoavelmente boa, se comparada a outras instituições públicas de ensino. Ela é composta por sete salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, secretaria, sala da direção e sala dos professores.

O prédio escolar, recentemente, sofreu algumas alterações estruturais com a construção de uma sala de vídeo climatizada, adaptação dos corredores e portas para receber alunos portadores de necessidades especiais. A quadra de

esportes também estava em construção, mas teve as obras interrompidas sob a alegação de falta de recursos. (Costa, 2017, p. 63).

Costa resume inicialmente sua apreensão do espaço a partir de informações genéricas, mas explicita que sua afirmação se faz por comparação, pressupondo que “outras” estariam em condições piores. Os critérios que motivam essa adjetivação aparecem mais adiante, como ao falar das salas muito quentes, sem ar-condicionado. Considerando o clima da região Norte, no qual se insere a escola em que atuava na cidade de Jacundá, essa descrição que aponta para uma relação de privação atesta a inadequação do espaço para atender satisfatoriamente alunos e professores. Ao analisar a situação da quadra, empregando a expressão “sob alegação de falta de recursos”, deixa antever um enunciador que não acredita nas razões apresentadas pelo poder público para a obra permanecer inacabada. Mais adiante, relaciona recursos multimídia, a existência de um laboratório de informática, mas observa que este não se encontra em funcionamento:

O laboratório, apesar de possuir os [30] computadores e uma professora lotada para trabalhar nele, permaneceu fechado durante todos os dias em que frequentamos a escola para realizar a pesquisa. Alguns funcionários afirmavam que os computadores não estavam funcionando porque molharam em virtude de goteiras no período de inverno. (Costa, 2017, p. 64).

Na medida em que o gênero a ser desenvolvido na proposta é do universo digital, o fechamento do laboratório de informática durante o tempo em que o projeto se desenvolveu certamente trouxe problemas para a pesquisa.

O texto traz duras críticas à gestão, remete ao baixo IDEB, a casos de violência, a problemas com o corpo docente. Assim, se do ponto de vista de uma conformação como prédio, a escola pode ser vista como “razoavelmente boa”, mesmo considerando critérios fluidos ou até contraditórios, pelas dinâmicas em seu interior é vista de forma disfórica pelo enunciador que se coloca como sancionador, mesmo que sob a ilusão referencial das escolhas de terceira pessoa, como se falando do espaço heterotópico, do alhures.

Na Figura 2 (nomeada como 11 na sequência do texto da dissertação), a professora faz uso de um conjunto de quatro imagens, que dão ao enunciatário a possibilidade de fazer ver a escola “real”, a partir dos efeitos de iconicidade produzidos pela fotografia. Ali, vemos a parte externa às salas de aula, a edificação, sem privilegiar a presença dos atores.

Figura 11: Espaços da escola



Fig 2 Print das imagens da dissertação. Fonte: Costa (2017).

A atenção é concedida, assim, ao espaço físico, incluindo a presença de livros da única parte mais interna ao prédio, a do espaço da biblioteca.

Dando “provas” de que a pesquisa efetivamente se realizou, na seção 4.1, em que discute sobre o desenvolvimento da proposta, Costa traz uma série de fotografias que podem ser lidas na sequência como uma narrativa, trazendo diferentes momentos da intervenção. Como há imagens dos estudantes, por questões de ordem ética, não as reproduzimos aqui (no texto de Costa correspondendo às figuras 16, 19 e 23). Em 16 e 19, no espaço da sala de aula, os estudantes encontram-se sentados em carteiras enfileiradas, com textos sobre a carteira e que parecem corresponder às atividades propostas para o encontro. Em 16, o desânimo é visível pela gestualidade dos estudantes, correspondendo a um momento em que leem o material impresso. Em 19, ainda na sala de aula, os estudantes escrevem, cabisbaixos, atentos à atividade, sem mostras do desânimo da imagem anterior. Por fim, em 23 (duas fotografias justapostas), o espaço é o da biblioteca (Costa, 2017, p. 92). Não há carteiras, mas cadeiras bem próximas umas das outras, nas quais se sentam os estudantes, dando mostras de que houve uma reorganização desse espaço para abrigar uma atividade inusual. Na primeira das fotografias, a professora está de pé, ao lado de uma projeção no quadro branco; há estudantes na lateral esquerda, sentadas em cadeiras coladas à parede, sendo quase inexistente a separação entre o *topos* professoral e o *topos* dos estudantes. Na legenda, lê-se: “Criação de *blog* e apresentação

