

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

Olhares & Trilhas

Número atemático

EDUFU

V. 19, N. 1
Jan/Jun 2017
ISSN: 1983-3857



ESBBA

EDUFU

OLHARES & TRILHAS

Número atemático

1º semestre/2017

Vol. 19, número 1

ISSN: 1983-3857

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Colégio de Aplicação –Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -
Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Profa. Cláudia Goulart

Diagramação: Profa. Claudia Goulart

Editora Gerente: Profa. Aline Carrijo de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

O45 Olhares & trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica. Vol. 19, n. 1, (2017)-Uberlândia: EDUFU, 2017.

Quadrimestral.
Título anterior impresso: Olhares & trilhas: revista de ensino da Geografia e Áreas afins.
Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/index>
ISSN: 1983-3857

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA).

CDU: 37(05)

Olhares & Trilhas

Editora chefe

Claudia Goulart (CAp/Eseba/UFU)

Conselho Editorial

André Luiz Sabino (CAp Eseba/UFU)

Elisa Antônia Ribeiro (IFTM/ Centro)

Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp/Eseba/UFU)

Maria Auxiliadora Cunha Grossi (CAp/Eseba/UFU)

Marta Fontoura Queiroz Cantuário (PMU)

Sumaia Barbosa Franco Marra (CAp/Eseba/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM), Aline Carrijo (Eseba/UFU), Ana Claudia C. Salum (CAp/Eseba/UFU), Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO), Andreia Rutiquewiski Gomes (UTFPR), Angela Cristina dos Santos (CAp/Eseba/UFU), Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp), Ariane de Sousa Siqueira (CAp/Eseba/UFU), Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM), Eliana Aparecida Carleto (CAp/Eseba/UFU), Eliana Dias (ILEEL/UFU), Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU), Fátima Aparecida Greco (CAp/Eseba/UFU), Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU), Gercina Santana Novais (FACED/UFU), Giuliana Ribeiro Carvalho (CAp/Eseba/UFU), Hudson Rodrigues Lima (CAp/Eseba/UFU), Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU), Ínia Franco de Novaes (CAp/Eseba/UFU), Jane Bezerra (UFPI/PI), João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP), Juliene Madureira Ferreira (CAp/Eseba/UFU), Klênio Antônio Sousa (CAp/Eseba/UFU), Leandro Rezende (CAp/Eseba/UFU), Leide Alvarenga Turini (CAp/Eseba/UFU), Leila Floresta (CAp/Eseba/UFU), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Luciana Soares Muniz (CAp/Eseba/UFU), Lucianna de Lima (CAp/Eseba/UFU), Lucielle Farias Arantes (CAp/Eseba/UFU), Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio), Lúcia Reily (IA/UNICAMP), Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU), Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU), Mariana Batista do N. Silva (CAp/Eseba/UFU), Maria Isabel Lopes (UFRGS), Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU), Marília Simari Crozara (CAp/Eseba/UFU), Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG), Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis), Neli Edite dos Santos (CAp/Eseba/UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU), Marileusa de Oliveira Reducino (CAp/Eseba/UFU), Pollyanna H. Silva Sventikas (CAp/Eseba/UFU), Quênia Côrtes dos Santos Sales (CAp/Eseba/UFU), Raquel Fernandes Gonçalves Machado (CAp/Eseba/UFU), Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp), Selma Sueli Santos Guimarães (CAp/Eseba/UFU), Soraia Cristina Cardoso Lelis (CAp/Eseba/UFU), Teresa Sarmiento (IEC/UMINHO/Portugal), Vilma Aparecida Botelho (CAp/Eseba/UFU), Vilma Aparecida Gomes (CAp/Eseba/UFU)

Sumário

Expediente.....	2945
Sumário	2947
Apresentação	2948
Artigos
Fóruns de avaliação qualitativa na escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia - Luciana Soares Muniz & Eliana Aparecida Carleto	2953
Os estudantes do Ensino Médio: o que pensam sobre as condições físicas e pedagógicas do ambiente familiar e escolar para sua aprendizagem - Wender Silva Faleiro, Roberto Valdes Puentes	2966
A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil - Alessandra Leles Rocha; Maria Marta Carrijo de Oliveira.....	2979
Folclore brasileiro nos quadrinhos: comunicação e o uso da ilustração como meio de conhecimento - Eliane Meire Soares Raslan	2995
Leitura literária na escola: caminhos (nem) sempre tortuosos – Aline Pires de Moraes e Epaminondas de Matos Magalhães	3112
A educação especial e a educação infantil: interfaces do trabalho na perspectiva da inclusão escolar – Lavine Rocha Cardoso Ferreira, Priscila Moreira Corrêa, Rochele Karine Marques Garibaldi	3125
Magistério: ofício ou sacerdócio – Humberto Vinício Altino Filho, Lídia Maria Nazaré Alves, Gislaíne de Cássia Romualdo Arruda, Kennedy Santos Lopes	3138
Galeria
Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu – Mariza Barbosa de Oliveira	3147

Apresentação

Este número da Revista Olhares & Trilhas traz artigos bastante diversos entre si, mas que, considerando o eixo “ensino”, contempla um caleidoscópio de temas caros aos professores e estudiosos da área.

Podemos dizer que são dois os epicentros dos artigos que compõem este número: o primeiro traz discussões sobre o ofício do magistério como um exercício, cujo agir docente é centrado em ações planejadas para o êxito do ensino e da aprendizagem de alunos, dentre eles os de inclusão, ou seja, o foco está na avaliação qualitativa, na qualidade das condições familiares e educacionais para o desenvolvimento de hábitos de estudo, na qualificação docente, nas práticas de sala de aula; e o segundo apresenta reflexões sobre gênero, escolarização e imagem do professor no quadro da atual política brasileira. Esses dois epicentros, assim, estão imbricados e interligados e perpassam a galeria e os artigos apresentados neste número da Olhares & Trilhas.

As pesquisas, os estudos, as experimentações feitas no campo educacional são importantes para agregar valor e alimentar as reflexões e as práticas efetivadas nessa seara, sobretudo na educação inclusiva que, a despeito das políticas públicas até agora implementadas, na prática, ainda vivenciamos um quadro com grandes desafios para pais, alunos, professores, gestores e governo.

Embora a “democratização” do ensino ainda esteja longe de garantir escola de qualidade para todos, os profissionais que lidam com crianças, jovens e adultos de inclusão, dado o momento histórico, político e a realidade sociocultural à qual estamos inseridos, padecem por não terem o respaldo necessário das instituições. Esse “gap” ainda não preenchido pelas políticas públicas hoje em vigor impede a efetivação de um trabalho com menos dificuldades, menos frustrações e temores, o que dificulta o processo de inclusão dos alunos como sujeitos que devem ser respeitados e aceitos em conformidade com o paradigma da inclusão.

Levando em consideração as incompletudes, os limites e a perplexidade, que muitas vezes nos assolam como docentes, é óbvio que temos um trabalho hercúleo pela frente, tanto em relação ao ensino e aprendizagem de alunos (regulares e de inclusão) inseridos no ensino básico (fundamental e médio) e na modalidade jovens e adultos em todas as escolas brasileiras, quanto em relação ao cuidado com o professor, haja vista a

incidência crescente de adoecimentos e do mal-estar docente na contemporaneidade (ESTEVEVES, 1999).

Os artigos deste número, portanto, discutem um campo de questões relevantes e importantes na seara educacional e colocam em debate pontos fundamentais da formação dos alunos e do agir docente, na medida em que são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores atuantes em diferentes níveis de formação acadêmica, o que possibilita a circulação e seu respectivo impacto tanto nos cursos de graduação em Educação e em Letras, quanto nos cursos de pós-graduação dessas áreas.

Feito esse preâmbulo, apresentaremos os artigos de modo a dar visibilidade a cada um dos estudos aqui publicados.

O primeiro artigo, **Fóruns de avaliação qualitativa na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia**, cuja autoria é de Luciana Soares Muniz e de Eliana Aparecida Carleto, ambas professoras doutoras da Alfabetização Inicial da Eseba/UFU, tem como mote a avaliação formativa dos alunos do 1º ciclo, (1º e 2º anos do ensino fundamental) período em que as crianças intensificam o processo de aprendizagem, não só de conteúdos escolares, mas também os relacionados ao desenvolvimento de hábitos e atitudes que os levam a refletir sobre suas emoções, a testar as possibilidades de diálogo e a experimentar outras situações de aprendizagem, possibilitando práticas mais democráticas de construção de conhecimentos.

Para as autoras, o momento de avaliação do rendimento escolar e os conflitos gerados pelas cobranças feitas em sala de aula podem causar desgaste das relações entre alunos e professoras. Assim, foram criados Fóruns de Classe, proposta coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que consistem em possibilitar aos alunos momentos de protagonismo cidadão, no qual eles realizam autoavaliação, ouvem e debatem com colegas e professores sobre questões importantes da sala de aula, possibilitando a interação e a escuta ativa entre professores e alunos.

Os fóruns, como processos contínuos de reflexão sobre as práticas cotidianas na escola, podem ser uma via de mão dupla para o desenvolvimento da capacidade docente de retroalimentar a sua prática e do desenvolvimento do protagonismo nas crianças que, desde cedo, começam a pensar criticamente sobre os impactos de suas ações nos ambientes coletivos, promovendo, assim, a participação e a responsabilidade coletiva.

No artigo **Os estudantes do Ensino Médio: o que pensam sobre as condições físicas e pedagógicas do ambiente familiar e escolar para sua aprendizagem**, os autores Wender Faleiro, Professor da Universidade Federal de Goiás, e Roberto Valdés

Puentes, Professor de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, fazem um levantamento quali-quantitativo nas escolas estaduais de ensino médio e observam pontos importantes em relação ao grau de comprometimento do aluno com os estudos. As observações feitas pelos pesquisadores muito contribuem para compreender a dinâmica dos alunos e seu sucesso ou fracasso nos estudos. As mudanças propostas recentemente pelo governo federal para reformulação do ensino médio não podem ser apenas no plano curricular, mas escola, família, aluno e sociedade precisam estar conjugados, a fim de que a qualidade dos projetos e das ações coletivas desenvolvidas se reverbere, contribuindo, assim, para a mudança coletiva.

O terceiro artigo, intitulado **A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil**, de Alessandra Leles Rocha e Maria Marta Carrijo de Oliveira, graduandas do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, busca problematizar a questão do gênero na docência. As autoras fazem um percurso histórico por meio do qual discutem aspectos importantes da feminização do magistério nas diversas esferas do ensino ao longo do século XX e início do século XXI.

A questão do gênero na docência é um tema que tem despertado o interesse cada vez maior de pesquisadores preocupados com a hegemonia política neoliberal e com os impactos gerados pela globalização econômica sobre a educação brasileira. As pesquisadoras afirmam que a precarização do trabalho docente compromete a função cultural e social da educação, cujas consequências são perversas porque impingem ao professor restrições financeiras, isto é, os salários recebidos são inversamente proporcionais ao tempo de dedicação destinado à realização de suas funções, relativizam e desvalorizam o papel da escola e desvalorizam também as pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho, em especial as mulheres, contingente maior de trabalhadoras na educação brasileira.

Folclore brasileiro nos quadrinhos: comunicação e o uso da ilustração como meio de conhecimento é o quarto artigo deste número. A autora Eliane Meire Soares Raslan, professora na Escola de Design da Universidade Estadual de Minas Gerais, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo resgatar o folclore como bem cultural imaterial com alunos de ensino fundamental por meio de ilustrações de personagens folclóricos do Brasil: Iemanjá, Caipora, Curupira, Jeca Tatu dentre outros. A partir dessas ilustrações, os alunos produziram o gênero História em Quadrinhos

(HQ) e puderam ampliar as competências leitoras imprescindíveis aos alunos desse nível de ensino.

No artigo “**Leitura literária na escola: caminhos (nem) sempre tortuosos**”, Aline Pires de Moraes e Epaminondas de Matos Magalhães, professores de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Mato Grosso, discutem o papel fundamental da literatura no desenvolvimento da competência leitora e da cultura letrada dos alunos. Nesse processo, tanto o professor, por meio do agir docente, quanto a escola têm papel fundamental na organização de práticas que possibilitem o trabalho com a leitura, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos letrados.

Os autores mostram, nesse artigo, a importância da literatura para a formação da autonomia intelectual e o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo, ampliando, inclusive, a noção de alteridade, na medida em que a literatura propicia aos leitores a identificação com as situações vivenciadas nas narrativas lidas e isso os faz pensar sobre as “verdades” reveladas sobre nós, os outros e as relações estabelecidas entre esses atores, contribuindo para a construção identitária desses leitores e fornecendo-lhes a base cultural. Em função desses aspectos, discutem os autores, a literatura não pode ser alvo de análises gramaticais, porque estaria, assim, fugindo de seu objetivo central, que é desenvolver o gosto ético-estético dos alunos.

Lavine Rocha Cardoso Ferreira, Priscila Moreira Corrêa – Professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio de Aplicação – Eseba/Universidade Federal de Uberlândia – e Rochele Karine Marques Garibaldi, professora da Educação Infantil dessa mesma instituição, apresentam no artigo **A educação especial e a educação infantil: interfaces do trabalho na perspectiva da inclusão escolar** uma discussão importante no campo da educação inclusiva. Para isso, as autoras descrevem as ações desenvolvidas pelos docentes envolvidos com a educação de crianças inclusivas, em uma escola pública federal, a fim de problematizar o processo de inclusão dos alunos na Educação Especial, com vistas a avaliar o trabalho realizado em sala de aula com esses alunos.

No artigo **Magistério: ofício ou sacerdócio?**, Humberto Vinício Altino Filho, Mestrando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto, Lidia Maria Nazaré Alves, Professora na UEMG, Gislaine de Cássia Romualdo Arruda, Licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu e Kennedy Santos Lopes, Discente do curso de Licenciatura em Matemática, FACIG, discutem duas perspectivas importantes para a construção da imagem de professor: uma

capitalista e outra sacerdotal. Segundo os autores, essa discussão é importante para que alunos da graduação de diferentes cursos, futuros profissionais da educação, portanto, entendam que a função do professor vai além do próprio ato de ensinar e ganha contornos mais políticos. Assim, a discussão empreendida pelos autores visa explicitar qual dessas duas vertentes prepondera na docência atualmente: se a sacerdotal ou se a capitalista, aspecto esse que acaba formatando o perfil do professor e, conseqüentemente, do aluno brasileiro.

Finalmente, na seção Galeria, as professoras Marisa Barbosa de Oliveira, professora de Artes no Colégio de Aplicação Eseba/UFU, Roberta Maira de Melo e Alexander Gaiotto Miyoshi, professores do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia/UFU apresentam um bonito trabalho oriundo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), iniciado em 2014, com previsão de término em 2018. Esse trabalho foi desenvolvido em três escolas públicas de Uberlândia e tem como objetivo inserir os futuros professores de Artes, alunos desse Programa, nas práticas de ensino de Artes e na dinâmica escolar, incluindo várias ações culturais e artísticas que visam ao enriquecimento da formação desse futuro profissional.

Conforme já afirmamos, o conjunto de artigos aqui apresentado revela a riqueza epistemológica, temática e de práticas presentes na educação básica que mostram a grandeza de nossos pesquisadores e professores. Mesmo frente a tantas adversidades, aqueles que lidam com a educação pública no Brasil não esmorecem, não se deixam abater e continuam trabalhando para transformar a Educação na prioridade nacional, ao mesmo tempo em que lutam para serem respeitados pelo trabalho – hercúleo – que fazem.

Portanto, caros leitores da Revista Olhares & Trilhas, o convite está feito. Vamos à leitura!!!

Cláudia Goulart (CAp. Eseba/UFU)

Fóruns de avaliação qualitativa na escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia

Foruns of qualitative evaluation in the school of basic education of the Federal University of Uberlândia

Luciana Soares MUNIZ*
Eliana Aparecida CARLETO**

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar e dialogar sobre uma proposta de avaliação qualitativa desenvolvida no âmbito da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se da realização dos Fóruns de Classe nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Fórum de Classe consiste em uma proposta de avaliação qualitativa que tem por princípio propiciar ao aluno um momento de aprendizagem, de experiência do exercício de cidadania, viabilizando uma avaliação de si, do outro e do contexto circundante, bem como aprender a ser avaliado, a ouvir e a debater sobre questões vividas no cotidiano escolar, proporcionando apontar possíveis soluções. Com efeito, tal proposta busca unir a aprendizagem dos conteúdos com o desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista suas emoções. Portanto, nela estarão envolvidos os professores que atuam com a turma, alunos, equipe da gestão escolar e equipe da Psicologia Escolar, os Fóruns de Classe possuem uma estrutura e uma organização que viabilizava e concretizava uma proposta coletiva em que todos os envolvidos exercem a dialogicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Fórum de Classe. Avaliação. Aprendizagem.

ABSTRACT: The main purpose of the current article is to present and dialogue about a proposal of qualitative evaluation developed within the Basic Education School of the Federal University of Uberlândia (UFU). It is about the realization of Class Forums in the initial years of basic education. The Class Forum consists in a proposal of qualitative evaluation which principle is to propitiate to the student a moment of learning, an experience of exercise of citizenship, in which it is possible to evaluate himself, the other one, the context around him, as well as being evaluated, listening and discussing about the matters lived in school's daily routine besides pointing possible solutions. In a motion that intends to join the learning of contents and the students full development, aiming his emotions. Therefore, with a proposition that involves teachers who work with the classes, school management teams and School Psychology teams, the Class Forums have a structure and organization which enabled and concretized a collective proposal in which everyone who is involved exerts the dialogicity.

KEYWORDS: Class Forum. Evaluation. Learning.

1 Introdução

As coisas nas quais acreditamos, defendemos ou refutamos, pelas quais lutamos, condicionam nosso trabalho em sala de aula. Os conteúdos que ensinamos, a forma como nos comunicamos com nossos alunos, as experiências de aprendizagem que

** Professoras doutoras na Área de Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação (CAp- Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia, Eseba/UFU.

proporcionamos ou negamos às crianças, nossas estratégias de ensino, as formas de interação com os alunos, os livros que sugerimos, as possibilidades que oferecemos aos nossos alunos de refletir sobre suas ações, entre outros, são influenciados, por exemplo, por nossa história pessoal, nossas experiências. Estas, por sua vez, nos levam a diferentes conhecimentos.

O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a nossa reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagação de nossas ações. Esta prática também deve fazer parte da vida escolar do aluno. É importante que eles aprendam a se avaliar e descobrir o que é preciso mudar para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

É expressivo que os alunos reflitam, por exemplo, sobre seus relacionamentos, de forma a modificar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente. Assim, a proposta deste trabalho é apresentar e dialogar sobre uma proposta de avaliação qualitativa desenvolvida no âmbito da Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se da realização dos Fóruns de Classe nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isto, consideramos expressivo trazermos uma breve caracterização desta proposta de trabalho, tendo em vista sua origem e a concepção que a configura.

2 Fóruns de Classe: uma proposta coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Os Fóruns foram criados em 2001 a partir da necessidade em se implantar na escola um espaço coletivo para debater e encaminhar questões relativas ao comportamento e atitudes dos alunos. Aproveitou-se então a experiência obtida nos Conselhos de Classe que eram os espaços para se discutir com o grupo de professores sobre questões dos alunos (RIZZOTTO, CARLETO, MUNIZ, 2010). Além do mais, este pode ser considerado um momento privilegiado para (re)pensar práticas pedagógicas que visam oportunizar formas diferenciadas de ensino, garantindo a todos os alunos a aprendizagem.

Buscou-se, então, ampliar este processo e possibilitar aos alunos um momento de aprendizagem, de vivência do exercício de cidadania, no qual eles pudessem avaliar

a si, ao outro, ao contexto circundante, bem como ser avaliado, ouvir e debater sobre as questões colocadas, buscando apontar possíveis soluções.

Eram realizados dois Fóruns por ano letivo, sendo um no primeiro semestre e outro no segundo. A logística de organização dos Fóruns demandava uma organização da equipe que atuava na escola, pois era necessária uma reorganização dos horários de aulas, a fim de possibilitar que todos os profissionais que atuavam com a turma pudessem participar. Desta forma, estavam presentes no momento do Fórum: professores, alunos, equipe de profissionais da Psicologia Escolar, equipe da Direção, Coordenação e outros profissionais.

Diversas ações eram desencadeadas para a concretização do Fórum de Classe: aplicação da dinâmica para coleta de dados junto aos alunos, professores e demais profissionais que atuavam com a turma, elaboração do consolidado com os dados coletados, realização do Conselho Docente para debater e apreciar o consolidado que será socializado nos Fóruns, além da escolha de vídeos e/ou dinâmicas, pelos coordenadores, parceiros e relatores dos Fóruns.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente o 1º, 2º e 3º anos era realizada uma atividade de sensibilização com os alunos que envolvia o debate sobre o que é um Fórum. Em seguida era feito um diálogo no qual os discentes relatavam sobre o dia a dia da escola destacando o que estava bom, o que precisava ser melhorado e o que fazer para melhorar. Em cada uma das etapas, os profissionais que trabalhavam com a turma expressavam suas opiniões sobre os itens elencados acima.

