

# Professare

REVISTA

Periódico do Programa de Pós-Graduação da UNIARP – quadrimestral

Revista *Professare*, Caçador, v. 6, nº 1 (12) 2017



## ***PROFESSARE***

Periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação  
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V.6, N.1 (12) 2017

Editor:  
*Ludimar Pegoraro*

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária  
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador (SC)

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. V.6, n.1 (12), Caçador (SC): UNIARP, 2017.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão *online*): 2238-9172

1. Educação – Pesquisa 2. Pensamento educacional –  
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© *PROFESSARE*. Proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio de impressão – em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma – sem a devida autorização do editor.

## **EXPEDIENTE**

Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP

### **Reitor**

Adelcio Machado dos Santos

### **Vice-Reitor Acadêmico**

Paulo Cezar de Campos

### **Vice-Reitor de Administração e Planejamento**

Paulo Cezar de Campos

### **Coordenador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade**

Ludimar Pegoraro

### **Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Básica**

Ezequiel Theodoro da Silva

### **Editor**

Ludimar Pegoraro

### **Editores Associados**

Ezequiel Theodoro da Silva e Joel Haroldo Baade.

### **Editor Executivo**

Joel Haroldo Baade

### **Conselho Editorial**

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto

Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidadde La Empresa - UDE, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana -ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilha, Espanha), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

### **Comissão científica ad hoc**

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms - Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI, Erechim, RS, Brasil), Anderson Antônio Mattos Martins (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), André Trevisan (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), César Augustus Winck (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS Brasil), Cristina Keiko Yamaguchi

(Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Ivanete Schneider Hahn (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marlene Zwierewicz (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock (Faculdade Kurios - FAK, Maranguape, CE, Brasil), Maurício Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms -Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosana Claudio Silva Ogoshi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

## **Capa**

Clayton Santos

Clayton Studio, Campinas, SP

## **Organização, projeto e diagramação (versão impressa)**

Edições Leitura Crítica

Editora da UNIARP

## **Apoio à Editoria Executiva**

Ezequiel Theodoro da Silva

**Divulgação, Secretaria da Revista**

Gisele Santana de Moraes Segatto  
Rua General Antonio Sampaio, 30  
Centro  
CEP: 89.500-000 Caçador, SC  
Fone: (049) 3561-6288, das 14:00 às 22:00 h  
E-mail - [mestradointer@uniarp.edu.br](mailto:mestradointer@uniarp.edu.br)

**Ficha catalográfica**

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

**Organização, preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)**

Ezequiel Theodoro da Silva, Ludimar Pegoraro e Joel Haroldo Baade

**Indexada no**

Google Scholar  
<https://scholar.google.com.br/>

LivRe: Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet  
<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)  
<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-editoracao-de-revistas-seer>

**Permuta, assinatura e venda**

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP  
A/C - Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692  
Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro  
CEP - 89.500-000 Caçador, SC, Brasil  
Tel. - (49) 3561-6200 / 3561-6282 / 3561-6288  
Fax - (49) 3561-6200  
E-mail - [celia@uniarp.edu.br](mailto:celia@uniarp.edu.br)  
<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta  
Exchange requested  
Se solicita canje  
Man bitted um Austeusch  
On demande l'échange  
Si chiede lo scambio

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	9
<i>Ezequiel Theodoro da Silva, Ludimar Pegoraro</i>	
<b>ENTREVISTA</b> .....	13
<i>Leni Vieira Dornelles</i>	
<b>ARTIGOS</b>	
A PERSONAGEM DO CONTO POPULAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: A AFILHADA DA DONA DO VESTIDO PRETO, DE RICARDO AZEVEDO .....	19
<i>Deisi Luzia Zanatta</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO BAIRRO ABRAÃO DOS SANTOS MACIEL DO MUNICÍPIO DE LEBON RÉGIS (SC).....	31
<i>Maira Lucia de Souza, Roger Francisco Ferreira de Campos Tiago Borga</i>	
O FRACASSO DO COMPARATIVISMO AVALIADOR EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E PARANÁ NO BRASIL .....	45
<i>Carlos Eduardo Moreira</i>	
PROFESSORES, FORMADORES DE LEITORES E LUGARES DE LER .....	61
<i>Zair Henrique Santos</i>	
ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	89
<i>Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva, Marlene Zwierewicz</i>	
<b>RESENHA</b>	
Educação infantil devidamente investigada.....	111
<i>Monalisa Gazoli</i>	

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE .....	117
--	-----

*Luiz Antonio Domingos da Silva*

AS GERAÇÕES E O PERFIL DE CARREIRA PROFISSIONAL: RESULTADOS ESPERADOS PELAS INDÚSTRIAS DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR/SC FRENTE AO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL CATARINENSE – PDIC 2022/FIESC .....	118
--	-----

*Tatiane Atanásio dos Santos Bernardy*

EDUCAÇÃO E MÉTODO DE ENSINO: A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM PELO VIÉS DOS ESTUDANTES .....	119
--	-----

*Alexandre Carvalho Acosta*

EM BUSCA DE UMA DIDÁTICA DE FRUIÇÃO DA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES DE AIDAN CHAMBERS .....	120
---	-----

*Marileusa Cecília Carvalho*

## EDITORIAL

*Ezequiel Theodoro da Silva*  
*Ludimar Pegoraro*  
Caçador, SC, abril de 2017.

Uma dúzia de revistas - este o saldo que temos de PROFESSARE até o presente momento. Doze revistas elaboradas com rigor e cuidado, dentro dos limites de possibilidades de uma Universidade jovem, a UNIARP, que não tem medido esforços no sentido de fazer escoar criticamente o conhecimento produzido em diferentes centros brasileiros de investigação, principalmente aqueles que contribuam com o nosso desenvolvimento regional. Tanto é assim que o Qualis do veículo subiu nas últimas avaliações, passando para B3 (Letras / Linguística), B4 (Ensino); continuaremos a somar esforços no sentido de elevar os conceitos nas categorias de interdisciplinaridade e educação.

Esta edição apresenta uma novidade: a inserção dos resumos das dissertações produzidas no âmbito dos nossos mestrados. Não gostaríamos que essa nova seção - inserida nas páginas finais da revista - passasse despercebida aos nossos leitores na medida em que, para nós, ela expressa um volume considerável de esforços na direção do estudo, da reflexão e produção do conhecimento. Nestes termos, dispor publicamente essa produção significa nada mais nada menos do que somar valor à PROFESSARE, numa demonstração viva de que os professores e os novos mestres cumprem com a sua responsabilidade social de analisar criticamente diferentes realidades.

E a análise de realidades diversas, como convém a um programa que também se orienta pela interdisciplinaridade, está muito presente nesta décima segunda edição da revista. Nossos pareceristas souberam medir com a devida objetividade aquelas reflexões que têm pertinência com o objetivo maior de PROFESSARE, que é o de oferecer um cardápio científico variado e representativo de múltiplas regiões do conhecimento.

A realidade da infância é aprofundada na entrevista a nós concedida por Leni Vieira Dornelles, no primeiro artigo deste número, *A personagem do conto popular e a formação de leitores na infância: a afilhada da*

*dona do vestido preto*, de Ricardo Azevedo, por Deisi Luzia Zanatta e, mais à frente, na resenha elaborada por Monalisa Gazoli. Assim é que pela leitura da entrevista o leitor compreende que hoje devemos falar de “múltiplas infâncias” em função não apenas das migrações, mas também porque “na atualidade há muitas infâncias se constituindo, existem infâncias cuidadas e abandonadas, pobres e ricas, analfabetas, trabalhadoras e com agendas cheias. Infâncias que têm garantido sua proteção e cuidado. Infâncias refugiadas e com medo. Há aquela infância que está à margem de tudo; dela fazem parte crianças que vivem e sobrevivem nos bueiros da vida urbana”. Deise Luzia Zanatta, em seu artigo, mostra como a literatura serve como um excelente veículo para o entendimento de temas considerados tabus, quando apresentados às crianças: “O contato do leitor em formação com um assunto delicado como a morte, personificada na figura de uma personagem, possibilita a compreensão de que vivenciar tal situação é uma parte inerente do ser humano”. Uma síntese desses dois excelentes trabalhos pode, sem dúvida, alargar a nossa visão a respeito do complexo universo infantil, principalmente quando somada a resenha tematizando a obra *Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)*, escrita por Heloísa Andreia de Matos Lins e Neusa Lopes Bispo Diniz.

A realidade do meio ambiente é perscrutada por Maira Lucia de Souza, Roger Francisco Ferreira de Campos e Tiago Borga no artigo *Educação ambiental: um estudo exploratório no bairro Abraão dos Santos Maciel do município de Lebon Régis-SC*. Os autores conduzem um trabalho investigativo a respeito da destinação do óleo de cozinha já usado, mostrando as consequências nefastas que podem resultar de possíveis descuidos da população. Além do cuidado com a metodologia, um outro ponto alto desse trabalho é a revisão de pesquisas realizadas na área, trazendo-as à baila no momento da discussão dos dados.

A dureza e a crueza das avaliações comparativas externas são tratadas com criticidade máxima por Carlos Eduardo Moreira em *O fracasso do comparativismo avaliador em escolas públicas municipais nos estados de Santa Catarina e Paraná no Brasil*. Utilizando de referencial vasto e pertinente, o autor discute questões de máxima relevância para as políticas de avaliação de desempenho das escolas brasileiras. Uma das conclusões culminantes contidas nesse trabalho é que “[...] o fracasso

do IDEB como um instrumento de avaliação da gestão e dos resultados da educação pública municipal é o ponto de partida para uma retomada do debate sobre quais devem ser os critérios de excelência para serem buscados pelas escolas de educação básica e como o MEC pode participar da elaboração desses critérios para cada ente federado, sem perder de vista a necessidade de um processo de conscientização dos governantes, dos gestores e das comunidades escolares para que a sua utilização contribua diretamente no aprimoramento do trabalho formativo escolar com a participação qualificada de todos os envolvidos”.

Zair Henrique Santos, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lê a realidade das práticas leitura em escolas distantes dos centros urbanos, cravadas na selva amazônica. Une a história de vida dos professores pesquisados com a constituição e desenvolvimento ou retrocesso de ambientes de leitura. É interessante observar como os esforços em direção ao estabelecimento de “lugares de ler” se esboroam com a passagem do tempo em decorrência de uma série de mazelas que estão muito presentes na realidade escolar, dando origem a tristes paisagens educacionais. Nas palavras do autor, “No conjunto, as três instalações de lugares de ler mostram que na região Oeste do Pará estamos na infância da formação de leitores, seja pela compreensão pragmática de leitura ou pelo conceito predominante na comunidade escolar de que leitura é decifrar signos”.

A realidade cotidiana de uma escola, no horizonte da mudança, é analisada no último artigo desta edição: *Ecoformação na educação básica: uma experiência em formação de professores*, por Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva e Marlene Zwierewicz. Aos que desejam transformações significativas, para melhor, da organização escolar, este trabalho pode servir como um manual insubstituível em termos de conquistas concretas. O texto vai, passo a passo, mostrando os aspectos teóricos e práticos da mudança de comportamentos, de atitudes, de sentimentos, etc. para culminar numa demonstração viva de uma escola onde a criatividade e a sustentabilidade estão presentes. E afirmam as autoras que, “É fato que, quando a escola se propõe a desenvolver um projeto envolvendo gestão, professores, funcionários, estudantes e pais, fundamentado na ecoformação e criatividade, os processos de ensinar e aprender podem sofrer transformações. Os resultados desta pesquisa mostram-nos possibilidades de humanização

e transformação das formações continuadas de professores, resultando em avanços nas práticas docentes na direção de práticas ecoformadoras”.

Eis, portanto, as fatias de realidade abordadas e polidas nesta edição. A revista PROFESSARE, no seu percurso editorial, continuará aglutinando esta e outras tantas dúzias de trabalhos que penetrem a realidade no intuito de extrair conhecimento e ciência. E o fará com a devida dose de humildade mesmo porque, como queria e dizia Ernest Hemingway, “O segredo da sabedoria, do poder e do conhecimento é a humildade”.

## **ENTREVISTA: LENI VIEIRA DORNELLES**

*Realizada em 09 de fevereiro de 2016*

**Leni Vieira Dornelles** possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto Alegrense (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, curso lato sensu, curso de mestrado e doutorado, formação de professor, ciberinfância e educação, modelos pedagógicos de educação a distância, pesquisa com criança, estudos da criança. Membro do Grupo de Estudos em Educação Infantil da FACED/GEIN. Ex-Vice-Diretora da FACED/UFRGS. Membro da Comissão de Pesquisa do Pós-graduação/PPGEdu. Coordena a coleção *Infância & Educação da Vozes* (Fonte: Currículo Lattes).

**Leni, seu livro publicado em 2005 pela editora Vozes, você trata das condições de possibilidade para emergência da concepção moderna de infância como sujeito inocente e universal e quebra esse paradigma nos desafiando a pensar as múltiplas infâncias que estão por aí. Gostaríamos que nos contasse um pouco sobre a trajetória histórica da concepção de infância, desde sua invenção na modernidade e sobre os efeitos que essas concepções vêm provocando nas políticas públicas e educacionais direcionadas à educação infantil no Brasil.**

Falar sobre a invenção da infância e sua constituição ao longo dos tempos nos remete a pensar que a história que conhecemos e tivemos acesso é uma história constituída a partir da modernidade, por volta do final do século XVI. Pouco ou nada se estuda sobre a história da infância na Antiguidade, por exemplo. Os estudos de Loyd De Mause

nos mostram como a infância acontecia em determinados espaços e lugares, mas o que mais me toca é quando o autor apresenta os modos como as crianças eram cuidadas, sobre o enfaixamento e sobre as crianças “casulos”, pois até uma determinada idade essas eram enfaixadas e colocadas principalmente na cozinha, lugar mais quente da casa, penduradas em ganchos, parecendo, assim, pequenos casulos. Tal exemplo também nos permite atentar, mesmo que nos pareça estranho, que ao longo da história da infância muitos foram os movimentos para fazer viver as crianças, pois era um tempo em que um grande número de crianças morria. Morriam no parto, de doenças, de fome, de frio, de pestes, de abandono. Morriam por serem pobres e dependentes do adulto. Quando tratamos das crianças no Brasil, pouco ou nada se sabe, por exemplo, da infância escrava, quase nada se fala das crianças que eram arrancadas de suas terras e junto aos adultos colocadas nos navios negreiros. O que acontecia com essas crianças nessas travessias, nada se sabe e pouco se pesquisa. Os estudos de Patrícia Pereira, por exemplo, apontam para esse acontecimento e nos afirma, ao tratar do período Colonial e do Império brasileiro, que a infância negra, dos filhos dos escravizados africanos, que além de incivilizada e destituída de humanidade, passa a ser um problema, “já que teria que ser alimentada e formada em um ofício, gerando prejuízos para o sistema escravista-latifundiário (PEREIRA, 2015, p.39). Pouco ou nada se sabe sobre o que acontece com as crianças negras que já vinham escravizadas para o Brasil. Dando um grande salto nessa rápida historicidade da infância no Brasil, penso que na atualidade há muitas infâncias se constituindo, existem infâncias cuidadas e abandonadas, pobres e ricas, analfabetas, trabalhadoras e com agendas cheias. Infâncias que têm garantido sua proteção e cuidado. Infâncias refugiadas e com medo. Há aquela infância que está à margem de tudo; dela fazem parte crianças que vivem e sobrevivem nos bueiros da vida urbana. Crianças com uma exclusão materializada, por exemplo, na roda dos expostos, na prostituição, no trabalho infantil, nos presídios com suas mães, crianças fora de creches e escolas, privadas de cuidado, atenção e saúde. Por outro lado, hoje uma parcela dessas crianças passa a constituir a cyberinfância. A infância das novas tecnologias: dos games, internet, multimídia, chats, lan houses, sites e blogs, a internet infantil. Contudo, devemos estar atentos para o caráter político do entretenimento das crianças, como um espaço de poder e de políticas de produção de subjetividades.

**Considerando suas recentes pesquisas no campo da Sociologia da Infância, junto ao Professor Manuel Jacinto Sarmiento da Universidade do Minho (UMINHO) em Portugal, o que vem sendo pesquisado e discutido nos países europeus?**

O que podemos aprender com Portugal com relação aos modos de pesquisar com crianças? A parceria Portugal/Brasil tem possibilitado a afirmação do conceito de criança como ator social, como sujeito com direitos, participativo e com voz. Nossas produções passam a dar uma visibilidade significativa à pesquisa com crianças, tanto nos discursos acadêmicos, como também em muitas práticas sociais com crianças. Existe uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a UMINHO no sentido de consolidar laços de pesquisas e promover discussões entre pesquisadores destes países.

**Pode contar um pouco sobre essa parceria e sobre o modo como vem acontecendo?**

Alguns aspectos que têm vindo a merecer nossa atenção nos últimos tempos são os nomeadamente relacionados aos preceitos éticos, metodológicos da pesquisa com crianças. Esse tema e essa discussão vêm desde 2012, desde o I Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança, realizado primeiro na UMINHO e depois na UFRGS, trazendo reflexões que apontam para os modos de significar nosso cotidiano de ações frente às crianças e suas infâncias. Discutimos analisamos dados apresentados a partir de nossas pesquisas com crianças, tentando pensar de que modo podem concretizar-se em formas de se pensar, discutir, escrever ou produzir sobre, para ou com as crianças, nas pesquisas com e sobre as crianças, desenvolvidas no Brasil e em Portugal. No entanto, o III Simpósio realizado em 2016 na Universidade do Porto em Portugal possibilitou-nos a convicção de que somente ouvindo e escutando o que as crianças têm a nos dizer sobre os seus modos de vida, poderemos vir a acrescentar, ao conhecimento sobre a infância, elementos inovadores e respeitadores da imagem da criança como sujeito ativo de direitos. Somente desta forma conseguiremos enfrentar as exigências de colocar em discussão todo e qualquer direito das crianças na pesquisa, em debates mais extensos de ampliação da cidadania

**Sabemos que recentemente você vem direcionando o seu interesse de pesquisa às crianças refugiadas em Porto Alegre, tendo em vista que nos últimos quatro anos dobrou o número de pessoas refugiadas no Brasil e praticamente não temos estudos sobre essa questão social. Poderia adiantar um pouco sobre a relevância desse estudo e o impacto do mesmo para a vida das pessoas que aqui chegam de diversos países do mundo, em especial aquelas oriundas dos países africanos?**

Em meio da organização do III Simpósio, que buscava entender as travessias e travessuras das crianças, hoje uma questão se torna visível e passa a atropelar nossas discussões, evento que chocou o mundo – os milhares de crianças que faziam sua travessia em busca da vida. Tal fato muda nossas certezas e nos captura frente àquilo que se impõe a pensar sobre crianças e infâncias em situação de refúgio tanto no Brasil como em Portugal. Tratar dessas crianças dentro do Simpósio, principalmente quando se referia as suas travessias nos fez indagar: que travessias são essas? A de jogá-las dentro de um bote para, talvez, chegar além-mar? Vendê-las para que com sorte sejam cuidadas em outro país porque o delas não dá conta de fazê-lo? Que travessuras fazem ou fizeram essas crianças para acabarem vivendo esses tempos de suas vidas? Tratar da Criança Refugiada foi trazer à tona o como produzimos infâncias em diferentes programas de pós-graduação em educação, universidades e escolas de nossos países, trazendo para nossas investigações o que é discutido sobre um tema que nos é tão caro, qual seja o da situação da criança refugiada que chega às nossas distintas cidades, províncias, aldeias. Essas discussões passam também a ser nosso tema de investigação e passamos a pensar tudo aquilo que se refere à criança refugiada, pensá-la como um devir atrelado à própria questão da infância refugiada enquanto acontecimento – em nossas pesquisas passa a ser um objeto notadamente marcado em termos da percepção do “diferente”, “do estrangeiro”. Nossa assertiva se sustenta, então, na garantia inarredável das “verdades” sobre as crianças e sua condição de refugiadas nas escolas da cidade de Porto Alegre. Recentemente tivemos o aceite do CNPq, do Edital Universal que nossa pesquisa sobre crianças refugiadas em escolas de Porto Alegre. Passaremos, eu, professora Circe Marques e professora Fabiana Marcello, a ter um incentivo a mais para seguirmos com a pesquisa que busca achar uma resposta para a criança síria que vive atualmente em São Paulo, que, ao

ser questionada se era síria ou brasileira, responde: “Eu nasci na Síria, mas sou brasileira, lá tem guerra”.

**Para finalizar esta conversa, quais desafios que os professores e as escolas brasileiras enfrentam em seus tempos e espaços para acolher as múltiplas infâncias, considerando o direito de todas e, e ao mesmo tempo, de cada uma delas à uma educação de qualidade na infância?**

O grande desafio dos professores das infâncias continua sendo, sem sombra de dúvida, o de estarmos atentos a que sujeito é esse que invade nossas salas de aulas, nossas escolas. O que pensam? Quais seus desejos? Como aprendem? Pensar seu pensamento para tentarmos entendê-lo e devolvermos em nossas ações pedagógicas um modo de aprender e estar com essas crianças de hoje. Como aproveitar as possibilidades de interlocução com essas crianças para tentarmos organizar com elas uma pedagogia da resiliência que as ajude a serem mais fortes, comprometidas e capazes de ter seus direitos garantidos, como forma de exercerem desde a infância a sua cidadania.



# A PERSONAGEM DO CONTO POPULAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: A AFILHADA DA DONA DO VESTIDO PRETO, DE RICARDO AZEVEDO

*The character of fairy tale and the formation of readers during  
childhood: The black dress owner's goddaughter, by Ricardo Azevedo*

Deisi Luzia Zanatta<sup>1</sup>

Recebido em: 02 fev. 2017

Aceito em: 20 fev. 2017

## RESUMO

Este artigo tem como norteamo central realizar uma análise do conto *A afilhada da dona do vestido preto*, do escritor brasileiro Ricardo Azevedo, particularmente refletir sobre a trajetória de uma das protagonistas – a afilhada – que, ao descobrir que sua madrinha é a Morte, passa por vários conflitos psicológicos. Neste sentido, tal conto se faz relevante no que diz respeito à formação de leitores na infância, especialmente porque estas histórias abordam temáticas ainda consideradas tabus na nossa sociedade. Para tal, buscamos subsídios teóricos em: Eliade (1963), Wellek e Warren (1949) e Corso (2004) sobre a origem e conceituação de mito, elemento presente nos contos populares; conforme Barthes (1982), o simbólico como componente fundamental da obra literária; segundo Bettelheim (2002), a relevância do conto popular na infância; e conforme Petit (2008, 2009, 2013) e Languer (2005), sobre a experiência literária. Concluimos que o conto não somente trata de um tema ainda pouco explorado na literatura, mas também da importância que tais histórias universais e mágicas, íntimas e cotidianas, fazem o leitor experimentar para entender a si mesmo e ultrapassar determinadas situações.

**Palavras-chave:** Conto popular. Personagem. Formação do leitor. Infância.

---

1 Universidade de Passo Fundo. Docente do Instituto Educacional Santa Catarina - Faculdade Jangada, de Jaraguá do Sul - SC. Mestra e doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: deisil.zanatta@gmail.com.

## ABSTRACT

This article is aimed at establishing an analysis of the tale *The black dress owner's goddaughter*, by Ricardo Azevedo, particularly to reflect upon the trajectory of the main character – goddaughter – when she finds out that her godmother is death, she goes through many psychological conflicts. So, this tale is important in terms of reader training, especially because these stories deal with themes still considered taboo in our society. To do that, we sought theoretical contributions by Eliade (1963), Welles and Warren (1949) and Corso (2004), about the origin and concept of the myth; according to Barthes (1982), the symbolic as a fundamental component of the literary work; in Bettelheim (2002), the relevance of the fairy tale in childhood; and according to Petit (2008, 2009, 2013) and Languer (2005), about literary experience. We conclude that the story not only shows a subject rarely explored in literature, but also the importance that universal and magic stories, intimate and daily, build on the reader's experience to understand himself and transcend certain situations.

**Keywords:** Fairy Tale. Character. Reader training. Childhood.

## INTRODUÇÃO

Ricardo José Duff Azevedo é um pesquisador, escritor e ilustrador paulista. Sua obra compreende livros para crianças e jovens. O escritor possui um número significativo de trabalhos acadêmicos, dentre eles artigos, dissertações e teses, os quais dedicam um olhar específico à sua produção literária. Porém, alguns temas tabus presentes nestas histórias – como a morte – ainda são pouco explorados e analisados, o que é lamentável, pois a obra deste escritor é suscetível de muitas leituras e abordagens.

Com base nisso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a trajetória de uma das protagonistas – a afilhada – ao se deparar com a morte. Neste sentido, apontamos a relevância da análise desta personagem, peça fundamental para que o leitor ainda na infância compreenda o mundo em que está inserido. Salientamos a importância desta temática, pois a história em questão pode auxiliar na formação leitora de crianças, etapa fundamental para a formação do pensamento crítico do cidadão.

Levando em consideração que a linguagem é composição fundamental da literatura e da cultura, sejam elas orais ou escritas, nesta

pesquisa apresentamos a conceituação do mito conforme teoria proposta por Eliade (1963), Wallek e Warren (1949), e Corso (2004), a língua plural da obra literária geradora da pluralidade de sentidos conforme postula Barthes (1982), por fim a relevância da leitura do conto popular na infância e as vivências que a literatura propicia de acordo com Petit (2008, 2009, 2013), Languer (2005) e Bettelheim (2002).

Há um consenso de que a leitura da literatura propicia experimentar e ressignificar situações do leitor diante do mundo, fazendo com que ele amplie seus horizontes e emancipe-se ao dialogar com o texto. É o que se observa no conto por meio das protagonistas, a afilhada e a madrinha. O contato do leitor em formação com um assunto delicado como a morte, personificada na figura de uma personagem, possibilita a compreensão de que vivenciar tal situação é uma parte inerente do ser humano.

