

## **BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA**

Marcos Gehrke<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata da Biblioteca Escolar do Trabalho (BET) e sua articulação com a formação continuada de professores, questionando a formação que não atribui intencionalidade à Biblioteca Escolar (BE) e sua função formativa. Discute a biblioteca escolar na relação estudantes e professores, numa perspectiva de formação que considera a cultura, o conhecimento, a auto-organização e o trabalho enquanto matrizes formativas dos sujeitos escolares e da BET. Conclui que a BET, na contradição das suas condições, desassistida pelo Estado, pode forjar práticas transgressoras, quando articulada à formação continuada do professor. Indica a necessidade de a escola estruturar, pela práxis, um projeto de leitura e escrita, articulando a escolarização e a vida; de produzir acervo localmente pelo leitor-escrevedor, e que o Estado faça dessa prática, uma política pública. Reforça a atualidade e necessidade da pesquisa na BE, desde que vinculada aos processos de luta pela educação pública, dimensão que o professor precisa retomar permanentemente em sua formação.

**Palavras-Chave:** biblioteca escolar do trabalho, formação de professores, leitor-escrevedor, matrizes formativas.

## **WORK SCHOLAR LIBRARY AND TEACHER FORMATION: A NEEDED RELATIONSHIP**

**ABSTRACT:** The paper deals with the Work Scholar Library and its articulation with the continuing formation of teachers. It questions the formation that doesn't take in consideration the deliberative role of that Library in the teacher formation. It discusses the scholar library in the context of students and teachers relation, in a perspective that considers the culture, the knowledge, the organization and the work as formative matrixes of scholar subject and of the Library. The paper concludes that the Library, unassisted by the State, can forge transgressive practices when articulated to the continuing formation of teachers. It also indicates the need for the school to structure a reading and writing project that articulates schooling and life; to produce a local collection for the reader-writer, and that State makes it a public policy. The paper reinforces the relevance and the need of research in Scholar Library since linked to process that defends public school. Teachers need to search this dimension permanently in their formation.

**Keywords:** work scholar library, teacher formation, reader-writer, formative matrixes.

### **Introdução**

A Biblioteca Escolar do Trabalho (BET) é compreendida, neste trabalho, como espaço educativo da escola e rompe, ou transgride, com aspectos da Biblioteca Escolar (BE) convencional, incorpora a dimensão da cultura, do trabalho, da auto-organização e do conhecimento. A BET assume o usuário como sujeito, logo, ele, literalmente, usa esse espaço para a prática da leitura e a pesquisa escolar, mas amplia sua ação, quando passa a trabalhar (planejar, avaliar, executar) na BE, seja nos ordenamentos do acervo e sua divulgação, seja produzindo textos didáticos, científicos, literários e populares que passam a incorporar o acervo e as práticas de leitura da escola. Os serviços da BET ampliam sua atuação para além dos sujeitos escolares, buscam a comunidade do entorno como sujeitos que precisam do conhecimento e da informação. O acervo da BET privilegia documentos dos movimentos sociais para efetivar a leitura contra hegemônica, de forma a superar documentos vindos apenas do Estado. Entre outros

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, PR. Dr. Em Educação pela UFPR. <marcosgehrke@gmail.com>

aspectos, a BET questiona a sala de aula como espaço único para a produção e reprodução do conhecimento, como assume a escola capitalista. Assim, aponta para que a formação de professores repense a ação docente nesse sentido.

A práxis da Biblioteca Escolar do Trabalho (BET) exige dos processos de formação continuada de professores maior atenção. Quando se mira o cenário da escola, temos a biblioteca, a sala de aula, as práticas de leitura e escrita, a formação de professores, entre outros elementos, nem sempre na mesma sintonia. Os atores que ali circulam (estudantes e professores) pouco uso fazem desse espaço educativo denominado biblioteca. Esta, por sua vez, não tem atraído os usuários, aqui tratados como sujeitos.

Para tanto, faz-se necessário identificar os fatos dessa conjuntura para estabelecer a análise. Nesse sentido, destaco a biblioteca como espaço pouco ocupado pelos sujeitos escolares; seu acervo desatualizado e insuficiente precisa ser superado; a falta de trabalhadores específicos para biblioteca é um dos limites; bibliotecas guardadas para dar lugar à informática na escola; a biblioteca tem legislação específica exigindo sua universalização; a escola tem recebido acervo do governo federal, mas que não é incorporado adequadamente nas bibliotecas, ainda, a formação continuada de professores raramente toca na questão da biblioteca e as possíveis práticas no seu interior. Diante dos fatos e suas contradições, questiono: a formação continuada de professores que não atribui intencionalidade à Biblioteca Escolar (BE) cumpre a função formativa de sujeitos que leiam e escrevam – leitor-escrevedor?

Imbuído dessa posição e problematização, trago dados produzidos na tese de doutorado (GEHRKE, 2014) e aqui os rearticulo com a formação continuada de professores, desde a pesquisa bibliográfica mediada pela análise de conjuntura como orienta Herbert de Souza (2009). Discuto a biblioteca escolar na relação estudantes e professores, os sujeitos escolares, numa perspectiva de formação que considera a cultura, o conhecimento, a auto-organização e o trabalho, enquanto matrizes formativas dos sujeitos escolares e da BET.

