

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

3



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

3

 **Atena**
Editora
Ano 2022



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3

Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0090-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.905221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.







É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212051	
CAPÍTULO 2	13
DISCUTINDO O TERMO “ANALFABETO” NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA	
Marta Lima de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212052	
CAPÍTULO 3	29
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Luciana de Oliveira Gonzaga	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212053	
CAPÍTULO 4	40
HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	
Alexandre Oliveira Silva	
Amarildo Luiz Trevisan	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212054	
CAPÍTULO 5	54
O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Marcos Fernando do Nascimento	
Orlando Cantuário de Assunção Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212055	
CAPÍTULO 6	68
OS DESAFIOS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Roseli Dias Pereira	
Rosimara Pereira de Paiva	
William da Silva Francisco	
Tiago Camilo Ozório	
Maria Eduarda Dino de Athayde Fraga Arantes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212056	
CAPÍTULO 7	81
A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AS MUDANÇAS NO	

ENSINO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS


Clebson Kauan da Silva Santos
Daniela Cíntia Santana Lopes
Daniele Jesus dos Santos
Deyllane Jesus dos Santos
Géssica Larize Souza Lima
Gilson Carlos Oliveira da Silva
Isabel de Jesus Carvalho
Letícia Leal dos Santos
Lindilane Souza de Brito
Luciana Leal dos Santos e Santos
Tatiana Santos Novaes Marques
Tháís Fernanda Andrade da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212057>

CAPÍTULO 8..... 89

DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO


Antônio Valmor de Campos
Jane Acordi de Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212058>

CAPÍTULO 9..... 101

JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO: DISCURSO SOBRE TRABALHO E FAMÍLIA


Ana Patricia Ramos
Mareli Eliane Graupe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212059>

CAPÍTULO 10..... 107

OS JOVENS INFRATORES DA CASEM E A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

Luiz Antônio Pinto Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120510>

CAPÍTULO 11..... 119

ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120511>

CAPÍTULO 12..... 132

GLOBAL CITIZENSHIP AT THE INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION FACULTY OF UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Julio Ramirez Montañez
Gladys Mireya Valero Córdoba
Rafael Jesús Calle Moreno


Alejandra Suarez Quintero
Valentina Rico Jaimes
Yesica Fernanda Vertel Revueltas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120512>

CAPÍTULO 13..... 144

NEOILUMINISMO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO


Lucas Sá Mattosinho
Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120513>

CAPÍTULO 14..... 159

TRABALHO DOCENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES - ACHADOS DE PESQUISAS ENTRE 2010 E 2021


Robson Sueth

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120514>

CAPÍTULO 15..... 179

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Caroline Costa Silva Candido
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120515>

CAPÍTULO 16..... 191

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: PORTUGAL E O CONTEXTO EUROPEU


Juliana Silva Cunha
Maria de Lourdes Dionísio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120516>

CAPÍTULO 17..... 201

OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO A PARTIR DE PERRENOUD E TARDIF


Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120517>

CAPÍTULO 18..... 210

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?

Lielson Nascimento da Conceição Júnior


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120518>

CAPÍTULO 19..... 221

EDUCAÇÃO: O ABANDONO ACADÊMICO EM ANGOLA – CAUSAS PEDAGÓGICAS E

SOCIOCULTURAIS

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120519>

CAPÍTULO 20.....233

**EDUCAÇÃO E AGRONEGÓCIO: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-
TRABALHADORES DO CAMPO**

Franciel Coelho Luz de Amorim

Maria Jorge dos Santos Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120520>

SOBRE O ORGANIZADOR.....249

ÍNDICE REMISSIVO.....250

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: PORTUGAL E O CONTEXTO EUROPEU