de comunidades de *fanfictions*”. Na segunda, os estudantes olham em direção à câmera que registra o momento. Há sorrisos compondo a pose. Ao fundo, veem-se estantes com livros e, dada a aglomeração das carteiras, podem-se depreender as dimensões exíguas do espaço da biblioteca que mal comporta o número de estudantes. O único computador em todas as imagens é o utilizado pela professora, que serve para as projeções de slides. A “criação”, no caso, não parece ser empreendida pelos estudantes, que então são “apresentados” a comunidades de *fanfictions*. A despeito disso, mais adiante a pesquisadora mostra as produções dos estudantes, todas feitas à mão.

Costa traz muitos elementos para fazer ver sua performance no espaço utópico da escola. Não esconde as adversidades, age no sentido possível de romper com a programação (a linearidade das carteiras, o confinamento à sala de aula) e ao que não funciona como programado (o laboratório de computadores que não pode ser utilizado). Traz um gênero que nasce da cultura juvenil e que necessariamente remete a uma comunidade de leitores (fãs) com gostos geralmente muito distantes das escolhas canônicas das obras a serem lidas na escola, a demandar ainda um engajamento nas redes sociais por parte dos novos autores e uma escrita mais livre, práticas que a escola dificilmente consegue reproduzir diante das restrições inevitáveis da escolarização, com suas intenções pragmáticas de formação de leitores e práticas de escrita.

Mantendo o tom de denúncia quanto ao que exerce o papel de antisujeito das práticas pedagógicas, Costa conclui que “Asseguradas as condições de trabalho ao professor, é possível discutir novas abordagens metodológicas na escola que contribuam com o letramento linguístico dos alunos” (Costa, 2017, p. 122).

Falando do espaço do alhures

O texto de Alan Almeida caracteriza uma pesquisa que rompeu com o que se previa pelas orientações regimentais do programa. Não traz elementos que possam depreender tratar-se de uma pesquisa-ação, tendo antes um caráter propositivo, conforme já indica o próprio título de seu trabalho final: *Produção de contos em ambientes de escrita colaborativa na Web: uma proposta para o ensino digital de Língua Portuguesa* (2017). Almeida faz uma proposta com o

uso de ferramenta da *Web* na escola, mesmo apontando que, pela legislação da Secretaria Estadual de Educação do Acre, o uso de celulares, que serviriam para a atividade proposta, era então proibido.

Sem remeter a uma escola específica, mesmo aquela em que atua como docente, considerando ser docente condição obrigatória para ser mestrando do PROFLETRAS, adjetiva pesadamente a escola. Fala como quem está de fora, não caracterizando um aqui específico, mas um lá, de onde toma distância para criticar e pensar seu projeto:

O resultado não poderia ser diferente: alunos que quase não aprendem ou não querem aprender e que abandonam a escola ou são obrigados a abandoná-la. Aos poucos, a escola, que deveria ser uma conquista das massas populares, torna-se vilã, um martírio ou, de forma clichê, um verdadeiro depósito de crianças. (Almeida, 2017, p. 11).