No âmbito desta concepção, os Fóruns foram criados no interior da Eseba, inicialmente enquanto Conselhos de Classe e depois ampliado com a denominação de Fóruns. A mudança de nome esteve associada à própria concepção que abarcava a dinâmica do Fórum, tendo em vista o seu significado: “Foro, Praça Pública, Local para Debate, Reunião, Debate para o mesmo fim; Centro de Múltiplas Atividades”, o que se diferencia de Conselho de Classe, o qual significa: “Fórum de diálogo e participação entre alunos, professoras, direção, coordenação e Psicologia Escolar” (UFU/ESEBA, 2005).

A mudança na nomenclatura envolve também a possibilidade de configurar uma nova função do Fórum no cotidiano da escola. Aspirava-se a uma prática mais democrática nas relações professor/direção/aluno, pois, segundo a proposta, o momento de avaliação do rendimento escolar e os conflitos de comunicação entre alunos e professora, podem desgastar as relações entre as pessoas.

No decorrer desta caminhada, várias alterações ocorreram, desde os instrumentos de autoavaliação, até seus princípios norteadores. A sua continuidade foi se consolidando à medida em que, a cada Fórum realizado, avaliava-se seus resultados em prol do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação era realizada pela equipe que participava dos Fóruns, envolvendo assim, alunos, professores, psicólogos e equipe da gestão escolar.

Pensar a avaliação em uma perspectiva contemporânea de educação pressupõe rompermos com a concepção de avaliação enquanto atribuição de notas, pois para muitos educadores avaliação está atrelada à valoração, entre outros aspectos, como a ideia de que a avaliação deve medir a distância entre o que foi “ensinado” e o que foi “aprendido”. Nesse sentido corroboramos Hoffmann (2004, p. 22):

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas.

Assim, entendemos que no atual contexto, torna-se necessário refletir sobre os processos avaliativos na escola, tendo em vista a participação ativa do discente. Entendemos que os Fóruns de avaliação qualitativa representavam um importante espaço em que se oportunizava aos alunos a aprender com eles e com o grupo, além de descobrir e exercitar a liberdade, o respeito, a responsabilidade, a criticidade e a ética. Além disso, constituía um espaço de construção coletiva de um processo de ensino e aprendizagem significativo. Nessa perspectiva, Vasconcellos (2003, p. 33) se manifesta:

A participação coletiva ajuda na constituição de uma visão mais precisa do problema (totalidade), uma vez que ao se reduzir a um determinado nicho, a compreensão fica limitada, fragmentada. A visão que o professor tem da avaliação, com certeza, contém aspectos diferentes da que os alunos têm, que possivelmente terá divergência em relação à do dirigente, e assim por diante. As várias vozes ajudam a melhor compreender a problemática da avaliação e a evitar vieses por demais idiossincráticos ou corporativistas.

De tal modo, a avaliação, neste contexto, passa a ser parte de um processo de construção de conhecimento e de interação social que tem como foco o desenvolvimento do ser humano em suas diferentes dimensões (relações interpessoais, relação com o ambiente entre outras). Nosso diálogo com o estudo de Freitas (2003, p. 63) intenciona valorizar um trabalho coletivo na escola, espaço de relações sociais:

A questão da avaliação (e da reprovação) tem de ser colocada no contexto das “relações” que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade. A escola não é uma coisa, é uma relação [...]. Não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. Essas relações é que devem ser nosso foco, e não apenas as consequências delas (a reprovação etc.).

Diante da discussão acima, de uma valorização das relações humanas no processo de ensino e aprendizagem, compreendemos que o espaço dos Fóruns favorece o diálogo entre os envolvidos neste processo. Diálogo entendido por nós como um processo de humanização do homem, que envolve comunicar-se com o outro em uma escuta sensível e comprometida, em que não há espaço para o exercício da coerção e da submissão, mas de relações igualitárias de ouvir, ser ouvido e impactar, em alguma medida, o cotidiano experienciado (FREIRE, 1997, 2005).

Frente ao exposto, apresentaremos a sistemática do trabalho realizado pela equipe de docentes e alunos para a execução dos Fóruns no cotidiano da Eseba.

3 Sistemática de trabalho nos Fóruns de Classe

Para a realização dos Fóruns de Classe foram elencados, pela equipe de professores, da psicologia escolar e outros profissionais, os objetivos a seguir:

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral:

Possibilitar um espaço democrático de autoavaliação do aluno e avaliação coletiva de situações e demandas do cotidiano escolar, entre os diferentes segmentos da escola: alunos, professores e demais profissionais que atuam com as turmas.

3.1.2 Objetivo Específico:

Promover, com orientação do corpo docente, a discussão e o debate entre os alunos sobre a ESCOLA QUE TEMOS E A QUE QUEREMOS, tendo como perspectiva o presente e o futuro da Eseba.

4 Observações Metodológicas

1º Momento: produção de informações sobre a demanda do cotidiano escolar

No intuito de realizar os Fóruns, o processo de elaboração e execução apoiava-se em uma vivência que requeria o envolvimento de todos os profissionais que trabalhavam com a turma. Os profissionais responsáveis pela aplicação dos instrumentos de coleta de dados nas salas de aula encaminhavam os dados para o membro da comissão responsável, que realizará o consolidado dos resultados encontrados.

O debate e a coleta de dados sobre a Escola que queremos, dentro do possível, fundamentavam-se na coleta de proposições, comportamentos, atitudes e/ou normas de conduta que refletiam na prática, bem como em propostas relacionadas com o “como fazer” para se atingir objetivos ou superar problemas. Logo abaixo inserimos os modelos de instrumento de autoavaliação que eram respondidos pelos alunos:

Instrumento 1:

Autoavaliação do aluno e Avaliação da Turma

Aluno(a) _____ Turma: _____ Trimestre _____ Ano: _____

	Sim	Não	Às vezes
Minhas atitudes diante das regras/normas coletivas da escola			
Minhas atitudes diante das regras/normas coletivas da escola			
Conheço as regras/normas da escola?			
normas estabelecidas pela escola?			
Sou responsável e encaminho bilhetes e comunicados da escola para família e da família para escola?			
Sei me comportar e respeito os aspectos extraclasse (banheiro, cantina, pátio, quadras, portaria, rampas entre outros?)			
Sei preservar o patrimônio da escola (carteiras, prédios etc)			
Assumo sempre a responsabilidade e as consequências de minhas atitudes			
Se necessário justifique (ou explique) suas respostas:			
Como são minhas atitudes em relação as pessoas que convivo na escola	Sim	Não	Às vezes
Aceito bem os novos colegas em meu grupo.			
Sei escutar e respeitar quando meus colegas e professores estão falando?			
Relaciono bem com os professores e funcionários da escola?			
Consigo controlar a raiva e a frustração minha e dos outros?			

Na convivência com as pessoas da escola, posso e preciso melhorar em:

Instrumento 2:

Minha avaliação da turma

- 1- Dificuldades que eu percebo em minha turma entre os alunos.
- 2- Dificuldades entre os alunos e professores.
- 3- Pontos positivos que gostaria de destacar a respeito da minha turma.

Instrumento 3:

Abaixo, temos 3 blocos que consideramos importantes para a sua autoavaliação e a avaliação da sua turma. É fundamental que você seja muito verdadeiro/a, pois as questões dizem respeito à sua formação e à sua relação com as outras pessoas na escola. Leia as questões, reflita consigo mesmo/a e responda:

A) Minhas atitudes diante das regras/normas coletivas da ESEBA

- 1- Conheço as regras/normas vigentes na escola, tais como:
- 2- O que penso a respeito dessas normas/Como me vejo em relação a elas?
- 3- Minha atitude no encaminhamento das correspondências entre Família/Escola, Escola/Família.
- 4- Minha conduta nos espaços extraclasse (banheiros, cantina, pátio, quadras, portaria da escola, rampas, entre outros).
- 5- Minha conduta na preservação do patrimônio público presente na escola (prédio, móveis, bens de consumo, bens permanentes).
- 6- Como me avalio quanto ao uso da Biblioteca e ao tratamento dos seus funcionários.
- 7- Assumo sempre as responsabilidades e as consequências de minhas atitudes (Sim/Não. Justificativas)

B) Como me percebo diante de situações relacionais

- 1- Minha atitude quando o/a professor/a indica a inclusão de novos(as) alunos(as) em meu grupo.
- 2- Minha atitude quando meus/minhas colegas ou os/as professores/as fazem uso da palavra.
- 3- Como tem sido minha relação com professores/as, colegas e funcionários da escola.
- 4- Como tenho reagido em situações de conflito, lidando com a raiva, a frustração e a impaciência (minha e/ou dos outros).
- 5- Nas diversas relações que estabeleço na escola, posso e preciso melhorar em:

C) Minha avaliação da turma

- 1- Dificuldades que identifico em minha turma na relação entre:
 - * Aluno/a e Aluno/a:
 - * Aluno/a e Professor/a:
- 2- Pontos positivos que gostaria de destacar a respeito da minha turma

(Fonte: Acervo das autoras, 2015).

É importante destacar que a aplicação dos instrumentos ocorria no contexto da sala de aula e envolvia, primeiramente, um diálogo entre professores e alunos. Era realizado um processo de orientação, pautado na importância da reflexão sobre as ações cotidianas dos alunos e professores na escola para, posteriormente, procederem ao registro nos instrumentos.

2º Momento: consolidado das informações

O consolidado dos dados coletados em salas de aula com os alunos e professores, era realizado pelos membros da comissão e seus respectivos colaboradores. Este consolidado servia como referência para o debate no Conselho de Docentes que antecedia a realização dos Fóruns. Tal instrumento era apresentado em projeção

multimídia e debatido pelo grupo, propiciando aos profissionais condições de refletir sobre cada aluno, na sua individualidade e também na coletividade.

3º Momento: Conselho de Docentes

O Conselho de Docentes é o espaço de socialização e debate dos dados relativos a cada turma, em seu respectivo ano escolar. Visando a otimização do espaço coletivo, as reuniões aconteciam por ano de ensino e os debates fortaleciam a parceria entre a coordenação do referido Conselho e os coordenadores dos Fóruns.

Anterior à data prevista para a realização do Fórum, a equipe responsável pela execução do mesmo, fazia uma discussão sobre como sensibilizar os alunos. Algumas atividades eram selecionadas para esse fim, por exemplo, vídeo clips, textos, músicas ou dinâmicas breves que não ocupassem demasiadamente o tempo destinado às ações a serem desenvolvidas.

Dentre os professores das turmas, escolhia-se um relator e um professor parceiro para registrarem as discussões que ocorriam no desenvolver do Conselho Docente. Caso nenhum professor se dispusesse, era realizado um sorteio para definir quem seria o relator do processo. Não poderia participar deste sorteio aquele que já possuía uma função no Fórum.

4º Momento: a realização do Fórum de Classe

Os participantes do Fórum eram: alunos, professores, profissionais da Psicologia Escolar, coordenador de Área de Alfabetização, Assessor e técnicos administrativos que fossem citados nas avaliações dos alunos.

Os alunos eram preparados e organizados previamente. Por exemplo, sentados nas cadeiras, em círculo ou semicírculo. Após todos organizados estabelecia-se um relator e o coordenador do Fórum lia as regras estipuladas para aquele momento. Na ocasião, elas eram registradas em um cartaz que deveria ficar exposto:

DURANTE A REALIZAÇÃO DOS FÓRUNS:

Os alunos e demais membros não podem se ausentar; exceto por necessidade muito forte e, caso aconteça, com a autorização do professor coordenador do Fórum.

Não interromper a fala do aluno ou de qualquer outra pessoa.

Levantar a mão e aguardar a sua vez para se pronunciar.

Respeitar todos os integrantes do Fórum.

Ser ético/a demonstrando: sinceridade e transparência nas colocações
Conciliar os interesses individuais com os coletivos.

ATENÇÃO! Lembramos aos professores que para a realização dos Fóruns serão necessárias mudanças de horários e, conforme aprovado em CPA, as Áreas deverão assumir as aulas dos professores que estiverem participando dessas atividades no horário estabelecido.

(Fonte: Acervo das autoras, 2015).

5º Momento: avaliação da realização dos Fóruns

A avaliação dos Fóruns era realizada em um momento posterior ao Fórum e envolvia todos os profissionais que participavam do processo. Para este momento, a Comissão de Avaliação elaborava um formulário para o registro de: aspectos positivos, aspectos negativos e sugestões de melhoria para os Fóruns.

Esta avaliação era devolvida aos membros da Comissão de Avaliação que fazia a tabulação dos dados. Posteriormente, as informações tabuladas eram dialogadas com os integrantes do Fórum e procedia-se à possíveis alterações no seu formato, ou mesmo a manutenção de elementos fundamentais para o seu acontecer. O importante do processo do Fórum de Classe é justamente as possibilidades que engendra de diálogo e reflexões sobre questões diversas, até mesmo da sua própria dinâmica e organização.

5 Atribuições dos participantes do Fórum

5.1 Atribuições do coordenador do Fórum de Classe

O Fórum poderia ser coordenado pelo profissional da equipe de Psicologia Escolar em parceria com o professor parceiro, (professor de 2º e 3º ciclos) e, no 1º ciclo, mais especificamente nos 1º, 2º e 3º anos, o Fórum era coordenado pelo Coordenador Pedagógico da Área de Alfabetização Inicial. As atribuições do coordenador do Fórum resumiam em: iniciar e encerrar o Fórum; conduzir as atividades da reunião; socializar as regras com todos os participantes do Fórum; ler o consolidado (no projetor de multimídia) e iniciar as apresentações e os debates, analisando item por item; mediar os debates procurando não concentrar este em poucos alunos; conduzir os debates garantindo tempo para a realização de avaliação por parte dos professores e sugerir que

sejam propostos encaminhamentos para questões consideradas mais polêmicas e significativas para o grupo de participantes.

5.2 Atribuições dos colaboradores

Em cada Fórum havia alguns colaboradores, ou seja, professores da turma, com a função de auxiliar a coordenação do Fórum em que se fizesse necessário, desde o planejamento até a execução. O colaborador deveria encontrar-se com o coordenador do Fórum antes da realização do mesmo para combinar suas ações.

5.3 Atribuições do relator

O coordenador do FORUM solicitava que algum professor participante fizesse anotações com os pontos debatidos. Ele seria o responsável por registrar as principais questões levantadas e os encaminhamentos sugeridos. Posteriormente, os dados eram enviados para a comissão, que iria remeter aos setores responsáveis pelas intervenções (PSICOLOGIA ESCOLAR, DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, ASSESSORIA e PROFESSORES). As intervenções estavam associadas ao que foi debatido no Fórum. Para exemplificarmos, citamos algumas questões que emergiram no Fórum, as quais estavam associadas: às relações entre aluno e aluno, aluno e professor, metodologia utilizada pelos professores, organização do cotidiano escolar como, por exemplo, a merenda escolar e os momentos de recreio, entre outras.

5.4 Atribuições dos professores e profissionais que atuavam com a turma

Para a realização do Fórum, todos os profissionais envolvidos deveriam: participar da avaliação da turma, registrando a sua opinião; participar do Conselho de Docentes; estar presente nos Fóruns e participar ativamente dos debates, apresentando questões que fossem consideradas relevantes, mas procurando preservar a integridade emocional/afetiva/ética de alunos e demais colegas de trabalho.

5.5 Atribuições da Comissão de Avaliação

A comissão de avaliação, responsável pelo Fórum tinha as seguintes atribuições: fornecer uma declaração aos professores que participaram das atividades; participar de

todo o processo de organização e implementação dos fóruns; realizar a tabulação dos dados e elaborar o consolidado a partir da aplicação do instrumento de avaliação nas salas de aula; participar dos Fóruns desempenhando diferentes papéis; ler, debater e encaminhar os relatórios para os diferentes setores responsáveis, bem como propor soluções para os encaminhamentos apresentados em cada turma; avaliar todo o processo que envolveu o Fórum visando um redirecionamento ou consolidação das atividades do mesmo.

Diante do exposto, é importante ressaltar a avaliação positiva dos participantes dos Fóruns de sua existência no contexto escolar. Também destacamos que os Fóruns passaram por mudanças significativas em seu funcionamento, tendo em vista a avaliação que era realizada após a sua realização. Dentre as mudanças podemos destacar a questão da nota, uma vez que, em seu início, o Fórum contava com uma pontuação para ser conferida a cada aluno, tanto por ele mesmo, quanto estipulada pelos professores e equipe participante do Fórum. A retirada da nota deste momento de avaliação favoreceu a sua organização dialógica, pautada não em uma busca por nota e/ou mérito, mas em elaborações de questionamentos e respostas para o experienciavam no cotidiano escolar.

6 Considerações finais

Entendemos que a avaliação é primordial no processo educativo. Destacamos que ela necessita ser conscientemente vinculada à concepção de mundo, de sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e as decisões metodológicas. Sendo assim, a avaliação não deve representar o fim do processo de aprendizagem, nem tampouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos, mas, sim, a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma escola necessária.

A partir do relato da experiência do Fórum de Classe na Eseba, percebemos que a sua existência no cotidiano escolar demanda dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, um total envolvimento, bem como um trabalho coletivo entre os mesmos (MUNIZ, 2006).

Desta forma, os Fóruns de Classe se constituíam como uma avaliação qualitativa que pressupunha o diálogo sobre questões que envolviam as relações vivenciadas na escola pelos sujeitos ali presentes. A possibilidade dos alunos refletirem sobre suas ações no âmbito do contexto escolar favorecia o seu desenvolvimento integral. Esta

iniciativa nos permite dizer que tivemos oportunidade de transcender a relação com os conteúdos no que tange o aprender a ler, escrever, realizar as quatro operações e/ou interpretar e resolver problemas matemáticos.

Com a prática dos Fóruns de Classe buscamos, por meio de momentos reflexivos, exercer a dialogicidade sobre temas que eram foco de interesse das turmas, em prol de impactar em alguma medida o próprio cotidiano da escola.

Portanto, acreditamos que a estrutura e a organização da Eseba que viabilizava e concretizava os Fóruns na Eseba, consiste de fato em uma proposta coletiva de trabalho, por envolver todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem com voz nas decisões tomadas.

Referências bibliográficas

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MUNIZ, Luciana Soares. **O Fórum de Classe na escola pública**: significados e práticas direcionados à construção de uma coletividade. 2006. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RIZZOTTO, Denize Campos; CARLETO, Eliana Aparecida; MUNIZ, Luciana Soares. Fóruns de Avaliação Qualitativa: uma proposta de avaliação na Eseba. Anais do **II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG**. p. 503-510 21 e 22 de maio 2010. Disponível em:

<http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_2/Denise_Rizotto_-_FORUNS_DE_AVALIACAO_QUALITATIVA.pdf> Acesso em: 01ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Eseba. **Fórum de classe set. 2003 – 2004 – 11 – 27**. Uberlândia, [2005]c. Coletânea de documentos referentes ao Fórum de Classe da ESEBA.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. v. 6. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad).

Os estudantes do Ensino Médio: o que pensam sobre as condições físicas e pedagógicas do ambiente familiar e escolar para sua aprendizagem

High school students: what they think about the physical and pedagogical conditions of the family and school environment for their learning

Wender Silva FALEIRO*
Roberto Valdes PUENTES**

RESUMO: O presente estudo objetivou conhecer os alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Uberlândia/MG, e compreender como se preparam para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Utilizou-se da abordagem quali-quantitativa. O Ensino Médio de Uberlândia, MG se mostrou constituído por alunos, em sua maioria, do sexo feminino, de cor branca, e na faixa etária ideal de idade. A maioria avaliou como satisfatórias as condições do ambiente familiar e escolar para o desenvolvimento de seus estudos, porém a maioria se mostrou pouco motivados e dispostos no desenvolvimento de hábitos de estudos.

Palavras-chave: Jovens. Hábitos de Estudo. Ensino Médio.

ABSTRACT: This paper aimed to know the high school students from public schools in Uberlândia/MG, and understand how to prepare for the development of their educational activities. We used the quantitative and qualitative approach. The School of Uberlândia, MG proved consisting of students, mostly female, white, and ideal age old. Most evaluated as satisfactory conditions of family and school environment for the development of their studies, but most showed little motivated and willing to develop study habits.

Keywords: Youth. Study habits. High School.