Data de aceite: 02/05/2022

Juliana Silva Cunha

Centro de Investigação em Educação (CIEEd),
Universidade do Minho

Maria de Lourdes Dionísio

Centro de Investigação em Educação (CIEEd),
Universidade do Minho

RESUMO: Nos últimos anos, os países europeus têm vindo a adotar um conjunto de reformas, com o intuito de promover a literacia entre a população escolar e melhorar a sua posição no *ranking* do PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE. Os resultados ‘problemáticos’ nesta avaliação de literacia dos adolescentes têm vindo a substanciar um sentimento de ‘crise de literacia na Europa’ (High Level Group of Experts on Literacy [HLG], 2012) que é frequentemente disseminado por ‘literacy sponsors’, tais como a UNESCO, a OCDE ou a União Europeia (UE). Neste sentido, o HLG (2012), com o apoio da Comissão Europeia, no relatório *Act now! EU High Level Group of Experts on Literacy*, definiu três áreas-chave de intervenção política, a partir das quais os estados membros devem “address the literacy needs of all their citizens” (p. 38): i) criação de mais e melhores ambientes de literacia; ii) melhoria da qualidade do ensino; iii) aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia. Com base neste quadro analítico, neste texto – que constitui um recorte de um projeto de doutoramento desenvolvido na Universidade do Minho e

financiado pela FCT (SFRH/BD/115889/2016) – visa-se analisar 123 casos de programas, projetos e medidas políticas, implementadas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda. A análise de conteúdo do *corpus* documental recolhido sobre tais casos considera sete categorias: i) objetivos; ii) proponentes; iii) contextos em que ocorrem; iv) atores ou agentes envolvidos; v) atividades desenvolvidas; vi) recursos utilizados; e vii) impacto. Através desta análise pretende-se discutir até que ponto as políticas e as práticas desenvolvidas por estes países respondem às recomendações e às orientações europeias, designadamente do HLG (2012), e quais poderão ser os seus principais efeitos na vida escolar destes adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas, Práticas, literacia, Europa.

ABSTRACT: Over the past years, European countries have taken several reforms, aiming at promoting literacy among school population and improving countries’ position in the PISA ranking. The ‘problematic’ results of the population on this International literacy assessment substantiated the feeling of a “literacy crisis in Europe” (High Level Group of Experts on Literacy [HLG], 2012, p. 31) spread by ‘literacy sponsors’, such as UNESCO, OECD, and European Union (EU). In this sense, the HLG (2012), with the EU support, defined three key intervention policy areas for member states to “address the literacy needs of all their citizens” (p. 38): i) creating a more literate environment; ii) improving the quality of teaching; and iii) increasing the participation and inclusion. Within this analytical framework, this text seeks at

characterizing 123 cases of adolescents' literacy initiatives, programs and policy measures from Portugal, Spain, Greece, Romania, and Ireland. The corpus of collected documents regarding this cases was analysed according to six categories: i) goals; ii) contexts; iii) actors involved; iv) planned activities; and v) resources; vi) impact. The content analysis allows us to examine the extent to which the literacy policies and practices are meeting the recommendations and guidelines of the HLG. Ultimately, it allows the discussion of what might be the main effects of such initiatives on the adolescents' school lives.

KEYWORDS: Literacy, policies, practices, Europe.

11 DAS PREOCUPAÇÕES COM OS 'NÍVEIS DE LITERACIA' DOS ADOLESCENTES ÀS ATUAIS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS

A propagação, nos discursos públicos contemporâneos, das narrativas que associam os 'níveis' de literacia dos cidadãos ao desenvolvimento social e económico dos países está intimamente relacionada com a emergência de políticas educativas neoliberais centradas no capitalismo económico (Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011). Tais políticas incentivam as nações a competirem por uma posição melhor nos mercados globais, através da aposta num modelo de educação baseado na teoria do capital humano, que postula a formação de uma classe trabalhadora 'qualificada' e 'competente', capaz de responder às necessidades das sociedades atuais, cada vez mais estruturadas à volta do escrito (Gee, 2008; Green, Hodgens, & Luke, 1994; Hamilton, 2012; Hamilton & Pitt, 2011).

A literacia é, neste contexto, entendida, de forma limitada e genérica, como uma competência 'universal' e 'numérica' (Addey, 2014, p. 37); como uma 'coisa' que pode ser contada e ordenada em categorias, e que, uma vez adquirida, pode, simplesmente, ser explorada em função das expectativas individuais e sociais dos sujeitos, mas também das exigências económicas e do mercado de trabalho (Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015; Street, 2014). Trata-se de uma visão "muito ocidentalizada e estreita" (Street, 2014, p. 30) que reproduz vários pressupostos estereotipados decorrentes daquilo que Street (1984, 2014) designa por modelo 'autónimo' de literacia. Segundo este modelo do 'défice' (Clarke, 2005), os sujeitos 'iletrados' carecem de competências cognitivas, vivem na 'miséria', na 'escuridão' e no 'atraso' e estão mais expostos aos problemas de exclusão na vida política e cidadã (Hamilton, 2012; Lahire, 2005; Street, 2014).