O texto de Almeida nos interessa porque confirma um imaginário disfórico sobre a escola (“vilã”, “martírio”, “depósito de crianças”) que perderia suas funções de lugar de aprendizado. Seu tom se aproxima de muitas das produções no campo aplicado que não falam de dentro (do chão da escola), mas a partir de fora sob a perspectiva de um olhar sancionador, concebendo, desse alhures, que se trata de um lugar programado para não funcionar e que só de fora viriam as soluções de transformação, como a que seria representada pelo trabalho por ele defendido no PROFLETRAS.

Não se verifica nos enunciados uma solidariedade com os que estão no espaço típico da escola, como se não fosse também professor, também ele ator nesse lá e alvo de discursos de desmerecimento. Seguindo o tom derrotista que já antevê todo o fracasso, Almeida –que já assinalava que alunos “não querem aprender” – relaciona esse resultado à classe social e condição econômica dos estudantes:

Embora atenda prioritariamente as classes menos abastadas, a escola não apresenta muitos esforços para se adaptar ao seu público-alvo, que, por sua vez, é composto, em sua grande maioria, por crianças e adolescentes oriundos de família que possuem renda mensal de um a três salários mínimos, sem esquecer, é claro, do número de desempregados e daqueles que são economicamente inativos ou que não ingressaram, ainda, no mercado de trabalho; por moradores de bairros periféricos, carentes de infraestrutura e serviços básicos; filhos de pais, que raramente concluíram a educação básica. Consideramos que, possivelmente, um número expressivo de discentes não tenha acesso à cultura denominada erudita, à literatura, ao teatro, ao museu ou ao

cinema. Além disso, há pouco acompanhamento e cobrança da família em relação ao andamento da vida escolar de seus filhos (Almeida, 2017, p. 11).

Suas reflexões lembram as discussões trazidas há anos por Magda Soares, ao falar de uma escola que não atende à classe trabalhadora, mas parece ser constituída contra ela. O tom, porém, não segue a perspectiva crítica de Soares, mas reitera preconceitos relativos ao que diz respeito ainda ao espaço heterotópico da escola, situada em territórios socialmente vulneráveis e segregados (Batista; Carvalho-Silva, 2013). Batista e Carvalho-Silva analisam escolas situadas na metrópole paulista, mas as questões que formulam podem ser estendidas a escolas em outras localidades que tenham como público-alvo sujeitos econômica e socialmente mais frágeis. Os autores, no caso, agem no sentido de reverter estereótipos relativos aos estudantes e suas famílias. Almeida, ao contrário, confirma, pela acentuada relação de privação (estudantes sem teatro, sem cinema, sem acesso à cultura erudita), uma espécie de defeito de classe.

Sem remeter a uma escola específica, aquela em que deveria atuar e “transformar”, o trabalho apresentado é uma proposta de sequência didática usando a ferramenta do *Google Docs*. Quem seria, afinal, o destinatário dessa dissertação?

Em busca do Eldorado

Um terceiro trabalho aqui destacado é o de Alessandra Mesquita (2019), que se volta para a formação de leitores de literatura. O título de sua dissertação já remete a uma caracterização de natureza espacial, situando a escola no interior paraense num “lugar distante”: *Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em “lugares distantes”*. Se a distância se mede a partir de uma referência, de que ponto de referência parte a pesquisadora? As aspas parecem apontar polifonicamente para uma caracterização que parte da fala de outrem, aquela do imaginário da Amazônia como um “lá longe, meu Deus”, como no poema *Descobrimento*, de Mário de Andrade.

Numa consulta a dados do município de Monte Alegre, somos informados de que “representa uma das mais antigas fundações da Amazônia” (Lima, c2024), anterior a sua ocupação pelos portugueses no século XVI, sendo um dos territórios explorados por Francisco Orellana, em 1540, em seu caminho em busca do Eldorado.

Nesse lugar adjetivado como distante, Mesquita e orientador se mobilizam para criar um espaço favorável à leitura literária. O trabalho foi desenvolvido a partir da seleção de uma cidade vizinha a Santarém, local que abriga a unidade do PROFLETRAS. Trata-se de Monte Alegre, no oeste do Pará. A pesquisadora foi a diferentes escolas, caracterizando um percurso de busca, até decidir-se por uma na qual investiria suas ações.