Logo, justificamos a abordagem temática da história escolhida para este trabalho devido à importância de se analisar um conto desta proporção a partir de um conteúdo ainda considerado tabu pela sociedade. O artigo será dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos a conceituação de mito, elemento que compõe os contos populares. Na outra parte, trazemos o enredo e personagens da narrativa. Por fim, analisamos o enredo da história, fazendo um cotejo interdisciplinar com as teorias que embasam este trabalho.

## **A RAIZ DO CONTO POPULAR**

Grande parte dos contos populares que circulam da oralidade às compilações e chegam até os leitores possui raízes originárias em mitos arcaicos. Os mitos, como são conhecidos pela maioria das pessoas, são narrativas sagradas que ocorreram em um tempo passado ao nosso atual e que, em geral, tentam explicar a origem das coisas que acontecem no mundo, tais como: como e porque surgiu o homem, as plantas, os animais, entre outros. Em suma, por meio destas histórias criam-se mitos com o objetivo de tornar compreensível a existência humana.

Conforme Eliade (1963), nas sociedades arcaicas primitivas os mitos estão ainda vivos, fundamentando e justificando todos os comportamentos e atividades do ser humano. Nestas sociedades, povos indígenas diferenciam cuidadosamente os mitos – histórias verdadeiras – das fábulas ou contos a que chama de histórias falsas. O

---

teórico considera tal distinção significativa, pois ambas as categorias apresentam histórias que relatam uma série de acontecimentos que ocorreram num passado longínquo e fabuloso. Embora as personagens destas narrativas sejam deuses e criaturas sobrenaturais, e as dos contos heróis ou animais maravilhosos, todas estas personagens possuem um ponto em comum: não pertencem ao mundo vulgar.

De acordo com Eliade “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares” (ELIADE, 1963, p. 12). Este estudioso ainda ressalta que os mitos relatam não só a origem do mundo, dos seres humanos, dos animais, vegetais, mas também todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se transformou naquilo que é hoje: um ser mortal, sexuado, que vive e trabalha em sociedade obedecendo à determinadas regras. Se o mundo e o homem existe é porque os Seres Sobrenaturais desenvolveram uma atividade criadora nas origens. Eliade (1963) congrega que o fato de o mito relatar ações de seres sobrenaturais e a manifestação de seus poderes sagrados, torna-se o modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas.

Conforme o Dicionário Caldas Aulete (1974, p. 2381), mito significa: “Mito. s. m. 1. Fato ou passagem da fábula; 2. Narração de um fato físico ou moral feita sob a forma simbólica de alegoria; 3. Coisa que não tem uma existência real; coisa em que não se crê: quimera; utopia. 4. Pessoa ou coisa incompreensível; 5. Enigma”.

Wallek e Warren em Teoria da Literatura, citam S.H. Hooke e referem-se ao mito como um conjunto de histórias de cunho narrativo, compostas por escritores anônimos “relativas às origens e aos destinos: essas explicações que uma sociedade oferece aos seus jovens, das razões por que existe o mundo e nós agimos como agimos, das imagens pedagógicas da natureza e do destino do homem” (WALLEK; WARREN, p. 236).

Já segundo Mário Corso (2004, p. 13),

Eles fazem pensar. O mito expressa o que não se pode dizer de outra maneira. Um mito não traz uma única explicação, ele é um gerador de sentido; suas explicações sempre são múltiplas e comportam vários planos. Uma vez que o homem está só no cosmos e aceita mal essa condição, sempre imaginou um universo maior e povoou o mundo com seres mágicos e monstruosos.

Corso (2004) postula que o tempo do mito não acabou. Ao contrário, a nossa busca por monstros, seres imaginários e sobrenaturais em qualquer meio de comunicação, seja em livros, filmes ou séries de televisão, deixa transparente o quanto ainda necessitamos de suas presenças. Em algum momento da nossa vida, em nossa alma, os personagens destas narrativas vão encontrar eco, inclusive por que as situações que os engendram de alguma forma ainda estão vivas. Ainda para este estudioso “os mitos atravessam os tempos, mas trocam de roupa. Cada geração dá o seu colorido, recicla, introduz algo novo” (CORSO, 2004, p. 14).

Independentemente de qual for a origem e designação dos contos populares podemos afirmar que as narrativas mitológicas parecem estar além da mortalidade, pois ultrapassam o tempo e o espaço, constituindo na contemporaneidade um importante marco no contato da criança com a leitura da literatura.

## **A PERSONAGEM DO CONTO POPULAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA**

*A afilhada da dona do vestido preto* é uma história que evidencia o que a falta de conhecimento sobre a morte pode ocasionar na subjetividade de uma criança. A história versa sobre uma personagem que é criada pela Morte, mas que desconhece a verdadeira identidade de sua bemfeitora bem como seu pai, aquele que escolheu a madrinha para a filha.

O início da história já é representativo ao leitor, pois encontro do pai com a mulher vestida de preto – a morte – que se oferece para batizar sua filha ocorre em um lugar simbólico: uma encruzilhada, representando que o pai precisa encontrar um caminho, tomar uma decisão. Após várias trilhas percorridas, é preciso escolher uma que não terá mais volta. Percebemos que a preocupação do pai não era com o caráter da madrinha de sua filha, mas sim com as condições financeiras favoráveis e isso se evidencia quando, ao regressar para casa, conta o grande feito para sua esposa, embora esta pressentisse que a escolha do marido fosse duvidosa.

Na maioria dos casos, o padrinho e a madrinha são escolhidos devido aos laços afetivos estreitados com os pais da criança, configurando pessoas conhecidas e de confiança para zelar por ela. A forte ligação

amorosa com a filha faz a mãe sentir que algo aconteceria e sua suspeita se confirma quando seus olhos encontram os da madrinha na porta da igreja. Aqui, a relação de ambas não é de amizade, mas sim de disputa, uma é o oposto da outra – a mãe representa a vida e a madrinha, a morte.

O texto evidencia que a morte nos acompanha sempre: é a eterna madrinha de todos; e tal assertiva se concretiza quando visita sua afilhada no intuito de tirar a vida da mãe da menina. O falecimento da mãe deixa claro que a criança precisa entrar em contato com o mundo fora das paredes do lar e encarar o que a vida proporciona a fim de atingir o amadurecimento. E quem proporciona tal experiência é a própria madrinha que reivindica o seu direito junto ao pai da criança:

Ninguém sabe como, ela tinha sabido da morte da pobre mulher. Disse que tinha vindo buscar a menina.

– Sou a madrinha!

O pai ficou confuso. Não sabia nem o que pensar, nem o que fazer, nem o que dizer. Olhou seus seis filhos. Olhou a menina no colo da dona rica. Baixou a cabeça. Disse que sim (AZEVEDO, 2015, p. 56).

O conto popular nos fala de sentimentos que em alguns momentos se encontram reclusos em nosso inconsciente. A morte de certa forma toma conta de nossa vida até o momento de partirmos com ela. A linguagem simples e amena do texto deixa explícitas as marcas da oralidade, que permitem falar sobre a morte não de maneira negativa ou triste, mas como parte que integra a nossa vida, pois em algum momento todos vamos ter de lidar com ela. O fato de a narrativa ser ficção, uma história inventada, propicia ainda a produção de mais sentidos por parte do leitor, porque ajuda a tornar possível a experiência da vida.

Deste modo, a leitura, por permitir um distanciamento da realidade concreta, possibilita o estímulo do senso crítico, “que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas” (PETIT, 2008, p. 25). O leitor, então, transforma o texto e é transformado por ele, pois opera um trabalho produtivo, entendido como uma reescrita.

Se num espaço marcado por adultos que algumas vezes possuem dificuldade em lidar com temas delicados como a morte, o que dizer das crianças? A menina, agora uma jovem moça, após abrir a porta que revela a verdadeira identidade de sua madrinha, foge imediatamente do

local onde fora tão bem-criada. Acontece com esta personagem o que ocorre com muitas pessoas reais, ou seja, o medo de estar próximo da morte nos faz não pensar em tal assunto, muito menos mencioná-lo. A afilhada tem o direito de percorrer todos os espaços onde vive com a madrinha, menos adentrar o lugar onde a verdade se encontra. Ao se deparar de frente com a morte, da pior maneira possível a personagem entra em estado de choque, pois fôra privada de um assunto que lhe era de direito.

Michèle Petit (2008) afirma que a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Viabilizar a leitura do conto significa preparar o pequeno leitor para enfrentar um tema que na maioria das vezes não é mencionado para ele por decorrência de proteção paterna. Assim, a leitura da literatura nos permite experimentar determinadas situações, atingir o amadurecimento, a fim de que possamos resolver os percalços da vida. No caso dos leitores em formação, as crianças, Bettelheim (2002) é categórico ao afirmar que por meio das narrativas populares

[...] pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança, em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhes são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

A fantasia exerce papel fundamental na formação da subjetividade da criança, pois sem a imaginação ela não consegue construir sua identidade. As histórias populares nos falam de sentimentos muitas vezes reclusos em nosso inconsciente e ao serem despertados de forma brusca, como acontece com a jovem moça da história, eles nos fazem querer fugir de algo que é inerente ao nosso ser. A vida ensina para a personagem desta história aquilo que a sua madrinha lhe ocultara.

Segundo Languer (2011), a literatura exerce um papel fundamental na vida, mesmo que não percebamos, pois estabelece o cenário para que exploremos e (re)definamos tanto a nós mesmos como aos outros, para que saibamos quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser. Essa mesma estudiosa ainda enfatiza que a experiência subjetiva ocorre quando olhamos para o nosso interior na busca por significados e

---

compreensões, quando trazemos novas experiências e ideias ainda mais para dentro de nós mesmos a fim de podermos enxergá-las por meio de uma perspectiva interna. Com isso, tratar do tema “morte” com o leitor desde pequeno é fazer com que ele possa construir as suas próprias vivências e escolher a melhor maneira de lidar com tal assunto.

A afilhada, ao ser encontrada após a fuga pelo filho do dono das terras da redondeza, casa-se e, com o passar do tempo, torna-se mãe de dois filhos. Porém, a personagem não revela sua verdadeira origem aos novos familiares. Esta cena, portanto, além de constituir uma representação simbólica do medo e da paranoia provocados pelo contato assustador com a morte, principal elemento problematizador da história, mostra os perigos da não exploração de um tema complexo e delicado.

É justamente o oposto a isso que o conto popular escolhido para análise proporciona, ou seja, um diálogo entre temas tabus e os pequenos leitores, uma vez que é na infância que se inicia a percepção dos sentimentos pela criança. Por meio da fantasia, a criança consegue conhecer e controlar a perda, bem como criar uma válvula de escape para descarregar a dor e o sofrimento.

Esta assertiva se evidencia a partir do momento que a morte encontra a moça para um acerto de contas, ocasionando uma série de conflitos tanto internos quanto externos na afilhada. Após um embate discursivo, a madrinha parte com o filho da jovem mulher e daí por diante passa a não falar, resultando numa série de indagações por parte da família sobre o que teria acontecido com a criança. O caso se agrava quando a morte volta e leva o segundo filho e as suas palavras deixam clara a grande mágoa da madrinha: “– Você não presta! Você mentiu! Eu dei a você tudo o que eu tinha! Mal-agradecida! Agora eu vim pra levar o seu outro filho!” (AZEVEDO, 2015, p. 59). A afilhada experiencia a solidão que a falta dos filhos lhe proporciona como a morte ao ser abandonada.

Petit (2009) enfatiza que em algum momento da vida todos nós somos um “espaço em crise” e a afilhada da morte parece viver esse dilema. Com a perda do segundo filho, a depressão da moça se aprofunda, representando o que a falta de contato e preparação sobre assuntos complexos, no caso a morte, ocasiona nas pessoas. Cumpre mencionar que os demais familiares também desconhecem a origem e os conflitos da moça com a morte e por isso a acusam sobre o desaparecimento das crianças, condenando-a ao enforcamento. A moça, ao se casar e construir sua própria família, pensa ter se distanciado da situação que

---

impulsionou sua fuga, mas por causa da falta de vivências não percebe que a morte nos encontra em qualquer lugar, já que é peça central no círculo da vida.

Barthes (1982) postula que entre o respeito pelo texto e o desejo de lhe atribuir um significado, a nova crítica passou gradativamente a ver a literatura como uma linguagem plural, que trava com o leitor uma conversa infinita. Segundo esse estudioso, a obra ultrapassa o tempo, não porque sugere um único sentido a vários homens, mas sim porque propicia sentidos diferentes a um único homem. É o que acontece com os contos populares. A cada (re)leitura o leitor é convidado a (re)significar os sentidos que o texto lhe proporciona, ou seja, novas experiências são formuladas. Nisto reside o caráter simbólico da obra, isto é, a pluralidade de sentidos. Conforme Barthes (1982), “[...] a língua simbólica, à qual pertencem as obras literárias é por estrutura uma língua plural; cujo código é feito de tal sorte que toda palavra (toda obra) por ele engendrada tem sentidos múltiplos” (BARTHES, 1982, p. 214).

Diante do exposto, as características das narrativas populares possibilitam que o leitor produza sentidos a partir daquilo que lê, isto é, compreenda situações da vida real por meio da ficção. É o que de certa forma a história proporciona ao leitor, ou seja, encontrar a morte faz com que a afilhada cresça e amadureça psicologicamente, pois é somente através do contato com as situações complicadas proporcionadas pela vida que poderemos superá-las. Conforme Petit (2008) “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2008, p. 7).

A área da fantasia é um espaço em potencial que, muitas vezes, repousa no interior de cada um de nós, mas que é preciso ser vivenciada. A literatura permite uma experimentação por parte do sujeito na linha divisória que delimita o espaço interior e exterior. Nesse sentido, a cada releitura o leitor percebe que a vida e a morte são ciclos, e ao (re) significar tais elementos percebe a morte como algo do qual não se pode escapar. Ao negar o direito de a afilhada tomar conhecimento sobre a sua verdadeira identidade, a madrinha de uma forma ou outra limita a imaginação da criança de como lidar com a morte e com as sensações que dela emergem.

Estes sentimentos ficam cada vez mais explícitos quando, prestes a ser enforcada, a moça e seus familiares avistam um vulto na estrada

–uma mulher vestida de preto carregando uma criança no colo e segurando outra pela mão. O reencontro da madrinha com a afilhada encerra uma trajetória do desconhecimento acerca da morte. O contato entre ambas faz a morte perceber que é chegada a hora de acabar com o castigo submetido à afilhada. Esta, por sua vez, percebe os sentimentos da morte para consigo e lhe pede perdão pelo abandono. A narrativa assim assinala essa cena:

A dama do vestido preto aproximou-se da moça com a corda no pescoço. As duas ficaram paradas uma na frente da outra.  
A moça agachou e agarrou e abraçou e beijou os filhos. Depois ficou em pé com o menor no colo e disse:  
– Me perdoa!  
O espanto foi geral: a moça que não falava voltou a falar!  
A dona do vestido preto examinou a moça.  
As lágrimas escorriam de seus olhos de pedra.  
Em seguida, olhou para todos, um por um, sorriu, virou-se e desapareceu no espaço infinito (AZEVEDO, 2015, p. 61).

O ato de pedir perdão e a perda momentânea dos filhos significam que a afilhada, agora, entende o sentido que a morte exerce na vida das pessoas. O não contato com o assunto pode ocasionar uma série de conflitos internos nas crianças como acontece com a menina no conto. Após transgredir o medo da morte e entender que um dia ela vem ao nosso encontro, a moça consegue lidar com o assunto de forma tão natural que, ao final da narrativa, se torna a própria morte. Isto significa que somos o resultado daqueles que nos criaram, ou seja, se violarmos o direito de as crianças conhecerem assuntos complexos não estaremos preparando-as para ultrapassarem os obstáculos da vida e se tornarem amadurecidas subjetivamente. A criança, no decorrer de seu desenvolvimento psicológico “deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa” (BETTELHEIM, 2002, p. 4).

Assim, a leitura de contos populares viabiliza a aproximação do leitor em formação com temáticas que dizem respeito à condição humana concreta, que possa ser “em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo” (PETIT, 2013, p. 41). Em suma, a literatura permite a compreensão do homem no mundo.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo realizamos uma leitura do conto *A afilhada da dona do vestido preto* com o objetivo de refletir sobre a trajetória da personagem - a afilhada – que, ao entrar em contato com a morte, passa por diversos conflitos subjetivos. O conto é relevante para o processo de formação do leitor na infância, justamente porque aborda um tema muitas vezes difícil de ser mencionado. Para tanto, propusemos uma retomada sobre a origem e denominações destas narrativas conforme Eliade (1963), Welck e Warren (1949) e Corso (2004), a apresentação do enredo e, após, a análise com base em um diálogo com os estudos de Barthes (1982), Bettelheim (2002), Languer (2011) e Petit (2008, 2009, 2013). Nosso objetivo foi alcançado, uma vez que a análise da trajetória da afilhada permite ao leitor compreender que as situações experienciadas pela personagem são vivenciadas por pessoas reais.

Logo, as passagens e elementos do texto literário nos fazem refletir sobre a importância de abordar temas “delicados” com as crianças através da literatura. Além disso, apontar a atualidade do conto popular, especialmente os escritos por Ricardo Azevedo, é fundamental para a fortuna crítica do escritor, bem como para levantar questões de caráter problemático em suas narrativas. A análise de *A afilhada da dona do vestido preto*, proposta neste trabalho, não é a única, tampouco seria nossa intenção esgotar as várias possibilidades de reflexão e discussão a respeito do enredo da história. Azevedo (2015) criou uma narrativa permeada de múltiplos sentidos, capaz de ser alvo de diversas interpretações a partir de diferentes olhares ou abordagens teóricas.

Portanto, através desta análise, nossa preocupação se voltou para o alerta presente no conto de Ricardo Azevedo de como a falta de uma abordagem sobre temas delicados – neste caso, a morte – pode ocasionar problemas psicológicos traumáticos nas pessoas, principalmente nas crianças. A personagem representa pessoas que passam por traumas ao entrarem em contato com a morte sem terem conhecimento sobre o assunto. Então, chamar a atenção para esta questão torna-se vital para a formação do leitor na infância, uma vez que através da literatura é possível abordar tal assunto de uma forma mais objetiva e com isso a criança pode passar a compreender que a morte faz parte da vida.

---

**REFERÊNCIAS**

- AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1974.
- AZEVEDO, Ricardo. A afilhada da dona do vestido preto. In: \_\_\_\_\_. **O moço que carregou o morto nas costas e outros contos populares**. Ilustrações de Catarina Bessel. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- BARTHES, Roland. Crítica e verdade. In: \_\_\_\_\_. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 187-230.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CORSO, Mário. **Monstruário**: inventário de entidades imaginárias e de mitos brasileiros. 2ª ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Trad. Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1963.
- LANGUER, Judith A. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana Lullhier e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- WELLEK, René & WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. 5ª ed. Trad. José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, s.d.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO BAIRRO ABRAÃO DOS SANTOS MACIEL DO MUNICÍPIO DE LEBON RÉGIS (SC)

*Environmental education: an exploratory study in the Abraao dos  
Santos Maciel District at Lebon Régis/SC*

*Maira Lucia de Souza*<sup>1</sup>

Roger Francisco Ferreira de Campos<sup>2</sup>

Tiago Borga<sup>3</sup>

Recebido em: 14 out. 2016

Aceito em: 20 fev. 2017

## RESUMO

O resíduo óleo de cozinha é comumente encontrado em residências, indústrias e estabelecimentos comerciais, e infelizmente, muitas vezes seu descarte é incorreto, causando poluição dos recursos hídricos. Isto posto, o objetivo do estudo foi realizar um estudo exploratório no Bairro Abraão dos Santos Maciel do município de Lebon Régis em Santa Catarina, através da percepção ambiental dos moradores com ao manejo do resíduo óleo de cozinha. A coleta dos dados foi realizada em cinquenta residências durante o período de março a junho de 2016. Através das análises pôde-se concluir que os moradores apresentam o conhecimento sobre a importância do meio ambiente quando dos impactos ambientais do resíduo óleo de cozinha, porém muitos deles não realizam

---

1 Acadêmica do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: mairaluciasouza@gmail.com.

2 Engenheiro Ambiental, Especialista em Engenharia Ambiental e Sanitária, Mestrando em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC/CAV. Professor do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: roger@uniarp.edu.br.

3 Engenheiro Ambiental, Especialista em Gestão, Perícia e Auditoria Ambiental, Mestrando em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Professor do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: tiagoborga@gmail.com

a separação do material para a reciclagem, apresentando a necessidade da implantação de um sistema de coleta seletiva com a aplicação de educação ambiental voltada para a gestão dos resíduos sólidos urbanos. Assim, o presente estudo busca mostrar às autoridades do município a importância desse manejo, visto que o local estudado não possui o Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos.

**Palavras-chave:** Meio Ambiente. Educação Ambiental. Óleo de cozinha.

### ABSTRACT

The kitchen oil residue is commonly found in homes, industries and commercial establishments, and unfortunately, often its disposal is incorrect, causing pollution of water resources. Therefore, the objective of the study was to carry out an exploratory study in the Abraão dos Santos Maciel district of the municipality of Lebon Régis in Santa Catarina, through the environmental perception of the residents with the management of the cooking oil residue. Data collection was carried out at fifty residences from March to June 2016. Through the analysis, it was possible to conclude that the residents present the knowledge about the importance of environmental impacts of the cooking oil residue, however many of them do not carry out the separation of the material for recycling, raising the need for the implementation of a selective collection system with the application of environmental education aimed at the management of solid urban waste. Thus, the present study seeks to show the municipal authorities the importance of this management, since the site studied does not have the Integrated Solid Waste Management Plan.

**Keywords:** Environment. Environmental education. Kitchen oil.

### INTRODUÇÃO

É fato que a população mundial está crescendo vertiginosamente, porém a sensibilização das pessoas no que se diz respeito ao meio ambiente desde há muito tempo não apresenta mudanças significativas. Vivemos no século XXI, mas muitas pessoas ainda não apresentam o costume de separar os resíduos recicláveis do resíduo orgânico (FERREIRA, 2005).

A preservação do meio ambiente é essencial e, com o aumento da população, cada vez mais urgente. O impacto ambiental pelo

descarte irregular de resíduos sólidos provoca a degradação constante dos recursos naturais, afetando os biomas, quanto à qualidade de vida dos seres humanos (SANTAELLA et al, 2014; MIHELICIC & ZIMMERMAN, 2015)

Dentre os materiais descartados, muitas vezes por falta de conscientização ambiental, o óleo de cozinha é um resíduo que não possui características de tratamento, e quando é descartado no meio ambiente acaba acarretando mau cheiro, entupindo tubulações, sendo levado até sistemas hídricos como rios e mares, prejudicando a vida aquática (CUNHA et al, 2014). O descarte irregular de óleo de cozinha pode ocasionar impermeabilização dos leitos dos rios e terrenos, causando danos sócias ambientais aumentando o desequilíbrio ecológico (BRANCO; BOLDARINI; LIMA, 2013). Segundo Albercini e Pontes (2004), um litro de óleo é capaz de esgotar o oxigênio em 20 mil litros de água, bloqueando a passagem de ar e luz, impedindo a respiração, fotossíntese e cadeia alimentar aquática dos fitoplânctons.

Para desenvolver um trabalho de prevenção sob os impactos ocasionados pelo descarte irregular do óleo de cozinha é preciso elaborar um planejamento sustentável que estabeleça a implantação de um programa sustentável da reciclagem do óleo em uma comunidade, auxiliando as três esferas federativas, e essa questão pode ser atribuída à educação ambiental (COSTA et al, 2012).

A interação da desresponsabilização da população com o meio ambiente decorre principalmente da desinformação, falta de consciência ambiental e da falta de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos - práticas que conduzam a uma nova cultura com a co-participação da gestão ambiental (JABOBI, 2003). Segundo Trevisol (2003), a educação ambiental é um meio de conscientizar sobre os riscos socioambientais que decorrem da relação homem/natureza; esse método é capaz de levar os indivíduos a rever as suas concepções e os seus hábitos.

Para auxiliar esse trabalho, é necessário conhecer o processo da interação da comunidade com o manejo do óleo de cozinha. Segundo Marconi e Lakatos (2002), a utilização de questionário para coleta de dados é uma característica primária para desenvolver trabalhos futuros, que necessitem de determinada fonte reveladora desses dados. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi o de avaliar a interação dos

moradores do bairro Abraão dos Santos Maciel, localizado no município de Lebon Régis/SC, com o manejo do resíduo de óleo de cozinha, numa perspectiva de educação ambiental.

## **METODOLOGIA**

A área de abrangência do estudo foi o bairro Abraão dos Santos Maciel localizado no município de Lebon Régis, estado de Santa Catarina, sob coordenadas de 26°55'40.74"S e 50°41'32.35". De acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE (2010), o município possui 11.838 habitantes residentes em 348 domicílios, PIB per capita de 16.567,61 reais e com índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM 2010) de 0,649.

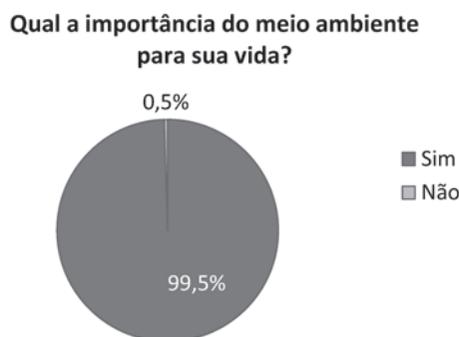
A coleta de dados foi realizada nas residências dos moradores, utilizando-se de um questionário semiestruturado, no período de março a junho de 2016. As variáveis de análise consideradas foram relacionadas com a importância do meio ambiente, se o óleo de cozinha é utilizado com frequência nas residências, como é realizado o descarte de óleo de cozinha nas residências, se os moradores conhecem as formas de realizar a reciclagem do óleo de cozinha, se os moradores reciclam o óleo de cozinha, as formas de reciclagem para óleo, e se os moradores conhecem os danos que são causados ao meio ambiente em função do descarte incorreto.