Ainda mediante esta perspetiva, a aprendizagem (e avaliação) da literacia organiza-se em níveis e em *standards* e concretiza-se, essencialmente, por meio da leitura de livros que promovam o acesso à cultura 'apropriada' (Hamilton, 2012; Hamilton, Maddox, & Addey, 2015), ou seja, à cultura 'dominante'. Acredita-se, aliás, que é essa cultura que propicia o desenvolvimento de "stable patterns of social and economic relations" (Hamilton, 2012, p. 2).

É, fundamentalmente, com base nestes argumentos que as agendas políticas globais, em matéria de educação, estabelecem como prioridade a 'erradicação do

problema da (i)literacia' que é dito afetar a população mundial (Council of the European Union, 2012; HLG, 2012; UNESCO, 2005). Por meio de um discurso cujo objetivo imediato é “chocar o público e os governos e provocar alguma reação” (Street, 2014, p. 29), tal problema é amplamente disseminado por 'sponsors' da literacia, tais como, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia (UE), e atestado pelos (sucessivos) resultados insatisfatórios das populações nos programas de avaliação internacionais, nomeadamente, no PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes) e no PIAAC (Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos), da OCDE.

Atendendo a este cenário, a Comissão Europeia criou, em 2011, o High Level Group of Experts on Literacy (HLG), com a missão de:

“(...) analisar os trabalhos de investigação, os estudos e os relatórios internacionais existentes sobre literacia, (...) analisar as formas mais eficientes e eficazes de fomentar a aprendizagem permanente da leitura ao longo da vida e, apoiando-se em bons exemplos de planeamento, retirar conclusões e apresentar propostas para apoiar as políticas adoptadas pelos Estados-Membros até ao primeiro semestre de 2012.” (Conselho da União Europeia, 2010, p. 14).

No *Final Report Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy* (HLG, 2012), o grupo definiu três áreas-chave de intervenção política, a partir das quais os estados membros devem “to address the literacy needs of all their citizens” (p. 38): melhores ambientes de literacia; qualidade do ensino; participação justa e inclusiva nas atividades de literacia.

Além disso, o grupo apresentou, no referido relatório, as condições através das quais as áreas-chave de intervenção política se concretizam: i) maior envolvimento e cooperação entre os diversos atores educativos; ii) foco acrescido na promoção da literacia no seio familiar; iii) alargamento dos contextos de desenvolvimento de atividades de literacia; iv) maior visibilidade e acesso alargado a materiais atrativos e diversificados de leitura; v) maior utilização de recursos digitais nas atividades de literacia, de modo a tornar a leitura e a escrita relevantes para os estudantes e a permitir a apropriação das competências essenciais para a avaliação das fontes de informação digitais; vi) professores qualificados para o ensino da literacia; vii) inclusão de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem da literacia na formação de professores; viii) inclusão/desenvolvimento/promoção da literacia em todas as áreas do currículo; ix) maior adequação das estratégias e dos métodos de ensino e aprendizagem aos mundos de literacia dos estudantes; x) inclusão dos estudantes com necessidade educativas especiais (NEE) ou com dificuldades várias nas atividades de literacia; xi) professores preparados para identificação precoce e superação das dificuldades de literacia dos estudantes; xii) inclusão de ferramentas de identificação precoce das dificuldades dos estudantes na formação de professores; e xiii) apoio especializado e adequado e acompanhamento (sistemático e individual) dos estudantes com NEE ou com dificuldades na leitura e na escrita.

Tendo por base este quadro analítico, neste texto, visa-se perceber até que ponto as políticas e as práticas de literacia para os adolescentes, desenvolvidas em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, respondem às recomendações e às orientações europeias, designadamente do HLG (2012), e quais poderão ser os seus principais efeitos na vida escolar destes adolescentes.