Por fim, cheguei à Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosália Simões Barbosa que, em 2017, teve 555 alunos matriculados de 1º a 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Constava uma sala que a voz da comunidade chamava de biblioteca, porém quase totalmente ocupada por livros didáticos. *A priori* me chamou atenção uma escola com 27 anos de fundação que oferta tantas séries do ensino fundamental e EJA não ter sala de leitura organizada. Além desse, os outros motivos de ser a escolhida para o desenvolvimento do projeto foram: a localização em um bairro periférico, a clientela atendida por se tratar de filhos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, por ter sala destinada aos livros, mesmo sendo pequena e insuficiente – espaço não encontrado em duas das cinco escolas de ensino fundamental da área urbana do município [...]. (Mesquita, 2019, p. 51).

Mesquita traz os critérios que levaram à eleição dessa escola dentre outras – não sendo, pois, a sua mesma, aquela em que regularmente atua como docente. Em vez da recusa do enfrentamento de um território segregado, periférico e, a partir de seu ponto de partida “longe”, pretende intervir nesse espaço com vistas a sua transformação. Faz minuciosa caracterização da escola, trazendo informações de diferente natureza, mas sua maior atenção se dá com relação ao espaço destinado a abrigar os livros. Apresenta, então, uma planta baixa do que seria a biblioteca, espaço exíguo de 10,80 m², ocupado por discreto mobiliário (Figura 2).

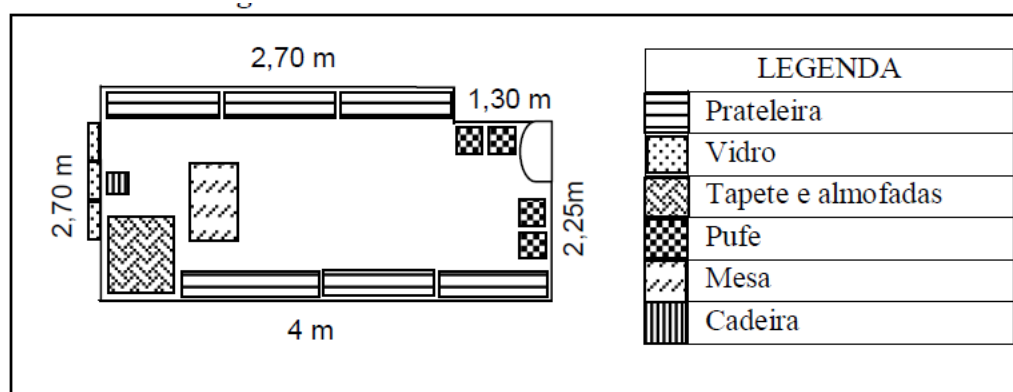


Fig 3 Planta baixa do espaço destinado à biblioteca escolar. Fonte: Mesquita (2019, p. 55).

Considerando as limitações espaciais, a docente conclui sobre a impossibilidade de que o espaço pudesse atender a suas finalidades, aquelas para as quais estaria programado:

O espaço da biblioteca é insuficiente para o desenvolvimento de atividades com as turmas no local. A sala comporta somente as turmas com menor quantidade de alunos e a acomodação é feita no tapete, pois a quantidade de pufes não atende a necessidade. O espaço físico disponibilizado pela escola constituiu um grande desafio para o andamento do projeto, pois dificultou a implementação de algumas atividades, inclusive a maior utilização dos professores durante as suas aulas. (Mesquita, 2019, p. 55).