Para analisar a quantidade da geração de óleo de cozinha foi solicitado aos moradores que condicionassem em suas residências o material em garrafas pet para facilitar o estudo equivalente a um mês. A pesquisa de cunho exploratório contemplou 50 domicílios, amostrados no maior bairro do município de Lebon Régis, de forma aleatória e não probabilística. Com a finalidade de verificar a consciência ambiental dos moradores através da reciclagem do óleo de cozinha, após a aplicação do questionário foram apresentados aos moradores maneiras de reciclar seu resíduo (óleo de cozinha).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos no questionário sobre a importância do meio ambiente para a vida dos moradores do bairro em estudo são apresentados na Figura 1.

**Figura 1.** Resultado do questionário sobre a importância do meio ambiente.



De acordo com a Figura 1, 99,5% dos moradores acham que o meio ambiente é importante para sua vida e 0,5% acham que o meio ambiente não é importante para sua vida.

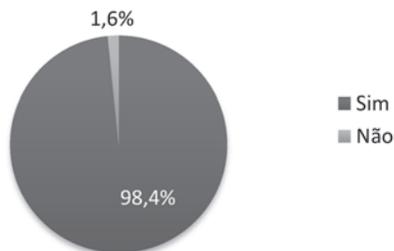
A todo instante chegam notícias sobre os problemas ambientais que ameaçam a instabilidade e o funcionamento normal do planeta (VESENTINE, 2004). Segundo Barbosa (2013), os problemas ambientais estão se tornando cada vez mais angustiantes; conseqüentemente, causam preocupações para a sociedade. Ações divulgadas através da mídia (televisão, rádio, jornais e outros) sobre a importância do meio ambiente e as causas da interação antrópica, mesmo em áreas com baixo IDH, auxiliam na educação ambiental, mostrando a importância e relevância de preservar da qualidade do meio ambiente.

Os resultados obtidos através do questionário sobre a utilização de óleo de cozinha que é usado pelos moradores entrevistados podem ser observados na Figura 2.

A Figura 2 mostra que 98,4% dos entrevistados utilizam óleo de cozinha e 1,6% não utiliza óleo de cozinha em sua residência. O município de Lebon Régis apresenta R\$ 340,00 de rendimento nominal mediano mensal *per capita* dos domicílios particulares permanentes urbanos e R\$ 365,00 reais na área rural (IBGE, 2010). Devido a essa questão, muitos moradores acabam não comprando óleo de cozinha, utilizando-se de banha de porco para fritura e outras receitas culinárias.

**Figura 2.** Resultado do questionário sobre a utilização de óleo de cozinha.

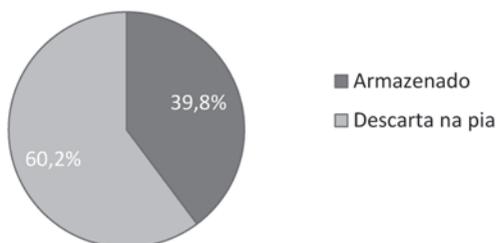
**O óleo de cozinha é utilizado com frequência em sua residência?**



Os resultados obtidos no questionário sobre como é descartado o óleo de cozinha nas residências do estudo pode ser observado na Figura 3.

**Figura 3.** Resultado do questionário sobre o descarte do óleo de cozinha

**Como você descarta o óleo de cozinha?**



Conforme a Figura 3, 39,8% dos entrevistados deixam armazenado o óleo de cozinha em recipientes em suas residências, havendo uma porcentagem de 60,2% que fazem o descarte na pia da cozinha ou em outros lugares. O óleo residual, quando descartado em ralos e pias, devido aos seus competentes pode ficar retido nas tubulações, causando entupimento de um sistema hidrosanitário (CUNHA et al, 2014). Conforme visita *in loco* pode-se observar que muitos moradores descartam o óleo de cozinha não somente em pias, mas também em hortas, acreditando que tal descarte auxilia no crescimento das plantas. Segundo Segatto (2013), em um estudo sobre o descarte de óleo de

cozinha em um município (Arracrus/Espirito Santo) que possui o sistema integrado de coleta de óleo de cozinha, cerca de 35% jogam o material em pias ou horta, destinando incorretamente esse resíduo e 65% destinam esse material de forma inadequada – isto foi constatado em uma entrevista com 83 pessoas.

A Tabela 1 mostra a geração de resíduos de óleo de cozinha no período de um mês no bairro Abraão dos Santos Maciel.

**Tabela 1.** Geração de resíduo no bairro amostrado;

RESÍDUO	MÊS	GERAÇÃO MENSAL
Óleo de cozinha	junho	±30,00 litros

Conforme Tabela 1, no período de um mês foi gerado 30 litros no bairro em estudo, sendo que muitos moradores apresentaram dificuldade no processo de armazenagem do resíduo. Um estudo de geração de resíduo de óleo de cozinha em Santa Maria/RS obteve uma média de 4874 litros por mês em bares e restaurantes (REQUE; KUNLEL, 2010). Segundo Schimanko e Baptista (2009), não existe regulamento para a destinação de óleo no processo de fritura no Brasil; assim, muitos são descartados de forma inadequada, em sua maioria esses resíduos são descartados nas redes coletoras de esgoto e acabam entupindo o fluxo dos efluentes, prejudicando o meio aquático.

Segundo Reque e Kunkel (2010), o armazenamento do óleo usado de fritura é visto como um inconveniente, sendo que muitos preferem realizar a prática de descartar os resíduos em pias e vasos sanitários, demonstrando a falta de informações e a carência da disseminação de idéias em favor do meio ambiente. Essa questão pode ser suprida pela simples utilização de utensílios domésticos que facilitem esse serviço.

Os resultados obtidos no questionário sobre o conhecimento dos entrevistados a respeito das maneiras de reutilizar o óleo de cozinha podem ser observados na Figura 4.

Conforme estudo 97,1% das pessoas conhecem maneiras de reutilizar o óleo de cozinha e 2,9% das pessoas desconhecem esse método (Figura 4.). Comparando os resultados da Figura 3 com a Figura 4, a questão do descarte de óleo de cozinha está relacionada com a cultura da comunidade, visto que todos sabem como reciclar o óleo de cozinha, porém apenas 39,8% armazenam esse material para reutilizar

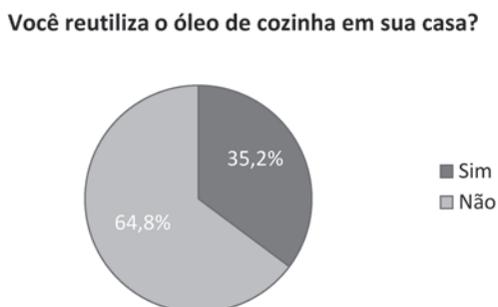
ou reciclagem. Segundo Costa et al., (2012), programas de reciclagem auxiliam na educação ambiental de moradores que não realizam a separação, através dos programas a uma percepção ambiental pela divulgação da importância da reciclagem do óleo de cozinha para o meio ambiente. Portanto, o bairro do presente estudo necessita de alternativas e programas de educação ambiental para melhorar a consciência sobre os resíduos domésticos.

**Figura 4.** Resultado do questionário sobre o conhecimento dos moradores sobre as maneiras de reciclagem;



A Figura 5 mostra os resultados obtidos através do questionário sobre a reutilização do óleo de cozinha pelos moradores no local do estudo.

**Figura 5.** Resultado do questionário sobre a reutilização do óleo de cozinha

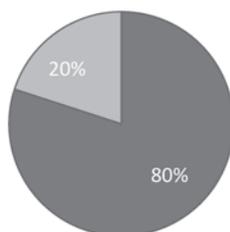


Conforme estudo, pode-se observar que 35,2% da população reutilizam o óleo de cozinha na forma de reciclagem e 64,8% não reutilizam o óleo de cozinha na forma de reciclagem.

A Figura 6 mostra os resultados obtidos através do questionário sobre a consciência dos moradores do bairro a respeito dos danos causados ao meio ambiente quando o óleo de cozinha é descartado incorretamente.

**Figura 6.** Resultado do questionário sobre os danos causados ao meio ambiente com o descarte incorreto de óleo de cozinha

**Você sabe quais os danos que são causados ao meio ambiente com o descarte incorreto?**



Vemos que 20% dos moradores não sabem dos danos causados no descarte incorreto do óleo de cozinha e 80% sabem dos danos causados ao meio ambiente. Em um questionário aplicado a alunos de uma escola do ensino fundamental, 94% mostraram desconhecer os impactos ocasionados no meio ambiente pelo descarte irregular de óleo de cozinha e apenas 6% sabem dos efeitos ao meio ambiente (CAVALCANTE, 2014).

Um estudo exploratório na cidade de Lages (SC) mostra que 22,5% de 89 domicílios investigados não sabem da consequência do descarte do resíduo óleo de cozinha no esgoto comum e, posteriormente, no meio ambiente em geral. Quanto ao descarte destes resíduos nas residências, 15 moradores descartam no lixo comum; 27 em pontos de coleta; 18 aplicam na produção de sabão; 16 descartam no ralo da pia; 4 descartam diretamente no solo e 9 apresentaram outras respostas (DEBONI et al., 2015).

Comparando o estudo do município de Lages (SC) com o do bairro Abraão dos Santos Maciel, os valores das residências amostradas

que não sabem dessa consequência são parecidos, onde o bairro do município de Lebon Regis apresenta 20% de 50 residências e Lages com 22,5% de 89 residências. Embora as características econômicas e sociais nos dois municípios sejam diferentes, pode-se entender que em qualquer nível econômico a questão ambiental do descarte de óleo é um problema socioambiental, sendo que se necessita de aprimoramento na educação ambiental voltada a essa questão.

A falta de informações a respeito da gestão de resíduos sólidos para os moradores de uma comunidade acaba acarretando consequências graves ao meio ambiente. O óleo de cozinha é um resíduo que pode ser gerado diariamente em inúmeras residências, decorrendo daí a necessidade de promover a conscientização para que população desenvolva a separação e destinação correta do óleo de cozinha. Os resíduos sólidos, quando descartados no meio ambiente, podem provocar danos no solo, na água e no ar, além da possibilidade de danificar as formas de vida, trazendo problemas que podem comprometer o desenvolvimento sustentável (MAZZER; CAVALCANTI, 2004).

Estudos mostram que é possível produzir o biodiesel através do óleo de cozinha e que essa ação diminui os impactos ambientais no meio ambiente, reduzindo os custos ecológicos causados pelo descarte do mesmo – isto porque o biodiesel é valorizado no comércio e até mesmo a glicerina do processo pode ser utilizada pela indústria farmacêutica (FREITAS; BARATA; NETO, 2010).

Segundo Oliveira et al., (2014), é de extrema importância a atenção da população para as questões ambientais do nosso dia a dia. Projetos de reutilização de óleo de cozinha mostram que pequenas ações podem produzir efeitos de conscientização a respeito do descarte inadequado desse resíduo. A reutilização pode se tornar também fonte de renda para as comunidades mais carentes do município, além de minimizar um impacto ambiental.

Segundo Cavalcante et al., (2014) a partir de um estudo junto a alunos de uma escola municipal, estes afirmam que a educação ambiental possibilita a construção de propostas pedagógicas voltadas para as prática socio-educativa, sendo necessário conscientizar a sociedade sobre o mérito ambiental obtido através da reutilização do óleo de cozinha, fortalecendo a interação entre escola e a comunidade.

O descarte irregular desse material se torna um risco para a sociedade, sendo que a educação ambiental pode ser o primeiro

mecanismo de controle. Segundo Trevisol (2004), a primeira grande tarefa da problemática ambiental é desenvolver a consciência dos riscos nos indivíduos, processo que pode se dar tanto no âmbito do ensino formal quanto do não-formal. O reconhecimento dos dilemas, riscos e incerteza é imprescindível para o que podemos chamar de alfabetização ecológica.

Segundo Leff (2000), a alfabetização ecológica implica uma série de conhecimentos, entre eles percepções, valores e atitudes, envolvendo o desenvolvimento específico de ler o mundo e agir no seu interior. Trata-se de um processo cujo objetivo central é colaborar no desenvolvimento de uma cultura ecológica conhecida como relacionamento ambiental.

O Brasil, assim como outros países, tem desenvolvido a educação formal e não formal com êxito, o que resulta em mudanças no padrão de consumo, mostrando que ações de educação ambiental voltadas às políticas educacionais, econômicas ambientais, sociais entre outras, melhoram a qualidade de vida. A eficácia da educação pode ser medida pelo grau de mudanças de atitudes e comportamentos das pessoas como consumidores e como cidadãos (NUNES, 2004).

O município onde foi aplicado o estudo não possui o Plano de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos - esse plano auxiliaria a população, apresentando diretrizes sobre o manejo do resíduo óleo de cozinha. Assim, com o manejo dos resíduos o plano também implantaria o sistema de coleta seletiva e aplicaria a educação ambiental aos moradores da cidade, buscando minimizar os impactos ocasionados pela geração de resíduos sólidos.

Nunes (2004), em uma reflexão sobre a educação ambiental e as políticas públicas educacionais no Brasil, descreve que, apesar dos conhecimentos que possuímos, das experiências que adquirimos e dos esforços que empreendemos, os problemas ambientais aumentam ao invés de diminuir; o mesmo ocorre com a miséria humana, a fome, a violência. Isso indica que devemos agir mais rápido, pois são velozes as mudanças do nosso modo de vida, o que determina um estilo de vida imediatista e descartável, que privilegia o comportamento individual em detrimento do coletivo, tão presente nas escolas, nos lares e na comunidade. De certa forma, isso se reflete na produção, no consumo, nas relações sociais e na prevalência do ter sobre o ser.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através detse trabalho pode-se concluir que o óleo de cozinha é descartado de forma inadequada, sendo que muitos municípios não possuem sistema de coleta ou cooperativas que efetivem a coleta desse material, desconhecendo os meios para a destinação adequada dos resíduos. A educação ambiental pode mudar o cenário econômico e ambiental de uma comunidade. Quando mostrado o manejo adequado desse material, muitos moradores ficam interessados e comprometidos com a sua correta destinação.

Muitos moradores da cidade aqui estudada desconhecem os métodos de reciclagem do óleo de cozinha, embora os mesmos sejam fáceis de realizar. Através da reciclagem pode-se ainda contribuir com o bem-estar da sociedade, gerando e aumentando da renda familiar.

Podemos concluir que os moradores do bairro Abraão dos Santos Maciel necessitam de sensibilização, pois percebemos, pelos resultados da pesquisa, que, mesmo sendo conhecedores de problemas causados pelo descarte incorreto do resíduo, eles pouco se comprometem com a reciclagem e com as suas graves consequências ambientais.

Este trabalho ofereceu informações sobre o processo de gestão do resíduo de óleo de cozinha para moradores de um bairro numa cidade catarinense, podendo servir como ferramenta para implantação de melhorias a partir de políticas públicas no município de Lebon Régis, e defender a necessidade da implantação de uma cooperativa de reciclagem no município.

## REFERÊNCIAS

- ALBERICI, Rosana Maria & PONTES, Flávia Fernanda Ferraz. Reciclagem de óleo comestível usado através da fabricação de sabão. **Revista Engenharia Ambiental**, Espírito Santo do Pinhal, v.1, n.1, p.073-076, jan./dez. 2004.
- BARBOSA, Gisele Silva. O desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista Visões**. v.1, nº 4, jan./jun. 2008.
- BRANCO, Isadora Guilherme; BOLDARINI, Maria Theresa Bettin; LIMA, Lisandra Ferreira de. Energia alternativa: geração de biodiesel a partir de óleos residuais. **Revista TÓPOS**. v.7, n.1, p.11 – 20, 2013.

- 
- CAVALCANTE; Francisco Chagas Souza; FERNANDES, Giovandra Silva. SALES, Hércules Diego Luiz de Souza; MARTINS, Marcela Tarciana Cunha. Educação Ambiental: produção de sabão ecológico na escola nossa senhora aparecida em campina grande-PB. **Revista Acadêmica Científica**. Vol. 06, n.2, 2014.
- COSTA, Maria Regina Fleury; FILHO, Armando Sergio Aguiar; SANTOS, Hercules Pimenta; PEREIRA, Rosana Horta Tavares. Um estudo sobre o descarte inadequado do óleo de cozinha no bairro Fernão Dias situado em Santana de Parnaíba, e sobre pessoas em situações de rua, ambos, na grande São Paulo – SP. **Revista Pensar Gestão e Administração**. Vol.1, n.2, p. 1-28, jan. 2012.
- CUNHA, F. S. et al. Ensino de química para uma educação ambiental: exercício de cidadania e sondagem para sustentabilidade. In: **IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN - tecnologia e inovação para o semiárido**, Rio Grande do Norte, p.1082–1089, 2014.
- DEBONI, Tamires Liza et al. Percepção e consciência ambiental: um estudo exploratório em Lages/SC. **Revista Eletrônica do Curso de Geografia-UFG/REJ**. n. 24, jan-jun. 2015.
- FERREIRA, J. A. Resíduos sólidos e lixo hospitalar: uma discussão ética. **Cad. Saúde Públ.** Vol.11 n.2, Rio de Janeiro, abr./jun. 2005.
- FREITAS, Caio Figueiredo; BARATA, Rafael Augusto da Rocha; NETO, Lauro de Souza Moreira. Utilização do óleo de cozinha usado como fonte alternativa na produção de energia renovável, buscando reduzir os impactos ambientais. In: **XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, p.1-11, 2010.
- GOMES, Daniela Vasconcellos. Educação para o consumo ético e sustentável. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.16, p.18-31, 2006.
- Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia – IBGE. **Lebon Regis: informações complementares**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420970&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.189-205, março/2003.
- LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2002.
-

- 
- MAZZER, Cassiana & CAVALCANTI, Osvaldo Albuquerque. Introdução à gestão de resíduos. **Revista Infarma Ciências Farmacêuticas**, v.16, nº 11-12, p.67-77, 2004.
- MIHELICIC, J.; ZIMMERMAN, J.B. **Environmental engineering: fundamentals, sustainability, design**. New York: John Wiley and Sons, 2009.
- NUNES, Ellen Regina Mayhé. **A educação ambiental e as políticas educacionais**. Universidade Federal de Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2004, p.201-214.
- OLIVEIRA, J.J.; SILVA, P.P.S.; OLIVEIRA, R.C.F; LIMA, M.A.A. Óleo de fritura usado sendo reaproveitado na fabricação de sabão ecológico: conscientização e ensinar a sociedade a reutilizar de maneira adequada o óleo de cozinha. In: **IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN - tecnologia e inovação para o semiárido**, p.1234-1239. 2013.
- REQUE, Patricia Tambosi & KUNKEL, Neidi. Quantificação do óleo residual de fritura gerado no município de Santa Maria-RS. **Revista Ciências Naturais e Tecnológicas**, Santa Maria, v. 11, n.1, p.50-63, 2010.
- SANCHES, S.N.; SILVA C.H.T.P.; VASPA, I.C.G.; VIEIRA, E.M. A importância da compostagem para a educação ambiental nas escolas. **Química Nova na Escola**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, n. 23, maio 2006.
- SORGATTO, Fabiano Barcelos. Conhecendo as formas de descarte do óleo saturado de cozinha para verificar a educação ambiental na escola. **Rev. Elet. em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v.10, nº 10, p. 2122-2129, jan.abr. 2013.
- SCHIMANKO, Itamar. & BAPTISTA, Joice de Aguiar. Reciclagem de óleo comestível na produção de sabão: uma proposta ecológica para o ensino médio. **XVI Encontro Centro-Oeste de Debates sobre Ensino de Química**, 2009, Imtubiara-GO. Anais. Itumbiara, p.5, 2009.
- TREVISOL, Joviles Vitorio. **A educação em uma sociedade de risco: tarefas edesafios na construção da sustentabilidade**. Joaçaba: UNOESC, 2003, p.166.
- \_\_\_\_\_. **A educação ambiental numa sociedade de risco global**. Universidade Federal de Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2004, p.31-47.
- VESENTINI, J. W. et al. **Geografia crítica**. 31ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
-

# **O FRACASSO DO COMPARATIVISMO AVALIADOR EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E PARANÁ NO BRASIL**

*The failure of comparative evaluation in municipal public schools in the Brazilian states of Santa Catarina and Paraná*

*Carlos Eduardo Moreira<sup>1</sup>*

Recebido em: 17 dez. 2016

Aceito em: 09 mar. 2017

## **RESUMO**

Este texto trata do fracasso do comparativismo avaliador em redes e sistemas municipais de ensino catarinenses e paranaenses, no Brasil, como parte de um conjunto de reflexões de pesquisa quali-quantitativa em abordagem de pesquisa participante desenvolvida em oito municípios dos estados do Paraná e Santa Catarina, em nível de doutorado, em Ciências Sociais, da PUC-SP, no período de 2011 a 2015. O objetivo foi analisar os desafios e as possibilidades de construção coletiva de instrumentos de políticas de educação básica em municípios dos estados do Paraná e Santa Catarina, no período do Governo Lula. Discute-se o processo de construção do modelo de gestão gerencial-democrático, que teve início no Governo FHC, sofreu acréscimos no Governo Lula e a continuidade no Governo Dilma, no qual o comparativismo avaliador foi definido com um dos principais instrumentos de gestão elaborados pelos governos FHC e Lula, com a adesão ao PISA, em 2000, e a criação do IDEB em 2008. No nível municipal, a aplicação e a divulgação dos resultados desses instrumentos de gestão foram ressignificados ou simplesmente criticados, tendo pouca utilidade no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas escolares, da forma de gestão das escolas e da política educacional municipal como um todo. Enfim, o fracasso do comparativismo avaliador descontextualizado pode ser o ponto de partida para que sejam criados democraticamente, a partir da construção coletiva de critérios de excelência para a escola pública, novos instru-

---

1 Doutor em Ciências Sociais e membro do Instituto Ágora do Paraná.  
E-mail: carloseduardomoreira@yahoo.com.br

mentos de gestão que contribuam para a conquista da qualidade social da educação básica em municípios brasileiros.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Comparativismo avaliador. Escola pública municipal.

### ABSTRACT

This text deals with the failure of comparative evaluation in networks and municipal systems of education in Santa Catarina and Paraná, Brazil, as part of a set of qualitative and quantitative research reflections in a participatory research approach developed in eight municipalities in the states of Paraná and Santa Catarina, at doctorate level in Social Sciences, at PUC-SP, from 2011 to 2015. The objective was to analyze the challenges and possibilities of collective construction of basic education policy instruments in municipalities of Paraná and Santa Catarina, during President Lula's Government. It discusses the process of construction of the managerial-democratic management model, which began in FHC's Government, increased in Lula's Government and continued in Dilma's Government, in which comparative evaluation was defined as one of the main management tools elaborated by FHC and Lula's government, adherence to PISA in 2000 and the creation of the IDEB in 2008. At municipal level, the application and dissemination of the results of those management instruments were either re-signified or simply criticized, having little use in improving Pedagogical practices, school management, and municipal educational policy as a whole. Finally, the failure of decontextualized comparative evaluation can be the starting point for the creation, democratically, of collective management of criteria of excellence for the public school, new management tools that contribute to the achievement of the social quality of basic education in Brazilian municipalities.

**Keywords:** School management. Comparative evaluation. Public schools.

### INTRODUÇÃO

No atual momento de ruptura com a política nacional de educação básica construída nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido dos Trabalhadores (PT), no Brasil, com a divulgação de medidas que indicam a transição traumática

de um modelo de Estado com características de bem-estar social, estabelecido na Constituição de 1988 (CF/1988), para a afirmação de um modelo Neoliberal, torna-se fundamental criarmos eventos científicos para avaliar os resultados dos principais instrumentos de gestão da escola pública de educação básica do Brasil. Uma avaliação que deve diferenciar os instrumentos de gestão da escola que precisam ser mantidos, como o processo democrático de escolha ou indicação de gestores escolares, a construção coletiva do projeto político-pedagógico de cada escola e a participação cidadã da comunidade escolar, daqueles que devem ser aperfeiçoados ou substituídos em função da resignificação do seu papel na gestão da própria escola e da pouca eficácia para contribuir na conquista da qualidade social da escola pública de educação básica. Um movimento em defesa da gestão democrática da escola pública brasileira que garanta conquistas sociais e políticas e também amplie as possibilidades de um ensino comprometido com a formação integral dos educandos, para resistir aos ataques neotecnicistas dos considerados experts, que geralmente querem “eficiência com redução de gastos públicos” e controle centralizado por meio de técnicos e governantes.

Reconhecidamente, as conquistas formais para a educação básica, a partir da CF/88 (BRASIL, 2014a), e da nova lei orgânica da educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (BRASIL, 2014b) garantiram a formalização de uma gestão democrática que tem sido controlada por governantes, conforme definiu o seu artigo 14, que poderiam ou não estar comprometidos com a qualidade social da educação pública. Ao mesmo tempo, os textos legais oportunizaram experiências significativas de gestão democrática em redes e sistemas municipais de ensino com a implantação de um projeto político democrático-participativo na educação pública, como pode constatar em pesquisa acadêmica e atividades de assessoria educacional realizadas em municípios dos estados do Paraná e de Santa Catarina, no período de 2006 a 2015 (MOREIRA, 2015), cujo universo de pesquisa envolveu oito municípios, sendo que em somente três municípios foram aplicados questionários e realizadas análises documentais e entrevistas semiestruturadas com 567 sujeitos de pesquisa, entre autoridades, gestores, sindicalistas e segmentos das comunidades: prefeitos, secretários de educação, presidentes de conselhos de educação, profissionais da educação, gestores de escolas públicas municipais,

nutricionistas, psicólogas, fonoaudiólogas, presidente de sindicato regional de professores, presidentes de associações de pais e professores (APPs) e pais ou responsáveis por educandos das escolas municipais.