1 Introdução

Conforme dados do INEP (2012), mais da metade dos jovens¹ de 15 a 17 anos ainda não atingiram o Ensino Médio e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não o concluíram. De acordo com o documento Síntese dos Indicadores Sociais do

***Wender Faleiro** é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

****Roberto Valdés Puentes** é Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - FACED/UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Possui graduação em Educação pelo I.S.P de Sancti Spiritus (Cuba, 1991). Mestre em Ciências Pedagógicas pelo I.S.P de Santa Clara (Cuba). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Espanha). E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos jovens de 15 a 17 anos é de 85,2%, já a taxa de escolarização líquida desses jovens é de 50,9%. Em regiões mais pobres do país, como o Nordeste, por exemplo, a taxa de escolaridade líquida é de apenas 39,1%, enquanto que a taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 75,2%, de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 14,1% e de 13,2% (INEP, 2012).

O número de matrículas no ensino médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% nesse período, em 2007 eram 8.369.369 matriculados contra 8.312.815 em 2013 (UNICEF, 2014). A rede estadual é a que oferece o maior número de vagas, concentrando 85% das matrículas, a rede privada responde por 12,7%, e as redes federal e municipal somam pouco mais que 2% das matrículas (INEP, 2012).

No Brasil existem 27.164 estabelecimentos de Ensino Médio, no entanto sua distribuição é desigual entre as regiões, e desses apenas 2.516 estão na zona rural (INEP, 2012). Quanto à formação docente, 95,4% dos professores que atuam nesse nível de ensino possuem curso superior, desses 85,5% são licenciados, contudo persiste a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas; segundo a UNICEF (2014), apenas 53% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam.

A infraestrutura física e os recursos pedagógicos e de pessoal presentes nas escolas são fatores importantes para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem. O INEP (2014, p.33) recomenda que a escola

mantenha padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola.

Em relação à infraestrutura física dos estabelecimentos de Ensino Médio da rede pública, em nível nacional, a maioria deles possui, de acordo com o INEP (2014): biblioteca ou sala de leitura (92,2%); laboratório de informática (95,3%); acesso à internet (96,4%) e quadra de esportes (82,2%). Já na rede privada, esses percentuais são de 94,3% (biblioteca ou sala de leitura), 83,5% (laboratório de informática), 98,8% (acesso à internet), 84,1% (quadra de esportes). De acordo com os dados analisados pelo

INEP (2014) as escolas de Ensino Médio públicas possuem melhor infraestrutura que as de Ensino Fundamental.

Diante dos apontamentos apresentados, mesmo que se observem alguns limites, assinalam que o Ensino Médio público enfrenta vários problemas do ponto de vista estrutural, organizacional e de pessoal, mesmo em municípios acima da média nacional como Uberlândia/MG. Neste contexto, o presente estudo objetivou conhecer os alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia/MG e compreender como se preparam para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e suas relações e avaliações do ambiente escolar e familiar para sua aprendizagem.

2 Metodologia

O estudo foi realizado no município de Uberlândia, sede da Superintendência de Ensino Regional de Uberlândia (SRE), que dispõe de 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de Ensino Médio, dos quais 26 são estaduais. Dos 26 estabelecimentos estaduais de ensino do município de Uberlândia-MG, que oferecem Ensino Médio, foram selecionadas sete escolas. A seleção das escolas que compõem o objeto do estudo seguiu o critério das médias gerais obtidas por cada estabelecimento de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2009), sendo três com notas superiores a média do município; e quatro com notas inferiores à média. O anonimato foi mantido às Escolas.

A amostra foi integrada pela totalidade de alunos das sete escolas estaduais, matriculados no Ensino Médio, presentes no dia da aplicação dos questionários, e que aceitaram participar da pesquisa, após se considerarem esclarecidos e livres. O questionário foi aplicado aos alunos, com 20 questões objetivas (com aproximadamente 100 itens) com a finalidade de traçar o perfil dos alunos (sociodemográficas, tipos de estrutura familiar, grau de escolaridade dos pais), suas representações sobre a escola (avaliação das condições físicas e pedagógicas que a escola oferece para o estudo), sobre os docentes (avaliação das condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo), sobre o ambiente familiar (avaliação das condições que o ambiente familiar lhe oferece para o estudo), e sobre sua disposição pessoal para o estudo e o resultado de seu empenho escolar.

Utilizou-se da abordagem quali-quantitativa, pois essa tende a atender plenamente aos objetivos a serem alcançados nesse estudo. A análise dos dados consistiu na organização sistemática dos dados coletados em planilha utilizando o programa Excel da Microsoft (2007), por categorias e indicadores, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre os fenômenos em estudo e facilitar a sua manipulação, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes.

3 Resultados e Discussões

A amostra foi integrada pela totalidade dos alunos oficialmente matriculados, presentes no dia da aplicação dos questionários e que aceitaram, esclarecidos e livremente, participar da pesquisa. No total, 1.040 alunos responderam os questionários de todos os três níveis de seriação do Ensino Médio, tendo uma distribuição equitativa com 36% que cursavam o 1º ano; 32% o 2º ano e 32% o 3º ano conforme Tabela 1.

Tabela 1: Relação quantitativa de alunos amostrados por série das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia/MG.

	Escolas Estaduais (E.E.) selecionadas	N de alunos			N total de alunos/escola
		1º ano	2º ano	3º ano	
Grupo I ¹	Escola Estadual “A”	75	98	52	225
	Escola Estadual “B”	62	37	50	149
	Escola Estadual “C”	55	47	53	155
Grupo II ²	Escola Estadual “1”	41	47	43	131
	Escola Estadual “2”	28	19	37	84
	Escola Estadual “3”	52	38	45	135
	Escola Estadual “4”	61	51	49	161
Total Geral (N)		374	337	329	1.040
Total Geral (%)		35,97	32,4	31,63	100

*Fonte: Tabela elaborada para o presente estudo com dados básicos obtidos do MEC/INEP

¹- Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009

²- Escolas com as notas mais baixas no ENEM - 2009

Do total de estudantes (1.040) que responderam aos questionários, a maioria foi do sexo feminino (58,9%). A Escola Estadual “2” foi a que apresentou o maior índice de mulheres estudantes no Ensino Médio (68,3%), inferimos que tal fato pode ser explicado pela localização da escola, (bairro Canaã, zona Oeste de Uberlândia) onde residem pessoas de baixo poder aquisitivo, e a maioria dos jovens do sexo masculino começam a desempenhar atividades produtivas em período integral, e passam a frequentar a escola no período noturno.

O predomínio de mulheres, também, foi uma tendência em todas as 13 capitais estudadas por Abramovay e Castro (2003), onde o índice de matrículas no Ensino Médio é de 54% para as mulheres e de 46% para os homens. A presença de mulheres nos níveis mais elevados da educação é confirmada pelo INEP (2014), segundo o qual, a partir do Ensino Médio, as mulheres apresentam uma superioridade numérica em relação aos homens. Em nível nacional, homens de 19 anos, que possuem 11 anos de estudo, representam 41,4%, enquanto as mulheres correspondem a 55,8%. Essa desvantagem continua, conforme o UNICEF (2014), 914.047 homens de 15 a 17 anos não frequentam a escola, contra 808.128 de mulheres. A região Sudeste apresenta o maior número absoluto de homens, nessa faixa etária, fora da escola: são 334.068, seguido da região Nordeste, com 288.828. No caso das mulheres, essas duas regiões - Sudeste (276.158) e Nordeste (267.538) - também são as líderes de mulheres, nessa faixa etária, que não estão frequentando uma escola (UNICEF, 2014).

Idade- A relação ideal idade/série estabelece que o aluno de 15 anos deva estar cursando o primeiro ano desse nível de ensino, o que levaria à sua conclusão aos 17 anos, a maioria dos alunos pesquisados (83,3%) está nessa faixa etária conforme demonstrado na Figura 1 (o aluno mais velho possuía 24 anos), valores semelhantes foram encontrados por Abramovay e Castro (2003) em São Paulo e Curitiba. Aqueles que estão acima dessa idade são considerados em atraso escolar. No presente estudo, essa taxa foi 14% abaixo da taxa brasileira, que é de 29,5% de estudantes matriculados no Ensino Médio fora da idade correta. Ao analisarmos, dentre esses alunos, o atraso escolar de dois anos ou mais, essa taxa sobe para 34,4% (INEP, 2014). Apesar do alto percentual de alunos com distorção idade-série, em nível nacional, a análise dos dados de evolução entre os anos de 2010 a 2013, feita pela plataforma de dados educacionais QEdu (10/05/2015), mostra que o atraso escolar no Ensino Médio recuou 5,4% entre os estudantes matriculados na rede pública. Os estados com maior redução da distorção

idade-série são: Pernambuco (-29,1%), Paraíba (-29%), Alagoas (-28,9%), Piauí (-26,7%) e Maranhão (-24,8%). Os dados de 2013 (INEP, 2014) mostram que as maiores taxas de distorção idade-série nesse nível de ensino ocorrem nas regiões Norte e Nordeste e são maiores as distorções ao comparar escolas de zonas urbana e rural, Pará (57,3%), Sergipe (50,7%) e Piauí (49,2%).

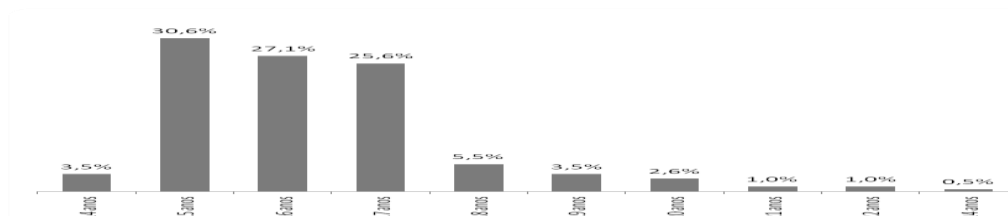


Figura 1: Distribuição dos estudantes do Ensino Médio Estadual de Uberlândia/MG, por idade.

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo, modelo – Apêndice 1.

O UNICEF (2014) chama a atenção que em nível nacional a exclusão escolar cresce com o tempo. Adolescentes de 15 anos que não frequentam a escola correspondem a 8% do total dessa população no Brasil; de 16 anos excluídos são 14,3%; e na idade de 17 anos, essa taxa quase duplica, 27% estão fora da escola.

Cor da pele - Solicitou-se aos alunos que definissem sua cor, apresentando-se como opções as categorias *branco*, *preta*, *amarela*, *parda*, e *indígena* (utilizada pelo IBGE nos censos demográficos), e obteve-se o predomínio de identificações de cor branca com 45,15%, seguida pela parda 33,05%, preta 15,47%, amarelos 5% e indígena 1,34%.

Na Escola Estadual “A” foi encontrado o maior número de estudantes que se identificaram como brancos (64,9%) e o menor índice foi encontrado na Escola Estadual “2” (20,2%), nela, também, foi encontrado o maior índice de autoidentificações de ser negro (33,4%) e pardo (42,9%). Como não foi objetivo desta pesquisa explorar mais detidamente os sentidos sobre a singularidade dos achados quanto à autoidentificação racial desses alunos, esse dado leva a crer que a conscientização da comunidade jovem pelos movimentos de entidades da cultura afrodescendente, que são bem presentes no município, e a presença cada vez maior da valorização da cultura e da obrigatoriedade do estudo da história da população africana, presentes no ensino regular, estão surtindo efeitos positivos, como a conscientização da miscigenação do povo brasileiro e a valorização da cultura dos diversos povos.

Estrutura familiar - A visão socialé, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, dentre outros. Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. Romanelli (1994) diz que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

O poder econômico, nível de estudo ou cultura dos próprios pais ou cuidadores, também, influencia o perfil dos alunos. Nas sete escolas pesquisadas pôde-se constatar que mais da metade das mães trabalham fora (69,6%) e a maioria dos pais (86,7%) e poucas famílias possuem renda inferior a um salário mínimo (2,3%), a maioria (60%) possui renda entre um salário e meio a seis salários.

Quanto à estrutura familiar, a maioria dos entrevistados possui irmãos (91,29%), e 63,95% desses moram com o pai e a mãe (21,75% moram com a mãe; 4,23% com o pai; 5,44% com os avós e 4,53% com outros), configurando a vivência em família extensa. Tal fato, também, foi observado em todas as 13 capitais estudadas por Abramovay e Castro (2003), onde a metade dos alunos mencionou que vive com pai, mãe e irmãos, sendo que em São Paulo chegam a 72,4% os que se enquadram nessa categoria.

Como observado nos resultados, a proporção dos que citam que vivem somente com a mãe é bem superior àquela dos que indicam que vivem somente com o pai. Os dados revelam que 21,75% residem com a Mãe enquanto que 4,23% com o Pai, confirmando a grande presença de famílias chefiadas por mulheres na estrutura familiar brasileira. O UNICEF (2014) indica que algumas características domiciliares podem influenciar no insucesso/exclusão escolar tais como: a disponibilidade de serviços básicos, como água e eletricidade, o tamanho das famílias, as condições socioeconômicas, o ambiente doméstico e as atitudes em relação à violência.

A questão da renda familiar e de domicílio (rural ou urbano) são fatores importantes de exclusão escolar. De acordo com o UNICEF (2014), os jovens de 15 a 17 anos, de famílias com renda familiar per capita mais baixa, que não frequentam a escola, representam 18,2%; e a quantidade de jovens brasileiros nessa faixa etária que estão fora da escola na zona urbana é de 15,6%, contra 19,4% que residem na zona rural. Continuando a análise da exclusão escolar brasileira, o UNICEF (2014) revela que 3,5% (N=59.853, desses 38.495 são homens e 21.358 são mulheres) dos jovens, nessa faixa etária, nunca frequentaram a escola, e permanecem as diferenças quanto à cor da pele desses jovens que nunca frequentaram a escola: 34.332 são declarados negros; 24.555 brancos; 966 amarelos e indígenas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011) mostram ainda que o número de jovens de 15 a 17 anos analfabetos é de 142.175, jovens esses que, apesar de terem frequentado a escola em algum momento, não conseguiram se alfabetizar.

No presente estudo constatou-se que as escolas com melhores notas no ENEM, apresentam uma maior porcentagem de alunos que vivem com os pais e mães. Tal fato pode indicar a possível relação entre a estrutura familiar estável com pais e mães com os melhores desempenhos nos estudos, pois em um ambiente familiar, onde predomina a presença de pais e mães, a família acaba por se tornar uma ótima aliada aos estudos dos filhos, incentivando-os e demonstrando apoio nos estudos e na superação de desafios.

Grau de escolaridade dos pais -Os pais desses alunos possuem pouca instrução escolar, sendo que quase $\frac{1}{4}$ (23,2%) não concluíram o Ensino Fundamental. Os dados mostram diferenças significativas entre a escolaridade da mãe e a do pai; verificou-se que elas estudam mais do que eles. Quase o dobro de mães (11,9%), em relação aos pais, concluíram o curso superior; 25,2% concluíram o Ensino Médio e 14,04% o Ensino Fundamental. Porém, encontrou-se dois pais que fizeram Mestrado e Doutorado e apenas uma mãe mestre e doutora.

No Brasil, uma grande porcentagem de pais de alunos da escola fundamental teve uma escolarização precária. A PNAD de 2003 registra que a média de anos de estudo das mulheres de 20 a 24 anos é atualmente de 8,9 anos. Mas chama atenção os resultados encontrados quanto ao índice de pais/mães com formação de nível superior na Escola Estadual “A”(23,4%), quase dez vezes superior ao da E. E. “2”, onde apenas

2,5% dos pais/mães possuem formação superior, o que indica a relativa heterogeneidade de situações sócio-educacionais dos pais dos alunos entre as escolas estudadas.

Esses dados podem indicar uma estreita relação entre o grau de instrução dos pais com o sucesso escolar dos filhos, haja vista que a Escola Estadual “A” é a escola estadual com maior nota no ENEM da cidade de Uberlândia. Por outro lado, a Escola Estadual “2” possui outros fatores que, conjuntamente com a baixa escolarização dos pais dos alunos, pode influenciar diretamente no rendimento escolar destes, como altos índices de criminalidade, baixa distribuição de renda, desestruturação familiar e estar situada em uma região periférica.

O UNICEF (2014, p. 38) mostra que a renda influi no fluxo escolar:

dos adolescentes de 16 anos de famílias mais pobres, 42,5% têm oito anos de estudo, enquanto 85,3% daqueles com famílias mais ricas encontram-se na mesma situação. Na população de 19 anos de idade, apenas 29,2% dos oriundos de famílias mais pobres têm 11 anos de escolaridade, ante 78,3% daqueles de famílias mais ricas.

Rios Neto et al. (2002), em seu trabalho sobre o impacto da educação materna na progressão escolar por série no Brasil, demonstram que não há propriamente determinismo quanto à influência do nível de escolaridade da mãe sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, ainda que essa seja importante. Ele indica, por meio de modelos de simulação, que o nível educacional do professor pode eliminar tal efeito, ou seja, que a escola pode ter um efeito mais importante na progressão escolar, em particular nas primeiras séries, que o nível de escolaridade da mãe, quando os alunos dispõem de professores com boa formação.

Concorda-se com Rios Neto et al. (2002), ao afirmarem que os melhores professores de escolas públicas, os mais graduados academicamente e com mais tempo de experiência, é que deveriam lecionar preferencialmente nas séries mais baixas e nas regiões mais carentes, pois é nessas áreas das cidades onde encontram-se os alunos filhos de mães menos escolarizadas, neste caso, o efeito substituição de equidade estaria sendo potencializado.

Os alunos avaliaram as condições do ambiente familiar para o desenvolvimento de seus estudos (Tabela 2) e, ao se analisar os dados, percebe-se que a maioria avaliou a todos os itens como satisfatórios e aceitáveis, sendo que 70% dos itens tiveram avaliação satisfatória (nota de 9 a 10) por mais de 50% dos alunos. Diferentemente do

que avaliaram a escola, quanto à acessibilidade a computadores e internet (onde 47,9% estavam insatisfeitos) e, em casa, 76% disseram ter computador conectado à internet e quase 90% disseram ter espaço apropriado ao estudo.

Tabela 2: Avaliação das condições do ambiente familiar para o estudo segundo os alunos das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia – MG.

Condições	% de Satisfatório Nota 9 a 10	% de Aceitável Nota 7 a 8	% de Insatisfatório Nota 0 a 6	% que Não sabe e/ou não respondeu
Espaço próprio para estudar	57,22	31,93	10,12	0,74
Espaço de estudo apropriado para o estudo (acústica, iluminação, ventilação, mobiliário e limpeza)	52,05	32,95	13,96	1,05
Espaço de estudo com computador	59,14	20,27	19,22	1,37
Espaço de estudo com acesso à internet	59,09	16,91	22,30	1,69
Espaço de estudo com livros e revistas científicas	28,75	44,40	25,05	1,80
Ambiente familiar propício para estudar	51,54	35,31	12,41	0,74
Horário diário para estudar	29,07	41,33	27,17	2,43
Os pais incentivam o estudo	70,53	23,16	5,89	0,42
Os pais adquirem livros para você estudar	42,22	35,66	21,06	1,06
Os pais reconhecem o esforço realizado em relação ao estudo	57,25	29,21	12,59	0,95

Fonte: Resultados coletados em questionários específicos para o presente estudo.

Perante esses resultados, de um ambiente familiar propício e que prioriza a educação desses jovens, ficaria a dúvida se a(s) ‘falha(s)’ estariam apenas no ambiente escolar? Contudo, ao se analisar os resultados, encontram-se algumas respostas que podem esclarecer essas divergências. Percebe-se que em todos os itens referentes à disposição pessoal para o estudo, exceto a pontualidade, menos de 50% dos alunos os avaliaram como satisfatório. Ou seja, constata-se que os alunos, mesmo tendo um ambiente familiar que propicie a aprendizagem, não o aproveitam de forma satisfatória, haja vista apenas 26,32% se prepararem diariamente para as aulas que terão no dia seguinte; 34,77% realizarem as tarefas escolares de casa; 35,13% estudarem em casa; 39,05% possuírem disposição física e 36,81% disposição emocional para o estudo.

O dever de casa é considerado, tradicionalmente, como uma estratégia de ensino que serve para a fixação, revisão, reforço e preparação para aulas e provas, na

forma de leituras e exercícios. Seu conteúdo, geralmente, restringe-se ao currículo escolar, incluindo às vezes eventos familiares e comunitários, ou programas de televisão, como atividades de enriquecimento curricular ou estratégia de conexão das matérias escolares com a vida cotidiana. E se justifica de acordo com Carvalho (2004), pela construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante por meio do desenvolvimento de hábitos de estudo.

Contudo, a hipótese de que quanto mais dever de casa maiores notas nos testes tem base na experiência social, conforme Carvalho (2004). Já, os estudos de correlação entre participação dos pais na vida escolar dos filhos e aproveitamento escolar medido por testes padronizados realizados por Bourdieu (1986), quanto à influência do dever de casa na aprendizagem e sucesso escolar, não encontrou relação e nem incremento no investimento cultural dos alunos.

Todavia, prefere-se conceber o dever de casa como um incentivo à construção do hábito de estudo em casa (que, como visto neste estudo, poucos o têm), e a fim de complementar e consolidar os conhecimentos, sendo também um fator de motivação frente ao prosseguimento dos estudos.