A partir da percepção desse estado de coisas, muitas as ações foram empreendidas pela docente pesquisadora, o que envolveu reorganização do espaço da biblioteca e seu acervo, com a devida catalogação das obras, campanha de doação de livros e, por fim, oficinas de leitura de literatura. Muitos dos livros estavam em armários diversos, sem nunca terem sido utilizados, o que incluía o acervo do PNBE (Programa Nacional de Bibliotecas Escolares) das edições de 2011, 2012, 2013 e 2014. Um dos armários que armazenavam livros estava há quatro anos trancado, com a chave perdida. Mesquita registra por fotografia a imagem desse armário de livros “trancafiados”.

O que leva a escola a guardar tantos anos esses livros? Para quê? Para dizer que tem livros? Qual a vantagem em tê-los e não serem utilizados pelos alunos? É assim que se formam leitores, deixando os livros trancados em armários? É dessa maneira que teremos intelectuais? É reconhecível a intenção dos livros para apoio ao trabalho docente estarem na sala dos professores, porém, qual a vantagem de servirem apenas como vitrine? No caso do campo de pesquisa, o recurso material para incentivar a leitura

chegava à escola, contudo, não era dado ao aluno o acesso. E, quanto aos professores, a rotina parece tê-los deixado inertes diante dos materiais tão próximos de seus olhos e, concomitantemente, tão distantes do alcance por uma simples chave não encontrada. (Mesquita, 2019, p. 68).

A docente pesquisadora ainda tentou levar a biblioteca para a sala de vídeo, o que foi recusado pelos professores da escola. Diante disso, suas ações se deram no sentido de tornar acessível o acervo de 1729 obras, de gêneros diversos, a partir de então devidamente organizadas para os estudantes. O sucesso das mudanças na reconfiguração do espaço da escola faz com que o prefeito venha visitá-la em solenidade de reinauguração da biblioteca, no dia do aniversário de Monte Alegre. Apesar disso, um dos problemas apontados por Alessandra Mesquita está relacionado à ausência de um servidor lotado para atender aos alunos na biblioteca, o que denuncia como ausência de interesse do poder público:

Quem abrirá o local e ficará disponível para a retirada dos livros, organização do acervo, cobrança de livros com prazos atrasados, catalogação de materiais que chegam, orientação quanto à organização do acervo? Quem desenvolverá atividades naquele espaço e fará a articulação de atividades com os professores? Os professores das disciplinas não têm condições de fazer tais tarefas sozinhos. (Mesquita, 2019, p. 95).

Mesquita ainda analisa sua condição de sujeito externo à escola, que atua ali apenas pelo período de sua intervenção, o que teria causado resistência por parte dos colegas em alguns momentos. Tem um olhar crítico sobre os sucessos e insucessos da sua performance. Se Orellana atravessou a região em busca do Eldorado, essa professora segue no caminho de construí-lo, a partir da determinação de atuar na formação de leitores de literatura nessa escola “tão distante”.

Considerações finais

Esta é uma primeira tentativa de sistematizar alguns caminhos que vimos traçando em nossa pesquisa. Na medida em que avançamos na leitura das dissertações, abrem-se perspectivas novas para pensar o espaço da escola. Parece-nos viável concebê-lo como

território, costurando as proposições de Fontanille àquelas anteriormente trazidas por Greimas e Manar Hammad *et al.*

Espaço é, enfim, construção de discursos, o que remete ao atravessamento de muitos dizeres que fazem ver o ser da escola pública brasileira. Nessa direção, mesmo ouvindo os que em princípio têm um legítimo lugar de fala ao falarem do chão da escola, observamos que muito do que dizem não nasce desse chão, sendo polifonicamente constituído por vozes alhures e tantas vezes disfóricas e que servem para confirmar a desqualificação dos professores, o que bem parece ser um projeto de sucesso, naturalizando imagens e conformando um imaginário sobre esse lugar.

O que temos pensado até aqui é que, se a escola é território, é ela, sobretudo, lugar de muita disputa de sentidos.