Diante desse contexto histórico relacionado ao processo de implementação de instrumentos de gestão da escola pública brasileira, pretendo desenvolver três momentos distintos e complementares que considero essenciais para uma melhor compreensão do fracasso do comparativismo avaliador nas escolas públicas municipais, a partir de pesquisa quali-quantitativa em abordagem de pesquisa participante realizada em oito municípios dos estados do Paraná e Santa Catarina, no período de 2006 a 2015 - primeiro, apresento, objetivamente, alguns fundamentos teóricos e políticos do comparativismo avaliador para as escolas públicas municipais nos governos FHC, Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016); segundo, analiso como um dos instrumentos do comparativismo foi recepcionado em escolas públicas municipais; e, por último, evidencio que os instrumentos do comparativismo avaliador são ineficazes e foram totalmente abandonados ou ressignificados no nível municipal.

## **COMPARATIVISMO AVALIADOR NA POLÍTICA EDUCACIONAL**

No contexto nacional, a atual política de educação básica brasileira é herdeira da adoção de procedimentos do modelo de regulação gerencialista empresarial para a educação pública brasileira, criada na reforma do Estado brasileiro no Governo FHC, que teve a sua continuidade por meio de reformas recentralizadoras no Governo Lula, com a manutenção de vários programas e projetos, ao mesmo tempo em que foi desencadeada uma política de indução democrática por meio da recriação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, no segundo mandato desse governo (2007-2010), definindo o que eu chamo de modelo de gestão gerencial-democrático. Este modelo de gestão foi pautado na construção de índices de eficiência, controle de desempenho e produtividade, com avaliações em todos os níveis educacionais, buscando a promoção da ampliação do acesso à educação básica, sendo afirmado como o mais “racional” e que produziria informações necessárias para a melhoria dos resultados da educação realizada na forma de ensino no país.

---

No Governo FHC (1995-2002), houve a regulamentação do que já estava indicado na própria LDB-96 (BRASIL, 2014a), em função também do seu caráter flexibilizador, possibilitando a criação dos principais instrumentos dessa nova forma de gestão da educação básica, numa tensão permanente entre as proposições de setores progressistas brasileiros e associações docentes e os interesses e as orientações das agências multilaterais (Banco Mundial, BM; Fundo Monetário Internacional, FMI; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico do Comércio, OCDE), segundo a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) (DALE, 2004). Uma agenda que se definiu a partir de documentos elaborados pelas agências multilaterais para a adequação das políticas educacionais dos Estados nacionais às exigências de melhores condições e garantias para maximizar a reprodução do capital, sendo instituídos para isso no Brasil: a Prova Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (art. 8º, Inciso VIII da LDB/96) (BRASIL, 2014b), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (1998) para estabelecer um ranking entre escolas, a Bolsa Família da Rede de Proteção Social, a instituição de indicadores como forma de orientar o financiamento de políticas educacionais, a instituição dos colegiados e a participação da comunidade nos processos de decisão da escola entre outros (MOREIRA, 2015). Além da organização do SAEB, a partir de 2000, o Governo FHC incluiu o Brasil no Programme for International Student Assessment (PISA) da OCDE, o qual passou a fazer parte do chamado comparativismo avaliador descontextualizado, no qual o processo avaliativo foi direcionado para comparar sistemas de ensino de diferentes países, desconsiderando os objetivos e as condições materiais de cada um. Nesse governo, a educação básica brasileira estaria com graves problemas, principalmente se comparado com os resultados dos países considerados desenvolvidos, afirmando a urgência de promover a modernização da educação básica, avaliada como “atrasada” e “ineficiente” em termos de cobertura, processo de gestão, qualificação profissional, resultados de desempenho, infraestrutura física, como apontou Gohn (2002). É importante destacar que o Governo FHC durante os seus mandatos gastou somente 4% do PIB (Produto Interno Bruto) com ensino e 8% do PIB com encargos e juros, propagandas para mostrar comparativos com outros países (PINTO, 2002). O PISA foi questionado fortemente por organismos latino-americanos, a exemplo do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), e entidades nacionais de

---

docentes como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), apesar de se verificar alguns impactos positivos e a identificação de inúmeras fragilidades que precisariam ser enfrentadas para a melhoria da qualidade da educação dos sistemas de ensino dos países de uma forma geral.

Em relação aos programas e às ações políticas mantidos no Governo Lula (2003-2010) e no Governo Dilma (2011-2016) do Governo FHC, destacam-se: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), FUNDESCOLA, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), participação no PISA e implementação dos conselhos municipais de educação. Dentre esses, de acordo com os objetivos deste texto, destaca-se o sistema de *accountability* na esteira do comparativismo avaliador descontextualizado, reunindo o SAEB, o PDE-Escola e a continuação da participação dos educandos brasileiros nos testes padronizados do PISA.

Além do continuísmo citado, no segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), houve também a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007a), aprovação do Fundo para a Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007b) e da lei do piso nacional para os profissionais da educação (BRASIL, 2008), ampliação da obrigatoriedade escolar (BRASIL, 2009b), criação de programas federais dirigidos à gestão da educação (Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - PNFCE e Pró-Conselho), realização da I CONAE (2010) e criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), em 2010, além da aprovação da lei do II Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b).

Com a manutenção do comparativismo avaliador houve a continuidade da avaliação de desempenho dos educandos e das escolas por meio do SAEB e do ENEM, expondo os resultados à sociedade, comparando-os com o chamado ranking internacional e responsabilizando os envolvidos, direta ou indiretamente, pelos resultados do trabalho escolar, o que poderia levar o governo federal a ampliar as chamadas “transferências financeiras voluntárias” para os outros entes federados com desempenho abaixo das projeções estabelecidas. Nesse processo, foi criado, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um indicador de avaliação do rendimento escolar. De acordo com o Decreto Presidencial nº. 6.094-2007 (BRASIL, 2007a), o IDEB passou a ser a principal referência para a política educacional do governo federal nesse nível de ensino, estabelecendo uma escala que vai de 0 a 10. Esse índice seguiu a lógica do PISA e foi fixada a nota “6.0” pelo MEC como resultado para ser atingido pelos sistemas de ensino brasileiros até 2022, já que era a média indicada dos vinte países considerados os melhores colocados no mundo para a OCDE. Segundo o artigo 3º desse Decreto Presidencial:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007a, p. 2)

Ao modelo de gestão gerencial-democrático dos governos Lula e Dilma também foram incorporadas a tradição acumulada de experiências participativas de gestão democrática e os resultados de trabalhos acadêmicos produzidos por educadores e professores universitários comprometidos com o projeto democrático-participativo, com o potencial de subsidiar um novo projeto de educação para o país. Entretanto, foi assumido e incorporado parcialmente pelo MEC em função da manutenção dos mesmos fundamentos do modelo econômico de desenvolvimento tardio e dependente de financiamento externo predominante na história republicana brasileira, com articulações políticas envolvendo organizações e entidades defensoras de uma educação básica atrelada aos interesses do capital, a exemplo da Fundação Airton Sena. Nessa continuidade da AGEE na política educacional do país, a proposta da conhecida democracia induzida, citada várias vezes nos documentos do MEC, contribuiu parcialmente para o avanço da gestão democrática em municípios catarinenses e paranaenses (MOREIRA, 2015). A democracia induzida foi traduzida como um conjunto de exigências e cobranças feitas pelo MEC para que as redes e os sistemas de ensino elaborassem coletivamente os instrumentos de gestão da política educacional, segundo o que estava previsto no Plano de Ações Articuladas (PAR) de cada município,

de acordo com o prazo marcado pelos representantes da comissão responsável pelo preenchimento desse documento na forma virtual.

## **COMPARATIVISMO AVALIADOR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

A centralidade política, administrativa e financeira do governo federal conviveu, a partir da CF/88 (BRASIL, 2014a), com a descentralização das políticas públicas por meio da municipalização estabelecendo, ao mesmo tempo, novas práticas de controle, vigilância e auto verificação para o atingimento de metas e resultados preestabelecidos para o campo educacional. Assim, as ações consideradas descentralizadoras também foram estratégias de recentralização do poder de decisão no nível local dos governos estaduais e federal, uma vez que o descentralizar, na maioria das vezes, constituiu-se em termos meramente funcionais e operacionais para os governos municipais, sem a devida transferência de recursos financeiros para a implementação efetiva dos planos de educação desses entes federados. Ou seja, houve a manutenção do centralismo político convivendo contraditoriamente com as possibilidades legais que oportunizaram certa autonomia relativa aos entes federados e às escolas de educação básica, segundo o que estabeleceram os artigos 8º, 10, 11 e 15 da LDB-96 (BRASIL, 2014b). Como afirmou Vieira (2011, p. 129):

Ao contrário, há um fortalecimento do poder central no que diz respeito às definições relativas à política educacional, na qual não está prevista grande margem de inovação por parte do poder local. Neste contexto, cabe à União a responsabilidade pela definição de políticas nacionais de educação, a avaliação dos sistemas educacionais e a manutenção de seu próprio sistema de ensino, que corresponde praticamente apenas à educação superior federal.

Como uma das principais formas de controle para o atingimento das metas estabelecidas pelo governo federal, no campo educacional, o IDEB tornou-se a referência para a avaliação da qualidade do trabalho de cada sistema de ensino do país, tendo os seus resultados aguardados com certa expectativa pelos governantes, pelos gestores educacionais, pelos diretores de escolas municipais e pela imprensa em geral. Essa referência tem sido utilizada para ser associada aos resultados dos testes do PISA, bem como para melhorar o desempenho das escolas públicas

com baixo IDEB por meio da elaboração coletiva do PDE-Escola, criado no Governo FHC e mantido nos governos posteriores.

De uma forma geral, a utilização dos resultados do IDEB nos municípios expressou uma extrema complexidade para a compreensão e a aceitação da necessidade ou não de realizar uma avaliação externa das escolas, da rede e do sistema municipal de ensino como um todo, considerando os dados de reprovação, evasão e o resultado dos educandos na Prova Brasil. Essa complexidade foi identificada em oito municípios pesquisados do centro-norte do planalto norte catarinense e no sul do Paraná, no período de 2006 a 2015, onde o IDEB foi criticado e ressignificado como um resultado de aprovação positiva ou não do aprendizado dos educandos, do trabalho do professor, da escola ou do próprio governo municipal, não sendo concebido como um instrumento efetivo de diagnóstico da educação municipal. Como observou o presidente do Sindicato do Magistério de União da Vitória e Região, do estado do Paraná:

Sou contra a avaliação externa. A avaliação deve ser diagnóstica para melhorar o trabalho do professor, pois interessa mesmo é a prática e as condições de aprendizagem dos educandos. Entender o educando para saber o motivo dos resultados. A avaliação deve ser diária. Alguns municípios mandam certos educandos ficarem em casa no dia de avaliação da prova Brasil (Entrevista fornecida em 10 de outubro de 2015, nas instalações da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, no Paraná).

Para o caso de escolas públicas que não atingiram a meta fixada pelo INEP-MEC para o período, deveriam elaborar o seu PDE-Escola seguindo as orientações do material do MEC, o que, infelizmente, foi considerado por muitas delas como uma oportunidade, tão somente, para receber mais recursos financeiros na execução de um conjunto de ações previstas no plano de trabalho da escola, tais como: realização de pequenos reparos, a aquisições de mobiliários e também o apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos específicos nas escolas públicas municipais. Mesmo que essas ações pudessem contribuir para a melhoria dos resultados, como pude perceber em trabalho de assessoria a quatro escolas municipais, o novo modelo de gestão educacional definido para o país, materializado no Decreto Presidencial nº. 6.094-2007 (BRASIL, 2007a), criou uma verdadeira competição entre escolas e municípios, produzindo reações das comunidades escolares e dos

---

governos municipais em função dos resultados do IDEB-SAEB, não sendo um instrumento que promovesse a implementação de uma cultura avaliativa no interior dessas escolas e do próprio sistema de ensino.

Uma primeira reação ao IDEB-SAEB foi criticar fortemente todo o processo avaliador como sendo inadequado às condições específicas da educação pública do município, como foi o caso do governante, de gestores e técnicos do município de Porto Vitória, no sul do Paraná: “O sistema de avaliação do SAEB funciona em centros maiores, com muitas turmas e não com uma turma só” (prefeito municipal); “Injusto, pois não possibilita a abertura de novas turmas para a avaliação” (três diretoras de escolas municipais); “Bom sistema, mas deveriam rever os critérios de avaliação, pois é avaliada somente uma turma” (pedagoga de escola municipal) e “não condiz com a realidade da escola” (secretária municipal de educação). Interessante destacar que estas afirmações foram feitas mesmo depois de o município ter sido considerado um dos que obteve o maior IDEB da região sul do Paraná, com a nota de “5,8” em 2009. No município de Calmon, em Santa Catarina, a maioria dos professores municipais também fez duras críticas ao sistema de avaliação do SAEB: 70% afirmaram que deveria ter mais avaliações além de uma prova, 10% afirmaram que era “ruim” em função da padronização, 10% afirmaram que o sistema não tinha a ver com a realidade do município e 10% consideraram o sistema como “bom” ou “positivo”.

Nessa reação, o fato de a Prova Brasil ter sido aplicada em uma única turma nos municípios de Calmon e Porto Vitória foi considerada pelos entrevistados como sendo uma avaliação estritamente pontual e limitada, privilegiando somente o aspecto cognitivo do trabalho escolar de uma única turma, envolvendo um pequeno número de educandos em relação ao conjunto de educandos e das práticas educativas existentes nas escolas municipais. Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de existir diferenças culturais significativas entre as escolas localizadas em áreas urbanas e aquelas localizadas em áreas rurais, cujo currículo no cotidiano escolar possuía inúmeras especificidades na linguagem e nas referências a aspectos da cultura local, uma vez que o resultado divulgado não deixava claro que a avaliação dos educandos era daqueles que estudavam somente em escolas localizadas no quinto ano e na área urbana do município.

Em todos os municípios pesquisados também existiram poucas reações favoráveis quanto à utilização do IDEB-SAEB, sendo que os

resultados eram geralmente empregados como parte da propaganda política do próprio governo municipal, como aconteceu nas cidades de Matos Costa e Calmon, em Santa Catarina. Em Calmon, houve o aumento do índice do IDEB no município de “3,8”, em 2007, em relação à meta do INEP/MEC que era de “3,4” e, em 2009, a meta era “4,3” e foi obtido “4,4”, sendo feitos os seguintes comentários pelos entrevistados: “Bom sistema” e “resultados positivos para o município” (secretária municipal de educação de Calmon) e “de maneira positiva e com resultados satisfatórios” (diretora de escola municipal quando perguntada como avaliava o sistema de avaliação da escola pelo MEC). Em Matos Costa, o prefeito municipal também atribuiu a melhoria do resultado do IDEB-SAEB de “3,9” para “4,3”, em 2009, ao seu apoio financeiro à formação inicial e continuada dos profissionais da educação e pelas conquistas salariais definidas no plano de carreira dos profissionais do magistério, o qual foi aprovado no primeiro mandato do seu governo. Cabe ressaltar que o apoio do prefeito municipal foi reconhecido pelos professores em resposta à pergunta no questionário de pesquisa: 80% afirmaram que o prefeito apoiou e foi o principal responsável pela melhoria da formação dos professores nos níveis do magistério, graduação e pós-graduação e 20% não responderam à pergunta.

Na segunda reação, houve melhorias sensíveis nas condições de trabalho das escolas municipais nos últimos cinco anos, tanto em termos de infraestrutura, como foi o caso da rede escolar da cidade de Calmon, como também no apoio do poder público à formação inicial e no aumento dos salários de todos os profissionais da educação, a exemplo de Matos Costa. Todavia, a divulgação política dos resultados, estabelecendo comparações com outros municípios da região e do país, afastou a ideia de o índice atingido pelos municípios promover uma ampla discussão sobre o trabalho escolar com a comunidade escolar e representantes da sociedade, conforme os municípios assumiram no seu PAR/MEC.

Por último, e não menos importante, a terceira reação foi identificada com a falta de conhecimento pela quase totalidade da comunidade escolar sobre qual era a função do IDEB-SAEB para a educação básica do país. Uma reação que tinha como um dos principais responsáveis às autoridades municipais que não faziam os devidos esclarecimentos nem promoviam a discussão dos resultados com as comunidades escolares,

segundo foi afirmado na pesquisa: 90% dos pais ou responsáveis dos educandos dos municípios selecionados não sabiam dizer o que era nem para que servia o IDEB; 50% dos professores municipais de Matos Costa não sabiam o que era e a pedagoga da Secretaria Municipal de Calmon afirmou que “Não faz muita diferença para o ensino”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A recepção da política educacional do governo federal pelos governos municipais produziu compreensões e atitudes diversas, sendo que há duas compreensões comuns aos municípios investigados na pesquisa: retardar a aprovação de leis municipais em consonância com a legislação nacional e atender formalmente às determinações legais e às exigências do MEC com os objetivos de receber recursos financeiros que foram centralizados no governo federal, bem como evitando possíveis punições pelo descumprimento da legislação de ensino vigente. Dessa forma, governantes, gestores municipais e membros das comunidades escolares não aceitaram a proposição de divulgar e refletir criticamente sobre os procedimentos e os resultados obtidos do principal instrumento do comparativismo avaliador descontextualizado: o IDEB. Para eles, foi dado um sentido estritamente pragmático e não reflexivo, como foi o caso das escolas que obtiveram um resultado abaixo do índice estabelecido pelo MEC e desenvolveram o PDE-Escola.

As reações também indicaram que o comparativismo avaliador do IDEB foi um parâmetro que, além de ser questionado na sua finalidade por muitos e não ser compreendido por outros, também foi utilizado para fins estritamente políticos e não para promover um amplo debate sobre o processo de trabalho na educação pública municipal. A maioria dos membros da equipe técnica e do comitê de monitoramento do PAR dos municípios foi escolhida por critérios estritamente político-partidários ou por compartilhar das mesmas convicções sobre o papel do governo federal como sendo um mero provedor de recursos financeiros e não como o coordenador das diretrizes da política educacional do país como estabeleceu a LDB-96 (BRASIL, 2014b).

Mesmo com os problemas surgidos na imposição do IDEB-SAEB assumido pelos municípios para que pudessem pleitear a participação nos programas e projetos do governo federal, recebendo as “transferências voluntárias”, considero extremamente positiva a

proposição que os municípios busquem avaliar permanentemente, por meio de instrumentos diversos, além da dimensão cognitiva do processo de trabalho escolar e os resultados do desempenho dos educandos das escolas públicas municipais, deveria criar ou adaptar, democraticamente, os seus próprios instrumentos de avaliação externa e utilizá-los para aprimorar a qualidade social da educação pública, sem qualquer forma de comparação desqualificadora entre escolas e municípios, contrariamente ao que foi realizado pelo MEC no Governo Lula, na esteira da aplicação de testes do PISA em vários países do mundo.

Por fim, o fracasso do IDEB como um instrumento de avaliação da gestão e dos resultados da educação pública municipal é o ponto de partida para uma retomada do debate sobre quais devem ser os critérios de excelência para serem buscados pelas escolas de educação básica e como o MEC pode participar da elaboração desses critérios para cada ente federado, sem perder de vista a necessidade de um processo de conscientização dos governantes, dos gestores e das comunidades escolares para que a sua utilização contribua diretamente no aprimoramento do trabalho formativo escolar com a participação qualificada de todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgação em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2014a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/ldb\_9ed.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a, Seção 1, p. 5-6.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, **Diário Oficial [da**

---

**República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009a, p. 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm)>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 Jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014c, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2014.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? Tradução de António M. Magalhães. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 25, nº. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. **A cidadania negada: políticas de exclusão e no trabalho**. 3ª ed. Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto (Orgs.) São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

MOREIRA, Carlos Eduardo. A Educação Popular e a construção de políticas públicas em educação: entre o personalismo político e a par-

ticipação cidadã. **36ª Reunião da ANPED**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Estado de Goiás, no período de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <[http://36reuniao .anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt06\\_trabalhos\\_pdfs/gt06\\_2796\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt06_trabalhos_pdfs/gt06_2796_texto.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº. 80, p. 109-136, set. 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, nº 1, p. 123-133, jan./abr. 2011.



# PROFESSORES, FORMADORES DE LEITORES E LUGARES DE LER

*Teachers, formation of readers and places to read*

Zair Henrique Santos<sup>1</sup>

Recebido em: 01 mar. 2017

Aceito em: 20 mar. 2017

## RESUMO

O artigo apresenta relato de pesquisa-ação em que se propôs a instalação de lugares de ler em localidades periféricas como ação político-pedagógica, visando examinar os efeitos da presença estruturada de uma ação leiturizante. O trabalho engajou seis alunos concluintes de Letras-PARFOR, vinculando a ação de fazer o espaço ao trabalho de conclusão de curso, o que permitia a integração reflexiva e prática na formação docente e o acompanhamento in loco das ações. Os resultados indicam que, não obstante a disposição de quem atua na escola, o vínculo com o lugar de ação, o compromisso pedagógico e a determinação local, ao lado da presença institucional são condições essenciais de sucesso ou fracasso; indicam também que é significativo o peso das disponibilidades objetivas e subjetivas da formação e da cultura local na conformação do processo.

**Palavras-chave:** Leitura. Escola. Formação de leitor. Espaço de leitura.

## ABSTRACT

This article presents a report of research in which it was proposed the installation of places to read in peripheral communities as a political-pedagogical action, aiming to examine the effects caused by the presence of a structured place as a reading action. The work involved six undergraduate students of Letters-PARFOR, understanding the action of setting a place to read as the object of their final thesis, which allowed the reflexive and practical integration in teacher training and the in loco monitoring of the actions. The results indicate that, despite the disposi-

---

1 Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: zair-santos@bol.com.br

---

tion of those who work in the school, the link with the place of action, the pedagogical commitment, and the local determination, as well the institutional presence are essential conditions of success or failure; they also indicate that is significant the weight of the objective and subjective availability of training and local culture in the conformation of the process.

**Keywords:** Reading. School. Formation of reader. Place to read.

## INTRODUÇÃO

Quais as possibilidades e condições de levar a ler, especialmente na educação escolar, em lugares distantes e para quem tem menos acesso à leitura e à cultura hegemônica? Essa questão se apresenta a toda a sociedade. Na tentativa de responder a tal questionamento, têm havido trabalhos de diferentes naturezas, alguns de caráter propositivo, com intervenção direta; outros, de postura investigativa, intentam verificar o quê e como existe (espaços de ler, bibliotecas, projetos de formação); outros, ainda, de caráter conceitual, voltam-se para a análise dos processos formativos. Essas atividades têm em comum a ideia de que a leitura, especialmente a de literatura, é um valor porque produz um processo de conhecimento e humanização (CANDIDO, 2011).

A investigação que aqui se relata, realizada entre 2014 e 2016, consistiu em, reunindo as três perspectivas acima anotadas, pôr o olhar em um lugar – escolas públicas de comunidades rurais do interior da Amazônia – em que as dificuldades são maiores; um lugar – os municípios de Monte Alegre e Prainha, no Oeste do Pará – apartado dos centros de cultura e das decisões políticas e econômicas do país, com distâncias enormes e mobilidade difícil, com pouca disponibilidade de recursos de cultura, telefonia ruim, internet fragilíssima.

Optou-se por uma abordagem de pesquisa-ação<sup>2</sup>, com a produção de *lugares de ler* em localidades onde a oferta é pequena e as condições de ler ainda menores. A pesquisa, de um lado, pretendeu contribuir com a instalação de *lugares de ler* como ação político-pedagógica e, de outro,

---

2 “Tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

---

examinar os efeitos que a presença estruturada de uma ação leiturizante causou nos locais.

A proposta engajou seis alunos de graduação em Letras pelo PARFOR-Ufopa<sup>3</sup> na instalação de lugares de ler em escolas em que atuavam como professores, como proposta de seus trabalhos de conclusão de curso, permitindo a integração reflexiva e prática. O trabalho compreendeu a formação e a pesquisa como ações concretas de criação de espaços de leitura – bibliotecas ou outro lugar correspondente –, com agentes atuando nele (mediadores de leitura) e ofertas de livros, resultando na instalação de três lugares de leitura e no desenvolvimento de práticas de leitura, com ênfase na leitura de literatura.

O estudo inclui as seguintes operações investigativas:

Orientação de elaboração e execução de projeto de TCC e de intervenção<sup>4</sup>;

Entrevista semiestruturada, em que buscava conhecer a história de vida e de leitura dos participantes;

Acompanhamento longitudinal;

Visitas aos locais em que se criaram os lugares de ler, no momento da instalação e um ano após sua criação.

## OS PERSONAGENS<sup>5</sup>

*Jonadabe Garcia* nasceu em 1980, em Almeirim, PA. Seus pais estudaram até a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, estudo que credenciou a mãe a ser alfabetizadora. Atua no magistério há treze anos, sendo que, por vários anos, foi professor das séries iniciais, apenas com o Magistério,

---

3 O Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica implicou a oferta de cursos de licenciatura na modalidade intervalar para qualificar professores que atuavam na Educação Básica sem a formação acadêmica específica.