O artigo fundamenta-se, portanto, no conceito de formação do leitor-escrevedor, seja ele o professor ou o estudante, nas matrizes formativas (a cultura, o conhecimento, a auto-organização e o trabalho) as quais precisam estar presentes na formação dos professores para efetivar a BET. Inicialmente, trago a discussão sobre a biblioteca como espaço-tempo da formação do leitor-escrevedor que precisa incorporar as práticas de formação de professores. Na sequência, apresento as matrizes formativas da BET e suas relações com a formação de professores; por fim, apresento considerações do estudo e as referências utilizadas.

### **Formação do Ledor-Escrevedor na BET**

Leitores leem livros, assinam revistas e jornais, acessam internet, visitam bibliotecas, vão às livrarias, museus e exposições, conhecem a arte, buscam informações, fazem críticas. Escritores escrevem esse universo de informações e conhecimentos. O escritor é sempre um leitor. O leitor pode ser escritor e uma pessoa que escreve. O leitor-escrevedor é capaz de ler e escrever como forma de luta, pode ser um escritor ou uma pessoa que escreve. É um sujeito integral que, por meio da biblioteca escolar do trabalho, lê e escreve na vida e para a vida, a escrita real com função social, transgride com práticas escolarizadas de ler e escrever. Nesse sentido, os conceitos de leitores e escritores não dão conta de expressar a dimensão do que se defende para escola e a BET e a formação de professores.

Imbuído dessa posição, assumo o conceito de formação de leitores-escrevedores, com o propósito de marcar a formação desse sujeito no contexto da BET, por meio do trabalho escolar, o autosserviço e o trabalho socialmente necessário (SHULGUIN, 2013; SAPELLI, FREITAS, CALDART, 2015), conceitos abordados ao longo do texto. A *práxis* escolar e não escolar de ler e escrever e que precisa ser escolarizadas-desescolarizadas, na relação com a BET, forma escritores e pessoas que escrevem. O leitor-escrevedor, nessa perspectiva, está no mesmo sujeito. A formação desejada é uma *práxis* combinada. Formar leitores (que normalmente são muitos) e escritores (que normalmente são poucos) passa a estar ressituated na BET, que prima pela formação de leitores-escrevedores, que fazem uso da linguagem verbal em contexto, leem e escrevem como forma de existência humana, como forma de luta, como trabalho socialmente necessário e colocam esta ação a serviço do coletivo e do humano.

O leitor-escrevedor, professor, na formação continuada no chão da escola, forma-se no processo de reconhecer as tímidas políticas públicas para leitura e a pesquisa escolar no Brasil e, com isso, intenciona, em sua prática de escolarização, o acesso ao conjunto da produção cultural da sociedade e seus suportes (livro, filme, peça de teatro, obra de arte, jornal, revista, rádio) na BE. Ou seja, é imprescindível que o que há de mais avançado no campo do conhecimento, o patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade (HELLER, 2004) esteja nos acervos da BE, espaço privilegiado para a leitura e a formação. O leitor-escrevedor em formação reconhece, também, o seu entorno, a cultura popular e os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1984), os saberes primevos (CHASSOT, 2003), fazendo-se conhecimento escolar (LOPES, 1999); todas as formas de conhecimento enquanto produção cultural, precisam constituir acervo na BET.

Milanesi, nas obras “O que é a Biblioteca” (1988), “Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas” (1986) apresenta reflexões, críticas e referências de instituições, como os centros de cultura, museus, bibliotecas, bibliotecas públicas e, para pensar a BE, destaca

nessas obras que nenhum desses espaços públicos está dado. Eles combinam e exigem um conjunto de elementos e políticas para se forjarem espaços formativos que, na sociedade capitalista, ainda estão a serviço do poder dominante. Maroto (2009), na obra “Biblioteca Escolar, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo”, comunga com Milanesi e o traz como referência, atualizando dados da situação da BE no Brasil, compreendendo-a como “espaço difusor do fazer educativo” (MAROTO, 2009, p. 75), e que o professor tem papel central na articulação desse espaço com o trabalho pedagógico.

Silva, na obra intitulada “Miséria da Biblioteca Escolar” (2003), denuncia a ausência da BE, inclusive na pesquisa educacional. Diz mais, quando argumenta que “escrever sobre Biblioteca Escolar brasileira é tocar nas maiores deficiências do nosso aparelho escolar” (SILVA, 2003, p. 46).

Milanesi (1986 p. 117) comenta que “Uma biblioteca pode estar registrada nos documentos de uma escola, no relatório de um diretor, nos quadros demonstrativos dos órgãos administrativos. No entanto, ela pode, de fato, não existir”. A biblioteca e a ordenação de seu acervo são condições para que certo fim seja realizável. A ordenação pode ser diversa, como a própria prática das bibliotecas demonstra, mas é preciso que as partes desse todo, chamado acervo, sejam ordenadas com objetividade e conhecimento de todos na perspectiva da posterior desordem, pelo usuário, como descreve Milanesi (1986). O mesmo autor destaca, ainda, “É a intenção e o esforço de organização que se faz em torno dela que torna possível concretizar a função pensada” (MILANESI, 1986, p. 32).

Milanesi (1986, p. 17), quando pensa a prática da leitura na biblioteca, alerta para a existência de informações variadas e contraditórias que fazem da biblioteca

[...] um espaço diferente na área de informação. Se isso for fato que não se questiona e se as escolas e meios de comunicação são instrumentos de reprodução ideológica vigiados, por que a biblioteca não merece a atenção daqueles que vigiam a segurança do sistema? Ela não oferece perigo? Ofereceria se ela fosse, efetivamente, um centro de informações que aprofundasse o objetivo de fazer com que as informações circulassem. Se informação é poder, a biblioteca é perigosíssima. No entanto, não é vista assim; mas, também, não funciona como um centro de informação. Daí não ser entendida como perigo. Se ela for estimulada pelo sistema, será a própria contradição dele.