2 I O ESTUDO: OBJETO, OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os dados aqui mobilizados decorrem de um projeto de doutoramento em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pela FCT (SFRH/BD/115889/2016), cujo objetivo é caracterizar políticas e práticas de literacia de cinco contextos educativos europeus: Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda. A seleção destes países deve-se aos factos de apresentarem algumas afinidades socioculturais e educativas e por serem alguns dos mais afetados pela crise económica, na Europa.

Para a identificação das políticas e práticas de literacia consultaram-se especialistas e investigadores nacionais; *websites* das várias instituições e organismos, tais como Ministérios da Educação e bibliotecas; documentos produzidos no âmbito de estudos internacionais, nomeadamente, os relatórios da OCDE, da Rede Eurydice e do projeto ELINET – European Literacy Policy Network (EAC/S05/2013).

Para a sua seleção adotaram-se três critérios: i) incluir nos objetivos o desenvolvimento da literacia/leitura/língua e/ou na sua fundamentação as preocupações com a literacia dos estudantes; ii) ter como destinatários os adolescentes (10-18 anos); e iii) a data de implementação ser igual ou posterior a 2000, por ser este o ano em que se realizou o primeiro teste PISA e em que foi estabelecida a ‘Estratégia de Lisboa’.

Simultaneamente, criou-se uma base de dados com os documentos referentes aos casos selecionados, como, por exemplo, legislação, normas ou orientações, referenciais, planos de trabalhos, relatórios e panfletos.

Após a organização dos dados, foram contactados os representantes de cada país na rede ELINET, no sentido de validarem as informações.

Através destes procedimentos foram identificados 123 casos de programas, projetos, medidas políticas de literacia: 30 de Portugal; 24 de Espanha; 16 da Grécia; 20 da Roménia; 19 da Irlanda; 14 nos quais um ou mais países do estudo participam.

Como metodologia de análise do *corpus* documental recolhido sobre tais casos, elegeu-se a análise de conteúdo, considerando sete categorias: i) objetivos; ii) proponentes; iii) contextos em que ocorrem; iv) atores ou agentes envolvidos; v) atividades desenvolvidas; vi) recursos utilizados; e vii) impacto.

3 | POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA NA EUROPA: UMA CARACTERIZAÇÃO

A análise transversal dos títulos dos 123 casos em estudo aponta para uma predominância da palavra “leitura” ou de palavras da mesma família (tais como, “ler” e “leitor”), já que 42 são constituídos por estes vocábulos. A palavra “escrita” bem como as palavras da mesma família estão muito menos presentes, surgindo, nos três títulos em que ocorrem, conjugados com vocábulos relacionados com “leitura”. Curiosamente, estes três casos desenvolvem-se em Espanha, país em cuja língua o conceito de “literacy” não tem tradução, sendo frequentemente substituído pelo uso simultâneo de “leitura” e “escrita”. É o que acontece em “Ler, escrever, expressar-se... em todas as áreas disciplinares do ensino secundária” (“Leer, Escribir, Expresarse en todas las áreas de secundaria”) e em “Método inclusivo de ensino da leitura e da escrita” (“Método de lectoescritura inclusivo: Método de la Oca”). Quanto ao termo “literacia”, este surge nos títulos de apenas 12 casos.

Esta análise põe, desde já, em evidência dois aspetos que serão explorados mais adiante. O primeiro diz respeito a uma certa desvalorização, por parte dos criadores e formuladores dos casos em estudo, da atividade ou prática da escrita em detrimento da leitura, mesmo que a escrita seja cada vez mais considerada a forma ‘dominante da literacia de massas’ (Brandt, 2015). O segundo relaciona-se com um certo grau de afastamento ou desvio do que seria de esperar que fosse o principal foco de interesse destas políticas e práticas: a literacia, enquanto conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, e não apenas enquanto capacidade de ler – e compreender de forma ‘literal’ (Macedo, 2000) – “material literário” (Macedo, 2000, p. 87).