Outros fatores relevantes, e que poucos aproveitam satisfatoriamente, são: o tempo das aulas (34,88%), realização das atividades escolares na sala de aula (42,8%), assiduidade (45,36%) e apenas 21,6% comparecem ao atendimento individualizado que os professores oferecem. O motivo de esse último item ter o valor baixo pode ser devido ao horário incompatível em que o atendimento é marcado, pois muitos alunos reclamaram do mesmo acontecer em horário que eles não podem comparecer.

Analisando os resultados, percebe-se baixo índice de autoavaliação como 'satisfatório' nos itens relacionados à expressão verbal e escrita e de leitura desses estudantes. Esses baixos índices de hábitos, habilidades e disposição para os estudos podem ser reflexo da pouca motivação e empenho dos docentes quanto à preparação e ao desenvolvimento de suas aulas, como visto neste estudo, e também por Puentes (2010), no qual a maioria dos professores em exercício e os futuros professores em formação dão pouca ou nenhuma importância à preparação organizativa da aula para o ensino.

4 Considerações Finais

Pela análise dos dados, o Ensino Médio de Uberlândia, MG, se mostra constituído por alunos, em sua maioria, do sexo feminino (58,9%), de cor branca (45,15%), estão na faixa etária ideal idade/série (83,3%), possuem irmãos (91,29%), residem com o pai e a mãe (63,95%) e possuem uma renda familiar entre um salário e meio a seis salários (60,06%). Os pais desses alunos possuem pouca instrução escolar, sendo que quase $\frac{1}{4}$ (23,2%) não concluíram o Ensino Fundamental. Esses dados indicaram uma estreita relação entre o grau de instrução dos pais com o sucesso escolar dos filhos. Esse fator conjuntamente com outros, como: baixa distribuição de renda, desestruturação familiar e viverem em uma região periférica, podem influenciar diretamente no rendimento escolar dos alunos.

Quando esses alunos avaliaram as condições do ambiente familiar e escolar para o desenvolvimento de seus estudos, a maioria avaliou como satisfatórios e aceitáveis tais ambientes, a principal reclamação foi da escola, quanto à acessibilidade a computadores e internet (onde 47,9% estavam insatisfeitos). Porém, constatou-se que esses alunos (mesmo tendo um ambiente familiar que propicie a aprendizagem), não o aproveitam de forma satisfatória, pois poucos se preparam diariamente para as aulas, realizam as tarefas e estudam em casa. Outro fator relevante é que poucos aproveitam, de forma satisfatória, o tempo das aulas na realização das atividades, faltam muito e não participam do atendimento individualizado que os professores oferecem.

Findamos com uma pergunta, que merece reflexão: O que leva esses jovens estarem pouco motivados e dispostos a hábitos de estudos?

É necessário reconhecermos que a escola precisa mudar e almejar seu lugar como instituição cultural. As mudanças precisam ser complexas e buscar o encontro de um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo. Não apenas uma simples adaptação (um “remendo”) para atender aos interesses econômicos do sistema.

Com essa reflexão não se atribui apenas à escola “a, b, ou c” a responsabilidade pela qualidade da educação e muito menos apenas ao docente. A escola carrega objetivos econômicos, políticos, ideológicos, culturais e sociais. Contudo, acredita-se ser possível a mudança e para “desatar o nó nórdico” da qualidade educacional do

Ensino Médio brasileiro, a escola necessita assumir o seu poder. Seu poder é a mobilização coletiva, a qual será capaz de criar condições e motivos para a realização de projetos e ações coletivas que englobem e envolvam efetivamente todos os atores escolares, consolidando uma cultura coletiva.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, p. 241-258. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDUCASENSU 2010**. Brasília: 2011.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, 2004.

PUNTES, R. V. **Didática II**. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2010. 99p.

RIOS NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. **Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil**. CEDEPLAR/UFMG, Mimeo, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF, 2014.

A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil

Feminization and teaching: a reflection from research in education since the 21st century in Brazil.

Alessandra Leles ROCHA*
Maria Marta Carrijo de OLIVEIRA**

RESUMO: Não há como falar sobre igualdade de gênero sem perpassar diretamente pelos caminhos da Educação e vice-versa. Não só do ponto de vista da escolarização das mulheres, ao redor do mundo; mas, sobretudo, da sua participação direta no exercício docente. Assim, essa pesquisa de Estado da Arte, teve como objetivo principal destacar a predominância feminina no universo da pesquisa acadêmica, relacionada à Educação no Brasil, tomando como referência trabalhos publicados a partir do século XXI, no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), ligada ao Ministério da Educação. A partir dos resultados, apontou-se a demanda dessa publicação científica na ótica da diversidade geográfica e de gênero brasileira; as principais áreas de interesse científico, para homens e mulheres, no âmbito da Educação, segundo o corpus pesquisado; e, foi possível compreender, a partir da literatura, as variáveis que interferem na relação “qualificação – trabalho docente – gênero”.

ABSTRACT: There is no talk about gender equality without pervade directly by education paths otherwise. Not only from the point of view of women's education around the world; but above all of their direct participation in the teaching exercise. Thus, this state of the art research, aimed to highlight the female predominance in the world of academic research related to Education in Brazil, taking as reference works published from the twenty-first century, at the CAPES Theses Database (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), linked to the Ministry of Education. From the results, it pointed to demand that scientific publication from the perspective of geographical and gender Brazilian diversity; the main areas of scientific interest, for men and women within the framework of Education, according to the researched corpus; and it was possible to understand from the literature, the variables that affect the relationship "qualification -teaching-gender".

Keywords: Teaching. Gender. Society.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Sociedade.

1 Introdução

Para compreender a questão da feminização no âmbito da docência brasileira é preciso entender alguns aspectos importantes desse percurso histórico.

Logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, surgiu grande preocupação com a educação dos que para aqui vieram, assim como a preocupação com os que aqui

*Graduanda em Letras - Habilitação Inglês, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Geografia - Área de Concentração: Análise, Planejamento e Gestão Socioambiental, pela Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lelesrocha.a@gmail.com.

**Graduanda em Letras - Habilitação Português, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Teoria Literária, pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada e Bacharel em Psicologia, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mcarrijodeoliveira@yahoo.com.br.

se encontravam – os índios. Esses se tornaram rebeldes e violentos. Era necessário algum tipo de interferência para ‘educá-los’. Foi quando chegaram as Ordens Religiosas, especialmente os Jesuítas, em 1549, com conteúdos direcionados ao ensino e à propagação da fé religiosa católica e ao trabalho educativo.

Foram eles os mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos. Indiferentes aos interesses da corte portuguesa, os ensinamentos dos jesuítas foram cortados e estes expulsos do território brasileiro pelo então primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal. A educação brasileira, assim, sofreu a primeira grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional (ARANHA, 2006, p. 140).

Em 1759, Marquês de Pombal cria o ensino público propriamente dito. É criado o cargo de diretor geral dos estudos, que determinava a prestação de exames para todos os professores e lhe dava o direito de autorizar ou não o funcionamento de escolas públicas ou particulares, além de estabelecer ‘fiscais’ para controlar o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 2003, p.33).

No ano de 1772, a corte portuguesa criou o “subsídio literário”. Imposto para manutenção dos ensinos primário e secundário. Além de não serem cobrados com regularidade, os professores ficavam longos períodos sem pagamento. Muitos professores não tinham preparação adequada e, geralmente, eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por autoridades políticas ou eclesiais e se tornavam ‘proprietários’ vitalícios de suas aulas régias. (ARANHA, 2006, p. 191).

No período de 1808 a 1821, a educação brasileira foi direcionada para atender às necessidades da família real, que se instalava no território.

Em 1822, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira, que no seu art. 179 estabelece que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.” (RIBEIRO, 2003, p. 45).

Em 15 de outubro de 1827 elabora-se a primeira lei que cria escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino. (Lei de 15 de outubro de 1827). Quanto à formação dos professores, o art. 5º da lei define:

“Art. 5º - Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (Lei de 15 de outubro de 1827)

Sobre currículo esclarece o art. 6º:

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Lei de 15 de outubro de 1827)

O art. 12 faz uma referência específica às Mestras:

“As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.” (Lei de 15 de outubro de 1827)

Preocupados com a formação de professores para o ensino das primeiras letras, cria-se em 1835 a primeira escola normal do Brasil, em Niterói. No entanto, por falta de alunos, foi fechada em 1849 reabrindo mais tarde. Várias escolas foram implantadas entre as décadas de 1840 a 1880. Porém, tinham duração instável, fechando e retornando às atividades por falta de alunos. Mesmo demonstrando interesse em formar professores para transmitir os conhecimentos, o governo não valorizava o trabalho desse educador, privilegiando concursos e exames que dispensavam a formação profissional, além da má remuneração (ARANHA, 2006, p.227).

Geralmente, as escolas normais ofereciam de dois a três anos de curso de nível inferior ao secundário, quase sempre oferecida a rapazes e mais tarde às mulheres. Das escolas normais criadas nas décadas de 1830 a 1840, em 1867 restavam apenas 4, pois as mesmas eram fechadas por falta de incentivo profissional (ARANHA, 2006, p. 228).

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX foram traçadas as primeiras normas, procedimentos, métodos e orientações para instalações adequadas para o funcionamento de escolas, esboçando, assim, um modelo de escolarização, baseado na escola seriada. (ARANHA, 2006, p. 298)

Segundo Vianna (2002),

A configuração desse processo, claro, tem sua história. A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improvisado – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes já aprovados como

funcionários públicos -, nas escolas seriadas instituídas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas.

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque. No estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores e professoras deu-se entre 1875 e 1880 com a criação de uma seção feminina. No entanto, a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista, aprovadas em exames realizados pelas Câmaras Municipais, foi registrada no decorrer de todo o século XIX.

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940.

Assim, desde o século XIX pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil. (VIANNA, 2002, p.83).

E acrescenta,

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

De acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª até as 8ª séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres. (VIANNA, 2002, p.83).

A partir de então, a presença do sexo feminino no magistério passa a se intensificar e a determinar as diferenças no trato das identidades docentes e das relações escolares, impondo desafios a essa articulação.

Em função do exposto, como objetivo principal, este estudo buscou destacar a predominância feminina no universo da pesquisa acadêmica, relacionada à Educação no Brasil, tomando como referência trabalhos publicados a partir do século XXI. E a partir dessa perspectiva, apontar a demanda dessa publicação científica na ótica da diversidade geográfica e de gênero brasileira; estabelecer as principais áreas de interesse científico, para homens e mulheres, no âmbito da Educação, segundo o corpus pesquisado; e, compreender, a partir da literatura, as variáveis que interferem na relação “qualificação – trabalho docente – gênero”.

2 JUSTIFICATIVA

Em pleno século XXI, a questão sobre a igualdade de gênero atinge mais e mais segmentos da sociedade, a ponto de tornar-se meta da Organização das Nações Unidas (ONU), através de documento histórico, a Declaração do Milênio.

[...] só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro comum, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão. [...] Consideramos que determinados valores fundamentais são essenciais para as relações internacionais no século XXI. Entre eles figuram: **A Liberdade.** Os homens e as mulheres têm o direito de viver a sua vida e de criar os seus filhos com dignidade, livres da fome e livres do medo da violência, da opressão e da injustiça. A melhor forma de garantir estes direitos é através de governos de democracia participativa baseados na vontade popular. **A Igualdade.** Nenhum indivíduo ou nação deve ser privado da possibilidade de beneficiar do desenvolvimento. A igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres deve ser garantida [...] (Declaração do Milênio, 2000)

Entretanto, esse mesmo documento não considerou diretamente a importância da introdução da conscientização do gênero na concepção de uma educação de qualidade, apenas do ponto de vista do acesso igualitário de meninas e meninos à escola; o que leva Stromquist (2007) a argumentar que:

[...] a não-inclusão do gênero no currículo e a não-formação de professores para reconhecer as questões de gênero nas práticas

cotidianas da escola e da sala de aula contribuem para a persistência de valores e práticas que reafirmam distinções arbitrárias e assimétricas entre homens e mulheres [...] (STROMQUIST, 2007, p. 13)

Por essa razão, apesar de todos os esforços para promover os direitos de mulheres e meninas, a redução da pobreza entre elas permanece crítica para o desenvolvimento mundial. Segundo Helen Clark, a administradora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2015),

[...] além de uma meta específica de igualdade de gênero na nova agenda de desenvolvimento global pós-2015, é essencial garantir que todas as políticas, tanto a nível nacional quanto local, estejam sendo vistas através das "lentes do gênero", para que isso ajude a superar as desigualdades históricas entre homens e mulheres. Ao buscar um crescimento econômico que beneficie todos os cidadãos, é importante se concentrar não apenas em garantir que as mulheres possam participar das decisões que afetam suas vidas, mas também da superação de barreiras, incluindo as práticas e atitudes discriminatórias institucionalizadas que mantêm as mulheres em situação de pobreza. Isso inclui a luta contra o flagelo da violência contra as mulheres, e também a carga desproporcional de trabalho não remunerado realizado pelas mulheres e meninas que as privam de tempo para ganhar dinheiro, obter novas habilidades e participar da vida pública. Tais movimentos em apoio à igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres estão no centro dos esforços do PNUD para erradicar a pobreza, melhorar a vida das mulheres, e direcionar o desenvolvimento sustentável [...] (PNUD, 2015).

Mas, para que se possa entender a raiz de complexidade que envolve tudo isso, Helena Hirata (2002), diz:

A hierarquia social do masculino e do feminino, que estabelece a inferioridade e a subordinação do segundo ao primeiro, está longe de se esgotar no âmbito do mercado de trabalho. Se, por um lado, as fronteiras do masculino e do feminino se deslocam, por outro, essa hierarquia mantém-se intacta: os novos contornos da divisão sexual do trabalho ou suas novas modalidades deixam persistir a própria divisão sexual, que se apoia tanto na hierarquia social do masculino sobre o feminino quanto na divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres. (HIRATA, 2002, p. 25)

Portanto, não há como falar sobre igualdade de gênero sem perpassar diretamente pelos caminhos da Educação e vice-versa. Não só do ponto de vista da escolarização das mulheres, ao redor do mundo, mas sobretudo da sua participação direta no exercício docente. Afinal, como bem retrata Vianna (2002), “Nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença feminina no magistério.

Bem menos frequente, contudo, é a reflexão sobre os aspectos contraditórios gerados por tal processo” (p. 81). Isso significa que uma mudança de paradigmas depende bastante das próprias mulheres.

3 METODOLOGIA

Definidas como pesquisa de caráter bibliográfico, as pesquisas denominadas “Estado da Arte” trazem em comum o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento no intuito de esclarecer aspectos e dimensões destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e de que forma tem constituído as diversas produções científicas (dissertações, teses, artigos).

Com metodologia de caráter inventariante, bibliográfico, descritivo, o Estado da Arte tem o objetivo de selecionar e discutir produções acadêmicas nos diferentes campos do conhecimento, tendo em mente tempo e lugares diferentes, sejam eles publicações de dissertações de mestrado, teses de doutorado ou publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A fim de auxiliar o trabalho de futuros pesquisadores as diferentes instituições de ensino publicam os trabalhos produzidos e apresentados em congressos e seminários e até mesmo em programas de Pós-graduação em anais e catálogos específicos. A constante publicação tem por objetivo socializar e divulgar o trabalho realizado pelas faculdades e instituições de ensino.

Os catálogos e anais disponibilizam meios para que um número maior de pesquisadores se interesse em pesquisas de temas afim, proporcionando o intercâmbio entre o que está a construir e com o que se quer construir.

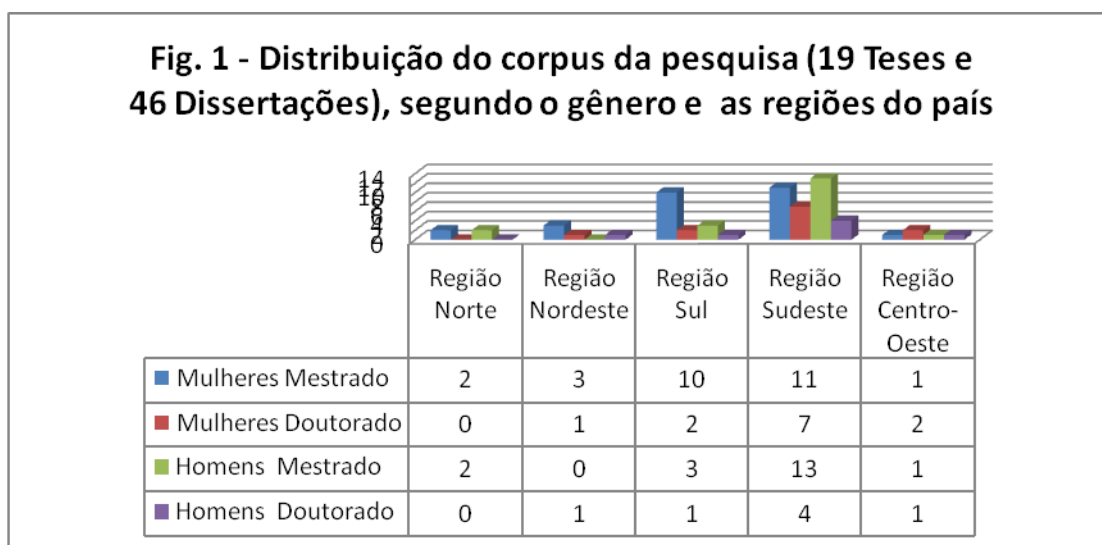
Assim, em face da expansão das instituições de ensino superior pelo Brasil e a conseqüente ampliação da produção científica, o corpus desse trabalho foi estabelecido no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), ligada ao Ministério da Educação.

Para a realização deste artigo definiu-se que a amostragem fosse coletada na busca referenciada como “**Educação no Brasil no século XXI**”. Assim, compuseram o corpus deste trabalho 65 resumos distribuídos entre 19 teses e 46 dissertações, a partir de 2001.

No que diz respeito à fundamentação teórica, sobretudo quanto à análise dos resultados e da discussão, essa se constituiu a partir de pesquisa bibliográfica de artigos publicados em periódicos nacionais relacionados ao tema.

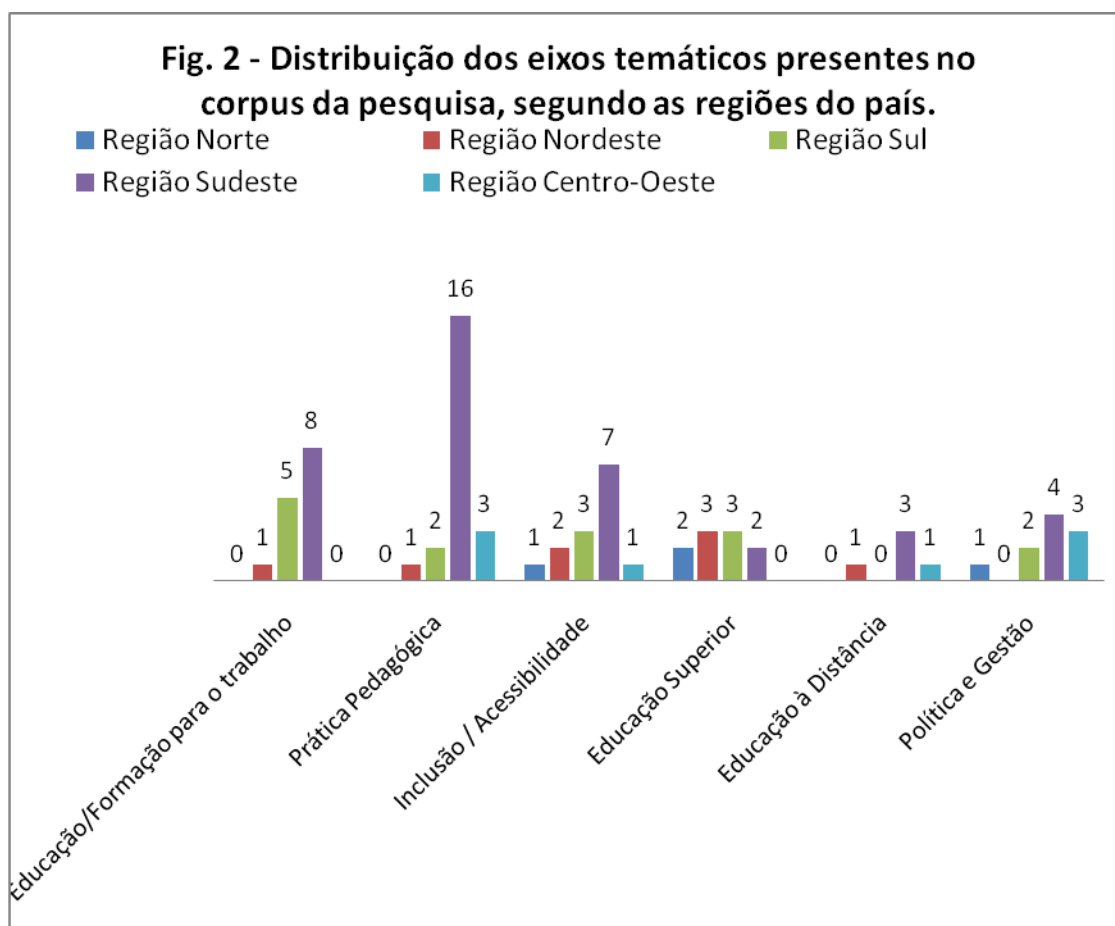
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *corpus* da pesquisa, inventariado junto ao Banco de Teses da CAPES, permitiu demonstrar que a predominância feminina já atinge a docência em nível superior no Brasil, em todas as regiões; o que permite dizer que os paradigmas presentes na literatura consultada para este estudo começam a se transformar.