Como Milanesi alerta em sua obra, já na década de 1980, a BE não oferece perigo. Ela não informa, pouco organiza e divulga a informação na escola, não é privilegiada nas políticas educacionais. Continua não oferecendo perigo na atualidade por várias razões: vem sendo fechada em muitas escolas do campo; raramente é espaço educativo dos sujeitos escolares; não

dispõe de trabalhadores formados para o trabalho; recebe parques investimentos públicos; não é planejada no plano de ação ou projeto político pedagógico da escola; enquanto conteúdo da formação de professores ela não aparece; entre tantos outros aspectos que podem ser anunciados e denunciados, seja pela pesquisa científica, seja no campo empírico.

Quando se trata do acervo, obras como “A Biblioteca Escolar: temas para uma prática pedagógica”, de Campello (2005), e “A Biblioteca Escolar e práticas educativas” de Renata Junqueira Souza (2009) trazem para o cenário da escola um conjunto de práticas que, no contexto contraditório, apontam possibilidades de intervenção e resistência desde a BE. Para essas autoras, o fato de que a BE é espaço de registro de informação sobre suportes faz com que os documentos e sua necessária organização em acervo, hoje impresso e digital, possam ser considerados valiosos para as práticas de ensino, indicando que os sujeitos escolares assumem condição de autoria (BAKHTIN, 2003).

Silva, autor com larga contribuição na investigação sobre o tema, traz suas intervenções desde as questões que envolvem a leitura na escola e na biblioteca. O tema aparece nas obras “O ato de ler” (1984), “Elementos de pedagogia de leitura” (1998), “Leitura na escola e na biblioteca” (1986). Em todas as obras, o autor aponta desafios para a formação do professor, sempre um leitor-escrevedor em potencial. Sua obra provoca a superação de práticas de leitura pontuais, fragmentadas e sem propósitos pensados. Assim, exemplifica com práticas, como as que instituem o dia da leitura na biblioteca e a hora da leitura como padrão de ação, os cuidados com uma prévia seleção dos livros para que as crianças os leiam e a existência de prateleiras específicas para cada idade, entre outras iniciativas que demonstrem que a prática de leitura pode e deve ser planejada.

Silva define leitura, num primeiro momento, como um processo, um combate à alienação e à ignorância e que, para tal, o trabalho de formação do leitor exige um levantamento das necessidades de leitura dos sujeitos, das contradições ou situações limite evidenciadas por eles, d entorno do processo de leitura (contexto), do acervo disponível na escola e na biblioteca, para que as estratégia e práticas desenvolvidas na formação do leitor sejam eficientes, seja na escola, na família e na biblioteca. Diante dessa questão, o leitor-escrevedor e sua prática no contexto social possibilitam-lhe fazer a crítica ao estabelecido, posicionando-se e lutando pela transformação, ou seja, torna a leitura como um ato de luta contra a dominação. Como o autor argumenta,

Se concebermos a leitura como instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade e, por isso mesmo, de inserção do homem na história e no seu tempo através da análise crítica dos registros ou documentos

veiculados pela escrita, as funções sociais da leitura estão amarradas ao processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual. Mais especificamente, a leitura reveladora da palavra e do mundo se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação, como calculadas e impostas pelo regime dominante. (SILVA, 1986, p. 17)

Freire (1984) e Silva (1986) comungam do mesmo ideário, quando tratam da “leitura de mundo e da leitura da palavra”, estas como ações de um mesmo processo, o produzir a consciência, ou a conscientização. Para esses autores, a leitura e a escrita não se efetivam no momento do aprendizado do código e no seu domínio, mas se ampliam e se complexificam no uso deste nas ações cotidianas de produção da emancipação humana, como nos diz Freire (1984) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, mas ele vai mais longe, dizendo ainda, “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura de mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1984, p. 22).

Freire (1984), na obra “A importância do ato de ler”, articula o projeto de alfabetização às bibliotecas populares e as compreende como um centro de cultura, em que o livro não fica guardado silenciosamente, podendo, inclusive, ser escrito pelos sujeitos que aprenderam a escrever e o fazem como forma de intervir no mundo (texto-contexto). Para ele, a escrita é compreendida como prática social, compreensão que se encontra também em Bakhtin (2003). Freire segue sua análise destacando outro aspecto, a compreensão de que o trabalho de alfabetizar, ensinar e aprender a ler e escrever a palavra-mundo precisava estar ligado ao processo de produção do texto pelos camponeses, como função de luta, que vai constituir acervo na biblioteca popular. Logo, a BE precisa intencionar uma pessoa que lê e escreve, um leitor-escrevedor no contexto do campo (GEHRKE, 2010).

A BET, enquanto espaço-tempo de formação do leitor-escrevedor, estrutura-se desde matrizes formativas como a cultura, o conhecimento, a auto-organização e o trabalho que, combinadas entre si, dão ao professor os elementos teórico-práticos para o trabalho pedagógico.