4 As orientações e acompanhamento ficaram a cargo de Zair Henrique Santos, professor desses estudantes no curso de Letras-Parfor, 2010. Os dados constituíram material empírico de sua tese de doutorado, orientada pelo Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

5 Todos os participantes da pesquisa e as escolas envolvidas autorizaram a divulgação de suas identidades.

atuando nos estados do Amapá e do Pará; atualmente é professor concursado do município de Prainha e trabalha na Escola Bom Jesus, na Vila Canaã, região de várzea. O curso de Letras é sua primeira formação superior e sua experiência de ler livros de literatura só veio acontecer na universidade. Sempre trabalhou em comunidades rurais, tendo o livro didático como único suporte; não tinha práticas de leitura de livros com os alunos, lia excertos das histórias do livro didático. Uma das descobertas que fez no decorrer da pesquisa foi trabalhar com leitura em sala de aula. Analisando sua experiência como professor, percebe sempre a mesma realidade: falta de livros, inexistência de bibliotecas, falta de lugar de ler. O que tem, diz ele, são amontoados de livros sem vida nas prateleiras, pouca atenção à formação de leitores, pouco trabalho com obras de ficção.

*Alzenora Ferreira* tem 35 anos, aparenta ser tímida e acanhada, mas, quando provocada, transforma-se em ativista pela educação. O esposo é filho da professora Isanildes da Silva Neves, personagem histórica da comunidade em que vive e leciona. É a primeira pessoa da família a ter curso superior: o pai estudou a primeira série, pelo MOBREAL, e a mãe até a 5ª série. Professora há quatorze anos, trabalha em escolas de comunidades rurais de Prainha. Em 2008, começou a desenvolver atividades docentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Ipanema. Está na sua segunda formação superior: a primeira foi em Pedagogia, na modalidade a distância. Tem especialização em Língua Portuguesa e Educação Musical e Ensino das Artes. Lembra que os avós costumavam pegar um livro e pediam que lesse – era a Bíblia. Seu maior contato com a leitura na escola foi com livros didáticos; não recorda de, ao longo de sua trajetória de vida, ter lido um livro de literatura infanto-juvenil, mas tem esparsas recordações da *Chapeuzinho Vermelho* narrada repetidamente pela professora. Ao receber a proposta de construção de espaços de leitura, mostrou-se a ativista pela educação; líder na comunidade, é moradora do local e foi diretora da escola.

*Andria Arcanjo* nasceu em 1982, na comunidade da PA 254 KM 11, em Monte Alegre. Da infância, o único livro de que recorda como parte do dia a dia é a Bíblia. O avô costumava reunir os netos na hora de almoçar ou de dormir para narrar aventuras de caçada. Durante o primário, não teve contato com literatura - o único material era o livro didático. As aulas eram intensivas, os professores estavam de passagem e a prioridade era o “assunto de português”, cheio de lições

---

gramaticais e exercícios copiados do quadro. Os livros só começaram a fazer parte da vida da educadora quando foi estudar na cidade. Morou como agregada na casa de uma tia e, depois, mudou para trabalhar na casa de uma família de japoneses. Aos dezesseis anos, foi cativada pela maneira com que a matriarca lia para os filhos: “gostava de ver a senhora da casa ler, porque lia com pontuação, ela ensinava dizendo ‘essa leitura é assim’; eles tinham outro hábito de leitura, outra cultura”. Do Ensino Médio não lembra de leitura literária que tenha lhe sido proposta ou que tenha feito de forma espontânea; só veio a ter contato com literatura pelo programa “Literatura em minha casa”; chegou a ler alguns livros, mas confessa que o programa foi inexpressivo em sua comunidade. Atua há quinze anos como professora. O começo das suas atividades pedagógicas ocorreu quando foi convidada pela comunidade para lecionar em uma turma multisseriada. A experiência de trabalhar com 30 alunos de séries diferentes na mesma sala provocou-lhe grande desânimo, porém a comunidade convidou-a para lecionar no pré-escolar. Quatro anos depois, quando lecionava Geografia, iniciou seu primeiro curso superior – Pedagogia, na modalidade a distância e, depois, graduou-se em Geografia. No PARFOR, escolheu Português-Ingês, visando a aprendizagem de outra língua. Em 2015, quando terminava a licenciatura em Letras, estudou pós-graduação pela universidade Pró-minas, também a distância.

*Sandra Elena* nasceu em Itapipoca, Ceará, em 1977. Filha de agricultores semianalfabetos que chegaram na comunidade PA254 KM 11 na década de 1980, passou a infância na zona rural. Seus pais aprenderam a assinar o nome e a ler algumas palavras nas aulas da rádio Nacional. Antes de chegar à escola, já tinha sua cartilha de ABC – “aquele da moça magrinha na capa” – e recebia aulas de soletração dos irmãos. Foi com essa cartilha que aprendeu a ler. Momento inesquecível da sua infância era quando os irmãos mais velhos liam para os mais novos a Bíblia – ritual que acontecia antes do jantar ou de dormir. A circulação de livros era restrita na época; a menina gostava de ler histórias dos livros didáticos, e daí vem a lembrança mais feliz de leitura da sua infância. A partir da 5ª série, começou a estudar na cidade. Em 1998, concluiu o Magistério, porém não lembra de aulas de literatura nem de aulas que proporcionassem contato com a leitura. Há quinze anos é professora das séries iniciais em Monte Alegre. Em 2005, conclui o curso de Pedagogia, na modalidade intervalar.

---

*Maria Rita*, nascida em 1977, mora no interior de Monte Alegre, a 28 km da zona urbana, e trabalha com turmas do Ensino Fundamental na localidade Açú da Fazenda. Professora de Língua Portuguesa há 16 anos, sempre desejou ter mais conhecimentos de gramática. Sua primeira formação é em Pedagogia. Começou os estudos em uma escola da zona rural, onde o livro didático imperava: “era uma cartilha enorme, comprida, não era este estilo que é hoje, totalmente diferente do que é hoje”. Dessa relação, ficou na memória um texto *O porquinho da índia*, de Manuel Bandeira. Começou em uma primeira série fraca e, assim que passou para a segunda série, começou a se apropriar com mais competência da leitura. Durante o Ensino Fundamental se tornou a “leitora da família”: todos gostavam de ouvi-la, por sua voz marcante; lembra que a avó e a mãe (analfabetas) tinham em uma mala folhetos (literatura de cordel) que passou a gostar de ler; além desse gênero, teve contato com almanaques. Do Ensino Médio, não lembra de uma lição ou livro de literatura marcante; o ensino de língua era concentrado na gramática, os professores não se preocupavam com as leituras para o vestibular, sem contar que não tinham formação específica. Indagada sobre sua relação com a literatura clássica, afirma que seu primeiro contato só ocorreu em sua segunda graduação.

*Eliana Moraes*, natural de Monte Alegre, nasceu em 1974. Filha de pais analfabetos, é a terceira irmã de cinco; sempre estudou em escola da zona urbana. Não provou durante a primeira infância a leitura de livro de literatura. O que circulava em seu lar era o livro didático: costumava folhear os livros para apreciar os desenhos e, depois que começou a ler, sentiu interesse pelos folhetins da igreja e pelas fábulas que ali encontrava. Entretanto, sua professora divulgava um livro que costumava emprestar para os alunos lerem – era o *Pequeno príncipe*, de Exupery: “um livrozinho que ela tinha, um livro bem fininho”; também emprestava folhetins para os alunos lerem. cursou magistério, colou grau e, no ano seguinte, começou a atuar como professora, mas só veio obter curso superior depois de mais dez anos de profissão. Possui Pedagogia na modalidade à distância, e pós-graduação em língua inglesa e portuguesa. Atua há quinze anos como professora nos municípios de Monte Alegre, Prainha e Alenquer.

Os seis professores nasceram entre 1974 e 1982, cursaram Ensino Fundamental na década de 1980 e o Médio na década de 1990. São descendentes de agricultores ou pescadores ligados à vida interiorana

e fizeram os primeiros anos escolares em comunidades interioranas; nenhum veio de família abastada nem teve na infância quantidade razoável de livros, biblioteca. Praticamente todos leram textos literários primeiramente em livros didáticos. Um teve a oportunidade de ter um adulto leitor na infância; outro foi educado por um avô que narrava histórias orais. A Bíblia foi o livro que foi lido na infância por quatro sujeitos.

Sobre ler literatura infanto-juvenil na infância, somente um lembra dessa experiência. Outro relata contato com literatura de cordel e almanaques. A maioria só veio a ler alguma literatura propriamente no curso de Letras-PARFOR, apesar de todos terem pelo menos dez anos de docência no Ensino Fundamental.

Quanto à formação superior, um estava na primeira graduação, quatro cursavam a segunda e um ia para a terceira. Todos tiveram a experiência de estudar no período intervalar (janeiro, fevereiro e julho), sendo que cinco formaram-se em faculdade particular na modalidade a distância. Esses professores não receberam legado cultural de suas famílias que lhes facultasse o trânsito desimpedido pelas formas mais valorizadas da cultura letrada, não obstante estarem, de certa forma, dentro dela. Ademais, são os primeiros a alcançar um curso superior dentre os familiares.

Os educadores desenvolveram o trabalho final de curso em duplas: Jonadabe Garcia e Alzenora Neves instalaram espaço de leitura na comunidade de Ipanema, no município de Prainha; Sandra Elena e Andria Arcanjo construíram um armário para levar os alunos a ler na Vila PA 254 KM 11; Eliana Moraes e Maria Rita desenvolveram sua ação na comunidade da CANP, distante 22 km da zona urbana de Monte Alegre. O desenvolvimento das ações de instalação do espaço ocorreu em 2014.

## **OS ESPAÇOS**

Espaço de leitura Isanildes Silva das Neves

A criação do *Espaço Isanildes Silva das Neves*, na comunidade de Ipanema, no município de Prainha, coube a Jonadabe Garcia e Alzenora Carvalho. A escola tem estrutura peculiar, construída em madeira nobre, assoalhada nas alturas para proteger das cheias. No inverno, as crianças têm como diversão de recreio pescar; no verão, se formam

campos naturais e as crianças descem as escadas para jogar futebol no intervalo das aulas.

Após tomar conhecimentos da realidade da leitura na comunidade, a dupla partiu para a construção do espaço de leitura. Questionados se estariam dispostos a ajudar na construção de uma biblioteca, todos os vinte e seis comunitários entrevistados disseram que sim, e foi justamente a comunidade que daria suporte para a construção do espaço.

O acervo foi constituído por doações de professores, pais, pessoas da comunidade, e dos livros os que existiam na escola, empilhados em mesas e prateleiras bem como de livros que se encontravam na sede do Município e de outras cidades. A seleção e classificação e a montagem das prateleiras foram feitas pelos pais, alunos e docentes da escola. O lugar de ler foi inaugurado com 998 livros.

No interior do espaço, havia mesas e cadeiras para leitura, colchonetes e um caderno de controle de empréstimo. Durante as atividades de ler, as crianças preferiam deitar nos colchonetes e ficar à vontade para ler. O espaço para alocar os livros foi montado com divisórias, classificando os livros em: literatura infanto-juvenil, literatura clássica, livros religiosos, livros de ficção, literatura indígena, literatura de africanidades, vídeos didáticos, dicionários, literatura em quadrinhos, literatura em minha casa (contos e crônicas), livros de poesias, revistas didáticas; a intenção era construir o espaço com livros infanto-juvenis, porém os comunitários pediram que outros gêneros se fizessem presentes.

Os livros foram dispostos com as capas à mostra, como um convite à leitura. O colorido, a espessura, a capa e o tamanho das letras seriam parâmetros para alguns alunos escolherem; mais tarde, usaram outras formas de escolher: o comentário de um colega, a temática dos adolescentes, a influência da televisão. Além disso, o ambiente possuía frases de incentivo à leitura penduradas no teto, cartazes, placas de isopor com frases multicoloridas e maquete do espaço. As atividades pedagógicas de leitura desenvolvidas foram: escolhas de livros, empréstimos, leituras, saraus, exposição de resumos escritos dos livros lidos. Assim, começaram a formar leitores: em alguns casos ocorreu uma espécie de ciranda de livros entre os jovens, um aluno recomendando o livro para outro a partir da sua leitura.



Visão panorâmica do Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves

Relatam os pesquisadores que, a partir do momento que deram liberdade ao aluno de escolher o livro que queria ler, passaram a ter um bom retorno; claro que escolhiam, no primeiro momento, levando em consideração a espessura do livro, o colorido da capa, figuras, mas à medida que as atividades foram se desenvolvendo, alguns alunos foram mudando a maneira de selecionar um livro. A literatura infanto-juvenil foi uma descoberta para os jovens, que ensaiaram um circuito de leitura: entre os meninos os livros de aventuras; entre as meninas, as narrativas amorosas. Entretanto, os valores tradicionais pediam a leitura da Bíblia e do livro didático, que “vão servir para alguma coisa”.

Para os agentes de leitura, seria preciso que os professores colocassem em seus planos de aula a biblioteca como suporte do conhecimento, só assim o projeto seria ampliado e se transformaria em referência para outras escolas da várzea, promovendo a tão sonhada educação de qualidade. Dos relatos de criação de lugar de leitura, a monografia *Relato de experiência espaço Isanildes Silva das Neves: formando leitores na várzea* foi a mais apaixonante: a vontade da comunidade de ter uma biblioteca e ver os filhos estudando era de tocar o coração; pescadores, coletores, caçadores, agricultores, a maioria

analfabeta, empenhados em criar um espaço para formação de seus filhos e das futuras gerações e participando das atividades de leitura quando apresentadas pela escola.

Houve duas visitas à comunidade para verificação do trabalho desenvolvido. A primeira, em fevereiro de 2015, ocorreu nas férias e, mesmo a escola não estando em funcionamento normal, notava-se que o espaço estava conservado e o acervo tinha aumentado com uma remessa de livros infanto-juvenis pelo governo.

Oito meses depois, em outubro de 2015, em nova visita à comunidade, quando o projeto completava um ano, a escola continuava festiva e a direção da escola solícita; contudo, a realidade era outra: o lugar de ler ampliara o acervo, as atividades de empréstimo continuavam, havia uma funcionária responsável pelo turno da manhã; mas, no período da tarde, o espaço de leitura funcionava como sala de aula da EJA. A professora Alzenora foi lotada com uma turma de 6º ano – além das suas cem horas de sala de aula, desenvolvia atividades de ler, mas deixou evidente que o espaço não funcionava como deveria. O professor Jonadabe não mais visitava a comunidade.



O espaço de leitura Isanildes Silva das Neves um ano depois;  
aula em andamento e livros no fundo

Apesar de ganhos destacados pela diretora e outros entrevistados, a imagem dá clara visão do que foi ocorrendo com o espaço: em 2015,

em fevereiro, os livros estavam expostos, a organização do espaço funcionava como vitrine para o aluno ou o comunitário; em outubro de 2015, o lugar, transformado em sala de aula, perdera o colorido: diminuiu o tempo de atividades de leitura, os livros ficaram em sacos plásticos e empilhados, longe da organização anterior.

Espaço de leitura *Isanildes Silva das Neves*: comparativo – 2014 e 2015

2014	2015
Apoio do corpo docente	Apoio restrito do corpo docente
Apoio massivo dos comunitários	Diminuiu o entusiasmo da comunidade
Não teve apoio da secretária de educação	A secretaria de educação enviou livros; cedeu funcionária
Número de livros: 998 exemplares	Número de livros: 1500 exemplares
Professores fazem leitura de livros do espaço	Diminuiu o número de professores que usam o espaço
Sarau dos textos produzidos pelos alunos	Ocorreu uma atividade, na data do aniversário do espaço
Rodas de leitura, escolha de livros	
Empréstimos constante de livros, inclusive de alunos que não participavam do projeto	Diminuíram os empréstimos, que ocorrem de forma esporádica
Ambiente de debate de leitura e vídeos	
Controle de livros	Controle de empréstimos de livros
O espaço não fazia parte do projeto pedagógico da escola	O espaço continua a não fazer parte do projeto pedagógico da escola
Constante aquisição de livros	Continua havendo aumento do acervo
Espaço amplo e ajustado	Espaço diminuído e desajustado

### Armário de leitura

A comunidade PA254 KM 11 surgiu na década de 1970, com migrantes em busca de terra fértil. Localizada a 70 Km da zona urbana de Monte Alegre, contava, em 2014, com 214 famílias. A escola foi fundada em 1972 para atender os filhos dos comunitários. Em 1998, foi implantado o segmento de 5ª a 8ª séries e, em 2003, o Ensino

Médio. Diante dessas transformações, foi necessária a construção de um novo prédio, inaugurado em 2008. Atualmente a escola atende 17 comunidades.

O trabalho *Criando um espaço para promover a formação de leitores na Escola municipal de Ensino Fundamental PA254 KM 11* fugiu em parte da proposta inicial de instalar um lugar de ler. A opção pelo *Armário de leitura* aconteceu por a escola não ter biblioteca nem espaço para tanto, apesar de ser “escola padrão”. Diante da falta de biblioteca, as professoras resolveram construir um armário em madeira, com duas janelas de vidros como forma de permitir a visualização dos livros: “a visualização tinha o propósito de despertar a curiosidade dos alunos e o desejo de manuseá-los e assim favorecer o ato da leitura”. Contudo, conforme relata Hébrard (2009), na França do século XIX, em plena ebulição das ideias liberais, o ministro Gustave Rouland na intenção de modernizar o ensino promoveu uma série de mudanças na escola, entre as quais a criação de uma biblioteca-armário. Logo, não estava diante de uma estratégia de levar a ler tão nova.



*Armário de leitura* instalado na Escola PA 254 KM 11.

Em março de 2014, o projeto foi apresentado à escola. A dificuldade foi convencer os pais de que as atividades só ocorreriam com uma turma

do 6º ano. Os pesquisadores argumentaram que a inclusão de outras turmas estenderia demais as ações; porém, afirmaram que o *armário* estaria disponível para todos – alunos, pais, professores, apoio escolar: quem sentisse vontade de ler um livro poderia fazer o empréstimo na escola.

O passo seguinte foi constituir o acervo. Fez-se uma campanha de doação de livros junto aos professores, alunos e comerciantes da comunidade; fizeram-se pedidos à secretaria de Educação. Porém, a maior parte do acervo foi constituída por livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, que se encontravam espalhados pela escola: havia exemplares na sala dos professores, empilhados em armários, misturados com livros didáticos ou encaixotados. Com isso, chegaram a 200 exemplares.

Na tentativa de deixar o ambiente atrativo, os alunos produziram cartazes com fotografia de autores da literatura. Também para atrair o leitor os livros dentro do armário foram dispostos com as capas à mostra: alguns ficavam curiosos para saber sobre que o livro falava, outros queriam descobrir o desenho da capa do próximo livro.

Na hora da atividade, as professoras retiravam os livros e os espalhavam em cima de uma mesa, para que os alunos os olhassem folheassem, sentissem o material; explicavam como era um livro – capa, nome, ano, editora, autor; em seguida, davam liberdade para que os alunos escolhessem um para ler. As leituras ocorriam às quintas-feiras nas aulas de Língua Portuguesa, porém os empréstimos se faziam por toda a semana.

Durante o primeiro semestre, as atividades foram: leitura de livros de literatura e escrita sobre o que gostavam; depoimento de um adulto leitor para incentivar a leitura, em que a escolhida foi a professora de Língua Portuguesa, conhecida na comunidade escolar como leitora ávida; leitura pública pelos alunos – atividade que despertou bastante interesse, pois os alunos liam os livros na área da escola com auxílio da caixa amplificada.

Registram os pesquisadores que os livros que os alunos queriam ler eram os de bastante imagem e pouca escrita. Os mais lidos foram os *infanto-juvenis*. Dentre os leitores, percebeu-se que alguns nem tinham interesse de ler, mas, de posse do livro, visualizavam as imagens das páginas e faziam a leitura. No segundo semestre de 2014 ocorreram

leituras de literatura para os alunos e leitura em sala de aula entre os alunos; o número de empréstimos aumentou, inclusive para alunos de outras turmas. Foram feitas leituras no barracão da escola, no refeitório e na sala de informática. Dessa maneira, foi se criando o hábito de ler: “durante o desenvolvimento do projeto, muitas vezes, quando a professora de língua entrava na sala de aula, os alunos da turma a encontravam pedindo para fazer leitura”.

Em 23 de outubro de 2014, aconteceu a culminância do projeto, em cerimônia com participação dos pais, da comunidade escolar, da diretora e do secretário da escola. A professora Andria narrou a trajetória do projeto, seus ganhos e importância, e entregou o *Armário da Leitura* para a comunidade: a partir daquele momento, estava à disposição de todos para receber, divulgar e emprestar livros. Os alunos do 6º ano B apresentaram práticas de leituras e escritas desenvolvidas no projeto: trava-línguas, poemas, ponto de vista sobre livros lidos, depoimento da importância de ler em suas vidas e produção textual. A diretora falou da importância do projeto para a comunidade e do desejo de continuação das atividades.

Em outubro de 2014, em visita à comunidade para conhecer a escola que abrigava o armário, a impressão foi das melhores. Apesar de não ser o local ideal, foi a possibilidade que se ofereceu de salvar e expor livros de literatura. Dos três projetos de instalação dos lugares de ler, era o que menos chamava a atenção e, entretanto, foi o que mais deu condições para os alunos conhecerem livros. Em outra visita, em dezembro de 2015, foi possível perceber, em conversa com a direção da escola, entrevistas e observação da rotina escolar, como as pessoas olhavam para o armário. Era visível o efeito do trabalho: na parte de trás da escola, funcionavam duas salas de aula em um barracão – um espaço de chão batido, em que os raios de sol da manhã penetravam pelas brechas das tábuas, garrafa térmica com água em um canto com um único copo para vinte alunos, quadro de giz, cadeiras desconfortáveis, ventilador, telhado furado, tudo isso junto com jogos de matemática e português, cartazes, desenhos que ajudavam a conter a claridade. O ambiente contrastava com a felicidade de ler: cada aluno um escolhera um livro do cantinho da leitura pendurado em uma parede (os bolsos do cantinho continham livros de literatura e os que estavam vazios era porque os alunos tinham retirado o livro); havia livros de literatura espalhados por toda a sala. Na sala ao lado, separada da primeira por

uma parede de tábuas, repetia-se a cena, com a mesma conformação, tanto na parte física como na atividade pedagógica. A professora Andria informou que eram turmas do PNAIC, e as quartas-feiras estavam destinadas à leitura com atividades do armário.



Alunos de turmas de alfabetização com livros de literatura.

Como a escola não possuía biblioteca, o *Armário de leitura* guardava os livros do PNAIC e o fato de lá ficarem permitia o empréstimo por alunos de outras séries. Narrou a professora que, quando chegava nova remessa de livros, os alunos ficavam eufóricos para folhear, tocar, ver e sentir os livros. O *Armário* teve um importante aporte: a sinergia com outros programas educacionais, tendo como elemento articulador o mobiliário. Passado um ano, não deixou de ser um armário, mas possuía mais livros, mais leitores. Quando era aberto nos dias de leitura, os alunos (principalmente os dos 1º ao 5º ano Ensino Fundamental) buscavam eufóricos os livros.

*Armário de leitura: comparativo – 2014 e 2015*

2014	2015
Apoio do corpo docente da escola	Apoio expressivo do corpo docente da escola
Apoio dos pais dos alunos	Aumentou o apoio dos pais dos alunos, alguns emprestam livros
Apoio da Secretária de Educação com livros	Secretaria de Educação continua a mandar livros

continua →

Número de livros: 986 exemplares	Número de livros: mais de 1500 exemplares
Agentes usaram livros do espaço para fazer atividades	Aumentou o número de professores que utilizam o Armário
Leitura dos textos produzidos pelos alunos	Aumentaram as atividades de escrita dos alunos sobre os livros
Rodas de leitura, escolha de livros	Continuaram ocorrendo
Empréstimos de livros, inclusive de alunos que não participavam do projeto	Aumentou o empréstimo de livros, envolvendo alunos do fundamental, funcionários e comunitários
Ambiente de discussão dos livros lidos	Ambiente de indicação e discussão de livros
Controle de livros	Classificação de livros e controle de empréstimo
Espaço faz parte do projeto pedagógico da escola	Espaço continua a fazer parte do projeto pedagógico da escola
Constante aquisição de livros	Continua havendo aumento do acervo
Espaço físico restrito	Não expandiu o tamanho do armário fisicamente
Não existia biblioteca na escola	Apesar da grande aquisição de livros, não existe biblioteca

### Cantão da leitura

A escola rural da CANP, escolhida pelas acadêmicas Eliana Moraes e Maria Rita para instalar um espaço de leitura, cumpre importante papel na comunidade e nas comunidades adjacentes, sendo a única para mais de 500 famílias. Em 2014, o número de alunos matriculados era 743. Contava com dez salas de aula funcionando nos três turnos com turmas do 1º ao 8º anos e 4ª etapa da modalidade EJA.

Após analisar as demandas locais, as pesquisadoras expuseram o projeto para a comunidade e convocaram a todos para construir o espaço de ler. Comerciantes locais doaram madeira, pregos, tinta, alguns pais construíram mesas e bancos. Foi feita uma mesa de 1,80 de comprimento por 50 cm de largura com bancos fixados para expor os livros; também fizeram um varal para mostrar os livros para a comunidade. Esse dispositivo ficou disposto em quatro metros quadrados no pátio e foi denominado *Espaço de leitura Dátis Lima de Oliva*. O acervo inicial

---

contava com 103 livros de literatura infanto-juvenil, resultado de doações da comunidade e de obras do PNBE.