Vale ressaltar que essa disseminação geográfica em termos de pesquisa se valeu em grande parte pela expansão da Educação Superior nos últimos anos, com a criação de novos *campi* de universidades federais, além dos Institutos Federais e faculdades particulares, o que pode ter favorecido milhares de estudantes a continuarem seus estudos.

No que diz respeito às temáticas abordadas neste *corpus*, elas se agruparam dentro dos seguintes eixos:



Considerando a importante relação entre a sociedade e o espaço geográfico que ela ocupa, o gráfico acima não só demonstra o que mais desperta a atenção do pesquisador, bem como conduz à reflexão sobre o grau de desenvolvimento de cada uma das regiões do país e suas respectivas demandas.

Segundo Rolnik e Klink (2011),

As cidades com um PIB *per capita* muito acima da média brasileira concentram-se na maior parte no Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Já as cidades com um nível do PIB *per capita* abaixo da média brasileira concentram-se principalmente na Amazônia e na região semiárida nordestina. [...] Essa configuração macroespacial das cadeias produtivas reforça hipóteses já conhecidas que se referem aos limites da desconcentração espacial e à chamada "desconcentração concentrada" do dinamismo econômico brasileiro. Os dados apontam também que, mais do que o porte populacional ou a situação na hierarquia da rede urbana, a variável que mais incide sobre o dinamismo econômico e as condições de desenvolvimento urbano do município é a própria localização no território. Tanto em 1991 como em 2000, as melhores *performances* estão claramente concentradas no Sudeste e no Sul, e nos municípios do Centro-Oeste mais próximos ao Sudeste (Sul de Minas, Triângulo Mineiro e Sul de Goiás). (ROLNIK e KLINK, 2011, p. 93 e 95).

Embora não se trate de um padrão, mas o pesquisador é quase sempre instigado a pesquisar sobre o que lhe salta aos olhos e o que está mais próximo da sua realidade; assim, definem-se alguns perfis regionais. Destaque para o eixo temático, Inclusão / Acessibilidade que, dentre os seis destacados, foi presente em trabalhos de todas as regiões do país. Por outro lado, nas regiões Norte e Centro-Oeste, nenhum trabalho fez menção ao eixo Educação / Formação para o trabalho e nas regiões Norte e Sul não houve nenhum trabalho no eixo Educação à Distância.

Contudo, é importante salientar também que uma mesma tese ou dissertação ao ser constituída pode extrapolar o limite de uma única vertente de pensamento; desse modo, alguns trabalhos puderam ser agrupados em mais de um eixo temático.

Além disso, há de se acrescentar que o panorama da Educação superior no Brasil vive uma dualidade, conforme aponta Franco (2008),

Dados recentes sobre a educação superior no Brasil indicam que vivemos num momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, fato que não pode ser considerado um problema, e de outro a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior.

[...]Se por um lado, nos deparamos com um crescimento expressivo do atendimento pelas universidades, por outro, este aumento de ingressantes não foi acompanhado pelo fortalecimento do trabalho de muitas instituições.

Segundo Moura Castro (2003) apenas dez universidades no país têm de fato um envolvimento considerável em pesquisa. A grande maioria possui alguma atividade desta modalidade embora, muitas vezes frágil e isolada, enquanto que muitas, com um trabalho mais fraco, sobretudo neste aspecto, não têm nenhum vínculo com a pesquisa. O pesquisador ainda alerta que se de alguma forma, existem muitos aspectos a serem revistos nos investimentos em pesquisas, principalmente quanto ao pagamento de pessoal e na efetivação desta atividade acadêmica, não se pode negar que a pós-graduação tem se mostrado como um dos setores mais eficazes da educação brasileira, principalmente no tocante às instituições públicas, que além de pesquisadores, tem ofertado professores para atuarem na docência de cursos de graduação. (FRANCO, 2008, p. 54)

É importante lembrar que o *corpus* foi pautado na busca referenciada como “**Educação no Brasil no século XXI**”, mas nem todos os trabalhos encontrados estão diretamente ligados à Educação, a não ser pela ótica de serem resultados de uma Prática Pedagógica voltada à formação de um determinado profissional. Portanto, foram incluídos nesse eixo temático os seguintes trabalhos:

Grau de Estudo	Região do País	Título
Mestrado	Sudeste / MG	Avaliação do potencial catalítico do fosfato de cálcio para combustíveis líquidos utilizados em motores OTTO
Doutorado	Sudeste / RJ	“MPB não é tudo: os discursos de renovação da música brasileira”
Mestrado	Sudeste / RJ	Território, rede e cultura da tradição: o Fado do século XIX no mundo do século XXI.
Doutorado	Centro-Oeste / DF	Os novos papéis da biblioteca universitária brasileira
Doutorado	Sudeste / SP	Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do ensino fundamental

Entretanto, no âmbito de um enfoque específico sobre a discussão crítico-reflexiva da Feminização na Educação brasileira, o *corpus* não trouxe nenhum dado. E esse é um dado que desperta preocupação, sobretudo na visão dos desafios da formação docente, os quais parecem ainda se prender somente ao papel dos saberes profissionais no desenvolvimento de sua profissionalidade. É o que afirmam Rabelo e Martins (2010),

Entretanto, por mais que a educação tenha passado por algumas mudanças na prática escolar, a feminização do magistério continua se perpetuando mais e mais, desvalorizando o papel da mulher docente ano após ano. E o homem continuou se distanciando das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia etc.) ou os cargos de comando na educação. (RABELO e MARTINS, 2010, p. 6173).

Mas, e a identidade profissional? Essa consciência, no caso da docência, está diretamente relacionada à divisão sexual do trabalho. Segundo Hirata (2002),

A conceitualização da divisão sexual em termos da relação social baseia-se, ao contrário, na ideia de uma relação antagônica entre homens e mulheres. A divisão sexual do trabalho é considerada como um aspecto da divisão social do trabalho, e nela a dimensão opressão/dominação está fortemente contida. Essa divisão social e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuadas de poder. “A divisão sexual do trabalho encontra-se em todas as sociedades; historiadores, sociólogos e etnólogos demonstraram que as modalidades dessa divisão variam fortemente no tempo e no espaço (...), mas embora as modalidades

mudem, a verdade é que a divisão sexual do trabalho é sempre estruturada por um princípio hierárquico: o trabalho masculino tem sempre um valor superior ao trabalho feminino” (Kergoat, 1993, p. 134). A divisão sexual do trabalho é sempre indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas. A divisão sexual do trabalho é, assim, indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações de exploração e de opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas. Essa teoria da divisão sexual constitui-se como alternativa aos paradigmas sociológicos que não levam em conta a “sexualização” do social (Kergoat, 1995, *apud* Hirata, 2002, pp. 280-281)

Desse modo, não é difícil compreender porque a Feminização na docência se articula com a reprodução de expressões historicamente construídas e repletas de preconceitos que perpetuam as chamadas práticas sexistas. De acordo com Vianna (2001/2002), “[...] O processo de Feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (p. 90) e acrescenta:

Soma-se a elas a estratificação sexual, geradora de guetos sexuais na carreira docente. As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. Mesmo com a Feminização na docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. [...] (Vianna, 2001/2002, p. 92)

Como consequência desse processo, a identidade docente também fica comprometida e demonstra uma contradição e uma tensão entre homens e mulheres quanto ao significado da profissão. O que Vianna (2001/2002) exemplifica como:

Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (Vianna, 2001/2002, p. 93)

E Rabelo e Martins (2010) acrescentam,

A “extrema ambiguidade do ato de ensinar” está presente na continuidade da mulher no magistério e no seu gosto pela profissão, a mulher não deve deixar de ter amor pela profissão, porém um amor que não seja “cego”, quer dizer, que não a impeça de ver as imposições sociais para que ela se submeta, que não lute. Investir na educação é lutar pelo possível, pela mudança dessa educação que

cada vez mais quer cada um no seu “devido lugar”, estagnado e obediente.

É necessário que a subjetivação que a sociedade exerce sobre a mulher não seja maior do que seus impulsos pessoais e a vontade de lutar por ideais. Afinal, não há coisa melhor do que fazer do seu ofício um prazer e um modo de batalhar pelo que se deseja.

É bom destacar que a memória coletiva não nos lembra que a docência foi profissão masculina, e isso faz com que se ache natural a feminização do magistério. Assim, a memória forma uma escolha inerente nas mulheres pelo magistério. A memória coletiva deve ser vista não só pelo vínculo com o poder, com seus processos de subjetivação que tentam constituir o indivíduo para controlá-lo, e pela manutenção da tradição que quer conservar cada um “no seu local”. Se a memória leva a esquecer as opções que não foram efetuadas e a demarcar as eleitas, é preciso que as alternativas segregadas da memória sejam lembradas ou que as escolhidas sejam objeto de uma maior reflexão, baseada na luta pela formação de uma memória não subjetivada ou singularizada. (RABELO e MARTINS, 2010, p. 6174-6175)

Daí a importância das pesquisas sobre o assunto para que as insatisfações silenciadas e, muitas vezes, nem percebidas conscientemente venham para o centro dos debates em busca de soluções. É papel da pesquisa fomentar a ampliação do pensamento e da reflexão da sociedade sobre o que acontece em cada espaço, com cada segmento social. Para que as mudanças almejadas para a Educação no Brasil se tornem realidade é preciso que todos os assuntos sejam prioridades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição histórica apresentada por este estudo, além da consideração acerca dos diferentes aspectos presentes nas relações sócio, político e culturais entre os indivíduos, percebe-se a necessidade de romper com o estereótipo feminino da docência, ou seja, a Feminização, para que traga a todos os interessados nesta profissão a igualdade de direitos e deveres promotores de seu sucesso e desenvolvimento.

Em pleno século XXI, o que mais interessa para a sociedade é que a discussão da valorização da docência de homens e mulheres transforme-se em práticas reais, ou seja, em políticas públicas apropriadas à seleção e ao arranjo das instituições educacionais e ao saber explícito do conhecimento dominado pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. - 3ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. [Constituição \(1824\). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1824.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm) Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.530, 02 de janeiro de 1946. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 de janeiro de 1946. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 1962. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. CLBR, Rio de Janeiro, RJ, 15 de outubro de 1827. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.33, n.118, p.271-288, Jan./Mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, Jul./Dez., 2008. p. 53–63. Disponível em <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

HIRATA, H. Divisão Social do Trabalho: O Estado das Artes. In: HIRATA, H. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. 2002. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. p. 280-281.

HIRATA, H. Introdução. In: HIRATA, H. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. 2002. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. p. 25.

História da Educação Brasileira – Disponível em: <<http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htm>>. Acesso em 29/05/2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Vinte anos depois, as mulheres ainda ganham 24% a menos que os homens.** 07 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4065>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 4, 2010. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar.** 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.180p.

ROLNIK, R., KLINK, J. **Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias?** Novos estud. - CEBRAP [online]. n.89, p. 89-109, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n89/06.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **GUIA PARA NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS:** projetos de

pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. ver. e ampl. – Uberlândia: UFU, 2006.

STROMQUIST. N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n. 1, p.13-25, jan./abr. 2007.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2015.

Folclore brasileiro nos quadrinhos: comunicação e o uso da ilustração como meio de conhecimento¹

Brazilian folklore in comics: communication and the use of illustration as a means of knowledge

Eliane Meire Soares RASLAN*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de um Projeto de Pesquisa desenvolvido com crianças de idades entre 6 a 12 anos da Escola Integral e Municipal EMPEV sobre a cultura brasileira, por meio de oficinas de ilustrações de personagens. Nessas oficinas, professores da UEMG e alunos da EMPEV discutiram sobre o folclore brasileiro e criaram seus personagens com base nas informações e ilustrações dadas. Verificamos que a ilustração facilita o aprendizado infantil e aumenta o interesse e a curiosidade das crianças pelo conhecimento cultural, além de aproximar e incentivar alunos do Ensino Superior a participar e comunicar suas experiências acadêmicas com alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Cultura Brasileira. Ilustrações e Comunicação. Rede Integrada e Oficina de personagens.

ABSTRACT: This research project aims to communicate the Brazilian culture through workshops graphics characters. Individual productions of Brazilian folkloric characters drawn by children of Comprehensive School and Municipal EMPEV, ages 5 to 12 years. In these workshops, the teachers of the UEMG discuss with students of the EMPEV about Brazilian folklore and create characters from information and illustrations given. We realized that the child illustration facilitates learning and increases the interest and curiosity of children by cultural knowledge. Besides approach and encourage students of higher education to participate and communicate their academic experiences with elementary school students.

Keywords: Brazilian Culture. Illustrations and Communication. Integrated Network and Office of characters.

1 Introdução

As HQs – Histórias em Quadrinhos – servem como ferramenta de suporte no aprendizado. Vilela (2012) confirma que as HQs são “um suporte teórico e metodológico para a utilização das HQs no ensino da história no ciclo 2 do ensino fundamental” (p.05). Nesse contexto, podemos afirmar que a linguagem gráfico-visual no ensino permite aproximar o aluno da arte, da cultura e serve como processo de comunicação humana. Os quadrinhos servem como material de apoio, ajudando nas reflexões sobre a gênese tratada, principalmente no que se refere às representações dos

¹ Trabalho ID HesP0003- *Colloquium Presentation* in português no XII Conferência Internacional sobre Novas Tendências em Humanidades- Universidad San Pablo CEU, Madrid, España, 11-13 Junio 2014. Fonte: <<http://lashumanidades.com/congreso/programa-y-eventos/listado-de-propuestas-aceptadas>>. Projeto de Pesquisa apoiado com bolsa pelo EDITAL 02/2013 Programa de Iniciação Científica Júnior - BIC Jr. PIBIC/CNPq/FAPEMIG/UEMG. Programa de Apoio a Eventos no Exterior FAPEMIG. Currículo Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4231980U3>>

* Professora de Educação Superior na Escola de Design da UEMG. Coordenadora do NIQ (Núcleo de Ilustrações e Quadrinhos) do Centro de Estudos em Design da Imagem/ED. Coordenadora do Seminário Bial Design de Imagem. Editora das revistas artísticas Coleções *Fansign* e do Periódico semestral *Legenda Quadrinhos*, ambos do NIQ. <http://lattes.cnpq.br/3081335079399561>

anacronismos de culturas passadas. Existem avanços no aprendizado dos alunos no momento em que são utilizados os quadrinhos como recurso no ensino de história.

Este estudo confirma o uso dos quadrinhos como suporte, ou como meio facilitador do aprendizado, nas oficinas oferecidas aos alunos da EMPEV - Escola Integrada Municipal Professor Efigênia Vidigal, na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais. Além de incentivar a arte por meio do ato de ilustrar, os alunos ainda podem criar seus próprios quadrinhos com base em personagens folclóricos do Brasil, facilitando a troca de conhecimentos e aguçando o interesse dos alunos ainda mais pelos contos brasileiros.

Os exemplos dados acima ilustram a utilização dos quadrinhos como ferramenta na comunicação entre aluno(s) e professor(es) e, também, podem servir como meio de divulgação, informação e mobilização social. Confiamos que ao municiar e auxiliar a comunidade com as técnicas de produção e a linguagem adequada ao meio utilizado, estaremos colaborando para a divulgação dessa novidade como ferramenta importante no fazer pedagógico. A seguir, explicaremos como foi desenvolvido o trabalho.

O folclore brasileiro pode ser considerado como bem cultural imaterial e está presente nas brincadeiras, nos jogos das crianças e encontra-se difundido nas canções de ninar de nossos pais, passando de uma geração para outra, ou ainda, quando as aprendemos com amigos, parentes e na escola. Através das lendas e mitos populares, criaram-se diversos personagens do folclore brasileiro, manifestações essas que surgiram da cultura popular. De acordo com o *Blog Pedagogiando*², esses mistérios e temores naturais que viram figuras folclóricas e tentam entender o mundo e as dificuldades da vida através de criações imaginárias, passadas de uma geração para outra, em especial, na forma oral, atualmente, está presente em diversas publicações, como é visto, por exemplo, nas obras de Cascudo (2012) ou Salemo (2006), ou ainda, Sousa (2009) com livros e quadrinhos cujo foco direto é o folclore brasileiro. Esse material pode ser considerado um incentivo das mais variadas formas, e conta com o recurso de diversas ilustrações e diferentes narrativas, que vão dos diferentes preços ou mesmo digitais e gratuitas, publicações essas que permitem escolhas de leitura e aumento do conhecimento e da criatividade infanto-juvenil. Abaixo (Fig.1), trazemos um exemplo de texto ilustrado que foi utilizado para explicar aos alunos da EMPEV sobre o folclore brasileiro – conhecimento popular – disponível no site Projeto Vamos Ler Jornal.

² Pedagogiando. *Folclore*. 16/08/2010. Fonte:

<<http://pedagogiadaserwi.blogspot.com.br/2010/08/folclore.html>> Acesso: 01 novembro 2013.

Fig. 1: Folclore Brasileiro



Será que foi real? Nº18

O FOLCLORE BRASILEIRO

Folclore é o "conhecimento popular", já que o termo surgiu a partir da junção de duas palavras em inglês: Folk (povo) e Lore (conhecimento), que compôs um artigo do pesquisador William Jonh Thoms, em 1846. O Dia do Folclore é comemorado em 22 de agosto no Brasil.

De acordo com a Carta do Folclore Brasileiro, aprovada pelo primeiro Congresso Brasileiro de Folclore, em 1951, o fato folclórico é constituído pelas "maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular, ou pela imitação" e pode ser percebido na alimentação, na linguagem, no artesanato, na religiosidade e nas vestimentas de uma nação. Assim, o folclore inclui mitos, lendas, contos populares, brincadeiras, provérbios, adivinhações, orações, maldições, encantamentos, juras, xingamentos, gírias, apelidos de pessoas e de lugares, desafios, saudações, despedidas, trava-línguas, festas, encenações, artesanato, medicina popular, danças, música instrumental e canções, definiu o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).



A partir das tradições e dos costumes de cada povo é que surgem as lendas e os mitos, explicou o professor da Universidade Estadual da Bahia (Uneb), Gildeci Leite. "As narrativas [como gosta de definir as lendas] são criadas por autores coletivos de forma espontânea e traçam comportamentos dos valores de determinados grupos." O professor salientou as diferentes maneiras de se contar uma mesma narrativa. Ele utilizou o ditado "quem conta um conto aumenta um ponto" e as diferentes culturas para justificar a causa da mudança das narrativas. O Boitatá, por exemplo, é contado de formas diferentes no Norte/Nordeste e no Sul. A mitologia também foi considerada por Gildeci Leite como pedagógica: "As narrativas unem o maravilhoso e o pedagógico. Chama a atenção das crianças para a diversidade cultural".

Mitos e Lendas no Folclore: As lendas são histórias contadas por pessoas e transmitidas oralmente através dos tempos. Misturam fatos reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia. Procuraram dar explicação a acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Os mitos são narrativas que possuem um forte componente simbólico. Como os povos da antiguidade não conseguiam explicar os fenômenos da natureza, através de explicações científicas, criavam mitos com este objetivo: dar sentido as coisas do mundo. Os mitos também serviam como uma forma de passar conhecimentos e alertar as pessoas sobre perigos, defeitos e qualidades do ser humano. Deuses, heróis e personagens sobrenaturais se misturam com fatos da realidade para dar sentido a vida e ao mundo.

Fonte: Projeto Vamos Ler Jornal, n.18³

Como forma de incentivar as crianças a conhecerem parte da cultura brasileira, buscou-se trabalhar com textos que introduzissem os personagens do folclore do Brasil para que, em seguida, fosse possível a criação de personagens pelos alunos na sala de aula. A criança deve ser motivada a praticar a leitura das mais variadas formas, cada um dos alunos tem afinidade com determinados personagens e, certamente, haverá crianças que irão gostar mais da leitura de livros de aventura e outras de HQs e ilustrações. Estudos comprovam que há pessoas mais visuais, outras aprendem melhor de forma auditiva, outras, por meio da expressão com o corpo e etc. Temos, como exemplo, o estudo de Tosetto (2005), o qual aborda a percepção háptica, ou seja, do tato e cinestésicas (p.7), conforme modalidade sensorial na categoria visual e não-visual.