### **A Cultura como Matriz**

Na raiz latina, a palavra cultura é *colere* e pode significar lavoura, cultivo agrícola, habitat. Segundo Williams (2011), ela vai assumindo novos sentidos ao longo da história, antagônicos inclusive. Assim tomo o termo cultura: “[...] ela sugere tanto regulação como crescimento espontâneo. O cultural é o que podemos mudar [...]” (WILLIAMS, 2011, p.13). Nesse sentido, a cultura e “o cultural” são compreendidos e assumidos como matriz formativa da

BE. Queremos pensar o que podemos mudar, nos sujeitos e na BE, seja essa mudança regulada, espontânea ou natural, como cultivar a terra. Porém, também sabemos que o camponês não a cultiva espontaneamente, mas o faz a partir da necessidade de produzir sua existência, com o trabalho, o conhecimento e a cultura. Relação similar se projeta para o trabalho na BE.

A instituição biblioteca se forja como produto da cultura humana, constitui-se em espaço de cultura, trabalho, conhecimento, memória e luta. Ao longo da história, vem sendo recriada, gerando um conjunto de tipos de biblioteca: a biblioteca religiosa, pública, universitária, escolar, pessoal, comunitária e, como expressão da modernidade, a biblioteca digital.

Já foi e continua espaço de luta, seja para ser ampliada, incluir novos usuários, acervo, especialmente, fazer-se espaço da cultura. Quando vinculada às demais matrizes, a cultura ganha sentido, pois há cultura no trabalho, no conhecimento, na organização coletiva. Dessa forma, a cultura torna-se processo vivo, pelo qual o conjunto de práticas e experiências humanas, como os costumes, hábitos, trabalho, valores, crenças, comportamentos, convicções, saberes, artes, eivam entre si “todo um modo de vida” (WILLIAMS, 2011). Ainda que conflitantes ou contraditórios, contam com uma base primária comum, que permite distinguir modos de vida e culturas, entre si. Williams compreende isso como “um modo total de vida”, a cultura vinculada à produção “material e cultural” da existência.

A cultura, segundo Williams (2011), reflete o real, ou seja, as experiências históricas dos intelectuais orgânicos, presentes no contexto, marcadas pela experiência de classe. Quando se trata da comparação entre as classes sociais, na sociedade capitalista, a distinção a ser feita está nas formas alternativas de se conceber a natureza da relação social. Para ele, a base da cultura burguesa é o individualismo, assim como a base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade.

Para Williams (2011), a cultura em si mesma incorpora as questões e as contradições que a compõem e a constituem como um conceito. Neste sentido, a cultura será sempre formulada dentro de uma perspectiva que exige consciência histórica para ser analisada e compreendida. A cultura se faz no movimento histórico, portanto, importa compreender a constituição de uma teoria da cultura, e como esta é utilizada para análise dos processos histórico-sociais. Ele adverte que, mesmo assim, é fundamental compreender sua trajetória histórica, considerando-se a cultura como as artes, como um sistema de significados e valores.

As leituras realizadas na obra de Lopes (1999) apontam que a cultura é compreendida como um campo do discurso, marcado por diferenças, heterogeneidade, rupturas e pluralismo. Além disso, nessa sociedade dividida em classes, a cultura segue a estratificação das diferentes culturas, produzindo a fragmentação. Segundo o pensamento de Lopes (1999, p. 73), “a divisão

social do trabalho engendra a divisão do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. E há os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita, cultura de massas”.

Porém, vale pensar que, ao mesmo tempo em que a sociedade fragmenta a cultura, ela a hegemoniza; valoriza as diferenças, mas massifica padrões. Essa reflexão é aprofundada em Chartier (1990), que comunga da ideia de que não fica claro ou nitidamente demarcado o que da cultura popular pertence às classes populares e seu modo de vida, e que outros aspectos pertencem às classes dominantes. Chartier (1990; 2001), inclusive, questiona a distinção entre cultura letrada e cultura popular, pois ambas se constituem de um misto diverso.

Williams, no conjunto de sua obra, admite a existência de uma cultura comum na sociedade, criada por todas as classes sociais, ainda que a contribuição de cada força seja desigual e diferente. Nunca é absoluta a distinção entre a cultura burguesa, a cultura operária ou a cultura camponesa. Para ele, cada geração recebe a cultura, a tradição intelectual e artística como herança de alcance universal, mas como produto de diferentes classes sociais. Lopes (1999) contribui para o entendimento dessa cultura comum ao argumentar que não é possível separar absolutamente a cultura dominante da dominada, já que uma sustenta-se na outra, num mesmo cenário cultural. Contudo, ela defende a ideia de que, se a sociedade é dividida em classes, existem culturas distintas.

No mesmo sentido, Williams (2011) e Forquin (1993) compreendem a cultura humana como universalista e unitária, ou seja, a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite, ou deveria transmitir, como agência educativa, sempre e por toda parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade.

Em Freire (1984; 2001), a cultura representa a experiência viva e vivida dos grupos humanos, sua produção material, existencial e intelectual. Traduz-se em práticas forjadas nas relações de desigualdades que os grupos humanos engendram entre si numa determinada sociedade e em cada momento histórico. As experiências de invasão cultural, de opressão, de revolução, de movimento, de conservação ou transformação são processos que vão estruturando formações sociais distintas, fazem-se cultura. O desafio conferido à educação, no que se refere à formação cultural dos sujeitos, é favorecer a formação do capital cultural dos oprimidos, criando instrumentos críticos para questionar as situações ou condições de opressão. Nessa perspectiva de cultura, a BET passaria a ser espaço de investigação e produção do conhecimento, matriz que fundamentamos na sequência da análise.