Referências

ALMEIDA, A. H. O. *Produção de contos em ambientes de escrita colaborativa na Web: uma proposta para o ensino digital de Língua Portuguesa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

BATISTA, A. A.; CARVALHO-SILVA, H. H. *Família, escola, vulnerabilidade social*. São Paulo: CENPEC, 2013.

BERTRAND, D. *L'espace et le sens: Germinal, d'Émile Zola*. Paris-Amsterdan: Hadès-Benjamins, 1985.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.

BORGES, B. ENEM 2023: bancada do agro diz que há cunho ideológico em 3 questões e quer convocar ministro. *G1*, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/11/06/enem-2023-bancada-do-agro-pede-anulacao-de-questoes-com-ideologia-e-quer-convocar-ministro.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 8,069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

COSTA, M. S. *A produção de fanfictions na escola: uma proposta de trabalho com o circuito curricular mediado pelo gênero*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

FONTANILLE, J. Territoire: du lieu à la forme de vie. *Actes Sémiotiques*, [s. l.], n. 117, p. 1-12, 2014.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2009.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução: Alceu Lima *et al.* São Paulo: Contexto, 2008. Originalmente publicado em 1993.

GREIMAS, A. J. *Maupassant: la sémiotique du texte : exercices pratiques*. Paris: Editions du Seuil, 1976.

HAMMAD, M. *et al.* O espaço do seminário. *EntreLetras*, Araguaína, v. 7, n. 2, p. 28-59, 2016. Originalmente publicado em 1977.

LANDOWSKI, E. Regimes de espaço. *Galáxia*, São Paulo, n. 29, p. 10-27, 2015.

LIMA, J. Histórico de Monte Alegre. *Prefeitura Municipal de Monte Alegre*, Monte Alegre, c2024. Disponível em: <https://www.montealegre.pa.gov.br/historia-de-monte-alegre/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MESQUITA, A. M. *Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em “lugares distantes”*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Mestrado Profissional em Letras, 2019.

MORAES, V. de. *A arca de Noé: poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

NATAL. *Resolução nº 001/2014/PROFLETRAS* – Conselho Gestor, de 23 de abril de 2014. Natal: MEC, 2014.

NATAL. *Resolução nº 001/2018/PROFLETRAS* – Conselho Gestor, de 03 de julho de 2018. Natal: MEC, 2018a.

NATAL. *Resolução nº 002/2018/PROFLETRAS* – Conselho Gestor, de 11 de setembro de 2018. Natal: MEC, 2018b.

NATAL. *Resolução nº 003/2020/PROFLETRAS* – Conselho Gestor, de 02 de junho de 2020. Natal: MEC, 2020.

NATAL. *Resolução nº 003/2021/PROFLETRAS* – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021. Natal: MEC, 2021.

NATAL. *Resolução nº 002/2022/PROFLETRAS* – Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022. Natal: MEC, 2022.

PACHÊCO, K. No Tocantins não há bambu. *Cálice recusado*, [s. l.], 2021. Não paginado. Disponível em: <https://calicerecusado.blogspot.com/2021/08/no-tocantins-nao-ha-bambu.html?m=>. Acesso em: 3 set. 2021.

PROFESSOR, profissão de segunda classe no Brasil. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, ano 144, n. 4509, p. A3, 2023.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Anexo**No Tocantins não tem bambu**

Logo após a retomada das aulas em formato presencial, chegamos ao famoso conselho de classe para encerrar o segundo bimestre. Na acolhida, como é de praxe, participamos de uma dinâmica organizada por uma colega professora aposentada que atualmente desempenha função técnica na rede municipal.

Na leitura compartilhada do texto “As dez lições do bambu”, a colega muito empenhada na missão de nos motivar, propôs o exercício reflexivo de nossa postura enquanto avaliador do aluno nesse contexto pandêmico.