Examinando o *corpus* documental recolhido é possível confirmar estas tendências das atuais políticas e práticas de educação para a literacia desenvolvidas nos cinco países do estudo e identificar outras. Com efeito, verifica-se que há duas grandes linhas de ação: melhoria do ensino e aprendizagem (através, sobretudo, da produção e/ou uso de ferramentas/estratégias/ metodologias de ensino e aprendizagem ou do desenvolvimento das competências ou qualificações profissionais dos professores) e o fomento da leitura por prazer dos jovens adolescentes. Efetivamente, há um número elevado de iniciativas que incluem estes propósitos na sua lista de objetivos, como ilustram os seguintes excertos:

“O nosso projeto visa familiarizar os professores com as ferramentas e propostas pedagógicas e como estratégias metacognitivas para a planificação de atividades no ensino de todas as disciplinas curriculares (...).” (“Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua + Tecnologias de Informação e Comunicação: da teoria à prática na escola”, Grécia)

“(...) o projeto visa o desenvolvimento de comunidades online de professores e o desenvolvimento profissional contínuo de professores (...).” (“Uso de comunidades online de professores para apoiar práticas de literacia digital na educação primária e secundária”, Grécia)

“o desenho das linhas estratégicas do programa responde em grande parte

ao desejo de animar o gosto pelos livros na nossa sociedades (...).” (“Plano de Fomento da Leitura”, Espanha)

“Os objetivos da competição são: estimular a leitura por prazer entre as crianças e os adolescentes; promover o valor da literatura entre as crianças e os adolescentes (...).” (Batalha de Livros, Roménia)

Há também objetivos que têm uma expressão mais fraca nos documentos examinados, designadamente: produzir/providenciar recomendações; reduzir o risco/índice de abandono escolar; incentivar o uso das bibliotecas; envolver os pais/a família nas atividade de leitura.

Os principais proponentes são, em primeiro lugar, os organismos governamentais, como o Ministério da Educação. Seguem-se as escolas, as universidades ou instituições de ensino superior e, por último, as bibliotecas e as associações ou organizações não-governamentais.

Os professores são os atores/agentes mais solicitados. As escolas ou outras instituições de ensino e as bibliotecas têm também um papel preponderante. A família e a comunidade, em geral, são os atores menos citados nos documentos analisados.

Os casos em estudo decorrem, sobretudo, em contexto escolar (principalmente dentro da sala de aula, mas também nas bibliotecas escolares), em ambientes de aprendizagem formal e não-formal. São escassos aqueles que pretendem atuar no contexto familiar dos adolescentes.

As atividades mais realizadas são a organização ou participação em conferências ou eventos similares, a participação em cursos ou sessões de formação, a produção de materiais pedagógico-didáticos. As atividades de leitura têm também uma forte expressão, sendo uma das mais realizadas.

Apesar da crescente valorização das tecnologias digitais, os recursos mais utilizados são os de suporte tradicional. Entre estes, destaca-se o livro, sobretudo, literário. Os recursos audiovisuais são os menos usados no desenvolvimento das atividades destes casos.

Atendendo a estas características genéricas, conclui-se que os programas, projetos, medidas políticas de literacia em análise tendem a valorizar as práticas escolarizadas e formais de literacia/de leitura.

Para analisar o impacto que estes casos terão na vida escolar dos adolescentes, consideraram-se sete indicadores: i) âmbito geográfico ii) duração; iii) atores envolvidos; iv) objetivos; v) avaliação; vi) tipos de produtos finais; vii) alcance dos resultados. Com base nestes indicadores, antecipa-se que a maioria dos casos em análise terá um impacto relativo, já que são iniciativas pouco consistentes e pouco sustentáveis; limitadas geográfica e localmente; o seu âmbito de intervenção reduz-se à escola, principalmente, à sala de aula; os objetivos são redutores, dado que se centram, na sua maioria, na animação da leitura e do livro; o processo de avaliação é pouco transparente; e os seus resultados são

de curto prazo.

Há, no entanto, exceções, como, por exemplo, a “Estratégia nacional de melhoria da literacia e da numeracia para a aprendizagem e para a vida”, da Irlanda, e o “Projeto linguístico de Escola”, da Espanha. Ambos apresentam uma fundamentação mais sólida; são mais planejados e estruturados, partindo do plano macro (por exemplo, estabelecem o currículo, definem as competências) para o plano micro (fornecem sugestões de atividades de sala de aula); o contexto de intervenção é mais abrangente, na medida em que implicam e envolvem também a comunidade, em geral, e a família; apresentam objetivos mais focados no desenvolvimento das práticas de literacia dos estudantes; preveem uma equipa de avaliação e de monitorização da sua implementação; e os seus resultados são de longo alcance. Dadas estas especificidades, antecipa-se que estes dois exemplos tenham um impacto mais significativo na vida escolar dos adolescentes.