### O Conhecimento Enquanto Matriz

O termo conhecimento vem do latim *cognoscere*, assumindo diversas acepções, seja, conhecer ou reconhecer, informar-se, saber e sabedoria, discernimento, critério, verdade, distinção, experiência, entre outros (ROLO; RAMOS, 2012). Expressa um conceito que se faz matriz formativa da BET, justificando este espaço educativo no contexto da escola e da educação dos sujeitos, que precisam aprender o mais simples, para assumir o comando.

Do conjunto de acepções que se desdobraram do termo *cognoscere*, o conhecimento manteve como critério de verdade sua relação com o objeto a ser conhecido, seja essa uma relação imediata, processual, científica ou cultural, mas sempre uma relação em que o conhecimento é processo permanente de construção. Um estado de “estar sendo” ou “um vir a ser” (FREIRE, 2001).

Fundamentado na concepção dialética do conhecimento (MARX, ENGELS, 1986; SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968) indico uma gama de pressupostos que caminham na perspectiva da sua construção social, para a qual o conhecimento é sempre uma construção cultural, portanto, social e histórica, um trabalho de toda história. Aproxima-se do real, forja-se sempre provisório e inacabado, condicionado pelo contexto sociocultural e pelas condições de sua produção. Constitui-se enquanto processo mediatizado pelo diálogo e pelo método científico, pois se produz nas relações, perpassado pela ideologia que é dele indissociável.

Conhecimento, quando assumido como processo, não implica a produção de saberes originais, mas a apropriação, ressignificação e reconstrução de conhecimentos já existentes, pois, se construído em interação com a realidade, a partir da experiência dos sujeitos, implica construção de sentido a partir de representações sociais. Vale destacar, a esse respeito, a concepção de Marx (1986), relativa a dois aspectos: primeiro, quando ele destaca o contexto de uma sociedade dividida em classes, ordenada por interesses antagônicos, ao necessário questionamento do conhecimento, sua função e ideologia; segundo, quando defende que o conhecimento é produzido num movimento dinâmico, que vai do particular ao geral, voltando ao particular, que se torna novo ponto de partida para um novo movimento.

O conhecimento, numa perspectiva social e humana, não reside nem no sujeito nem no objeto, mas na relação fecunda destes, sujeito-objeto, mediado pelo mundo desde a permanente problematização da prática social, que sempre é *práxis* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968; FREIRE, 2001). O conhecimento é sempre uma produção coletiva na prática social dos intelectuais orgânicos, mas que precisa ser apropriado por cada indivíduo ativo da sociedade.

Nessa relação, supera-se a dicotomia sujeito-objeto, teoria-prática, estudo-trabalho, escola-vida, efetivando o que Sánchez Vásquez chama a atenção nas teses sobre Feuerbach, “a

*práxis* como fundamento, critério da verdade, e finalidade do conhecimento” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p.149). Argumenta ainda que “[...] se a *práxis* é elevada à condição de fundamento de toda relação humana [...] a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem de inserir-se no próprio horizonte da prática” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968, p. 148).

Freire (2001), desde sua obra educativa, sempre política, como gostava de destacar, valorizava pensar a existência dos homens na vida e no mundo da cultura, que precisava ser transformada pelos próprios “oprimidos”. Por isso, traz em sua pedagogia a valorização da cultura popular; do saber de experiência feito; do pensar e fazer do povo e seus limites de compreensão; o universo vocabular de cada lugar; a prática social como fonte do método dialético, para estabelecer o diálogo na educação, desde os processos de codificação e descodificação da realidade, na perspectiva da conscientização e da alfabetização.

Para Lopes (1999), existe um conhecimento escolar. Ele é engendrado ou produzido no processo da apropriação do conhecimento científico no contexto escolar, que é matizado constantemente, também, pelo conhecimento cotidiano. Lopes (1999, p. 14), ao realizar seus estudos sobre currículo e cultura na relação com o ensino de ciências, enfatiza “[...] o entendimento do conhecimento escolar como uma instância própria de conhecimento”.

A autora estabelece, em sua análise e justificativa, a existência de um conhecimento escolar, em relação com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, a partir de cinco pressupostos básicos. Primeiro, a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem não se resumem às questões metodológicas, exigem reconhecer os processos de construção social, histórica dos conceitos científicos e de sua legitimação em contextos diversos. Segundo, a necessidade de trazer para o debate educacional as análises da epistemologia histórica, que não limitaria a compreensão do conhecimento, seja na perspectiva de compreendê-lo como algo acabado, dado, também, sem cair no relativismo, não reconhecer que existem saberes próprios e apropriados (necessários) em contextos específicos, debates estes na perspectiva da sociologia do currículo. Terceiro, a escola não se restringe à formação cognitiva, ainda que os currículos centrem sua ação nesta dimensão, existe ali o lúdico, o afetivo, o corpo, aspectos que apresentam questões relevantes para pensar o conhecimento escolar. Quarto, a perspectiva pluralista de cultura abarcaria a análise de diferentes saberes sociais e racionalidades, inclusive escolares, para forjar o conhecimento escolar e sua constituição. Quinto, a preocupação em compreender a dimensão produtiva do conhecimento escolar.

Portanto, assumir a escola como ordenadora e desordenadora de um conhecimento próprio e apropriado, o conhecimento escolar, para o ensino e a educação dos sujeitos escolares, na relação com a ciência e o cotidiano, implica entre tantos aspectos, reconhecer que a escola

produz e reproduz o conhecimento, que o conhecimento científico é transformado na escola para ser ensinado, e a BET se forja como espaço de produção e ordenamento desse conhecimento escolar. Logo, a reflexão sobre ensino e linguagem no processo de produção e apropriação do conhecimento no contexto da *práxis* da BET, precisa fazer uso da oralidade, da leitura e da escrita dos diversos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), seja via texto científico, acadêmico, literário, jornalístico, escolar, entre outros, para compor as práticas de formação do leitor-escrevedor e a constituição do acervo da BET.

A formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na BET, transcende o papel de usuários ou consumidores, forja produtores do acervo, e a escola constitui-se em espaço político e pedagógico dessa formação, desde a organização coletiva dos sujeitos, aspecto que trato na continuidade.

### **A Organização Coletiva dos Atores-Sujeitos**

Na sexta tese sobre Feuerbach, Marx (1986) define que a essência humana está no conjunto das relações sociais que os sujeitos estabelecem entre si, na relação com o mundo, e que a organização coletiva passa a ser provocadora dessa formação. Ao conceber a matriz da organização coletiva, opto em projetá-la a partir de raízes-vertentes que podem ser consideradas experiências históricas de educação e pedagogia. Ainda que em contextos e nuances diferentes, todas se situam no campo democrático e progressista, destaco a Pedagogia Freinet, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia Freireana e a Pedagogia do Movimento. Desde as características centrais de cada pedagogia, estabeleço relações entre elas no sentido de fundar a matriz da organização coletiva, buscando nelas a contribuição principal, sem o propósito e condição de esgotar suas possibilidades.

Verifica-se que todas essas pedagogias questionam a escola, sua forma e seu projeto formativo, em especial a sala de aula como centro do ensino, educação e formação. Todas, também, reconhecem e assumem os tantos limites para superar a forma dessa instituição, seja ela denominada burguesa, bancária, tradicional, tecnicista, *tzarista*, em cada contexto. Afinal, querer uma escola com uma nova forma, não é suficiente. Tanto na experiência brasileira e francesa, ainda capitalista, e como a experiência russa, já no socialismo, enfrentam e enfrentaram questões de ordem maior que interferem diretamente na educação e na escola.

Portanto, a organização coletiva como matriz formativa, associada a outros tantos aspectos da formação humana, é atual, precisa incorporar o trabalho educativo da BET que, vinculada aos processos de organização coletiva, colabora com processos de transformação profundos.

Nas quatro pedagogias analisadas, os sujeitos coletivos da escola não são assumidos como alunos que, segundo Gimeno Sacristán (2005), são uma invenção para escola. Como as pedagogias centram seu trabalho na formação humana, vinculando escola e vida, desde o trabalho, a organização coletiva e a cultura, esses sujeitos são reconhecidos e assumidos como educandos, estudantes, crianças, camaradas, povo. São sujeitos reais do seu tempo, que precisam conhecer e compreender o movimento da realidade para intervir no mundo e o conjunto de relações que dali decorrem. Para essas pedagogias, não se estuda para um dia ser e fazer, como pregam as pedagogias liberais (FREITAS, 2003). Para Freire, precisamos estar no mundo desde nosso “que fazer”.

A organização coletiva aparece como prática em todas as pedagogias, não necessariamente com o mesmo propósito e fim. Enquanto Freinet (1998) organizava as crianças na escola para um vasto número de atividades pedagógicas significativas, com o intuito do ensino de nova forma, a escola nova, Pistrak (2009), por meio da organização coletiva, destaca a particularidade do regime soviético. Para ele, a participação direta dos indivíduos, do coletivo de estudantes e do povo em geral baseia-se “na iniciativa pessoal e na atividade de massas” (PISTRAK, 2009, p. 143), justificando que o regime soviético irá se desenvolver desde as condições originais criadas pela necessidade de vida do povo. E a escola do trabalho tinha função direta nesse processo, “ajudar a preparar os construtores da nova vida” (KRUPSKAYA, 1987, p. 105).

Freitas (2003) apresenta a necessidade da auto-organização do estudante, destacando que a negação da exploração capitalista do homem sobre o homem deve ser assumida consequentemente no trabalho pedagógico. Nenhuma relação pedagógica pode basear-se nesta relação de exploração e subordinação.

Em torno dessa constatação a “Escola do Trabalho ou Escola-Comuna” organizava as ações de ensino, trabalho e da organização coletiva, sempre articuladas entre si, como a ligação com a atualidade, por isso a realização de inventários da realidade e elaboração dos complexos de estudo; a organização coletiva que se materializava na auto-organização dos estudantes, ainda que prevaleciam a autogestão dos destacamentos, ou a realização de autosserviços, o ideal era autodireção dos estudantes; em superação da organização em classes implantaram o ensino em gabinetes e laboratórios, cada qual com uma biblioteca e sala de educação física, sendo que os estudantes podiam utilizá-los autonomamente nos tempos vagos; o trabalho com literatura clássica russa era levado a sério, estudantes selecionavam obras para leitura e realizavam comunicações orais, ao mesmo tempo eram também encorajados a observarem seu entorno e, a partir de situações cotidianas, escreviam sua própria literatura; o mesmo acontecia com as artes,

motivados pelas festas e comemorações, realizavam pesquisas e produziam painéis, cartazes, decorações.

Já a pedagogia do Movimento que estudou a pedagogia freireana, passou a compreender que as pessoas se educam no Movimento (CALDART, 2000), na coletividade e por meio de ações sempre coletivas, na ocupação do latifúndio ou de órgãos públicos, nos acampamentos de lona preta na beira das estradas; marchando com as bandeiras vermelhas para denunciar injustiças e anunciar seu projeto; arrancando eucaliptos para denunciar o projeto do agronegócio; realizando assembleias e atos públicos; fazendo escola em acampamentos; escrevendo coletivamente. É nos momentos de forte embate entre as forças em luta, Sem Terra e o latifundiário, que se forma a capacidade da organização coletiva, porque ela é real, necessária e condição de vida ou sobrevivência. Ambas as pedagogias apontam possibilidades para organização coletiva na BET, dimensão que precisa ser incorporada na formação do professor.