Depois da criação do lugar de ler, as professoras iniciaram o trabalho com leitura com os alunos do 6º ano; às terças e quintas-feiras, as atividades eram feitas no intervalo das aulas, com a intenção de chamar a atenção da escola. A primeira atividade constou da leitura em voz alta de um o livro *de literatura infantil*. A prática não despertou a curiosidade dos alunos, que conversavam e acionavam os celulares. Diante disso, as professoras tomaram a iniciativa de pedir a cada criança que escolhesse um livro para ler em silêncio, informando que três seriam escolhidas para ler em voz alta. Aos poucos, começaram a ocorrer mudanças: os alunos, por iniciativa própria, passaram a escolher livros para ler em casa.

Como o espaço ficava num canto do pátio da escola, alunos e professores, quando a ele se referiam, chamavam-no de *cantão da leitura*. Após três meses, o projeto contagiou outras turmas e séries. A diretora dispôs um funcionário de apoio para cada turno. Em junho 2014, ocorreu exposição das experiências desenvolvidas durante o projeto. É possível perceber nas palavras das professoras que o espaço mexeu com a rotina da escola, além de envolver outros professores com o espaço. Daí a conclusão das pesquisadoras de que a realidade da escola com relação ao processo de ensino da leitura mudou. A existência do espaço possibilitou aos professores usá-lo como extensão de suas aulas, na realização de pesquisas, leitura deleite, leitura informacional. Caberia à escola (diretor, vices, coordenador, professores) fazer seu papel e utilizar o espaço como ferramenta de formação de leitores.

Em dezembro de 2015, um ano depois, foi realizada visita de avaliação. A diretora da escola, informada do motivo da visita, explicou que assumira há pouco tempo a direção e que o *Cantão da leitura* não teve continuidade; queixou-se de que a escola nunca fora comunicada do resultado da pesquisa. O exame das dependências da escola foi, aos poucos, revelando as ruínas do cantão: no pátio onde um dia ocorreram as ações de leitura estava, abandonada em um canto, a prateleira que auxiliava na exposição dos livros; os bancos, a mesa, as cadeiras, anotações de empréstimos haviam sumido e ninguém sabia informar o destino.

Em um galpão anexo, livros – didáticos e de literatura – estavam empilhados do chão ao teto, em uma prateleira. A funcionária informou

que, por não existir biblioteca, guardavam os livros naquele lugar; não havia controle de empréstimo e, esporadicamente, um ou outro professor usava em sala de aula. Com mais atenção, notava-se que o espaço não era sequer reservado aos livros, era uma dispensa, onde se encontrava de tudo: instrumentos da fanfarra; diários antigos; caixa de apagadores; papel; caixas de giz; material de limpeza; caixa de som. A escola voltara a tratar os livros como antigamente, não os reconhecendo como material pedagógico. Também derrubava um mito proferido em reuniões pedagógicas por professores: o de que não existem livros bons para facilitar a promoção de leitura.



Prateleira que servia para expor os livros do *Cantão da leitura*

A diretora, constrangida, fez o convite de visitar as turmas do 1º ao 4º ano, nas quais havia trabalho de leitura com os livros do PNAIC. Realmente, em cada sala de aula, estavam os livros expostos nos cantinhos de leitura, sendo lidos para e pelos alunos. Mas, diferentemente da outra experiência, não havia sinergia, os professores não trabalhavam de forma harmoniosa: cada um trabalhava com *sua* caixa de leitura. Com isso, a escola, com mais de 600 alunos, continuava desprovida de um bem cultural essencial à formação; e não por falta de livros, mas de determinação pedagógica que promovesse ações de leitura e de expansão de conhecimento com a comunidade.

*Cantão da leitura: comparativo – 2014 e 2015*

ANO DE 2014	ANO DE 2015
Apoio do corpo docente da escola	
Apoio dos pais dos alunos	
Apoio inicial da secretária de educação	Secretaria de educação mandou livros do PNAIC
Número de livros: 103 exemplares	Livros deslocados para despensa
As agentes usaram livros do espaço para atividades	
Leitura dos textos produzidos pelos alunos	
Rodas de leitura, escolha de livros	
Empréstimos de livros, inclusive de alunos que não participavam diretamente do Projeto	
Controle de livros	
Espaço não entrou no projeto pedagógico da escola	Espaço não está no projeto pedagógico da escola
Não existia biblioteca	Não existe biblioteca

## **AS APRENDIZAGENS – TRANSFORMAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITES**

Um ano depois de criado os espaços de leitura *Isanildes Silva das Neves*, *Armário de leitura* e *Cantão da leitura*, é hora de avaliar o saldo pedagógico, político e cultural da instituição de um lugar de ler nas escolas. Por que transformações passaram os agentes e os lugares e quais as possibilidades e limites de levar a ler nestes locais?

Começando pelos agentes, cabe ressaltar o pensamento Lerner (2002) quando afirma que a capacitação em serviço não é condição suficiente para produzir mudanças profundas nas práticas didáticas vigentes. São necessárias modificações no currículo e na organização institucional e, ao mesmo tempo, a produção de consciência com relação à opinião pública, pesquisas no campo da leitura e da escrita e bases para a formação dos professores.

Se não bastassem as dificuldades e os limites da formação em serviço, é de realçar que a esses professores não foi oportunizada, no

decorrer de suas vidas, possibilidade objetiva de rever sua formação, fundada no concreto e imediato do fazer pedagógico, o que, por sua vez, implica prática de leitura essencialmente pragmática. Devido à vida árdua, aos baixos salários e à inconstância no pagamento, fica difícil reconhecer na docência atividade digna e transformadora. Há falta de concursos, de apoio pedagógico, dificuldades de formação, contratação por compromisso eleitoral, indicação política para cargos de direção, falta de ideário sindical comprometido. Com isso, ficam apartados da atividade intelectual criativa, vivenciando realidade semelhante a que anota Rösing (2009), ao tratar da situação dos professores no Rio Grande do Sul:

Não há tempos para leituras paralelas, com fins de aprimoramento do gosto pelo ato de ler, pela literatura, pelas artes. Não há sensibilidade para o envolvimento com bens culturais locais, regionais. Não têm acesso a canais televisivos por assinatura. São consumistas das manifestações da cultura de massa e, quando leem, são consumistas de livros de autoajuda, best-sellers, livros religiosos de qualidade e origem duvidosa.

Assim, a concepção que impera é a da leitura pragmática, com o entendimento de que deve contribuir com o desenvolvimento de habilidades e competências úteis (trabalho, sociabilidade, cidadania, lazer). Ao falar de leitura em sala de aula, reverberam ideias solidificadas: a leitura é prazer, é fonte de informação, instrui e contribui para conseguir um bom emprego. Não se toma a leitura como possibilidade de refletir sobre a vida, a morte, o amor, a riqueza de poucos e a pobreza de muitos. No que tange à literatura, entendem-na como autores e livros canonizados de que ouviram falar no Ensino Médio ou pelas mídias de massa, não percebendo que ler literatura é fundamental na escola, e não ação esporádica ou estratégia de dinamização das aulas ou atividade de distração.

Sobre a leitura de texto literário, Regina Zilberman (2009, p. 36) observa que:

cabe recuperar seu papel, o que determina uma rejeição da figura caricatural do livro que circula normalmente na sala de aula. Se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla de leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, são imprescindíveis.

Além disso, ela é a condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seus principais interessados, a saber, os sujeitos que transitam pela sala de aula, sejam professores sejam alunos.

Os professores que se envolveram com o projeto mostraram que liam, mesmo que por demandas da profissão. O desafio era o de que, para se fazerem pesquisadores e agentes de leitura, se tornassem leitores intensivos de literatura e de textos teóricos sobre leitura, literatura e educação; de que percebessem que, para formar-se e formar, é necessária a preparação conceitual e a ampliação de práticas de leitura.

Sobre os seis agentes de leitura, é válido ressaltar que o desejo de mudança de postura era positivo. E, um ano depois de criados e desenvolvidos os espaços, é razoável concluir que buscaram desenvolver um trabalho de formação de leitores muito mais devido ao entusiasmo de participação e por se sentirem obrigados a mostrar serviço do que em função de uma transformação pedagógica. De todos, apenas Andria conseguiu, um ano depois, expandir o lugar de ler, talvez devido a seu perfil de formadora e ao vínculo comunitário. Em sua escola, as práticas de leitura aumentaram nas salas de aulas e o *Armário* tornou-se patrimônio, ajudando na educação dos alunos e aumentando a circulação de livros na comunidade. De fato, a professora transformou-o no instrumento pedagógico coletivo mais importante do educandário. Isso, por si só, já seria uma mudança radical; mas, o que mais chama a atenção foi sua decisão de continuar ministrando aulas de Língua Portuguesa (mesmo aprovada por concurso em Geografia), por se sentir responsável pelo lugar de ler e pela motivação que lhe trazem os alunos ao procurá-la para saber de livros e de leitura. É evidente a mudança em sua postura pedagógica, tornando-se a principal responsável pela oferta de leitura na escola e, quando possível, de promover com outros professores atividades de leitura além dos muros da escola.

Quanto aos outros atores, Alzenora continua a lecionar na escola em que criou o lugar de ler e tem tentado manter as atividades. Jonadabe, Maria Rita, Sandra e Eliana não atuam na escola em que desenvolveram as atividades. Talvez as razões econômicas, sociais, políticas e culturais – que, em grande parte, conformam suas disponibilidades objetivas e subjetivas (LAHIRE, 2002) –, não possibilitaram o mesmo sucesso; porém, todos são unânimes em afirmar que a experiência causou mudança em sua prática pedagógica; passaram a valorizar a leitura literária, a propor práticas de leitura que desenvolveram no projeto

---

– as aulas deixaram de ser apenas gramaticais. Isso mostra que a aprendizagem de práticas inovadoras de leitura está latente em cada um.

Todavia, não é possível reconhecer mudança profunda na concepção educacional desses atores: poderiam ter repetido a experiência de criar e fazer funcionar um lugar de ler em seus lugares de trabalho, e não o fizeram. Mas não podemos esquecer que “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler” (CHARTIER, 1998, p. 77). As práticas recebem influência do contexto e o ajustamento nem sempre ocorre de forma imediata, podendo ficar “adormecidas” (estado de vigília). Neste sentido, Lahire (2002, p. 59) sustenta que:

As situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente dos contextos sociais [...] que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília. Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político) é mudar as forças que agem sobre nós.

Batista (1998, p. 89), em pesquisa desenvolvida com professores na década de 1990, observou que

[...] filhos e filhas de pais que exerceram ou exercem predominantemente ocupações de caráter manual, os professores e professoras de Português parecem vir sendo recrutados junto àquelas gerações de grupos familiares que estão, pela primeira vez, tendo acesso a uma escolarização de longa duração.

Depois de duas décadas, os resultados daquela investigação falam muito para a realidade paraense: o perfil pouco mudou. A priori, poderíamos afirmar que estamos diante de professores não leitores – ou, pelo menos, de leitores interditados (BRITTO, 2003).

No que se refere aos lugares de ler, o *Espaço de leitura Isanildes Neves da Silva* foi o mais cerimonioso e festivo em sua criação, contando com a presença de autoridades do município, que manifestaram apoio, e a participação de boa parcela dos comunitários. Não resta dúvida de que sua vitalidade foi alcançada em 2014, quando as práticas de leitura foram desenvolvidas com intensidade pelos dois professores. Contudo, passado o entusiasmo, o lugar foi definhando: não só fisicamente, com a

---

instalação de uma sala de aula no espaço, como pela realocação de parte do acervo – alguns livros saíram dali para criar os “cantinhos de leitura” do PNAIC –, quando talvez fosse mais interessante levar os alunos ao lugar de leitura, onde entrariam em contato com vários suportes de ler e poderiam escolher um livro, escutar um adulto ler, fazer leituras coletivas, silenciosas, explorar as imagens dos livros.

Tal transformação comprova o quanto é difícil a solidificação de projetos de leitura. A escola continuou dentro da sua contradição, recebeu mandou mais livros da prefeitura, transmitiu-se para a comunidade a ideia que tinha um lugar de ler. Contudo, existindo como monumento, o espaço de nada adianta: seria necessário que os professores movimentassem o local, transformando-o em lugar de conhecimento, de estudo, de ambiente de leitura, de escrita de textos, de novidades. Só com essas ações se justificaria a existência de um lugar de ler.

Analogamente, aparece a transformação de parte do espaço em sala de aula. É interessante que a comunidade tenha se dedicado, na época, à construção do espaço de leitura e que, agora, não encontre força para propugnar pela construção de uma sala de aula. O que transparece é que a comunidade não sentiu falta de visitar o espaço no horário da tarde nem fazer atividades de leitura. A transformação em sala de aula parece o fim anunciado de um lugar de ler: o quadro improvisado, as cadeiras pesadas de madeira e a mesa do professor deixam a sala com aspecto pouco atrativo, sem contar que é impróprio adentrar uma sala de aula com um professor ministrando aula e atravessá-la para ler.

A permanência do espaço na comunidade perpassa a compreensão de por que ler. De nada adiantarão livros se a leitura não for entendida como bem cultural que instiga a capacidade reflexiva. É necessário aumentar o acervo, mas, acima de tudo, é necessário que a quantidade de pessoas lendo com qualidade se multiplique, e isso será realidade quando a leitura deixar de ser gesto pragmático ou simples entretenimento, tornando-se necessidade e direito de todos de apropriar do bem cultural.

O *Armário de leitura*, por sua vez, tornou-se centro irradiador da promoção de ler na comunidade. Em 2015, ganhou vida própria, em grande parte devido à permanência da professora Andria na escola e à adesão da professora Maria da Conceição. Mas o fato crucial foi a incorporação das atividades de ler como política de toda a escola. O convencimento de que ler educa e traz conhecimento está presente na ação de empréstimos de livro, no passeio mensal que professores de

Matemática, História, Geografia fazem com seus alunos até o pátio da escola, onde têm a possibilidade de emprestar livros e, principalmente, de escutar uma leitura. É animadora a prática de professores de outras disciplinas exercitarem leitura: o ensino de ler deixa de ser território restrito do professor de Língua Portuguesa. Tal ação rompe com a fragmentação do ensino e dos campos dos saberes exclusivos tão cristalizados na nossa sociedade.

Outro movimento que garantiu a sobrevivência do armário foi a junção do projeto com o PNAIC, que possibilitou o aumento do acervo e mais ações de ler. Esse foi o fator que garantiu o envolvimento dos alunos e professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e que tornou o armário irradiador da leitura na comunidade. Os comunitários são participantes do projeto, porque a atividade transcendeu os muros da escola: os pais percebem a leitura como valor positivo de formação e reconhecem que o armário é essencial. O aumento das atividades do projeto demonstra a necessidade de uma biblioteca aparelhada para qualificar a oferta de leitura. Em depoimento, a professora Andria revelou que dificilmente o armário fecha as portas, por causa do grande número de livros, e que, em alguns momentos, são obrigados a dispor os livros de maneira não atraente para ganhar mais espaço.

Interessante observar que as atividades de leitura desenvolvidas na escola começam a despertar as professoras responsáveis para outras instâncias sociais fundamentais na formação de leitores, as quais antes não eram percebidas, por não haver necessidade.

A luta pela formação de leitores não se restringe às paredes das escolas e demanda também a participação política. [...] Uma mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler a quem sabe que não terá direito de ler (GERALDI, 2010, p. 110).

A ideia da construção de uma biblioteca, com computadores, bibliotecário, climatização, mesas e cadeiras com estofado, é um desejo que ganha corpo na comunidade. Dessa forma, estar-se-ia configurando uma escola que defende o que é de seu interesse para ensinar e aprender.

O último espaço a considerar é o *Cantão da leitura*, que, diferentemente dos outros dois, não vive nem sobrevive. Se o empenho na instalação do lugar, que passou pela preparação dos agentes, pela mobilização da comunidade escolar e dos comunitários locais foi o mesmo das outras experiências, verificando constituição do acervo,

---

experiências de práticas de leituras literárias, o que aconteceu para que essa iniciativa tivesse existência efêmera?

A primeira resposta é que a escola não abraçou o projeto, talvez pelo fato de as professoras não mais estarem ali lotadas. Ficou a ideia de que o projeto era da responsabilidade exclusiva das agentes e que, produzido o TCC, não haveria continuidade. Em 2015, a professora Maria Rita não foi lotada na escola e a professora Eliana sequer visitou o lugar. O fato de as agentes de leitura não estarem na escola colaborou para o desaparecimento do projeto, uma vez que quando o professor pertence ao corpo docente há maior impulso de perseguir o sucesso. Nos outros dois locais onde foram criados lugares de ler, pelo menos um dos agentes continuou lotado na escola e morando na vila. Ademais, houve o entendimento equivocado de que o projeto desenvolveria ações de reforço de leitura com os alunos com dificuldade (isso fica patente quando as pesquisadoras registram que as ações de incentivo à leitura iniciaram com a turma de 6º ano do turno da tarde, que, segundo a diretora, apresentava elevado número de alunos com dificuldade de leitura).

O segundo motivo de o projeto não ter ido em frente foi a troca de direção da escola e transferência de professores. A impressão que se tem é que a escola continua carente de leitura, faltando vida para aquela imensa estrutura de tijolos, ferros, telhas. O pátio, que na hora do intervalo estava cheio de alunos vivendo literatura, agora está vazio: restou a prateleira que servia de suporte para os livros, abandonada em um cantinho. A diretora reconheceu que a escola não desenvolve projeto de leitura para os alunos do 6º ao 9º ano, ficando a cargo de cada professor trabalhar com textos para incentivar o hábito de ler.

A ausência de livros de literatura nos bancos da escola usurpa a vida dos indivíduos, pois não ocorrerá “a leitura do voo das arribações”, não haverá entendimento do que a violência do soldado amarelo em *Vidas Secas* pode ser a representação metafórica da polícia da ditadura Vargas e de todas as ditaduras. Segundo Bértolo (2014), quando exercita a leitura literária, a pessoa aumenta sua forma de relação com a cultural, já que “enquanto lê, cada leitor projeta a leitura da narração textual e concreta sobre aquelas outras leituras literárias que acumula e que formam o que podemos chamar de sua biografia literária” (p.53).

Outra triste constatação foi verificar que parte dos livros que constituía o acervo do projeto está em uma dispensa, misturada como

---

material esportivo, apetrechos da fanfarra, produtos de limpeza, material didático. Ao contrário da comunidade anterior, os alunos desta escola parecem não sentir falta dos livros, e isso porque não lhes são apresentados; não sentem o efeito que a leitura literária pode causar em suas vidas. Os professores não elegerão a leitura dos livros daquela sala abandonada como complemento instigante em suas salas de aula.

O desaparecimento de um projeto que se propõe a levar a ler ocorre constantemente nas iniciativas de promoção de leitura, mesmo quando a comunidade está convencida da sua necessidade; basta lembrar que os professores da escola foram unânimes ao reconhecer a necessidade de um espaço de ler; entretanto, não foram capazes de preservar o lugar nem de continuar com as atividades. O *Cantão da leitura*, se teve repercussão, foi por entusiasmo pelo diferente, por ter chamado a atenção de outras turmas por um curto período de tempo. Seu sumiço não aconteceu exatamente por irresponsabilidade ou descompromisso desta ou daquela pessoa, mas mostra que a leitura escolar de textos literários precisa de perseverança e determinação local e institucional.

No conjunto, as três instalações de lugares de ler mostram que na região Oeste do Pará estamos na infância da formação de leitores, seja pela compreensão pragmática de leitura ou pelo conceito predominante na comunidade escolar de que leitura é decifrar signos. Bourdieu (2004, p. 135) alerta que fazer a pergunta sobre quais são as condições e possibilidades de levar a ler

significa interrogar-se não só sobre as condições sociais de possibilidade das situações em que se lê (e imediatamente se percebe que uma dessas condições é a scholê, a forma escolar do ócio, ou seja, o tempo de ler, o tempo de aprender a ler), mas também sobre as condições sociais de produção de lectores. Uma das ilusões do lector é a que consiste em esquecer suas próprias condições sociais de produção, em universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura. Interrogar-se sobre as condições desse tipo de prática que é a leitura significa perguntar-se como são produzidos os lectores, como são selecionados, como são formados, em que escolas, etc.

A ausência de um espaço de leitura obriga a escola a centrar suas atividades em conteúdos fixos fragmentados, que, se cumpridos ao pé da letra até o final do ano, é motivo de comemoração pela comunidade. A presença de uma biblioteca escolar seria um passaporte para o aluno

compreender de forma crítica seu estar no mundo, fazendo relação do conhecimento elaborado desenvolvido pela humanidade com suas experiências práticas.

No que tange ao saldo das iniciativas de ler em lugares distantes, algumas lições indicam possibilidades criativas. O trabalho das práticas de ler literatura com os alunos e professores envolvidos no projeto se mostrou profícuo, ainda que, no início, as atividades girassem em torno da obrigatoriedade de ler e de mostrar um produto dessa leitura. Passados alguns meses, professores e alunos começaram a perceber que a leitura – silenciosa, em rodas, compartilhada, pública, teatralizada – era motivo suficiente para ampliar conhecimentos.

Também foi positivo comprovar que a materialidade de um lugar de ler é fundamental. Objetivamente as práticas acontecem em momentos que as pessoas leem nos saraus, clubes de leitura, encontros em que se põem a ler. Porém, isso não é suficiente: há a necessidade da materialidade, e essa materialidade foram os espaços, que passaram a ser provocação para ler. O espaço organizado despertou o interesse: a classificação dos livros por gêneros e tema aguçava os leitores a descobrir o que havia naquelas páginas; o colorido do ambiente com frases, mesmo que soltas, sobre porque é bom ler literatura funcionava como estímulo; as almofadas para deitar durante a leitura ofereciam conforto e liberdade maiores do que na sala de aula; os vidros transparentes que mostrava os livros arrumados funcionavam como um seja bem-vindo à leitura; o varal cheio de livros era oferta de novidade; a oportunidade de reunir um grupo em um espaço para discutir um livro lido era experiência ímpar de professores e alunos.

Conclui-se de toda essa movimentação as transformações que experienciaram tantos os professores-pesquisadores como seus alunos com a criação em suas escolas de um lugar de ler e comunidades e com a leitura de literatura talvez não tenham sido suficientes, mas, sem dúvida, apontam uma possibilidade e reafirmam a leitura literária como bem incompressível (CANDIDO, 2011).

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998, p. 85-103.

- BÉRTOLO, C. **O banquete dos notáveis**: sobre leitura e crítica. São Paulo: Livro da matriz, 2014.
- BRITTO, L. P. L. O leitor interdito. In: \_\_\_\_\_. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CANDIDO, A. A literatura como direito. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 169-191.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do navegador ao leitor. São Paulo: UNESP, 1998.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- HÉBRARD, Jean. **As bibliotecas escolares**. Campinas: Mercado de letras, 2009.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr./2002, p. 37-55.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RÖSING, T. M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultural-tecnologias sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, F.; NETO, J. M.; RÖSING, T. (Orgs.). **Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- ZILBERMAN, R. **A produção da leitura na escola** – pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 1995.

# ECOFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Eco-formation in Basic Education: a teacher training experience*

*Jeane Pitz Pukall<sup>1</sup>*

*Vera Lúcia de Souza e Silva<sup>2</sup>*

*Marlene Zwierewicz<sup>3</sup>*

Recebido em: 15 mar. 2017

Aceito em: 15 abr. 2017

## RESUMO

Os desafios atuais da Educação Básica implicam a necessidade de aproximação do currículo escolar à realidade local e global, bem como o estímulo à criatividade, transdisciplinaridade e ecoformação. Atenta aos desafios, a Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT, instituição vinculada à Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina, desenvolveu o Programa de (Eco)formação, apoiado pela metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores – PCE. O objetivo deste artigo é apresentar resultados decorrentes da formação, sistematizando o próprio PCE que dinamizou a proposta formativa. Os dados apresentados foram coletados por meio de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, realizada durante o desenvolvimento do referido programa. Tendo como fontes principais os registros dos docentes e as atividades realizadas pelos estudantes, os resultados indicam que a adoção dos organizadores conceituais que compõem a sequência didática sugerida pelo PCE auxilia na aproximação do currículo à realidade e no envolvimento dos docentes e dos estudantes em uma dinâmica que ultrapassa os limites disciplinares para ganhar sentido no contexto de seu desenvolvimento.

- 
- 1 Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (FURB). Pedagoga e professora articuladora do Projeto Escola Sustentável da Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT.
  - 2 Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Regional de Blumenau – FURB.
  - 3 Doutora em Educação (UJA) e Doutora em Psicologia (UFSC). Professora de Ensino Superior e Coordenadora do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas do Unibave.

**Palavras-chave:** (Eco)formação. Transdisciplinaridade. Projetos Criativos Ecoformadores.

### ABSTRACT

The current challenges in Basic Education imply the need of bringing the school curriculum closer to the global and local reality, and to develop creativity, transdisciplinarity and eco-training. Prepared to meet the challenges, the municipal school Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT, an institution that is attached to the Municipal Education Network of Blumenau, Santa Catarina, developed the (Eco-)Training Program, supported by the methodology “Projetos Criativos Ecoformadores – PCE” (Eco-Trainer Creative Project). This paper aims to show the results from the training, structuring the PCE itself that revitalized the training proposal. The provided data were collected by means of a research-action, with a qualitative approach, which was carried out during the development of the aforementioned program. Based mainly on the teachers’ records and the tasks fulfilled by the students, the results indicate that having adopted the conceptual organizers, which compose the didactic sequence suggested by the PCE, it helps out in bringing the curriculum closer to reality, and it assists the teachers and students to get involved in a process that goes beyond the disciplinary boundaries in order to gain meaning within the context of their development.

**Keywords:** (Eco)training. Transdisciplinarity. Eco-Trainer Creative Projects.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados da proposta formativa desenvolvida com uma equipe de professores da Escola de Educação Básica Municipal Visconde de Taunay – EBMVT (Blumenau, Santa Catarina). Tendo como base as perspectivas da (Eco)formação, a proposta foi organizada a partir dos organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, metodologia discutida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, ofertado pela Universidade Regional de Blumenau – FURB.