Para que exista compreensão adequada desse tipo de percepção nas situações cotidianas – ou no caso de nosso estudo, entendimento do folclore – a percepção visual deve ser desenvolvida com estratégias, ou seja, por meio de narrativas. Da mesma forma que um bom livro ilustrado contribui para o interesse da criança ao ler ou ouvir uma história, o uso da

³ Fonte: <<http://www.vamoslerjornaldamanha.com.br/livraria/CamposGeraisEmQuadrinhos/CGQ-N18-Folclore-Brasileiro.pdf>> Acesso em mar.2013.

ilustração serve como meio de estímulo ao aprendizado, quando as próprias crianças desenham para registrarem o que entenderam após a contação de histórias.

A sensibilidade para a apreciação estética e o refinamento das emoções em relação aos personagens da cultura brasileira são habilidades desenvolvidas no ensino infantil e fundamental das escolas no Brasil, portanto, é nesse ambiente que vamos trabalhar o conhecimento sobre o folclore brasileiro por meio da ilustração.

Nas oficinas desenvolvidas na EMPEV os alunos precisaram levar apenas uma borracha, um lápis, um apontador e oito folhas no formato A4. O projeto de extensão⁴ abordou em 10 oficinas de criação, propostas pelo NIQ – Núcleo de Ilustrações e Quadrinhos, da Escola de Design da Universidade UEMG – a produção de personagens da tradição e do uso popular brasileiro por crianças da Escola Integrada EMPEV, ambas situadas em Belo Horizonte/MG/Brasil. O projeto teve por objetivo incentivar os alunos, por meio das oficinas ofertadas, a conhecerem a própria cultura tendo como ponto de partida o uso da arte e de ilustrações de personagens. O produto final são as produções individuais de personagens folclóricos brasileiros – existentes em nossa cultura – retratados pelas crianças da EMPEV, de idades entre 6 a 12 anos.

2 Processo do início ao fim dos esboços e conteúdo apresentados em sala de aula

Raslan e Curvo (2013) consideram a imagem como algo representativo, o que seria visualmente interessante para ajudar os alunos a fazerem a produção das ilustrações. As imagens despertam o interesse pelo assunto abordado, ao mesmo tempo em que desinibe os alunos, favorecendo a criação. Na primeira oficina, elaboramos um esboço sobre o assunto abordado (Fig. 2-3) e iniciamos apresentando aos alunos técnicas de desenhos de forma humorada, tais como rostos de personagens cômicos, que os deixassem mais à vontade com as atividades.

⁴Projeto de Extensão com apoio do EDITAL N° 01/2013 – PAEx/UEMG.

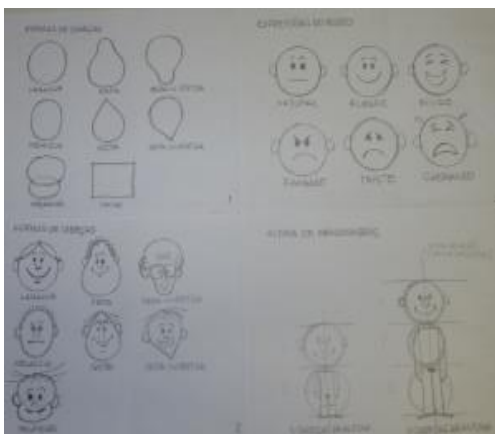


Figura: 2 – Técnicas de desenhos

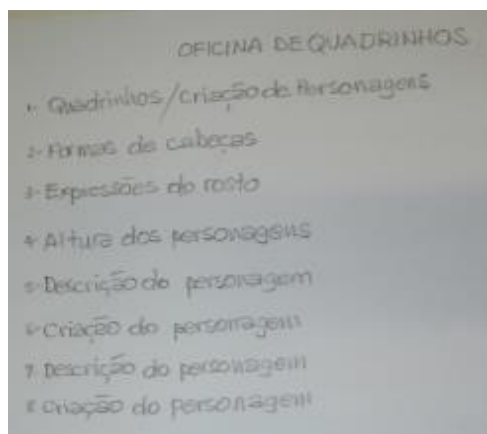


Fig. 3 – Passo-a-passo para a criação

Em seguida, (Fig. 4-5), foram apresentadas algumas imagens do trabalho realizado em sala de aula. E, por fim, apresentamos o Esboço final (Fig.4-5), que foi desenhado no quadro com giz para que os alunos pudessem acompanhar o modo de fazer.



Fig. 4-5: Programa da técnica usada para Oficina de Personagens.

Fonte: Material usado em sala de aula criado pelo prof. Silvestre Rondon Curto - Outubro 2012

3 Dos esboços iniciais à finalização dos personagens.

Todos os personagens criados para a oficina demandaram um estudo cauteloso. Foi necessário que os professores Eliane Raslan (professor A) e Silvestre Rondon (professor B) discutissem sobre as escolhas mais apropriadas, já que envolveria a criação artística e o interesse dos alunos pela história de cada um desses personagens. Abaixo (Fig. 6), parte dos esboços realizados pelo professor B, na tentativa de chegar aos desenhos que melhor representassem a cultura brasileira e não fugissem das características físicas e históricas de cada personagem do folclore. Antes mesmo de iniciarmos as oficinas, buscamos a melhor forma de representar esses personagens do folclore brasileiro.

Fig. 6: Esboço dos personagens usados na Oficina



Fonte: Esboço dos personagens - Silvestre Rondon - Janeiro 2013

Depois de bastantes rabiscos, o desenhista, professor B, criou as primeiras imagens de alguns personagens do folclore. Foi possível discutirmos novamente sobre as primeiras figuras de cada personagem, já estipuladas neste projeto para serem tratadas nas oficinas com os alunos. Criar personagens interessantes e com traços que facilitem e estimulem as crianças a desenharem foi trabalhoso, já que a partir de personagens existentes, foram realizadas novas ilustrações, inclusive objetos/produtos relacionados aos personagens, como: barco, árvore e igreja. Abaixo os personagens do folclore brasileiro com seus esboços finalizados e com suas características:

➤ CURUPIRA (Fig.7-10)

Descrição Física: anão; cabelos compridos e vermelhos; olhos verdes; pés voltados para trás.



Figura 7-10 - Personagens do Folclore Brasileiro

Figura 11: Personagem Curupira

Figura 12: Personagem Jeca Tatu

Figura 13: Personagem Cuca



Fonte: Ilustrações do Prof. Silvestre Rondon criadas para a oficina.

➤ EMÍLIA (Fig.14)

Descrição Física: boneca de pano; cabelo feito de tiras de panos coloridos; usa um laço de fitas na cabeça; usa um vestidinho e par de meias compridas coloridas. Feita por tia Nastácia para Narizinho, no início era muda e a boneca foi curada pelo Dr. Caramujo que recitou para ela uma “pílula falante” e daí não parou mais de falar.

➤ SACI (Fig.15)

Descrição Física: negrinho de uma perna só; tem uma carapuça vermelha; fuma cachimbo.

➤ NEGRINHO DO PASTOREIO (Fig.16)

Descrição Física: menino negro e escravo; veste apenas um calção surrado; possui um laço nas mãos para o pastoreio.

Figura 14: Personagem Emilia Figura 15: Personagem Saci Figura 16: Negrinho do Pastoreio



Fonte: Ilustrações do Prof. Silvestre Rondon criadas para oficina.

➤ IEMANJÁ (Fig. 17)



Descrição Física: Moça de feições delicadas, corpo escultural e vaidosa. Usa uma coroa e tem cabelos compridos e negros. Vestido longo com o colo nu. Em suas mãos, ela possui estrelas, que são jogadas no mar.

➤ FORMIGA (Fig.18)

Descrição Física: corpo dividido em três partes; possui seis pernas, sendo 3 para cada lado; possui duas antenas na cabeça.



➤ NOSSA SENHORA (Fig.19)



Descrição Física: jovem senhora sorridente; possui um manto cobrindo o seu rosto; mãos postas em oração; possui uma coroa na cabeça.

➤ BARQUINHO DE OFERENDAS (Fig.20)

Descrição Física: artefato construído de madeira capaz de flutuar sobre a água.



Fonte: Ilustrações do Prof. Silvestre Rondon criadas para oficina.

Abaixo (Fig. 21) algumas notas do projeto “Vão Ler Jornal” que trata desses personagens e que foram trabalhadas com os alunos como subsídio para a elaboração dos personagens.

Fig.21: O Folclore Brasileiro

Conheça algumas lendas:



CURUPIRA: O Curupira é um defensor das matas e dos animais silvestres. Seus alvos principais são os caçadores, lenhadores e pessoas que destroem as matas de forma predatória. Para assustar os caçadores e lenhadores, o curupira emite sons e assovios agudos, tem cabelos compridos e pés virados para trás. Quando alguém desaparece nas matas, acredita-se que é obra do curupira. [Vídeo sobre o Curupira.](#)

BOITATÁ: Representado por uma cobra de fogo e conhecido como "Fogo que corre", o Boitatá também tem o papel de proteger as matas e os animais. Na narrativa, o personagem tem a capacidade de perseguir e matar aqueles que desrespeitam a natureza. Acredita-se que este mito é de origem indígena e que seja um dos primeiros do folclore brasileiro. Foram encontrados relatos do boitatá em cartas do padre jesuíta José de Anchieta, em 1560. [Vídeo sobre o Boitatá.](#)

SACI-PERERÊ: Originado entre as tribos indígenas do Sul do Brasil, o Saci tem apenas uma perna, usa um gorro vermelho e sempre está com um cachimbo na boca. Era retratado como um curumim, com duas pernas, cor morena e um rabo típico. Com a influência da mitologia africana, o saci se transformou em um negro que perdeu a perna lutando capoeira, além disso, herdou o pito, uma espécie de cachimbo, e ganhou da mitologia europeia um gorriinho vermelho. Em 2005, foi criado o Dia do Saci - 31 de outubro. [Vídeo sobre o Saci-Pererê.](#)

IARA: Também conhecida como a "mãe das águas", Iara é uma sereia de origem indígena, morena de cabelos negros e olhos castanhos. A lenda conta que a personagem fica nos rios do Norte do país, onde costuma viver. Nas pedras das encostas, costuma atrair os homens com seu belo e irresistível canto. As vítimas costumam seguir Iara até o fundo dos rios, local de onde nunca mais voltam. Os poucos que conseguem voltar acabam ficando loucos em função dos encantamentos da sereia. Somente um ritual realizado por um pajé (chefe religioso indígena, curandeiro) pode livrar o homem do feitiço. [Vídeo sobre a Iara.](#)

BOTO: Um boto cor-de-rosa, de origem amazônica, sai dos rios nas noites de São João e com um poder especial: transformar-se em um lindo jovem vestido com roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Com seu jeito galanteador e falante, o boto se aproxima das jovens desacompanhadas e as seduz. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se transformar no boto. [Vídeo sobre o Boto.](#)

Fonte: Projeto Vamos Ler Jornal, n.18⁵

➤ BOITATÁ (Fig.22)

Descrição Física: cobra grande de fogo; tem o corpo ondulado; olhos grandes que parecem faróis.



➤ O INCENDIÁRIO (Fig.23)

Descrição Física: homem mau com chapéu e botas; fuma cigarro; anda com uma tocha de fogo acesa; carrega uma espingarda.



➤ ÁRVORE (Fig.24)

Descrição Física: tronco; galhos; folhas e raízes.

Fonte: Ilustrações do Prof. Silvestre Rondon criadas para oficina.

Abaixo (Fig. 25), uma breve descrição de alguns personagens do folclore brasileiro com seus personagens alterados, por meio das ilustrações disponíveis no sítio do *Blog Pedagogiando*, buscando apresentar aos alunos outros personagens atuais e fazer uma mistura

⁵ Disponível em:

<<http://www.vamoslerjornaldamanha.com.br/livraria/CamposGeraiEmQuadrinhos/CGQ-N18-Folclore-Brasileiro.pdf>>

entre personagens folclóricos com os personagens atuais no momento de desenhá-los e, ao mesmo tempo, (re)contar as histórias folclóricas com um olhar particular, de releitura.

Figura 25: Personagens do Folclore Brasileiro



Fonte: *Blog Pedagogiando*

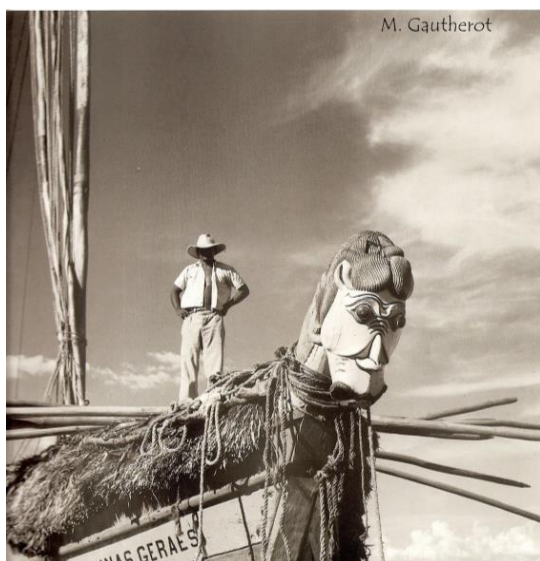
Agora que apresentamos os personagens e o processo de criação deles, vamos continuar com as ilustrações e descrições físicas dos personagens trabalhados na oficina de ilustração com os alunos da Escola Integral EMPEV.

No princípio, a carranca (Fig. 26-27) era utilizada com objetivo comercial para chamar a atenção das embarcações, depois foi utilizada pela população ribeirinha, que acabou atribuindo a esse objeto características místicas com o objetivo de afastar maus espíritos, como também, de permitir que atraíssem peixes e evitassem que a embarcação afundasse durante uma tempestade. Em segundo plano, esse objeto se torna manifestação cultural popular de determinadas regiões brasileiras. De acordo com o Dicionário Online de Português⁶, Carranca significa:

Carranca, s.f. Figura que os barqueiros do rio São Francisco colocavam na proa de suas embarcações. As carrancas são cabeças humanas ou de animais, entalhadas na madeira e grosseiramente coloridas, obras de artistas populares anônimos da região. A tradição diz que a cabeça, por meio de três gemidos, avisa quando a barca vai afundar. A carranca, já usada por romanos, egípcios, fenícios, assírios e gregos, parece que surgiu no Brasil como um recurso primitivo de publicidade: atrair para as embarcações a curiosidade da gente das fazendas. Também é chamada de cabeça-de-proa. Cara feia. *Sinônimos de Carranca*: caraça, cenho, máscara, passadista e rotineiro.

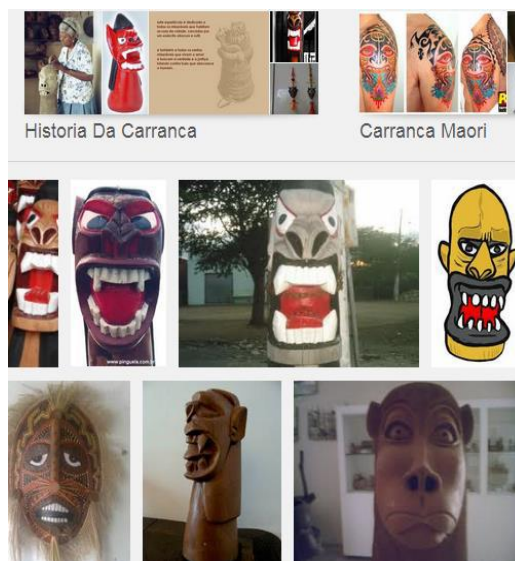
Fig. 26: Foto do Rio São Francisco (BA):

A Carranca e o Remeiro



Fonte: Banco de Imagens do Google

Fig.27: Diferentes Imagens da Carranca



Fonte: Fotografia de Marcel Gautherot

Buscamos resumir ao máximo possível a ideia de cada personagem, o que, em certa medida, facilitou a explicação da relação entre o personagem do folclore e o personagem desenhado em sala de aula pelos alunos nas aulas ministradas durante as oficinas. Em cada oficina, foram trabalhadas com os alunos algumas ilustrações distintas que, ao serem criadas, buscou-se relacionar com os personagens do folclore brasileiro, com as características existentes nas diversas histórias trabalhadas. Dentro desses diferentes contextos, cada conto desenhado dentro de sala atribui estímulo criativo aos alunos, tornando cada ilustração mais divertida e permitindo maior assimilação da história.

Este Projeto de Extensão teve caráter social, cultural e educacional, além de usar a arte de ilustrar como ponto de partida para tratar a questão das raízes culturais brasileiras. As ilustrações permitiram um novo olhar dos estudantes nessas oficinas tanto para os personagens e objetos apresentados, quanto para as histórias contadas e envolveu as crianças, o que possibilitou o uso da arte (desenhos) a favor da ampliação do conhecimento. Os personagens foram estudados e desenhados com antecedência às oficinas, permitindo que os traços fossem mais simples, para que os alunos conseguissem desenhá-los, conforme já mencionamos anteriormente.

A questão da altura do personagem na terceira turma (8º e 9º anos) foi muito bem assimilada. Nas duas oficinas anteriores, os alunos conseguiram fazê-la. Entretanto, entendemos que os alunos de 5 a 7 anos, estudantes das séries iniciais do ensino fundamental (nas duas

primeiras oficinas) o quesito altura representou uma barreira, pois eles não souberam lidar com a estrutura da altura do personagem. Os traços passaram a ser mais firmes e eles buscavam outros elementos substituindo ou mesmo modificando o personagem. A questão da quietude do aluno também contribuiu para o bom desempenho deles e também para que entendessem melhor a atividade e se concentrassem no que estavam criando, além de ter gerado neles menos ansiedade. O fato de usarmos formas mais quadradas e aquecimento⁷ feito com os alunos também contribuiu para a participação deles nas oficinas, da mesma forma que colaborou em outras oficinas passadas quando fomos desenvolver técnicas de elaboração dessas formas.

4 Conclusão geral das oficinas ofertadas na Escola EMPEV (2013):

O fato de utilizarmos nas oficinas os desenhos simples e criados naturalmente por eles no dia-a-dia, como a "casinha" (aquecimento feito com figuras geométricas), ou mesmo tarefas iniciais como expressões, tipos de cabeças e alturas de personagens, contribuiu para que os alunos realizassem posteriormente criações mais difíceis, além de ajudar nas ilustrações de forma mais adequada – criadas dentro de um processo técnico.

A questão do traço deve ser observada quando trabalhadas com as crianças. No caso de crianças de até sete anos as formas dos personagens devem ser baseadas nos quadrados e retângulos, técnica que facilita a ilustração. Verificamos, pela dificuldade durante a prática das oficinas, que essa faixa etária apresenta muita dificuldade em realizar as formas arredondadas. As idades entre 8 e 9 anos também podem utilizar os formatos quadrados para facilitar na tarefa de realização do traço, mas essa faixa etária tem um grau menor de dificuldade.

Consideramos que a técnica do desenho deve ser desenvolvida com os alunos durante a prática da oficina. Por mais que exista uma opinião dividida entre professores e estudiosos, se o certo é usar ou não a técnica durante a criação⁸, verificamos na prática, que essa técnica foi um fator importante durante as oficinas com as crianças. Para criar um personagem, o ilustrador deve saber onde ele começa e onde ele termina no espaço da folha. Principalmente no caso de crianças, pois elas tendem a perder essa noção de espaço e depois o seu personagem não cabe na folha. Assim que o espaço é traçado, deve-se orientar a criança a evitar que ela comece o

⁷ Aquecimento: técnica utilizada como prática antes de iniciar as atividades de ilustração. Consiste em buscar aumentar gradualmente no aluno sua intensidade artística. O objetivo é preparar o aluno com atividades de ilustrações simples e colaborar para que ele desenvolva outras atividades mais complexas com mais preparo e noção de desenho.

⁸Ver: FERREIRA, FALEIRO e SOUZA (2008).

desenho pela cabeça, porque muito certamente o restante do corpo não caberá no espaço desejado.

A mistura de crianças com idades diferentes numa mesma sala de ilustração não é apropriado, sendo o ideal que elas apresentem um ano de diferença, ou dois, em média. Sugerimos que os grupos de crianças sejam organizados por faixa etária, por exemplo, de 6 a 7 anos, ou de 8 a 9, ou ainda de 10, 11 e 12 anos para que o trabalho seja feito de forma a acompanhar mais diretamente o processo de criação do desenho. Os professores das oficinas também devem averiguar com antecedência quais são as idades dos alunos participantes para que possam planejar as orientações mais adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos.

O fato de termos realizado várias oficinas favoreceu o resultado dos desenhos de alguns alunos, já que eles participaram mais de uma vez das 10 oficinas ofertadas. Percebemos na última oficina que o fato de muitos alunos terem participado em momentos distintos em outras oficinas favoreceu a criatividade e a desinibição deles durante o processo criativo. Essas crianças ficaram mais livres, sem medo de mostrar o que estavam desenhando. O que ocorreu anteriormente foi que alguns alunos queriam apenas copiar a imagem projetada, e com isto, eles tinham medo de mostrar a criatividade.