Freire pratica essa perspectiva na organização e vivência dos círculos de cultura, espaço em que os adultos pronunciavam sua palavra e, por meio do diálogo forjado pelos temas geradores, produziam sua compreensão de mundo, que implicava identificar os problemas do contexto e criar possíveis soluções, na relação com o coletivo. Na sequência, os adultos eram convocados para um novo trabalho, escrever o seu mundo, sua alfabetização, a palavra-mundo, pequenos textos escritos no círculo de cultura tornavam-se livros que passavam a fazer parte da biblioteca popular, que acontecia ali mesmo nas comunidades.

Na Pedagogia Freinet, a organização coletiva aparece com intenção e prática. A aula passeio, momento em que as crianças eram organizadas e levadas a andar pelas ruas da vila, nos campos, jardins, era momento de observar o meio, gerando centros de interesse para estudo. Dessa prática, as conversas, a escrita e a leitura se colocavam como trabalho planejado coletivamente e realizados na cooperativa escolar, por meio da correspondência interescolar, na escrita do livro da vida. É curioso destacar que cada criança ou grupo de crianças, a partir de seu centro de interesse, produzia as fichas escolares do que tinha estudado. Elas eram submetidas para outros grupos de crianças que as liam e criticavam, dessa forma reescritas pelo coletivo de origem, o que Freinet denominava de autocorreção. Esses escritos tornam-se pequenas brochuras, livros e revistas, reproduzidas na imprensa escolar infantil e coletiva, passando a compor a coleção da Biblioteca do Trabalho.

Todos esses aspectos abordados pelas diferentes pedagogias, articulados na organização coletiva, apontam contribuições para a transformação da BE em BET, que tem no trabalho, outra matriz formativa.

### **O Trabalho como Matriz**

Na compreensão de trabalho em Marx e Engels (1986), ele é o fundamento de toda vida e gênese humana. Num sentido amplo, é compreendido como o conjunto de atividades intelectuais e manuais, realizadas pelo ser humano, homens e mulheres, na relação consigo mesmo, com a natureza, dentro de uma cultura ao longo da história. Portanto, o ato de ler, escrever, pesquisar é um trabalho, que precisa estar para todos como uma atividade vital, criadora, forjadora do ser humano. A formação pela leitura e a escrita pode se constituir na perspectiva da educação omnilateral, com formação de múltiplas dimensões do ser (FRIGOTO; a CIAVATTA, 2012), a educação pelo trabalho.

Para a pedagogia socialista e seus intelectuais, o trabalho escolar se coloca em posições distintas e complementares, partiriam do trabalho na escola, articulado ao autosserviço e ampliado e ressignificado no trabalho socialmente necessário (SHULGUIN, 2013; PISTRAC, 2009), dimensão mais ampla do trabalho escolar.

O *trabalho na escola* é aquele que o estudante e o professor realizam “para a escola”, fica restrito ao ensino e à aprendizagem, que originou a situação de estudo. A sala de aula, a biblioteca e os laboratórios escolares são o principal espaço de produção dessa forma de trabalho. Ilustro esse trabalho com um exemplo: a necessidade do estudo de um conhecimento escolar, *a germinação*, ou seu ensino, que pode começar com uma pesquisa sobre processos de germinação das sementes, normalmente inicia com a exposição do professor sobre o assunto, este orienta os estudantes que vão para biblioteca e localizam novas informações, leem, fazem anotações e desenhos em cartazes, organizam um seminário para socializar o aprendido, alguns mais criativos improvisam um teatro, outros trazem os experimentos práticos desenvolvidos no laboratório de ciências para demonstração, aqueles mais conectados com a tecnologia buscam novas fontes nos programas de informática. Toda produção é exposta na feira de ciências da escola e avaliada, atende à formação da coletividade escolar. Todo esse trabalho na escola é educativo e uma das razões de ser da escola. Destaco, ainda, como exemplos de trabalho na escola, a pesquisa bibliográfica; pesquisa na internet; a preparação de seminários; a produção de cartazes; resumos de temas; cópias de fragmentos dos livros; desenhos e pinturas; preenchimento de questionários; hora do conto; tempo leitura; troca de livros para leitura domiciliar.

O *autosserviço* é outra dimensão do trabalho na escola, bem frequente em muitas instituições educativas. Ele se constitui nas ações desenvolvidas em que estudantes e professores desenvolvem práticas educativas, ligando o ensino e serviços escolares. Uma prática frequente nos projetos de ensino em que grupos na escola desenvolvem práticas e socializam com os demais, destaco práticas como: Organizar o mural da sala de aula e da biblioteca; Divulgar obras

do acervo; Fazer campanhas para agregar novos leitores; Expor livros no tempo recreio e convidar colegas para ler; Programar recitais de poesia; Distribuir o jornal escolar nas classes; Divulgar produções das turmas e de escritores na rádio escolar; Acompanhar as práticas de pesquisa dos menos experientes.