O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do programa foram permeados por uma pesquisa-ação, por causa do vínculo da

pesquisadora responsável pela formação ao referido Programa de Mestrado. Outrossim, a escolha da escola aconteceu pelo fato de a pesquisadora ser professora efetiva nela, atuando como pedagoga e professora articuladora do Projeto Escola Sustentável.

A origem da proposta formativa teve como situação mobilizadora a inquietação de gestores e professores da EBMVT. Destaca-se que o envolvimento da equipe em iniciativas inovadoras resultou em sua certificação como Escola Criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, em 2013, e como escola inovadora e criativa pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 2015.

A opção pelo título “(Eco)formação Continuada de Professores” tem relação com as ideias apresentadas por Torre (2009) ao afirmar que a preferência pelo conceito justifica-se pelo seu potencial para conectar as pessoas em formação ao meio natural e à realidade social, bem como articular o cognitivo e o emocional. Nesse sentido, a ecoformação é concebida como um processo dialógico, complexo e articulador.

Ao organizarmos a (Eco)formação continuada de professores utilizando o PCE como recurso metodológico, buscamos por uma formação concebida e construída a partir das necessidades e problematizações levantadas pelos gestores e professores da EBMVT. Articula-se, portanto, às perspectivas das Escolas Criativas situadas por Zwierewicz (2011, p.102) quando a autora registra que elas consideram a realidade de cada entorno educativo e transcendem-na, formando por meio de valores, competências e atitudes que transitam da vida para a vida. Dessa forma, construir uma (Eco)formação continuada pautada nos princípios de um PCE consolida um processo inovador no sentido de conectar gestores, professores e estudantes à realidade em que estão inseridos.

A grande mudança na prática pedagógica com o PCE é justamente essa: educar a partir de situações reais e que possam articular o conhecimento curricular ao cotidiano de cada estudante, estimulando que se percebam e construam possibilidades para sua transformação. A metodologia compromete-se, portanto, com a vida e, em decorrência, com “[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ et al, 2015, p. 214).

Com o propósito de que os professores se apropriassem da prática desejada para o ensino dos estudantes, os organizadores conceituais do PCE passaram a ser a linha norteadora da (Eco)formação continuada. Assim, durante a (Eco)formação, os professores puderam entender

o sentido de cada organizador conceitual, à medida que a prática pedagógica de cada um era analisada, (re)avaliada e (re)planejada.

Como forma de facilitar o entendimento da aplicação de um PCE, foram criadas diferentes etapas para sua realização. Todas elas contemplam os pressupostos teóricos da criatividade, da transdisciplinaridade e da ecoformação. Assim, elas não são lineares, são complexas e estão interligadas, apresentam-se de forma circular, como se o projeto não tivesse um fim.

Em função do objetivo deste artigo estar comprometido com a sistematização dos resultados decorrentes da formação, sistematizando o próprio PCE que dinamizou a proposta formativa, a apresentação dos organizadores conceituais do PCE (epítome, legitimação teórica e pragmática, perguntas geradoras, metas, eixos norteadores, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente e polinização) será acompanhada pelas ações realizadas no processo formativo, com a intenção de contextualizar os resultados a partir de um movimento de (Eco)formação.

### **TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO NA DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES – PCE**

A formação de professores tem sido tema de debates e discussões sobre as bases constitutivas dos sistemas educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2015), em seu capítulo VI, referente à formação continuada dos profissionais do magistério, sugere que a formação continuada de professores leve em consideração o projeto pedagógico das instituições e os problemas e desafios do contexto em que a escola está inserida. Porém, parte significativa das propostas de formação continuam repetindo um discurso homogêneo, negligenciando a realidade de cada instituição escolar e os conhecimentos e as experiências acumuladas pelos profissionais da educação ao longo da vida. Ao contrário disso, acreditamos, assim como Nóvoa (1992), em uma formação caracterizada como um processo permanente, em que a escola é concebida como um ambiente formativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Entendendo a escola como um espaço formativo, os professores procurarão por práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento

da autonomia, da criatividade, do espírito colaborativo e da transformação do estudante na construção do conhecimento. Para isso, é preciso romper com algumas convicções que muitos de nós, professores, temos com relação à educação: os currículos prescritos, a atenção dada mais aos conteúdos do que aos estudantes, a supervalorização de algumas disciplinas, como Português e Matemática, e o valor atribuído à nota como principal índice de desempenho escolar (TORRE, 2013).

Faz-se necessário um entendimento de que o processo educativo é uma rede de ideias e emoções que tem como protagonistas os estudantes. Por isso, a construção de um currículo baseado na vida e para a vida (ZWIEREWICZ, 2009) terá mais sentido e possibilitará o entendimento de que todas as disciplinas estão conectadas e que os conteúdos que as compõem podem ser conectados com as demandas da realidade.

Desse modo, fica claro que precisamos pensar em uma formação que nos possibilite ir além do ensino conteudista e fragmentado, pois mesmo entendendo que os conteúdos são importantes para a nossa prática pedagógica, sabemos que não são mais suficientes. Moraes e Batalloso Navas (2010) afirmam que por isso precisamos transcender, ir além do que está proposto, entender e aceitar uma cultura de religação dos saberes capazes de contribuir para a formação de sujeitos mais preocupados com os valores humanos, com atitudes mais críticas na vida social e política e ações sustentáveis.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) como defende Nóvoa (1992), mas por um processo dialógico, complexo e integrador, entendemos que a transdisciplinaridade nos traz a compreensão da realidade complexa e sistêmica em que vivemos.

É grande desafio e responsabilidade escolher a transdisciplinaridade como base epistemo-metodológica de uma nova proposta educacional. Contudo, os cursos de formação continuada têm grande importância e significado na vida profissional de cada professor e, por isso, pensar em uma formação transdisciplinar é possibilitar que entre os professores haja uma discussão além de estratégias didáticas para ensino dos conteúdos curriculares; é valorizar as experiências vividas pelos professores e entender como as aprendizagens construíram-se nesses processos; é, acima de tudo, prestigiar o caráter humanizador da formação do professor que busca transformar-se e transformar o contexto educativo em que atua.

Nesse sentido, Nicolescu (2014) reafirma que a transdisciplinaridade, como o prefixo *trans* explica, pode ser definida como aquilo que está entre, através e além das disciplinas, e tem como objetivo compreender o mundo presente; contudo, é impreterível a unidade do conhecimento. Em um ensino pautado apenas nos conteúdos determinados pelo sistema de ensino, não há uma transcendência nesse processo. A transdisciplinaridade possibilita a contextualização e integração das várias disciplinas, proporcionando uma aproximação entre elas e para além delas. A Carta da Transdisciplinaridade (1994, p. 2), no seu Artigo 3º, enfatiza essa aproximação:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Portanto, uma formação de professores com uma proposta transdisciplinar possibilitará a articulação das disciplinas e a contextualização com o meio, facilitando uma compreensão mais clara do mundo por intermédio de vários saberes. Para Pineau (2008), uma formação docente a partir da transdisciplinaridade converte-se em ecoformação (relação com o meio ambiente), ou seja, uma formação integradora daquilo que está em seu entorno. Nesse processo, a ecoformação requer, além da articulação entre diferentes níveis de realidade, dois eixos complementares: a autoformação (relação consigo mesmo) e a heteroformação (relação com o outro). Portanto, uma formação transdisciplinar busca a integração entre esses três eixos, conforme podemos observar na Figura 1.

A articulação entre esses três eixos possibilita uma educação integral, pautada na inter-relação entre os aspectos pessoais, sociais e ambientais. Ecoformação, então, prevê muito mais que o cuidado com a natureza; possibilita um desenvolvimento sustentável do ser, em que há preocupação com o tempo em que se vive e o tempo futuro, para as próximas gerações.

Galvani (2002) considera a autoformação como processo tripolar, em que se entrelaçam a heteroformação (os outros), a ecoformação (as coisas) e a autoformação (si mesmo). Segundo ele, o que determina o processo de heteroformação é a educação, as influências sociais

herdadas da família, do meio social e cultural e das ações de formação inicial e continuada. A ecoformação, segundo o mesmo autor, é a relação que estabelecemos com o meio em que vivemos influenciados pelas ações físicas, climáticas, corporais e sensoriais.

**Figura 1-** Relações da nossa formação



**Fonte:** Adaptado de Mallart (2009)

Assim, ao refletirmos sobre esse processo tripolar em uma formação continuada, proporcionamos uma reflexão acerca de nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, buscamos por um aprendizado mais preocupado com a formação integral do estudante.

Uma das possibilidades apresentada pela ecoformação é o trabalho por projetos. Torre e Zwierewicz (2009) destacam que o trabalho pedagógico envolvendo projetos é uma alternativa que se mobiliza a partir das problemáticas dos estudantes e de seu entorno. Desse modo, eles transformam-se em autores de processos de ensino e de aprendizagem que partem de interesses ou necessidades locais e/u globais.

A metodologia dos PCE propõe um trabalho colaborativo, transformador e impulsionador da criatividade, visando o acesso, a apropriação, construção e difusão de conhecimentos, bem como a cooperação e o diálogo permanente entre escola e comunidade em um sentido transformador. É um trabalho, portanto, que articula os três eixos da (Eco)formação: autoformação, heteroformação e ecoformação, proporcionando uma aprendizagem reflexiva por meio da pesquisa e da ação.

A metodologia de PCE foi criada em 2009, por Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre, com base em um ensino a partir da vida e para a vida. Tem como pressupostos teóricos e metodológicos o paradigma

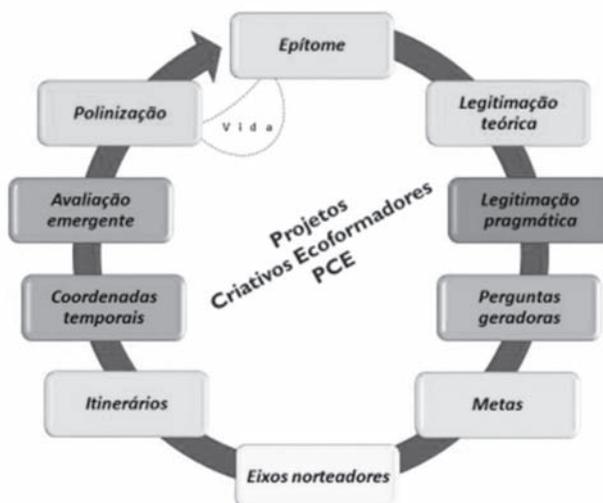
ecossistêmico, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

Como o PCE é um projeto com olhar transdisciplinar e ecoformador (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009), o que o diferencia dos demais projetos é a preocupação em relacionar três elementos:

- cognição: necessidade de acessar saberes, apropriar-se deles, construí-los e difundi-los;
- emoção: dimensão vinculada à aprendizagem significativa e relevante e ao fortalecimento da resiliência;
- ação: compromisso em desenvolver em cada pessoa o reconhecimento de si mesmo como cidadão da Terra e gerar uma ação sustentável para com os outros e com o planeta.

Para facilitar a aplicação de um PCE, foi definida uma sequência didática para sua estruturação. Os organizadores conceituais que formam a sequência didática são considerados uma rota de expedição em busca daquilo que queremos alcançar. Não existem, contudo, caminhos inflexíveis, pois a incerteza é o ponto de partida e os objetivos podem ser redimensionados conforme se avança (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

**Figura 2** – Organizadores Conceituais do PCE



**Fonte:** Torre e Zwierewicz (2009), adaptado por Zwierewicz (2014)

A proposta dos PCE aponta para uma educação com significado para a vida dos estudantes, já que propõe muito mais que a transmissão e aquisição de conteúdos. Com essa metodologia de trabalho, é possível passar de um ensino linear a um processo de ensino e de aprendizagem ecoformador e transdisciplinar.

O papel do professor no trabalho com PCE é fundamental para o seu próprio êxito. Cabe-lhe compreender cada etapa do projeto e compartilhá-lo com seus estudantes de modo atraente e curioso. Para isso, é preciso que o professor tenha uma formação voltada aos princípios da ecoformação e da transdisciplinaridade.

Dessa forma, os educadores estão preparados para identificar limites e possibilidades, além de projetar e polinizar ações, mediante as quais fortalecem a própria resiliência, e das demais pessoas envolvidas no contexto educativo, auxiliando no enfrentamento das adversidades e na melhoria da qualidade de vida (ZWIEREWICZ, 2011, p. 110).

A ecoformação continuada de professores, portanto, é fundamental para desenvolver neles o interesse e o desejo de mudança na prática pedagógica, a fim de chegar ao trabalho com PCE. Promover uma formação em que o professor apropria-se dos aportes teóricos que sustentam um projeto de escola é um esforço de inovação e transformação dela e de seu entorno.

Em função dessa perspectiva, a (Eco)formação Continuada de Professores, desenvolvida na EBMVT, foi organizada em 50 horas, distribuídas em etapas definidas a partir dos organizadores conceituais do PCE. A primeira etapa teve como intuito impactar os participantes, conectando a proposta à realidade de cada docente. Na última etapa, foi realizado um movimento de polinização, para socializar os PCE elaborados pelos docentes.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da proposta formativa, optou-se pela pesquisa-ação, apoiada pela abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, o investigador tem contato direto com os problemas e fatos pesquisados. Além disso, na pesquisa-ação, segundo Thiollent (2000), é necessário que haja uma ação, por parte das pessoas envolvidas, no problema cerne da pesquisa.

---

A pesquisa contou com 20 profissionais da EBMVT que participaram efetivamente do programa formativo. Os dados produzidos a partir das fontes documentais e da aplicação de instrumentos de coleta (autobiografia, diário de campo, produções dos professores desenvolvidas na formação, questionários, dinâmicas de grupo, seminários e depoimentos) foram essenciais para analisar a relevância da proposta formativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que os professores se apropriassem de uma prática pedagógica por meio da metodologia dos PCE, os organizadores conceituais passaram a ser a linha norteadora do Programa de (Eco)formação Continuada de Professores. Na sistematização dos resultados da pesquisa, a apresentação dos organizadores conceituais do PCE (Figura 1) é acompanhada pelas ações realizadas no processo formativo, com a intenção de contextualizar os resultados a partir de um movimento de formação-ação.

- **Epítome:** o momento de impactar

O epítome conecta os professores com a realidade e com as perspectivas de futuro, ajudando a projetar possibilidades (ZWIEREWICZ, 2011). É um momento definidor do PCE, pois é nessa etapa que motivaremos os participantes para envolverem-se no projeto. Caso o epítome não seja provocador e interessante, corre-se o risco de fragilizar esse envolvimento. Nosso epítome foi dividido em quatro momentos: 1) Minicurso; 2) Projeto Escola Sustentável e Criativa: o que tenho a ver com isso?; 3) Eu pessoa, eu professor: o processo de autoformação; 4) Avanços, fragilidades e constatações que temos a respeito do projeto Escola Sustentável e Criativa.

Como ponto inicial, todos os professores e gestores da escola participaram de um minicurso ministrado pelo professor Saturnino de La Torre e organizado pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, nesse caso a RIEC/FURB.

Na segunda parte do epítome, foi retomado o projeto escola sustentável, construído coletivamente em 2011 e que, desde 2013, devido à certificação recebida pela RIEC, passou a ser chamado de Projeto Escola Sustentável e Criativa. Uma linha do tempo mostrando a construção do projeto e os avanços para a escola foi apresentada. Ao

---

final dessa apresentação, a pesquisadora desafiou os professores com a pergunta: “O que eu tenho a ver com isso?” Eles foram convidados para refletir sobre seu papel e sua responsabilidade junto ao projeto escola sustentável e criativa.

No terceiro momento do epítome, refletimos com a equipe sobre o processo de autoformação como um meio de proporcionar a si mesmo um investimento pessoal. Discutiu-se acerca da necessidade e relevância dos momentos de formação, para ampliar a percepção sobre a profissão e para que uma identidade pessoal e profissional seja criada, conforme Nóvoa (1992).

É necessário, portanto, pensar em uma formação continuada que acolha os interesses e as necessidades do grupo. Por isso, a (Eco)formação continuada busca por momentos que contemplem a transdisciplinaridade, pois, ao levarmos para a formação nossas experiências vividas em sala de aula, oportunizamos uma troca de ideias entre as diferentes áreas do conhecimento e replanejamos nossa prática para além das disciplinas.

A partir da discussão acerca do pensamento de Nóvoa (1995, p.7) – “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” –, desafiamos o grupo de professores a construir cada qual sua autobiografia e, além disso, apontamos a importância desse exercício para o trabalho voltado à ecoformação. Valorizamos, nesse processo, a relevância de conhecermos nossa história (**autoformação**), para respeitarmos a história do outro (**heteroformação**) e desenvolvermos uma atitude que se preocupa com o meio em que vivemos (**ecoformação**).

Com base em Santos Neto (2009, p. 12-13), foram lançadas as seguintes perguntas ao grupo: a) Como me tornei o(a) educador(a) que sou hoje? b) Como elaborei as ideias que tenho sobre educação? c) Que problemas e desafios enfrento atualmente como educador(a)? d) Que direção quero imprimir em minha prática pedagógica e formativa a partir da reflexão que fiz sobre meu itinerário formativo?

Combinamos com os professores que as apresentações das autobiografias iniciariam no encontro seguinte, sendo que cada um poderia escolher a maneira que quisesse apresentar sua autobiografia. As próprias apresentações constituíram-se em um processo de autoformação e heteroformação, promovendo o conhecimento de si e o respeito próprio, assim como desenvolvendo essas atitudes também

---

em relação ao outro. Ao relatar sua experiência vivida e ouvir a dos colegas, o professor reconhece que há uma trajetória de vida e de aprendizagem na formação de cada um. Ao final das apresentações, todos os professores participantes chegaram à conclusão de que essa atividade deveria ser feita com todos os professores da escola, pois assim passaríamos a conhecer a história de cada um e respeitá-lo mais por isso.

Na sequência, os professores participaram de uma dinâmica mobilizada pelos seguintes questionamentos: 1) Quais os avanços do projeto escola sustentável e criativa? 2) Quais as fragilidades do projeto escola sustentável e criativa? 3) No que precisamos avançar? 4) Que problemas e desafios enfrento hoje como professor, numa escola criativa e ecoformadora? Ao terminar o tempo determinado para que todas as equipes respondessem as quatro questões, cada equipe ficou responsável por apresentar as respostas registradas em um dos cartazes. Durante a apresentação da equipe, todos os professores poderiam falar ou argumentar, dessa forma criamos um espaço de diálogo e discussão acerca de cada pergunta.

- **Legitimação teórica e pragmática:** pressupostos teóricos e sua articulação com a prática, mediante o envolvimento no projeto de escola sustentável e criativa.

Na legitimação teórica e pragmática, aprofundamos mais os conceitos que fundamentam o projeto Escola Sustentável e Criativa apresentados no epítome. Como a Escola Criativa e o PCE consideram como importantes contribuições a transdisciplinaridade e a ecoformação, buscamos textos com bases teóricas relacionadas à realidade do projeto e que visassem as seguintes ações: a) compreensão do conceito de escola sustentável e criativa; b) resgate das escolas criativas: gênese e evolução; c) organização de seminários, com os cursistas, a partir de textos e leituras sugeridos pela formadora, com os temas: criatividade, ecoformação, transdisciplinaridade e PCE.

Primeiramente, apresentamos aos professores a definição dada pelo MEC sobre Escola Sustentável. Em seguida, eles receberam um material impresso com os critérios estabelecidos pelo MEC, para que a escola fosse certificada como Inovadora e Criativa, em 2015. A leitura desses documentos foi muito importante, pois alguns professores comentaram que pensavam que sustentabilidade seria um conceito restrito apenas ao cuidado com o meio ambiente.

Ao lermos e discutirmos sobre escolas sustentáveis, percebemos que a sustentabilidade é muito mais que o cuidado com o meio ambiente, é uma relação que estabelecemos com e na natureza. Assim nos lembra o Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação, escrito por Torre et al. (2008, p. 31): “Nós vivemos na natureza, mas também vivemos dela e com ela. Nossa vida depende da qualidade dessa relação [...] e isso implica sustentabilidade”.

Entender que uma escola sustentável não se constrói somente a partir dos espaços, mas que depende de uma série de questões como gestão e currículo, ajuda os professores a pensarem numa prática pedagógica mais complexa e com uma visão transdisciplinar do ensino. Torre et al. (2008) afirmam que, a partir de um olhar transdisciplinar, as pessoas e o meio em que se desenvolvem complementam-se e necessitam um do outro. Dessa forma, os professores percebem que trabalhar em uma escola sustentável e criativa é ir muito além do cuidado com o ambiente, é buscar por um trabalho que se preocupa com o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas.

Antes de iniciarmos a leitura dos textos que seriam apresentados nos seminários, concluímos que seria importante analisar as concepções dos professores sobre ecoformação e criatividade. Para isso, entregamos a cada um uma dobradura de casa, que chamamos de escola, e pedimos que escolhessem uma única cor para escrever na dobradura o que compõe uma escola ecoformadora e criativa. Sugerimos também que eles colocassem o seu nome nela, pois ela seria recolhida e devolvida no último encontro de (Eco)formação, para que completassem a casa com algo que julgassem relevante.

**- Perguntas geradoras:** nossas inquietações

As perguntas geradoras são importantes porque é a partir delas que buscamos o que queremos alcançar. Assim, elas ajudarão a estabelecer metas e a definir o itinerário do projeto.

Na (Eco)formação Continuada de Professores, essas perguntas geradoras estimularam-nos a refletir sobre o Projeto Escola Sustentável e Criativa e sobre as certificações recebidas. Conforme Moraes (2010), trata-se de um processo auto-organizador, já que o professor torna-se mais atento às questões que o envolvem. As perguntas trabalhadas ao longo da (Eco)formação foram: a) O que tenho a ver com isso? b) O que compõe uma Escola Ecoformadora e Criativa? c) Quais os avanços do Projeto Escola Sustentável e Criativa? d) Quais as fragilidades do

Projeto Escola Sustentável e Criativa? e) No que precisamos avançar?  
f) Que problemas e desafios enfrento hoje como professor numa Escola Criativa e Ecoformadora?

A reflexão e discussão acerca dessas perguntas levou o grupo a constatar alguns problemas sobre o projeto escola sustentável e criativa e a pensar nas possibilidades de buscar um caminho para solucioná-los. Era preciso, então, estabelecer metas, traçar um itinerário, organizar o tempo, avaliar todo o processo e polinizar.

- Metas como Eixos Norteadores: onde e como queremos chegar

O PCE utiliza o termo meta, sem eliminar os objetivos, para enfatizar a participação do grupo nesse organizador conceitual. Ao estabelecermos metas, estamos comprometendo-nos com aquilo que desejamos alcançar, é uma vontade do grupo e não de um sistema ou da equipe gestora. As metas serviram como eixos norteadores do nosso PCE, pois ajudaram a direcionar as atividades para a resolução dos problemas levantados no projeto.

Com base nas perguntas sugeridas por Torre e Zwierewicz (2009, p. 160), “O que queremos alcançar?” e “Que pretendemos?”, optamos por construir um quadro, a partir de quatro perguntas geradoras, com as constatações dos professores e as metas estabelecidas. Como exemplo, uma das metas traçadas para a questão “Quais os avanços do projeto escola criativa?”, foi trabalhar com a metodologia do PCE nas diferentes turmas de estudantes da EBMVT. Já para a questão “Quais as fragilidades do projeto?”, foram definidas como metas a formação de grupos de estudo e o estímulo a um envolvimento maior da comunidade.

Com o quadro de metas concluído, a equipe decidiu realizar imediatamente uma delas: a pintura de um quadro negro na sala dos professores para a socialização dos PCE que estavam acontecendo na escola, conforme se pode ver na Figura 2.

Além de socializar com todos da escola os PCE que estavam sendo desenvolvidos, o quadro provocou uma reação de inquietação nos professores que não estavam envolvidos com projetos e um grande movimento interdisciplinar e transdisciplinar; nos anos finais, os professores das diferentes áreas do conhecimento reuniram-se para trabalhar o mesmo tema, com propostas que iam além das disciplinas; já os professores dos anos iniciais formaram parcerias e juntaram suas turmas para trabalhar no mesmo projeto, que era de interesse de várias turmas ao mesmo tempo.

**Figura 2** - Espaço de socialização dos projetos na sala dos professores da EBMVT

Projeto Sustentabilidade 2016		
Ano	Professor (s)	Projeto
5 <sup>os</sup>	Cida	Natureza - Nossa Mãe e Irmã (coreografia Herdeiros do Futuro)
3 <sup>os</sup> D, 3 <sup>os</sup> B 4 <sup>os</sup> C, 4 <sup>os</sup> B	Simone, Mara e Solange, Sandra	Composteira e Horta Espiral
8 <sup>os</sup>	Ane, Vande, Antônio, Cleide, Olívio	Abandono Animal
5 <sup>os</sup> D 4 <sup>os</sup> D	Sissi	Canteiro de plantas com nome de animais - Teatro
1 <sup>as</sup> A,C	Rosanna	Deu Bicho nas Cantigas!
2 <sup>as</sup> B,D A.C	Danubia Sirlene	"A floresta"
Indeterminado	Priscila Reis e você	O essencial é invisível aos olhos - histórias e valores
PRE A,C	NEILA	FLORES CER

**Fonte:** acervo da autora

A realização dessa meta possibilitou uma transformação no grupo, pois o registro no quadro tinha o efeito da assinatura em um contrato, em que o professor se comprometia em realizar aquele projeto. Além dos PCE ali registrados, outros mais foram desenvolvidos e o quadro possibilitou um trabalho de caráter colaborativo e dialogante entre os professores e entre as disciplinas. A cooperação, a inter e a transdisciplinaridade presentes favoreceram o crescimento do trabalho e a possibilidade de um planejamento que visa o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando, além do aspecto cognitivo, o espiritual e o emocional. Nesse sentido, acredita-se que “A cultura transdisciplinar é impossível sem um tipo de educação que considera todas as dimensões do ser humano” (MORAES, 2015, p. 101).