5 Reflexão sobre as duas oficinas: a do Colégio Magnum em 2001 e a da Escola municipal EMPEV em 2013

No ano de 2001 foi realizada uma oficina (Fig. 31-32), no total de 20 encontros, sendo 20 alunos por oficina, totalizando 400 crianças da 1ª série⁹, com o Colégio Magnum, também da cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil. Essa escola pertence à rede de ensino particular, O tema para cada oficina foi livre e não tivemos a participação dos alunos do ensino superior, mas foram convidados cartunistas – que são profissionais de ilustrações e criação de quadrinhos – durante as oficinas do Colégio Magnum.

É importante dizer que a presença do aluno do Ensino Superior (Escola de Design/UEMG) em sala, no momento das oficinas, serviu de espelho para as crianças demonstrarem curiosidade – fazendo perguntas sobre o Curso de Design – o que as fez sentirem-se à vontade com a apresentação dos alunos do Curso. Tivemos a presença de estudantes de Graduação nas 10 oficinas da EMPEV.

⁹ Atualmente, no Brasil, a 1ª série passou a ser o 2º ano do Ensino Fundamental. Fonte: *Ensino Fundamental*. Revista Educar para crescer. Editora Abril. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/listas/ensino-fundamental-1-687675.shtml>> Acesso em: 22 novembro 2015.

A Cartunista Chantal (Fig. 29), abaixo ao lado do prof. B, foi ao Colégio Magnum e ministrou algumas aulas para que as crianças aprendessem o processo de como criar Histórias em Quadrinhos (HQ), o que ocorreu após as oficinas ofertadas pela UEMG.

As cinco professoras do Colégio Magnum realizaram com os mesmos alunos, que participaram da Oficina de Criação de Personagens em 2001 na UEMG, a criação de uma revista (Fig. 27-28), um projeto de criação individual de Histórias em Quadrinhos. Esses alunos tiveram o incentivo da criação de personagens nessa oficina ofertada pela Escola de Design da UEMG, em seguida, tiveram a ideia de criar uma HQ com tirinhas individuais após as oficinas de personagens. Os professores do Colégio Magnum continuaram incentivando os alunos a produzirem, o que resultou na revista ilustrada nas Fig. 27-29 abaixo, feita pelos alunos que se interessaram pela ilustração e que passaram a usar da imaginação para inventar histórias.

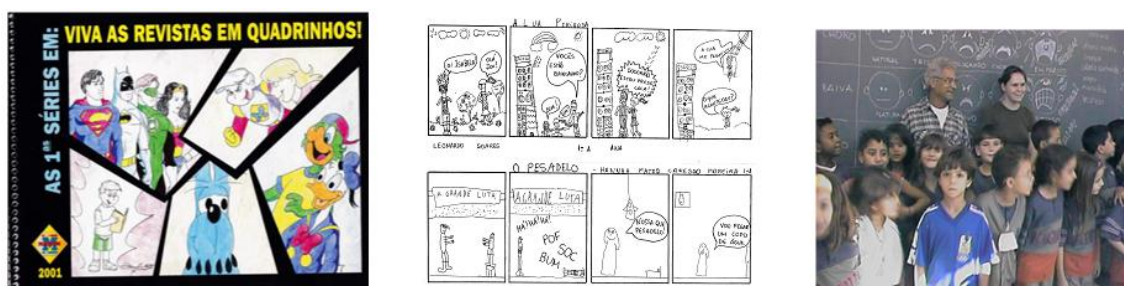


Figura 27-29: História em Quadrinhos (HQ) criada pelos alunos do Colégio Magnum
Fonte: Revista de HQ do *Projeto História em Quadrinhos* do Colégio Magnum, 2001.

Percebemos que o foco utilizado nas duas oficinas, tiveram resultados positivos. Incentivaram tanto a criação (arte) como o interesse pela leitura e pela escrita.

No caso da escola privada, os alunos se apresentaram mais centrados e disciplinados, algo que contribuiu e muito para o desenvolvimento das atividades. Nesse caso, das crianças da escola privada, devemos levar em conta que elas tiveram maior facilidade com a criação de textos nos quadrinhos, como informamos anteriormente.

Como prática na oficina ofertada na escola pública, também tivemos melhores resultados nos encontros em que os alunos se concentravam mais e conseqüentemente desenvolviam melhor as atividades. Ao mesmo tempo, devemos levar em conta a existência de contextos que possibilitam a alguns alunos terem maior conhecimento que outros, em função da exposição deles a essas e outras práticas que facilitam o aprendizado, mas não podemos afirmar que o aprendizado do desenho esteja relacionado à classe social e econômica do aluno e sim a diversos fatores sociais, educacionais etc. De forma geral, percebemos que os alunos, tanto da escola privada quanto da escola pública, quando motivados durante o trabalho das oficinas, conseguem criar histórias que envolvam ilustração e textos em balões.

6 Diversidade de raças: folclore brasileiro

Entendemos que os personagens, quando trabalhados pelos meios de comunicação, como a TV, por exemplo, contribuem para a socialização das crianças. Dentro desse contexto, citamos a questão dos episódios do Sítio do Pica-pau-amarelo passados na emissora de televisão aberta da TV Globo.

O Brasil é mestiço de diversas raízes culturais, diversidade e mistura de raças e culturas. Aprendemos que essa diversidade não ocorre apenas nas histórias, as crianças brasileiras também são uma mistura de raças, como também, pode ser percebido nas próprias figuras desenhadas pelo professor B, que utilizamos na oficina prática para Escola Mestre Ataíde, existe uma variedade de personagens de acordo com cada conto. Eles vão de negros a brancos, uma mistura de cores e de raças – pardas, amarelas, negras, morenas, ruivas, loiras, brancas e etc. De cabelos lisos ou caracolados a cabelos muito crespos. No mínimo, uma mistura de índios, africanos e europeus.

A origem do folclore brasileiro está atrelada à mistura de diferentes raças, como dos índios, dos negros e dos brancos que colonizaram nossa terra. A mistura dos conhecimentos e da cultura de cada uma dessas raças foi sendo transmitida ao longo do tempo e formou nossa identidade cultural.

Essa mistura e influência estrangeira estão no folclore e nas raças da população brasileira. A origem europeia trouxe seus mitos e ocorreu uma mistura entre a origem afro-brasileira, entre os indígenas e os caboclos. Esses mitos tiveram suas mudanças com o tempo e vêm sendo estudados desde seu início, na época colonial. Alguns costumes e tradições ainda são conservados no interior do Brasil, quando a atual população descendente ainda quer conservar e/ou manter viva essa história dos seus avós, seja por responsabilidade e/ou respeito.

As músicas e danças estão ligadas a esses mitos, modo de representação que envolve e desperta interesses múltiplos nas crianças. Contos que assustavam as crianças e com o tempo foram alterados na literatura infantil e perderam sua verdadeira história, pois muitos escritores consideravam extremamente “aterrorizantes” para as crianças. Mesmo assim, continuam sendo lembradas na sua essência e devem ser utilizadas como conhecimento educacional, fonte de cultura que estimula a arte e a leitura das mesmas.

Essa diversidade de raças está expressa no folclore brasileiro, no entanto, será continuidade deste projeto de pesquisa e extensão, com maior detalhamento sobre os

personagens presentes nas histórias do folclore brasileiro e suas características físicas associadas à sociedade brasileira.

7 Considerações Finais

Este projeto consolidou-se por meio do esforço entre professores e foi um trabalho extensionista, de caráter social e integrado entre universidade e escola municipal e particular, o que tornou possível a aproximação entre professores do ensino fundamental com professores do ensino superior ao tornar realidade o trabalho sobre o conhecimento cultural brasileiro para alunos do ensino fundamental por meio de “Oficinas de criação de personagens”.

As ações que foram realizadas dentro da universidade buscaram sintonizar a particularidade de cada criança com algumas técnicas básicas de desenho a fim de estimular a criatividade. Os monitores do ensino fundamental contribuíram sobremaneira ao contarem histórias sobre o folclore brasileiro às crianças participantes das oficinas para que elas pudessem acompanhar com mais criatividade dos processos de criação dos desenhos. Os alunos consideraram de grande importância saber as técnicas para ilustrar personagens e estimular o aprendizado. Em seguida, professores universitários transformaram o espaço universitário em oficinas de desenhos, permitindo que alunos e professores universitários diminuíssem o distanciamento educacional entre alunos e professores do ensino fundamental e superior.

Percebemos que as crianças precisam ter a mesma faixa etária, para não comprometer na didática das oficinas. É preciso que o professor saiba qual a faixa etária que será ofertada na oficina, antes de realizá-la para que se possa programar com antecedência as formas e os traços desses personagens trabalhados com os alunos. As crianças saíram das oficinas com maior interesse em conhecer as histórias culturais em torno do folclore brasileiro e, ao mesmo tempo, estimuladas a utilizar a ilustração para abordar esses temas, quando tratados nas aulas.

Referências bibliográficas

CASCUDO, L. da C. **Antologia do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, v.1, 2002.

FERREIRA, R. C.; FALEIRO, H. T.; SOUZA, R. F. **Desenho Técnico**. Apostila de Circulação interna da Escola de Agronomia e Eng. de Alimentos da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2008.

GONZALES, A. N. A.. **Conte outra Vez: lendas do Folclore Brasileiro**. [Ilustrações Samuel Gustavo Pires]. – 2 ed. Campinas: 3S Projetos, Ministério da Cultura, 2010.

RASLAN, Eliane Meire Soares; CURVO, Silvestre Rondon. **Oficina de Quadrinhos para Escola Municipal e Integrada EMPEV de Belo Horizonte**. Oficinas ofertadas pela Escola de Design da UEMG para Escola Municipal e Integrada EMPEV entre Maio a Novembro de 2013. Belo Horizonte, UEMG, 2013.

SALEMO, S. **Viagem pelo Brasil**: em 52 histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUSA, M. de. **Turma da Mônica**: Folclore Brasileiro. São Paulo: Girassol, 8º edição, 2009.

TOSETTO, Ana Paula. **Percepção visual e háptica de comprimentos de linha apresentados em diferentes formas**. Mestrado. Departamento de Psicologia e Educação. São Paulo, Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2005.

VILELA, M. T. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história**: avanços, desafios e limites. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: USP, 2012.

Sítios consultados:

<<http://www.vamoslerjornaldamanha.com.br/livraria/CamposGeraisEmQuadrinhos/CGQ-N18-Folclore-Brasileiro.pdf>> Acesso em mar.2013.

Pedagogiando. *Folclore*. 16/08/2010.

<<http://pedagogiadaservi.blogspot.com.br/2010/08/folclore.html>> Acesso: 01 novembro 2013.

<<http://www.dicio.com.br/carranca/>> Acesso em: 01 novembro de 2013.

Leitura literária na escola: caminhos (nem) sempre tortuosos

Literary reading in school: pathways (not) always tortuous

Aline Pires de MORAIS*

Epaminondas de Matos MAGALHÃES**

RESUMO: Este artigo se propõe a discutir o papel da leitura literária dentro do universo escolar, como forma de compreensão de si e do mundo. As discussões aqui propostas levam em consideração as Orientações Curriculares Nacionais (2006), e trazem uma abordagem que pode, significativamente, propiciar um trabalho efetivo com o texto literário em sala de aula, orientando o professor na formação e no desenvolvimento da competência leitora do aluno.

Palavras-chave: Leitura. Texto literário. Professor.

ABSTRACT: This article aims to discuss the role of literary reading within the school environment as a way of understanding themselves and the world. Discussions proposed here take in to consideration the National Curricular Guidelines (2006), which bring an approach that can significantly provide an effective work with literary texts in the classroom guiding the formation and development of reading competence.

Keywords: Reading. Literary text. Teacher.

1 Introdução

Para iniciarmos nossas discussões sobre leitura e escola tomaremos como ponto de partida o conto a *Função do Leitor 1*, de Eduardo Galeano:

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 1989, p.89).

A leitura do conto nos permite verificar que o texto literário propicia transformações no ser humano e exerce papel importante sobre o indivíduo, uma vez que lhe possibilita sair de si, desse universo, tornando-se outro. A leitura, em especial a literária, permite, de certa forma, que nos conheçamos, bem como aos outros e ao mundo circundante. Nesse aspecto, as “mentiras ficcionais” sempre revelam uma

*Graduada em Letras-UFU, Mestra em Teoria Literária, cursando Doutorado em Estudos Literários na Unemat, professora de Língua Portuguesa e Literatura no IFMT/ Campus Campo Novo do Parecis.

**Graduado em Letras pela Unemat, Mestre em Estudos da Linguagem pela UFMT, Doutor em Letras- Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professor de Língua Portuguesa e Literatura no IFMT/ Campus Pontes e Lacerda.

verdade sobre nós e nossas relações. Llosa (2007), ao falar da novela não como gênero em si, mas como forma literária, destaca que:

[...] na verdade romances mentem - eles não podem fazer o contrário -, mas isso é apenas parte da história. A outra é que, encontrando-se, expressam uma verdade curiosa que só pode expressá-la secretamente disfarçado como o que não é”. (LLOSA,2007, p. 16)¹.

Dessa forma, retornando ao conto de Galeano, o texto que Lucia lê não é mais o mesmo, pois ambos agora são outros. Assim, a natureza do texto é mutável, haja vista sua leitura alterar-se e deslocar os leitores de seus posicionamentos, fazendo-os amadurecerem. Ler, portanto, ultrapassa a simples decodificação, uma vez que permite ao leitor inserir-se em outro universo e ressignificar-se como sujeito.

Nesse sentido, concordamos com as ponderações de Silva (1998, p. 56), quando afirma que “em certo sentido, a leitura de textos coloca-se como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. A tela *Moça na Janela*, de Salvador Dali (1926), elucida bem essa questão:

Ilustração 1: Moça na Janela, Dali (1926)



Nessa tela, temos uma jovem que se debruça diante da janela e observa o mar. A janela funciona como símbolo daquilo que se abre a novas possibilidades, permitindo ultrapassar fronteiras. O mar e sua imensidão simbolizam ampliar os horizontes. Assim, há uma imensidão a ser descoberta. A leitura é, portanto, uma janela que nos permite alcançar voos inimagináveis.

¹ Tradução nossa para o trecho: “[...] en efecto, las novelas mienten —no pueden hacer otra cosa— pero ésa es sólo una parte de la historia. La otra es que, mintiendo, expresan una curiosa verdad, que solo puede expresarse encubierta, disfrazada de lo que no es”¹ (LLOSA, 2007, p. 16).

Ao ler, uma série de conhecimentos é mobilizado, fazendo com que o ato de ler, por si só, já seja interdisciplinar, pois

a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sócio-cultural futura (SILVA, 1999, p.20)

A fim de elucidarmos a questão, tomaremos a tela *Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1895):



Modesto Brocos (*Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro, RJ 1895*)
Redenção de Cam, 1895.
Óleo sobre tela, 199 x 166 cm.

Ilustração 2: A redenção de Cam, Brocos (1895).

Para tecermos uma leitura dessa tela é preciso mobilizar os conhecimentos de história geral, história religiosa e, por fim, compreender os elementos do racismo presentes e imbricados no amálgama do interior cultural, pois permite traçar uma hipótese sobre o branqueamento.

Em relação à história religiosa, é preciso compreender que Noé teve três filhos: Sem, Jafé e Cam, o primeiro vai para o Oriente, possibilitando a origem dos povos semitas. Jafé estaria na Europa e Cam, após ser amaldiçoado por Noé, por conta de ter rido do pai em determinado episódio, desce para a região onde hoje localiza-se o continente africano.

Assim, há todo um conjunto de imagens que aludem para a questão dos povos africanos serem amaldiçoados e que todas as mazelas que os acometem são formas de punição por conta de sua descendência.

O que percebemos na tela *A redenção de Cam* é um pai branco, a sua esposa mulata com o filho branco e a avó que ergue suas mãos ao alto, como sinal de agradecimento sobre o branqueamento do neto, como se sua descendência almejada, em virtude da descendência de Cam, tivesse chegado ao fim. Para as possíveis leituras diante dessa tela, uma série de conhecimentos precisam ser mobilizados, assim, ler vai além de uma simples realização parafrástica diante de um texto ou objeto.

2 LEITURA E LEITOR: AINDA DESCONHECIDOS?

A leitura nos desloca, move-nos, assim como move nossas verdades. Na obra *Alice no país das maravilhas* de Carrol (1865), a personagem Alice indaga o coelho sobre quanto tempo dura o eterno e a resposta do coelho é categórica: “[] às vezes dura menos que um segundo” (p. 138). Tal resposta nos leva a pensar que a leitura transforma o sujeito, pois as experiências realizadas por meio dela alteram-se a cada página lida.

Ler é viajar, é ultrapassar fronteiras, assim como acontece com a personagem Lúcia, da obra *As crônicas de Nárnia*, de Lewis (2009), ao entrarem em um quarto, os quatro irmãos - Lúcia, Suzana, Edmundo e Pedro - veem o imenso guarda-roupa. Contudo, para Suzana, Edmundo e Pedro, ali nada havia a ser explorado. Somente Lúcia, a menor de todos, decide ficar e iniciar sua exploração sozinha.

Para ela, valia a pena abrir a porta do guarda-roupa, mesmo tendo quase certeza de que estava fechada à chave. Ficou assim muito admirada ao ver que se abriu facilmente, deixando cair duas bolinhas de naftalina.

Lá dentro viu dependurados compridos casacos de peles. Lúcia gostava muito do cheiro e do contato das peles. Pulou para dentro e se meteu entre os casacos, deixando que eles lhe afagassem o rosto. Não fechou a porta, naturalmente: sabia muito bem que seria uma tolice fechar-se dentro de um guarda-roupa (LEWIS, 2009, p. 105).

À medida que Lúcia avançava, um mundo novo, Nárnia, descortinava-se. A leitura é esse enorme guarda-roupa, onde nos deparamos sempre com universos mágicos de significados e ressignificados. Tais universos mágicos seriam os responsáveis por vivenciarmos experiências múltiplas.

Diante da cena, Lúcia não fecha a porta desse guarda-roupa e, ao usarmos essa passagem como metáfora da leitura, é plausível dizer que não podemos nos fechar em nossos sentidos ou em nossos “lugares”, como se estes e nós fossemos imutáveis, haja

vista cada leitura ser sempre outra a apontar novos desafios. Com efeito, cada descoberta nunca se fecha em si.

Em função dessa complexidade, a escola constitui-se como espaço privilegiado para consolidação das competências leitoras. Contudo, a última pesquisa realizada em 2011 pelo Instituto Pró-Livro e divulgada em março de 2012, intitulada *Retratos da Leitura no Brasil* (2011), revelou que temos cinquenta por cento de não leitores no país. Tal fato é preocupante, pois, como afirma PSZCZOL (2008), a leitura, além de meio de acesso à informação, promove diálogos, aumenta a capacidade de abstração e de formulação de ideias, propicia fruição estética e apura a sensibilidade.

Ainda para PSZCZOL (2008), a construção de uma sociedade leitora requer o convívio constante com livros e leitores. Nesse sentido, somos categóricos em afirmar que o contato, desde os primeiros anos com o universo dos livros e da leitura, propiciará na criança o gosto pela leitura. Portanto, o ato de formar leitores pressupõe não somente o diálogo na e com a escola, mas, também, com a família, que passa a ser (ou não) a primeira mediadora desta ação. Antes de mais nada, todo e qualquer mediador de leitura, sejam eles os pais ou professores, precisam ser leitores e precisam também compreender a importância que esses atores têm na inserção das crianças nesse processo.

Sabemos que a escola, em sua grande maioria, mesmo sendo a formadora de leitores por excelência, não possui uma quantidade suficiente de livros em suas bibliotecas que possam dar suporte à necessidade de formação leitora dos alunos. Assim, construir um espaço efetivamente leitor requer uma mobilização de todos os agentes envolvidos: a família, o professor e o Estado.

Em se tratando dos problemas que concernem à leitura na escola, somos levados a refletir sobre as questões metodológicas, pois ainda encontramos um quadro nas escolas, cuja visão de leitura se filia às análises mecanicistas de interpretação de textos, em que as proposições postas aos alunos caminham na contramão do incentivo e da descoberta de novas leituras, pois questionar os alunos sobre: “quem são os personagens?”, “quantos versos tem o poema?”, entre outros aspectos estruturais do texto, não significa realizar um trabalho animador e/ou preciso de leitura. Com tais perguntas, o sentido de leitura não se expande, não possibilita ao aluno ultrapassar os casacos que escondem ou dificultam encontrar outro universo, como foi realizado pela personagem Lúcia, de *As crônicas de Nárnia*. É importante que a escola não promova o apagamento ou a inibição do aluno-leitor.