Recuperando as áreas-chave de intervenção políticas e as condições definidas e elencadas pelo HLG com o propósito de ajudar os países a e responderem ao ‘desafio europeu da literacia’ (HLG, 2012, p. 32), e considerando as características das políticas e práticas de literacia apresentadas, conclui-se que os seus objetivos são consonantes com as grandes orientações e recomendações europeias. Além disso, ainda que a família e a comunidade não sejam os atores mais solicitados, já começa a notar-se alguma preocupação, por parte dos proponentes destas iniciativas, em envolvê-los nas suas atividades. Começa também a ser visível um movimento de introdução pedagógica de recursos digitais. Porém, tal movimento não parece estar a formar ‘utentes’ (Dionísio, 2005) eficazes e confiantes de textos digitais, já que se limitam a incentivar o manuseamento das tecnologias digitais. Tem havido, ainda, um investimento internacional na criação de projetos que visam formar professores para o ensino da literacia. Faltam, contudo, evidências de que os seus produtos finais estejam a ser valorizados e/ou adotados, formalmente, nos contextos nacionais analisados. Por último, os países têm investido mais na conceção de estratégias e métodos de integração dos estudantes de grupos desfavorecidos e com necessidades educativas especiais ou com dificuldades no ensino. No entanto, não parece haver apoio sistemático e individual desses estudantes, nem parecem reunidas as condições para atender às dificuldades de literacia específicas de cada um.

4 | CONCLUSÃO: A LITERACIA COMO ‘PALAVRA-CÓDIGO’ PARA OUTRAS ANSIEDADES, PREOCUPAÇÕES E JUSTIFICAÇÕES

De acordo com Scribner (1984), a literacia é “a many-meaning thing” (p. 9), usada como a “codeword” (Green, Hodgens, & Luke, 1994, p. 404), com diferentes significados e aceções, em variadíssimos contextos e com finalidades diversas. Neste sentido, como mostram Gee (2008), Green, Hodgens e Luke (1994) e Williams (2007), as preocupações com a literacia dos adolescentes, presentes na fundamentação ou base conceptual das

políticas e práticas nacionais, estão, não raras vezes, relacionadas, com outras inquietações associadas ao acesso desigual às práticas académicas de literacia, ao uso adequado da língua, aos avanços tecnológicos e às mudanças das práticas de leitura e de escrita que tais avanços acarretam, ou mesmo à formação de mão-de-obra qualificada. A este respeito, Hannon (2000) expõe que “Literacy is often associated with radical political goals – to do with demands for democratic rights and power. (...) However, here too what matters is not literacy in itself but its place in a wider political education” (p. 7).

Considerando os dados anteriormente apresentados acerca dos 123 casos de programas, projetos e medidas políticas de literacia analisados, percebe-se que a sua grande preocupação é, claramente, o fomento da leitura, nomeadamente de determinadas modalidades de leitura – por prazer ou para lazer –, mais do que o desenvolvimento das competências de leitura dos estudantes. Trata-se de uma “abordagem romântica” (Macedo, 2000, p. 89) em que a leitura é encarada como “uma mera atividade humana de entretenimento” (Gamboa, 2010, p. 38), “como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa” (Macedo, 2000, p. 90). Além disso, o incentivo à sua prática faz-se através da promoção (da utilização) do livro literário, por ser entendido como “a ‘canon’ of books which any cultured person should know” (Barton, 1994, p. 169). Neste enquadramento, a literacia pode ser implicitamente definida “as the reading of great books (...) rather than as rhetorically effective communication” (Williams, 2007, p. 180).

As políticas e práticas de educação para a literacia desenvolvidas nos cinco países do estudo são, também, concebidas para atenderem a outros propósitos, nomeadamente, ao incentivo do uso das tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem, como veículo de inovação e modernização da educação, e não, necessariamente, como motor de desenvolvimento da literacia digital enquanto “the confident and critical use of electronic media for work, leisure and communication” (Fransman, 2005, p. 9).