**- Itinerário:** o nosso roteiro de atividades

Este momento do PCE é construído a partir das perguntas geradoras, das metas e dos eixos norteadores. O itinerário é formado a partir de estratégias e metodologias que nos ajudarão a alcançar as metas desejadas. Para isso, é preciso ter um olhar ecoformador e

transdisciplinar, aberto às incertezas e adaptável às situações conforme elas vão surgindo (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

Nesta etapa do PCE, são descritas todas as atividades realizadas ao longo do projeto. Por isso, consideramos importante registrar que as estratégias desenvolvidas no epítome, na legitimação teórica e pragmática, bem como na polinização, são parte integrante do nosso itinerário.

O primeiro passo para materializarmos o itinerário foi a organização de palestras e de um seminário que possibilitassem a apresentação e discussão dos textos sugeridos para leitura da legitimação teórica e pragmática. O itinerário proposto para a (Eco)formação continuada foi entregue, discutido e acordado com os professores.

Nosso itinerário foi traçado com a perspectiva de compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o projeto de escola sustentável e criativa. As atividades propostas durante a (Eco)formação facilitaram a compreensão dos professores com a necessidade de uma nova proposta metodológica na EBMVT. Assim, durante os encontros, coletaram-se indicações dos professores sobre como eles (re)pensavam e (re)elaboravam seus planejamentos a partir de uma proposta mais contextualizada com a realidade dos estudantes e preocupada com um desenvolvimento humano integral.

- Coordenadas temporais: o tempo do projeto

O projeto de (Eco)formação continuada iniciou em agosto de 2015 e terminou em setembro de 2016, com a Mostra Cultural da escola, totalizando 50 horas. Percebemos que o tempo de aplicação dos PCE em sala de aula, durante a (Eco)formação, foi adequado às necessidades de cada situação, sendo que a maioria das atividades foi concluída em setembro de 2016, para a Mostra Cultural.

Como o PCE permite flexibilidade, a aplicação e o encerramento dos projetos deram-se de modo tranquilo. Mesmo com a apresentação na Mostra Cultural, alguns PCE continuaram sendo desenvolvidos até o final do ano letivo de 2016. Assim, também outros projetos foram iniciados após a Mostra Cultural, sendo concluídos até o final do ano.

- **Avaliação emergente:** envolver e valorizar

O processo avaliativo da (Eco)formação aconteceu do início ao fim das formações, mas foi no planejamento dos professores que conseguimos perceber as transformações e mudanças no fazer

pedagógico. Para orientar, ajudar e acompanhar os professores nesse processo, tivemos que estar presentes na escola no período de aula, em momentos em que eles tinham horários para planejamentos e estudos, chamados, no município de Blumenau, de Hora Atividade e Estudo – HAE. Nesses encontros de orientação, muitas vezes, conseguíamos reunir mais de um professor ao mesmo tempo para conversarmos e esclarecermos dúvidas sobre a organização de um PCE. As conversas e orientações também aconteceram por meio das redes sociais.

Para verificarmos com maior precisão as contribuições da (Eco) formação, no último encontro entregamos a cada professor um questionário avaliativo. A primeira pergunta questionava se as expectativas de cada um em relação à (Eco)formação Continuada de Professores foram alcançadas. Todos responderam que sim. Cada resposta continha uma justificativa e a maioria delas dizia que ela possibilitou a troca de ideias e a percepção da necessidade da ajuda do outro para trabalhar com projetos. Assim como os estudantes, para aprenderem, precisam de um ambiente agradável e precisam sentir-se acolhidos e compreendidos (MORAES, 2010), os professores também necessitam de um ambiente assim, onde se sintam acolhidos por seus pares e à vontade para criarem e inovarem. O questionário também serviu como um instrumento autoavaliador, pois cada professor precisou avaliar os avanços de sua prática pedagógica e pensar neles a partir da (Eco)formação.

**- Polinização:** o momento de compartilhar nosso projeto

A polinização é o momento de fecundação do projeto em outros espaços, o compartilhamento com outras pessoas e outras escolas (TORRE; ZWIREWICZ, 2009). Para isso, a Mostra Cultural, que acontece todos os anos na EBMVT, foi organizada como uma Mostra de Projetos Criativos Ecoformadores. Ela foi amplamente divulgada nas redes sociais e nas escolas do município por intermédio de um cartaz distribuído pela Secretaria de Educação – SEMED.

A Mostra iniciou às 13h do dia 17 de setembro de 2016 com a abertura feita pela diretora da escola. Ela explicou aos pais que a instituição trabalha com os princípios da ecoformação e que, no referido ano, muitos professores e estudantes desenvolveram seus trabalhos por meio de PCE, que são propostas metodológicas que norteiam o projeto Escola Sustentável e Criativa. Em seguida, a diretora leu alguns trechos de fundamentação teórica que ajudavam as famílias a compreenderem melhor o que significava cada um.

---

Para abrir oficialmente a Mostra Cultural, a banda da escola fez uma linda apresentação musical. Após a abertura, a comunidade foi convidada a visitar todas as salas e os espaços com exposições de trabalhos e, também, a procurar os professores para a entrega das avaliações dos estudantes. A Mostra aconteceu em vários espaços da escola, como salas de aula, pátio, canteiro de plantas e corredores. O que víamos era um movimento organizado de estudantes e professores divulgando e compartilhando seus projetos com a comunidade.

Enquanto os professores conversavam com os pais e entregavam os boletins, os estudantes apresentavam os PCE aos visitantes, numa demonstração de autonomia e protagonismo em todo o processo do projeto. Os PCE apresentados foram:<sup>4</sup> PCE Zooplantas, PCE Plantando e Encantando, PCE Álbum dos Animais, PCE Florescer, PCE Deu Bicho nas Cantigas, PCE Natureza, nossa mãe e irmã, PCE Biomas e Minecraft, PCE Horta Geométrica Suspensa, PCE Minha escola, minha vida.

No dia da Mostra Cultural foi possível perceber um empoderamento dos estudantes por meio de seus projetos. Em momento algum foi sugerido por eles que o PCE era ideia somente do professor; eles apresentavam-no como “nosso” projeto. Torre e Zwierewicz (2009, p. 157) explicam essa atitude ao dizer que “[...] quando o discente emerge em um projeto, o vive, o sente, o faz seu”.

Ficou claro nas apresentações que os professores conseguiram a integração das três dimensões que envolvem o PCE: ação, cognição e emoção. Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho com PCE transcende o conhecimento científico, pois os estudantes traziam em suas apresentações suas experiências de vida e o conhecimento popular que, aliados ao saber científico pesquisado durante o processo de construção do projeto, ofereciam aos visitantes da Mostra uma grande aprendizagem criativa, transdisciplinar e ecoformadora.

Ao implementarmos uma (Eco)formação, buscamos uma formação que, segundo Suanno (2014, p. 175), “[...] se fundamenta na afetividade que permeia a vida, na construção coletiva de saberes e no compartilhar de experiências e sentimentos.” Nesse sentido, o PCE possibilitou uma (Eco)formação que favoreceu aos professores vivenciar um processo de formação continuada alicerçada para além da fragmentação, da superficialidade, buscando vincular e qualificar a prática docente com

---

4 Disponível em [www.furb.br/bibliotecadigital](http://www.furb.br/bibliotecadigital)

base no cuidado com as dimensões pessoais, sociais e ambientais de cada sujeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos que desconstruir o modelo de ensino fragmentado e descontextualizado não é um procedimento fácil para os professores, pois eles geralmente não passaram por esse processo de aprendizagem ao longo de sua vida acadêmica. Portanto, continuar apostando em formações de professores que oferecem apenas palestras ou propostas para aplicação de conteúdos é negar que vivemos em uma sociedade global, interconectada e que necessita de uma abordagem mais criativa e transdisciplinar em seu processo de ensinar.

É fato que, quando a escola se propõe a desenvolver um projeto envolvendo gestão, professores, funcionários, estudantes e pais, fundamentado na ecoformação e criatividade, os processos de ensinar e aprender podem sofrer transformações. Os resultados desta pesquisa mostram-nos possibilidades de humanização e transformação das formações continuadas de professores, resultando em avanços nas práticas docentes na direção de práticas ecoformadoras.

Ao iniciarmos a (Eco)formação com uma linha do tempo sobre o projeto escola sustentável e criativa, provocamos no grupo uma tomada de consciência acerca da necessidade de avançarmos na prática pedagógica. Naquele momento ficou clara a vontade que todos tinham de mudar, de inovar, mas lhes faltava o conhecimento para isso.

Partindo dessa condição, podemos apontar uma das contribuições que a metodologia dos PCE trouxe para a organização da (Eco) formação Continuada de Professores, que foi favorecer a ampliação dos conhecimentos científicos por meio de leituras e seminários, e a troca de experiências, que aconteceu durante todo o processo de formação, e a transformação de si mesmos a partir da transformação de suas práticas. Os professores também tiveram a oportunidade de se apropriarem de uma metodologia que considera, além da cognição e da ação, outros aspectos importantes ao desenvolvimento integral do ser humano, como a emoção. Dessa forma, eles puderam refletir acerca da importância da participação de todos na construção de um processo de ensino e de aprendizagem na abordagem da ecoformação e da transdisciplinaridade.

Além disso, o PCE, com sua proposta transdisciplinar, permitiu a elaboração de uma formação contextualizada e baseada na realidade em que os professores estão inseridos. Assim, constatamos que foi muito importante analisarmos as concepções que cada um tinha sobre ecoformação e criatividade. Isso nos auxiliou a compreender em que níveis de realidade estão os professores e que percepção eles têm dessa realidade. Não podemos mais pensar em um processo de formação de professores que desconsidere as concepções que cada um deles tem e os contextos em que elas se constituíram, ou seja, a partir de histórias de vida em que todos têm muito a ensinar e aprender.

O processo de autoformação favoreceu a transformação de atitudes e valores relativos ao grupo (heteroformação) e à escola (ecoformação). Ouvimos dos professores que, a partir desse trabalho, eles entenderam porque era importante desenvolver nos estudantes o cuidado consigo, com o outro e com o meio. Dessa forma, foi possível perceber, na prática pedagógica desses professores, um ensino que respeita e considera os conhecimentos trazidos pelos estudantes, criando condições para se desenvolver uma educação mais contextualizada de acordo com o meio em que eles estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, 2 de julho de 2015, cap. VI, p. 14.
- CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE. **Carta da Transdisciplinaridade**. CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1, 1994, Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em: <<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net>>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- FURLANETTO, E. C. Tomar a palavra: uma possibilidade de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.128-135, ago./dez. 2009. Semestral. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/10\\_furlanetto.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/10_furlanetto.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.
- GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Revista Educação e transdisciplinaridade II**,

- 
- p. 95-121, 2002. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.
- MORAES, M. C. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p.7-19.
- MORAES, M. C. & BATALLOSO NAVAS, J. M. (Colabs.) **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- NICOLESCU, B. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: MARTNEZ, A. C. & GALVANI, P. G. (Orgs.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos. pp. 45-90.
- NÓVOA, A. et al. (Orgs.). Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Tradução de: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PINEAU, G. Estratégias universitárias de investigação transdisciplinar em formação. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008, p. 87-112.
- SANTOS NETO, E. Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal. **@ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 95-114, ago. 2009. Semestral. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/expediente.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/expediente.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, M. C. & SUANNO, J. H. (Orgs.). **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 171-181.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRE, S. Projeto Inovar com outra consciência: transdisciplinaridade na sala de aula universitária. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. **Uma**
-

- 
- escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 193-206.
- TORRE, S. et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e ecoformação:** um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008, p. 19-59.
- TORRE, S. & ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: \_\_\_\_\_. **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.
- ZWIEREWICZ, M. Formação docente em projetos criativos e ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, n. 6, julho, p. 99-112, 2011. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n6/REID6art6.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. Projetos Criativos e Ecoformadores – PCE: Uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A. & SILVA, V. L. S. (Orgs.). **Inovando na sala de aula:** instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 151-175.
- \_\_\_\_\_. **Seminário de Pesquisa e Intervenção.** Florianópolis: IFSC, 2014.
- ZWIEREWICZ, M. et al. Uma educação comprometida com a vida: implicações e resultados dos projetos criativos ecoformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva. In: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Projetos criativos na prática pedagógica:** cantar e encantar a educação. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, p. 209-230.
- ZWIEREWICZ, M. & TORRE, S. **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p.11-14.

**RESENHA:**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL DEVIDAMENTE INVESTIGADA**

*Monalisa Gazoli<sup>1</sup>*

Recebido em: 15 mar. 2017

Aceito em: 15 abr. 2017

LINS, Heloísa Andreia de Matos & DINIZ, Neusa Lopes Bispo.  
**Repensar o currículo na educação infantil:** implicações sobre o  
brincar e a língua(gem). Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.  
(Coleção ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita).

As doutoras em Educação, pela Unicamp, Heloísa Andreia de Matos Lins e Neusa Lopes Bispo convidam os sujeitos envolvidos com a educação infantil a refletirem sobre o currículo desse nível de escolarização. O livro intitulado *Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)*, publicado pela Edições Leitura Crítica em 2012, resulta de pesquisa científica sobre o currículo na Educação Infantil, por meio do qual propõe-se, por meio da perspectiva histórico-cultural, a reflexão sobre esse tema.

Elaborei esta resenha objetivando apresentar o livro mencionado. Meu objetivo é o de contribuir para sua divulgação, visto que nele são apresentados resultados de pesquisa científica que muito podem colaborar para a ampliação de reflexões cruciais sobre o currículo na educação infantil.

A relevância da discussão do currículo da Educação Infantil pode ser observada, por exemplo, nas afirmações de Hilda Micarello, Doutora em Educação, pela PUC-Rio de Janeiro e especialista em alfabetização e linguagem, na “Apresentação” do livro em destaque. Nesse texto, essa pesquisadora evidencia que, nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, a criança vem conquistando espaço no discurso sobre educação, evidenciado, dentre outros aspectos, pela conquista de direito legal, expresso, por exemplo, na Constituição

---

1 Professora interina do curso de Pedagogia do Unisalesiano, Lins (SP).

---

Federal, de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394), de 1996. Micarello afirma, entretanto, que essa conquista de espaço “[...] só se efetivará a partir da consideração das perspectivas dos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas, que se realizam nos contextos institucionais de atendimento à criança pequena: professores, gestores, crianças e suas famílias.” (p. 10).

Partindo desse pressuposto, Lins e Diniz (2012) objetivam propor reflexões sobre esse tema por meio da busca de respostas para a seguinte questão norteadora de pesquisa: Que ideias e crenças sobre infância e criança têm influenciado as escolhas teórico-metodológicas de educadores/educadoras em instituições de educação infantil? Isto é, quais relações e proposições, *pensamentospraticados* ou não, os educadores têm tentado construir com as crianças pequenas, nos âmbitos da linguagem e do brincar em escolas? Quais convicções as crianças expressam, nestes contextos? (p.13)

As pesquisadoras utilizam três referenciais teóricos para subsidiar a síntese das reflexões apresentadas, a saber: o vigotiskiano, para compreender o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da educação infantil; o espinosano, para compreender os conceitos filosóficos de desejo e ação, entre outros; e a concepção gramsciana de “intelectual orgânico”, em aproximação com a sociologia e a pedagogia da infância. Assim, objetivam “[...] fortalecer os estudos no âmbito do currículo na educação infantil, a partir de uma certa forma de captura das vozes de estudantes de pedagogia, professores de rede pública e sobretudo das crianças de 3 a 6 anos [...]” (p. 14).

As autoras utilizam como fonte de investigação relatos de experiências de:

1) professoras com cargos efetivos na educação infantil (faixa etária de três a seis anos), da rede municipal de educação de Campinas, SP. Com esse grupo foi realizada entrevista por meio de questionário autoadministrado “[...] composto de solicitação de dados profissionais e de escolarização, seguidos de 06 questões abertas relacionadas à temática e uma questão voltada ao registro de observações por parte do respondente, se o mesmo considerasse necessário. [...] O questionário foi enviado eletronicamente para todos os participantes” (p. 20);

2) graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del Rei, MG, que elaboraram relatórios de estágio nos quais apresentaram apontamentos significativos sobre a temática; e

3) crianças de três a seis anos (alunos da educação infantil da rede municipal de educação de Campinas, SP). Com esse grupo foi realizada entrevista com auxílio de três professoras voluntárias e de uma das pesquisadoras (que gravou em vídeo parte do cotidiano de duas salas de aula de educação infantil), cujas questões apresentadas foram: “O que acontece na escola que deixa vocês felizes?; O que acontece na escola que deixa vocês tristes?; Como seria uma escola perfeita para vocês?” (p. 22). Assim como análise detalhada dos desenhos dessas crianças, buscando-se compreender suas manifestações gráficas.

Compreendendo que a concepção de currículo escolar pressupõe a não dissociação entre os aspectos epistemológicos e políticos da educação, as autoras defendem que esse é resultante de produções discursivas, como afirma Lopes (2011), e que, portanto, necessita de um processo de produção-atribuição de sentidos, como destaca Macedo (2011).

Nesse sentido, Lins e Diniz (2012) afirmam que a reflexão que antecede a elaboração do currículo escolar demanda posicionamento político consciente dos sujeitos envolvidos em relação ao modelo de escola e de criança que se pretende defender. Isso porque o currículo:

[...] pode ser desenhado para aproximar o sujeito aprendiz dos objetos significativos do conhecimento e de sua necessidade e desejo em aprender, conviver e brincar na escola, ou de um currículo que afasta, intimida e deteriora a relação da criança com a escola, talvez não somente no período da Educação Básica, em especial na Educação Infantil. Isto significa dizer que o currículo tem também o poder de romper com o caráter volitivo da aprendizagem da criança e, portanto, influenciar negativamente em seu desenvolvimento, marcando o sujeito com (im)posições que o afastarão de um envolvimento ativo em direção ao conhecimento, que se configuraria como uma marca especificamente humana. (p. 37)

Coerentemente com sua opção teórica, as autoras defendem que o currículo escolar não deve promover o “encurtamento da infância”, visto que nessa faixa etária é fundamentalmente relevante que a criança apoie suas vivências na inventividade, na fantasia, no movimento e na capacidade criadora e criativa, cujo eixo fundamental é o brincar.

A defesa enfática das autoras em relação ao brincar ancora-se na concepção vigotskiana de que a criança entra no mundo da cultura de seu grupo social, sobretudo, por meio dessa atividade. Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras infantis, possibilitam que esses seres históricos e sociais adentrem o mundo simbólico, mediados por outros sujeitos mais experientes (professores, outros alunos etc.).

## REFERÊNCIAS

- LOPES, A. C. Currículo e pesquisa com o cotidiano. In: **Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores**, 1., 2011, Espírito Santo. Anais... Espírito Santo: UFES, 2011.
- MACEDO, E. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: **Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores**, 1., 2011, Espírito Santo. Anais... Espírito Santo: UFES, 2011.

**RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DOS ESTUDANTES  
DO PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM  
DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE**



# FATORES DE MELHORIA ESTRATÉGICA DO PROCESSO LOGÍSTICO DE UMA EMPRESA DO MEIO OESTE CATARINENSE

Luiz Antonio Domingos da Silva  
Orientador: Prof. Dr. Everaldo da Silva  
Defesa em: 15 mar. 2017

**Resumo:** Esta dissertação versa sobre a evolução dos aspectos estratégicos para desenvolvimento logístico no modal rodoviário, e possui como objetivo principal reconhecer os fatores administrativo/organizacionais da gestão dos veículos e estoques, visando maior desempenho e eficiência do processo logístico. Apresenta a importância da reflexão sob os aspectos sócio culturais, estruturais, legais e econômicos no modal rodoviário, englobando as causas que motivam os sujeitos participantes, e a evolução no decorrer do tempo. A maior parcela do modal rodoviário no país se dá em função das características dos investimentos que foram feitos ao longo de décadas que privilegiaram a construção de rodovias e não de ferrovias. A atividade econômica do modal Rodoviário de Cargas realizado em vias públicas, no território nacional, por terceiros mediante remuneração, é exercida por pessoa física ou jurídica em regime de livre concorrência. Aborda-se que, atualmente, as mercadorias e serviços estão relacionadas com o volume que os produtores possuem para colocar seus produtos nas áreas de consumo, com o preço mais baixo possível sem, contudo, diminuir a qualidade dos mesmos. O transporte representa a maior parcela dos custos logísticos, que se trata de uma profissão de risco para a saúde física, bem como mental dos motoristas.

**Palavras-chave:** Modal rodoviário. Processo logístico. Estoque.

**AS GERAÇÕES E O PERFIL DE CARREIRA PROFISSIONAL:  
RESULTADOS ESPERADOS PELAS INDÚSTRIAS DO  
MUNICÍPIO DE CAÇADOR/SC FRENTE AO PROGRAMA  
DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL CATARINENSE –  
PDIC 2022/FIESC**

Tatiane Atanásio dos Santos Bernardy  
Orientador: Prof. Dr. Everaldo da Silva  
Defesa em: 11 mar. 2017

**Resumo:** As indústrias, enquanto organizações complexas passam por reestruturações e adaptações perante vários desafios, levando como destaque a expansão do sistema de gestão industrial, bem como a necessidade de se adequar as novas gerações de funcionários e ao perfil de carreira demandado. Ao mesmo tempo a FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, antenada com estas mudanças e desafios, lança o PDIC 2022 – Programa de Desenvolvimento Industrial Catarinense. O presente estudo teve por objetivo analisar o perfil de carreira desejado pelas indústrias da região de Caçador/SC, relacionando-os com os resultados do Programa de Desenvolvimento Industrial Catarinense – PDIC 2022/FIESC e levando em consideração a diversidade de gerações. A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste projeto foi de uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso comparativo. Com relação à natureza de seu objetivo, o presente estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo, com análise de dados primários e secundários. Como resultados na relação existente entre o perfil de carreira desejado pelas indústrias pesquisadas e a diversidade de duas gerações predominantes, X e Y, foi possível verificar que as empresas, diante dessa constatação, procuram direcionar os colaboradores de acordo com a geração a qual pertence, desse modo ajustando-os em setores condizentes com suas perspectivas e características, alinhando os objetivos pessoal e profissional. O PDIC 2022/FIESC, por sua vez, influencia parcialmente nas tomadas de decisões estratégicas das empresas.

**Palavras-chave:** Gerações. Perfil de carreira. PDIC 2022.

# EDUCAÇÃO E MÉTODO DE ENSINO: A RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM PELO VIÉS DOS ESTUDANTES

Alexandre Carvalho Acosta  
Orientador: Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos  
Defesa em: 17 mar. 2017

**Resumo:** A presente pesquisa teve como objetivo dar voz ao principal agente do campo educacional: o estudante. O trabalho foi realizado entre estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva. Os autores que alicerçaram a presente pesquisa foram: Aranha (1996), Candau (2011, 2013), Franco (2008), Frigotto; Ramos (2012), Luzuriaga (1985), Morin (2003, 2013), Saviani (2009, 2011), Tardif (2012), Tavares (2001), Vigotski (2003). A partir dos dados, foi possível realizar uma análise sobre o pensamento dos estudantes a respeito da metodologia de ensino e educação no ensino médio integrado do IFC – Campus Videira. Ao longo da pesquisa foi possível identificar algumas lacunas existentes no processo pedagógico em relação às expectativas dos estudantes quanto a aprendizagem. Foi possível também verificar o pensamento dos estudantes com relação ao tempo de exposição do professor, o conhecimento adquirido no processo e a importância sobre a veiculação de assuntos como política, governo e sociedade. O estudo apontou a importância de ouvirmos os estudantes sobre os processos de ensino-aprendizagem, demonstrando alto nível de respostas, o que pode ser o início de uma quebra de paradigmas no que tange às diferenças existentes entre escolas públicas e particulares no Brasil. Se em alguns anos atrás não era possível fazer essa comparação devido ao grande hiato existente entre as duas realidades educacionais, os Institutos Federais (IFs) podem estar surgindo para demonstrar a possibilidade que temos de ter uma escola pública gratuita e de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação. Educação integral. Processos de ensino e aprendizagem.

## EM BUSCA DE UMA DIDÁTICA DE FRUIÇÃO DA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES DE AIDAN CHAMBERS

Marileusa Cecília Carvalho

Orientador: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Defesa em: 04 abr. 2017

**Resumo:** Este trabalho resulta de uma pesquisa indutiva e dedutiva realizada com recursos da pesquisa bibliográfica. O objetivo desta pesquisa foi o de delinear os contornos iniciais de uma didática da leitura da literatura que pudesse ser objetivamente assumida e trabalhada pelos professores das escolas. Partiu-se do pressuposto de que é possível apresentar aos professores uma alternativa para o trabalho com a literatura nas salas de aula, já que esta é tratada aqui como direito. Para elaborar esses contornos, elegeu-se como base o autor britânico Aidan Chambers e sua obra *Tell me*, ainda inédita no Brasil. A teoria proposta por Chambers para trabalho com a leitura de literatura foi analisada e imagina-se que possa ser uma boa opção para a realidade brasileira. As perspectivas são de que, com a utilização desta didática, embasada na interação, possam ser criadas redes de conhecimento e redes de leitura, além de apresentar uma alternativa para melhorar os problemas que as crianças têm com a interpretação textual.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Aidan Chambers. Rede de leitura.