Resiliência e flexibilidade foram as palavras centrais na dinâmica. Segundo o texto escolhido e as palavras da colega, ao contrário de árvores mais frondosas e de grande porte que têm a rigidez como principal característica, o bambu resiste à tempestades e à neve, justamente por ser flexível e resiliente durante períodos de crise.

Assim, o objetivo da mensagem foi de pedir aos professores um olhar atento, cuidadoso, humano, e flexível ao aluno no momento de avaliar sua aprendizagem nesse momento de readaptação. “Não podemos ser juízes implacáveis no momento de avaliar o aluno, devemos buscar a empatia, olhar esse aluno além das respostas apresentadas nas atividades. Assim como o bambu demora cerca de cinco anos para brotar, devemos também compreender que o aluno terá um tempo para desenvolver as habilidades do currículo”, ela dizia.

Todos concordamos com a reflexão da colega. Não há como ser professor da rede pública sem humanidade, sem empatia, sem flexibilidade e muito menos resiliência. Atuamos em escolas onde as temperaturas são muito elevadas e contamos apenas com poucos ventiladores, quando funcionam; em nossa escola não temos uma biblioteca tampouco laboratório de informática, quiçá robótica ou outros recursos da era digital. Nossos alunos em quase sua totalidade vivem em situação de vulnerabilidade social e suas reivindicações durante as escutas com a orientação giram sempre em torno de salas menos quentes e que a gestão aumente a quantidade de merenda servida durante as aulas. E por último, entre tantas demandas, embora tenhamos número de alunos reduzido, não há livros didáticos suficientes.

Ao responder ao convite da palestrante sobre o que podemos aprender com as dez lições do bambu, um colega observou que no estado do Tocantins não há bambus, aparentemente só árvores que têm a rigidez como característica. Não há empatia nem humanidade na pressão que a gestão estadual tem exercido para manter a aparência de “normalidade” na condução da educação em nosso estado. Embora todos os índices demonstrando ainda risco, todas as escolas foram obrigadas a retomar as aulas presenciais antes de completar o ciclo de imunização dos servidores com a segunda dose, sem regularizar a merenda escolar e sem garantir a estrutura sanitária satisfatória para tal.

Assim, a pressa pela retomada de forma brusca, com aulas de cinquenta minutos para que as quatro horas de atividade na escola sejam trabalhados, demonstram que a resiliência e a flexibilidade que exigem do professor ao avaliar o aluno conforme a lição do bambu, não são praticadas pela gestão. Até porque pra ser resiliente, propaga-se que devemos superar obstáculos, e em nossa jornada docente, tais obstáculos e crises têm sido uma constante.

Já dizia Darcy Ribeiro, a crise da educação não é uma crise, é um projeto. Para o servidor tem sido cada vez mais exaustiva a rotina. Mas par ao aluno, ser resiliente tem sido uma verdadeira odisseia.

PACHECO, K. No Tocantins não há bambu. *Cálice recusado*, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://calicerecusado.blogspot.com/2021/08/no-tocantins-nao-ha-bambu.html?m=>. Acesso em: 3 set. 2021.

It was a very funny school: images of Brazilian public schools in dissertations of a national network masters program

Abstract: Guided by studies of discursive semiotics aimed at space, this paper analyzes three dissertations from PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – defended by teachers who work in the states of Pará and Acre, in the years 2017 and 2019. The objective was to analyze the meanings that are produced in the school space where they work and/or develop interventional practices. We sought to observe the possible reiteration of images of public schools characterized by deprivation, to be inferred from the narratives and enunciative choices projected in the texts. The dissertations analyzed explain performances carried out in the utopian space (Greimas, 1976), that of the classroom, or the construction of utopias to be achieved through the theoretical-practical training offered by the aforementioned master's program. Inserted within the scope of ongoing research, the presented section focused on images that would be produced by schools located in the North region.

Keywords: PROFLETRAS; Discursive semiotics; Figurativeness.

Recebido em: 10 de novembro de 2023.

Aceito em: 4 de dezembro de 2023.