Uma outra preocupação subjacente à conceção e implementação dos casos estudados é a melhoria das competências de comunicação ou de uso correto da linguagem. A importância atribuída ao uso adequado da língua – que se entende ser o da escola, o académico, o usado pela cultura ‘dominante’ (Macedo, 2000; Williams, 2007) – poderá dever-se ao facto de, como realça Williams (2007), “Unconventional speech or language is regarded in the larger culture as an indication of lower class status, and any person who uses it is penalized in terms of economic opportunities.” (p. 180). De facto, uma parte significativa dos casos examinados realça, precisamente, que, para que sejam bem-sucedidos, profissionalmente e socialmente, nas suas vidas futuras, na sociedade globalizada, é fundamental que os jovens saibam expressar-se, oralmente e por escrito, de forma adequada, ou seja, que saibam “reproduzir os valores e o significado dominantes” da língua (Macedo, 2000, p. 88). Trata-se, por isso, de manter a “hegemony of elites and dominant classes in certain societies” (Scribner, 1984, p. 11)

As inquietações com os resultados, com o progresso académico e com a

preparação dos jovens para o mercado de trabalho, isto é, com a formação de mão-de-obra qualificada, estão também patentes nos documentos examinados. Neste contexto, a literacia (ou a sua ‘falta’) é associada a questões como o abandono escolar e o desemprego e às desigualdades sociais e os sujeitos com mais dificuldades são caracterizados como ‘deficitários’, sendo também, de certo modo, considerados ‘culpados’ pela situação social e económica em que eles próprios e o país se encontram. Trata-se, assim, da manifestação de uma preocupação, não com a literacia em si mesma, mas com o poder que lhe é atribuído: “a guarantee of economic, political or personal progress” (Hannon, 2000, p. 7). É neste sentido que é apontada a necessidade de ‘erradicar a iliteracia’ – como se de uma ‘doença’ se tratasse – através da ação de profissionais especializados, ou seja, os professores e as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

Addey, C. (2014). *Why do countries join international literacy assessments? An Actor-Network Theory analysis with case studies from Lao PDR and Mongolia* (Doctoral dissertation, University of East Anglia). Recuperado de <https://ueaeprints.uea.ac.uk/52185/1/2014AddeyCCLPhD.pdf>

Clarke, J. (2005). *Whose Skills? Whose Life? Skills or life in the context of informal learning*. Recuperado de <http://www.literacy.lancs.ac.uk./rapal/docs/whose%20skills%20whose%20life.pdf>

Conselho da União Europeia (2010). *Conclusões do Conselho sobre a elevação do nível das competências de base no contexto da cooperação europeia em matéria escolar para o século XXI (2010/C 323/04)*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1130\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG1130(01)&from=PT).

Council of the European Union (2012). *Council conclusions of 26 November 2012 on literacy (2012/C 393/01)*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(01)&from=EN).

Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwel.

Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Dionísio, M. L. (2005). *Pedagogia da leitura: princípios e práticas*. In F. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 29-40). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Fransman, J. (2005). *Understanding literacy: a concept paper. Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life, 2006*. Paris: UNESCO.

Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. (Tese de Doutoramento em Didática, Universidade de Aveiro).

Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (3ª ed.). London: Routledge/ Falmer.

Green, B., Hodgens, J., & Luke, A. (1994) *Debating literacy in Australia: a documentary history, 1945 – 1994*. Sydney: Australian Literacy Federation.

Hamilton, M. (2012). *Literacy and the politics of representation*. New York: Routledge.

Hamilton, M., & Pitt, K. (2011). Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 596-605.

Hamilton, M., Maddox, B., & C. Addey (Eds.) (2015). *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge/Falmer.

HLG (High Level Group of Experts on Literacy) (2012). *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lahire, B. (2005). *L'Invention De L'illettrisme*. Paris: La Découverte.

Macedo, D. (2000). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, 37, 84-99.

Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6-21.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (M. Magno, Trans.). São Paulo: Parábola Editorial. (Trabalho original publicado em 1995).


UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report: Literacy for life 2006*. Paris: UNESCO Publishing.

Williams, B. (2007). Why Johnny can never, ever read: the perpetual literacy crisis and student identity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2), 178-182.

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais







-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3