Já o *trabalho socialmente necessário* (SHULGUIN, 2013), é demandado pelo contexto próximo ou entorno da escola, exige e necessita do trabalho escolar, mas inclui outras dimensões, entre elas, ser colocado a serviço de uma coletividade para além da escolar. Esse tipo de trabalho, segundo a pedagogia socialista, assume características de trabalho social da escola, algo que a escola organiza a serviço da comunidade; trabalho cultural-educativo o que Freire (1984) chamaria de ação cultural. Outro exemplo para ilustrar o que seria essa forma de trabalho e o papel de uma BET: a comunidade no entorno da escola tem restrito acesso à leitura e informação sobre a questão do monopólio das sementes. Diante da problemática local os estudantes organizam-se ou são organizados em grupos de trabalho para buscar informações e produzir conhecimento sobre essa realidade, a fim de transformá-la; fazem leituras sobre o tema e problema; estudam a história das sementes na humanidade; formulam entrevistas com pessoal técnico e camponeses locais; analisam as tecnologias e novas técnicas de produção, armazenamento e comercialização das sementes; recuperam, pela leitura, as práticas de melhoramento genético presentes no cotidiano dos camponeses; organizam dados em tabelas, gráficos, cartazes, folders ou folhetos; preparam um programa de rádio para debater a problemática, criam um jornal específico, entre outras ações de trabalho; fazem análises de conjuntura. Durante todo processo, professores e estudantes seriam levados a interagir com as comunidades, socializando o conhecimento, que foi gerado de uma necessidade social concreta, articulada ao conhecimento científico e escolar.

Outras possibilidades de trabalho compreendido como socialmente necessários: Produção de livros, panfletos, jornais para serem distribuídos na comunidade a fim de esclarecer sobre determinado tema ou aspecto das culturas; Ler para os mais velhos ou para os analfabetos da comunidade; Ouvir dos camponeses mais velhos e experientes as práticas de cultivo e manejo das plantas e animais para produzir registros; Escrever para jornais locais sobre a conjuntura; Contribuir na resolução de cálculos junto aos agricultores da cooperativa.

A BET transgride com sua condição escolarizante, faz-se espaço de trabalho e cultura durante todo processo. Seja no trabalho na escola especificamente, no autosserviço ou no trabalho socialmente necessário. Afinal, ela assume no fazer educativo um duplo papel: primeiro e quem sabe mais importante, formar na ação cultural para liberdade e a luta contra opressão (FREIRE, 1984), ou para uma ação revolucionária (GRAMSCI, 1991), quando ajuda a elevar o

conhecimento e a cultura local, a organização política e; segundo papel, organizar o conhecimento produzido e incorporá-lo ao acervo, disposto para comunidade local, que sempre será um trabalho socialmente necessário. Neste sentido, Pistrak (2009) colabora e reforça o caráter de uma BET “[...] ela deve ser prática para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade do social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral” (PISTRAK, 2009, p.15). Ela amplia seu espaço-tempo e dimensão de estudo, pesquisa, conhecimento, para novas dimensões, entre elas o trabalho socialmente necessário, a organização coletiva e a cultura.

O espaço-tempo de trabalho na BET e as relações de cooperação ali estabelecidas são o laboratório vivo da oralidade, da leitura, escrita e a pesquisa escolar. Os sujeitos, não mais de “usuários da biblioteca”, mas intelectuais orgânicos da escola e da cultura que buscam nesse espaço, a pesquisa, a informação o conhecimento, mediado pela leitura densa do livro e da vida, como defende Williams (2011), um modo total de vida. Nessa experiência, a produção do conhecimento é mediada fundamentalmente pelo trabalho (MARX; ENGELS, 1986), atividade criadora e formadora do ser humano.

A BET forma os sujeitos leitores-escrevedores, enquanto eles formam a biblioteca e seu acervo, como resultado do trabalho e da ação cultural.

### **Considerações Finais**

A análise desenvolvida permite constatar e compreender que a BET, na contradição das suas condições, desassistida pelo Estado, pode forjar práticas transgressoras, quando a formação continuada do professor colaborar para o referido trabalho. Para isso, demanda investimento público para constituição do espaço e acervo e a formação do leitor-escrevedor, que ocupa esse espaço de informação, comunicação e conhecimento.

Ao discutir a BET na relação com a formação do professor, desde as matrizes formativas como a cultura, o conhecimento, a auto-organização e o trabalho, considero que essas dimensões articuladas podem colaborar para a transformação do conhecimento na escola, que implica um professor preparado cientificamente e politicamente engajado. Logo, a pesquisa indica para a escola, a BE e a formação do professor, a necessidade de estruturar, pela práxis, um projeto de leitura e escrita, articulando a escolarização e a vida, produzir acervo localmente pelo leitor-escrevedor, e que o Estado faça dessa prática, uma política pública.

Concluo, também, que as instituições de ensino superior precisam intencionalizar a formação dos licenciados para o trabalho pedagógico em BE, aspecto que precisa ser atualizado e intensificado na formação continuada de professores. Reforço, por fim, a atualidade e

necessidade da pesquisa na BE, desde que vinculada aos processos de luta pela educação pública, dimensão que o professor precisa retomar permanentemente em sua formação.

### Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins e Fontes, 2003.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, R. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2003.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 748 – 755.
- GEHRKE, M. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KRUPSKAIA, N. **Biografia**. (Coletivo de autores soviéticos). Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.
- MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e biblioteca pública. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PISTRAK, M.M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

### **Referências**

ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Escola Expressão Popular, 2012. P. 149-157.

SANCHES VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L.C.; CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**: artigos e conferências. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins e Fontes, 1998.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1986.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, R. J. **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

**Recebido em 23/07/2016 – Aprovado em 30/09/2016.**