Zilberman (2003), em suas reflexões sobre leitura, leva-nos a pensar a leitura como um jogo de futebol: quanto mais se treina, melhor se joga, quanto mais se lê, mais o mundo se descortina e mais crítico esse sujeito se torna. Não ler significa ficar alheio ao mundo e a tudo que nos cerca.

A leitura, em especial, a literária, pressupõe o ensino de literatura, ou seja, pressupõe a compreensão do papel da literatura e o entendimento de sua função na sociedade. Segundo as Orientações Curriculares Nacionais – OCN - (2006):

O ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III (aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996) dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei (OCN, 2006, p. 53).

O que percebemos é que a leitura literária é aquela que leva o aluno a refletir sobre si, sobre o mundo e suas relações. Trabalhar com a leitura literária significa levar o texto literário para sala de aula, não sobrecarregando a aula com datas e eventos históricos que norteiam certas narrativas literárias, mas efetivamente ler em sala de aula. É preciso que o aluno tenha contato com o texto, não apenas com fragmentos que ocupam a maioria dos livros didáticos. A leitura literária deve propiciar o efeito de estranhamento que o texto possui, ampliando, correspondendo ou frustrando os horizontes de expectativas.

Ainda segundo a OCN (2006):

quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (OCN, 2006, p. 60).

Desse modo, pensar o trabalho com a leitura literária possibilita ao professor desenvolver um trabalho que permita ao aluno o contato com experiências estéticas que formarão um leitor capaz de atuar criticamente e com autonomia nos espaços de vivência, além de contribuir para uma formação mais humanística do sujeito. Por isso, é relevante abandonar práticas que desconsideram o texto literário como elemento formativo, ou que buscam trabalhar apenas pequenos trechos selecionados, pois o aluno precisa mergulhar na profundidade do texto literário para vivenciar todas as possibilidades estéticas e formativas que este pode oferecer.

Essas orientações curriculares (OCN, 2006) apresentam, ainda, três tendências metodológicas que seguem o percurso inverso para consolidação da prática efetiva de leitura literária na escola, que ainda habita o universo da *práxis* de alguns professores:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OCN, 2006, p 64).

Lemos também nas OCN algumas diretrizes que visam apontar possíveis soluções para a falácia da formação leitora pela escola. A primeira delas é que o professor deve ser um mediador de leitura, ou seja, que ele leia, tenha livros, faça uso da leitura como fonte de conhecimento de si e do mundo. Segundo, que a escola trabalhe com o texto literário e não apenas com fragmentos. Por fim, em terceiro lugar, que o professor mediador perceba qual o interesse de leitura dos jovens. Logo, a escola precisa repensar suas práticas leitoras. É importante considerar que o leitor atua como coautor do texto, pois ele recebe do texto determinados conhecimentos, mas, também, constrói novos significados aos textos, preenchendo suas lacunas. Desse modo, ler significa um processo interativo entre leitor, texto e seus múltiplos sentidos.

Nesse sentido, a leitura está em constante movimento. Quando o leitor se depara com um livro, para que esse possa ser compreendido, entra em cena diversos jogadores: o autor, os elementos do texto e o leitor, cada qual com sua parcela para a construção de sentidos, que sempre será polissêmico. Para Eco (2003):

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual uma obra literária pode-se fazer o que se queira nelas, lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p. 12).

A escola e os mediadores de leitura, professores e pais, precisam entender a leitura como um bem incompressível, como nos afirma Candido (2005), pois para o autor, os bens incompressíveis são aqueles que suprem nossas necessidades físicas e espirituais. A leitura literária seria aquela que não somente supre nossa necessidade primeira de formação de leitura na decodificação dos signos, mas também aquela que atua como instrumento poderoso de instrução e tem um papel fundamental na formação

da personalidade, ela “corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1995, p. 242) de todos, independentemente de classes, raças ou credo.

A leitura literária precisa ser sedutora, não obrigatória e não enfadonha. Mas, diante disso, somos levados a questionar: por que ler textos literários na escola? Qual o propósito dessa leitura? Para esboçarmos uma resposta, recorreremos novamente a Candido (1995), quando afirma que ler literatura é adquirir conhecimentos, auxiliando nas reflexões sobre nós e o mundo, pois a literatura não corrompe nem edifica, ela humaniza e faz viver. Nas palavras do autor, pois, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, p. 242). Tais apontamentos nos levam a concordar com o estudioso, quando afirma que:

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. É um processo humanizador, que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249).

A leitura literária nos injeta a cota de humanidade, auxilia na formação da personalidade e nos faz compreender os comportamentos sociais, nossas representações e identidade. A literatura fornece a base cultural para vida.

Assim, a leitura literária é fulcral para o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo do aluno, contudo, o que vemos é uma falácia na formação de leitores. Nesse sentido, somos levados a pensar sobre os motivos dessa problemática, ancorados nas proposições de Zilberman & Silva (2008). Segundo essas autoras:

Integrada ao currículo escolar, a literatura não podia perder sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 20).

O que vemos comumente é que a literatura tem servido muito mais ao ensino de gramática que à formação de leitores. Assim, o trabalho com a leitura literária volta-se aos aspectos linguísticos do texto e não aos aspectos que contribuem para a construção da criticidade.

Ainda segundo Silva (2008):

Ao didatizar as produções literárias e sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura (SILVA, 2008, p. 55).

Em função disso, pensarmos que o desinteresse pela leitura literária do aluno se deve, em parte, às metodologias utilizadas pelo docente em sala de aula, pelas escolhas dos textos, muitas vezes distantes do universo temático do público adolescente. Digo, em parte, pois há um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais que também podem interferir no interesse/desinteresse do aluno. Portanto, antes de se trabalhar com a leitura literária, o professor, enquanto mediador de leitura, deveria questionar quais seriam os interesses de leitura dos alunos, mas, sobretudo poderia questionar a si próprio e a seu papel de formador de leitores críticos.

Silva (2008) afirma que as famílias mandam suas crianças para a escola para que aprendam a ler e leiam para aprender, isto é, querem que a criança se torne capaz de compreender os diferentes tipos de texto que existem na sociedade. Isso nos leva à afirmação de que grande parte das famílias não forma leitores porque não são leitores e buscam na instituição escola o auxílio para tal, entretanto, os resultados obtidos nem sempre são os esperados. Em outras palavras, a escola precisa ser formadora de leitura, o que pressupõe que seus agentes sejam leitores.

Com efeito, a escola não tem mais o desafio de simplesmente ensinar a ler, mas, também, de propiciar o gosto pela leitura. É preciso que os sentidos de “por que ler” e “o que ler” estejam muito claros dentro do processo metodológico de que o professor lança mão em sala de aula. Em tal processo, faz-se ainda necessário ter em mente de que os leitores em formação correspondem a uma geração envolvida pela tecnologia e pelas outras linguagens que ela propõe. Para Prado (1999), o desenvolvimento da capacidade de ler depende, em grande medida, do sentido que a leitura tem para as pessoas, do ponto de vista de quem lê:

É assim que acontece fora da escola: lemos para solucionar problemas práticos, para nos informar, para nos divertir, para estudar, para escrever ou revisar o próprio texto. Certos textos lemos por partes, buscando a informação necessária, outros exaustivamente e várias vezes, outros rapidamente, outros vagarosamente. Às vezes controlamos atentamente a compreensão, voltando atrás para checar nosso entendimento; outras seguimos adiante sem dificuldade, entregues apenas ao prazer de ler; outras realizamos um grande esforço intelectual e, a despeito disso, continuamos lendo sem parar (PRADO, 1999, p. 86).

A escola não conseguirá formar leitores se continuar repetindo práticas ultrapassadas. A criança, o jovem e o adulto têm direito a essas experiências de leitura também na escola. Isso requer um trabalho pedagógico criteriosamente planejado, não só com a diversidade de textos, mas com a diversidade de objetivos e formas de ler e, sobretudo, de métodos pedagógicos inovadores aliados à tecnologia, grande desafio aos profissionais da educação.

É preciso que a escola promova o prazer da leitura do texto literário, tal como Barthes preconiza: “[...] o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 1987 p. 28).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Rocco (1999), a leitura nos proporciona um prazer, contudo esse prazer só decorre de um trabalho intelectual árduo. É um trabalho de corpo-a-corpo entre o aluno-leitor e o texto, pois entram em contato as experiências desse sujeito com os valores estéticos do texto. Nesse contato, o professor é uma das figuras centrais, pois funciona como mediador do encontro entre o leitor e o texto, auxiliando o aluno em suas leituras. Ler um texto é como nos depararmos com um grande mar, cujas possibilidades de sentidos precisam de um auxílio, dadas a grandeza e a beleza que podem suscitar, bem como os efeitos de estranhamento. Daí a importância de retomarmos o texto *A função da arte*, de Eduardo Galeano, uma vez que ele nos serviu perfeitamente como metáfora desse processo:

Diego não conhecia o mar . O pai , Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar . Viajaram para o Sul . Ele, o mar , estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos . E foi tanta a imensidão do mar , e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1989, p. 94).

Cabe ao professor ser esse mediador, auxiliar o aluno a olhar, entretanto, jamais impor um olhar ao aluno-leitor. A leitura literária bem desenvolvida pela escola e pelo professor promove também, fora da escola, a possibilidade de ligações entre indivíduos, tornando os livros lidos, muitas vezes, assuntos de rodas de conversas que podem

funcionar como maneira de divulgação das obras literárias por meio das indicações dos alunos às pessoas de seu convívio.

O professor pode fomentar o gosto pela leitura ou promover o processo inverso. Segundo Silva (2008):

O dilema da educação literária, que deveria ser promovida na escola, está exatamente na impossibilidade de eliminação do mediador que faz a ponte entre os estudantes e os livros: o professor. Quantos escritores gostariam de ver boa parcela do professorado no fundo do inferno... quantos escritores gostariam de ver a maioria dos autores de livros didáticos no purgatório... Quantos escritores gostariam de ver as suas obras fora e longe dos muros escolares... (SILVA, 2008, p. 57).

É preciso que o professor não seja um policial da leitura, aquele que impõe ao aluno a leitura, mas que seja, pelo próprio ato de ler, um sedutor, capaz de instigar no aluno o gosto pela e da leitura. A formação do leitor se dá na liberdade de escolha, sem obrigatoriedade. A leitura literária deve ser trabalhada sem os amálgamas das escolas literárias. Nesse sentido, ela deveria ser evocada na espontaneidade, para que esta possa proporcionar a inquietação, o questionamento e a reflexão. E o professor enfim, ser capaz de conduzir o seu futuro leitor a ver o longe, a querer e não temer olhar “a imensidão do mar”, que é o ato de ler uma obra literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura e conhecimento**. Santa Cruz do Sul: Signo, 2007.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor** - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura na Escola de 1º e 2º Graus: por um Ensino não Alienante**. Florianópolis, 1985.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. São Paulo: LPM, 1989.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. **Vinte anos de pesquisa sobre a leitura**. Passo Fundo: UPF, 2000.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense S. A., 1997.

LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia**. Traduzido por Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LLOSA, Mario Vargas. **La verdad de las mentiras**. Ensayos sobre literatura. España: Alfaguara, 2007.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. BRASIL, 2006.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PSZCZOL, Eliane. O papel do PROLER em uma política nacional de leitura. In:

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SAID, Edward W. **Representações do Intelectual**. As conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras. 1998b.

ZILBERMAN, Regina. & LAJOLO, Marisa. **Leitura Rarefeita: Leitura e Livro no Brasil**. 1º ed. São Paulo: Editora Ática, 2002

ZILBERMAN, Regina. & ROSING, Tania, M. K. **Escola e Leitura - velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

A Educação Especial e a Educação Infantil: interfaces do trabalho na perspectiva da inclusão escolar

Special Education and Child Education: labor interfaces in the perspective of school inclusion

Lavine Rocha Cardoso FERREIRA*
Priscila Moreira CORRÊA**
Rochele Karine Marques GARIBALDI***

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, o presente artigo objetiva descrever a atuação do AEE na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), abrangendo tanto a compreensão da sua articulação legal e pedagógica como de sua atuação na Educação Infantil. Considerando-se que a Educação Infantil é a base para a efetivação da inclusão escolar, entende-se que é nessa fase que deve haver uma estimulação necessária ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. É preciso refletir que o tema ‘inclusão no âmbito escolar’ não se refere apenas à presença dos alunos com deficiência, mas de diferentes alunos; e que conciliar os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação tem se mostrado um desafio para todos os segmentos. Nesse sentido, o artigo reflete sobre como o AEE pode contribuir para o processo da inclusão dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial a partir da articulação pedagógica com o trabalho realizado em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão escolar.

ABSTRACT: In accordance to the perspective of Inclusive Education, the school must guarantee Specialized Educational Service (SES) to students with disabilities, global development disorder and high skills or gifted students. This way, the present article aims to describe the job of the SES in the Elementary School of the Federal University of Uberlândia (Eseba/UFU), by understanding its legal and pedagogical articulation, as well as its role in kindergarten. Considering that kindergarten is the basis to make school inclusion effective, one understands that it is in such phase that the necessary stimulation to the development of capacities and abilities of the child will take place. But it is primordial to reflect that when one talks about inclusion in the school scope, one is not only referring to the presence of disabled children, but different ones; and that conceiving the inclusive principles to existing practices today in the education, has been a challenge to all segments. In this sense, the article leads us to reflect upon how SES may contribute to the inclusion process of students considered to be targets of the Special Education taking as reference to the pedagogical articulation with the job done in class.

Keywords: Special Education. Kindergarten. School Inclusion.

1. A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e pedagógicos

*Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU).

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Professora do AEE daESEBA/UFU.

*** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora da Educação Infantil daESEBA/UFU.

A proposta do trabalho da Educação Especial no Brasil é concebida hoje dentro da perspectiva da inclusão educacional, a qual pressupõe o reconhecimento das diferenças como enriquecimento educativo e social, ou seja, não se trata apenas do acesso a salas e escolas regulares, mas, sim, da permanência de todos os alunos com qualidade, a partir da articulação de ações que visam à acessibilidade, à interação participativa, ao projeto político-pedagógico, à criação de redes e de parcerias, à formação de professores, ao atendimento educacional especializado, dentre outros. Nesse sentido, a Educação Especial, enquanto uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis de ensino, como o ensino infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior, visa a atender as especificidades dos alunos que se constituem seu público-alvo¹, para que participem ativamente do processo de inclusão educacional.

Constata-se que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, inicia-se uma nova perspectiva sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, a serem matriculadas preferencialmente na rede regular de ensino, bem como do direito delas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As diretrizes mais atuais em nosso país, referentes ao trabalho e à organização do AEE, são apresentadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, destacando-se, também, o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020. Tais ações do âmbito governamental apresentam o apoio e o incentivo das Políticas Públicas à inclusão e ao trabalho do AEE como ações de reconhecimento do sujeito enquanto ser social e de direitos.

Considerando a nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE é um serviço da educação especial que:

identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, dessa forma complementando e/ou suplementando a formação do aluno, visando a sua autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

¹As terminologias utilizadas no decorrer do texto para descrever os alunos que são público da educação especial serão crianças/alunos público da educação especial ou crianças/alunos com deficiência (intelectual, física, surdez, cegueira ou baixa visão), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em suma, o AEE é constituído como oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros, sem o trabalho conjunto com os professores do ensino regular.

O serviço do AEE age concomitantemente e de forma complementar ou suplementar ao trabalho da sala de aula e deve ser realizado por meio das atividades a serem desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e pelo acompanhamento ao aluno no ensino regular.

Em consonância com os pressupostos do trabalho da educação especial na perspectiva inclusiva, o presente artigo tem por finalidade discorrer sobre a atuação do Atendimento Educacional Especializado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU).

2 Atendimento Educacional Especializado na Eseba

O serviço do AEE na ESEBA teve início no ano de 2010 com a entrada de uma Pedagoga com conhecimentos na área de Educação Especial. Assim como proposto na legislação, esse serviço tem sido oferecido no período inverso ao que o aluno se encontra matriculado e objetiva “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art. 2). Dessa forma, o professor do AEE precisa desenvolver um trabalho que contextualize o conhecimento à realidade dos alunos público-alvo da Educação Especial considerando suas diferentes necessidades para que venham a ter suas capacidades e habilidades não somente respeitadas, mas valorizadas e potencializadas.

Nesse sentido, o trabalho da Educação Especial na ESEBA materializa-se em algumas frentes de trabalho, como:

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE) em horário contraturno, o qual é realizado na escola. A carga horária dos atendimentos é organizada considerando a avaliação da necessidade específica do aluno;

2. Observação do aluno em sala de aula, com o intuito de estabelecer a interlocução entre ele e os colegas da mesma sala;

3. Planejamento dos atendimentos realizados pelo professor do AEE, realizado semanalmente após a avaliação de cada atendimento, a fim de propor atividades e intervenções que venham a dar condições aos alunos participarem efetivamente;

4. Planejamento semanal/quinzenal com os professores, com o objetivo de discutir aspectos referentes ao processo de escolarização, ou seja, discussão sobre as necessidades específicas dos alunos, ajustes metodológicos, curriculares e de materiais adaptados;

5. Planejamento quinzenal com os monitores que acompanham diariamente esses alunos, possibilitando a inclusão da criança no grupo e potencializando-o para o movimento da inclusão entre os pares, adaptação de materiais, participação em reuniões com a equipe de professores-referência do aluno para garantir o bem-estar da criança na escola;

6. Participação do professor do AEE nas reuniões de caráter pedagógico;

7. Reuniões com as famílias com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da criança;

8. Desenvolvimento de projetos: Construção da Cultura da Escola Especial no contexto da ESEBA, por meio de intervenções pontuais nas salas de aula com discussões sobre a temática da Inclusão – Educação Especial, participação em reuniões institucionais, divulgação de cartazes informativos e vídeos semanais no “site” da Escola;

9. Tripé da ESEBA – Colégio de Aplicação: ensino, pesquisa e extensão;

10. Parcerias com Áreas de conhecimento da Escola e externas à escola.

É importante ressaltar que, além das atividades no período contra turno com os alunos com deficiência, o AEE é responsável por dar suporte na formação dos profissionais que atuam na escola sobre a educação inclusiva. A literatura aponta para a importância da formação direcionada para atuar com alunos com deficiência e, sobre isso, deve ser considerada do que “estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos” (MANTOAN, 2006, p. 54-55), mas, sim, de uma discussão e um aprofundamento da perspectiva do ensino inclusivo.

Dentro dessa organização do AEE, são consideradas as peculiaridades de cada aluno. Sendo assim, alunos com a mesma deficiência necessitam de atendimentos diferenciados. Nesse contexto, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma

duração de atendimento, um plano de ação que garanta a sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Tais complexidades evidenciam a diversidade, a complexidade e a importância do trabalho da Educação Especial na escola.

Dessa forma, compreendemos o AEE como uma proposta pedagógica que colabora com e orienta a educação regular para beneficiar a todos os alunos que fazem parte desse contexto. Além disso, é necessário destacar a importância do estabelecimento de um trabalho de parceria entre a família e a escola, com destaque para estratégias e ações adotadas para aprimorar a relação colaborativa entre essas duas partes, visando ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com essa perspectiva, é necessário centrar sobre o que a escola tem vivenciado, as crenças e os valores que os professores já possuem, a sua prática pedagógica para que se possa ampliar ou buscar outras competências e habilidades que atendam a todos os seus alunos. Ademais, é necessário romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja aprendizagem e o desenvolvimento humano são compreendidos para além de um padrão normatizado de aluno (FIGUEIREDO, 2013; SILVA, 2009). Nesse sentido, na ESEBA, os professores da Educação Infantil participam de algumas atividades semanais que buscam ampliar a sua formação, como o Grupo de Estudo em Educação Especial e o Diálogo.

Para Sacristán (1995):

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece (SACRISTÁN, 1995, p.76).

Porém, ao buscar efetivar o trabalho numa perspectiva inclusiva, a escola tem esbarrado em suas próprias barreiras arquitetônicas, físicas, pedagógicas e de comunicação, comprometendo o acesso e a permanência com real qualidade de todos os que participam dela, principalmente daqueles que possuem alguma deficiência. Tais barreiras dificultam o desenvolvimento integral dos alunos, como a organização do espaço físico; os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; a necessidade de apoio de profissionais de saúde; o processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos; a adequação com qualidade à própria rotina da sala de aula e as práticas pedagógicas lá existentes.

Ressalta-se, dessa forma, a importância de que “pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar” (CARNEIRO, 2012, p.93). Conforme uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2007, p.10).

É nesse sentido que buscamos enfatizar a importância entre o trabalho desenvolvido pela Educação Especial e as ações realizadas pela sala comum, para contribuir com as práticas inclusivas na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

3 Articulação entre AEE/SRM e sala de aula comum na Educação Infantil: diálogos e formação de professores

De acordo com esses referenciais legais, o AEE é referendado a partir da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica conforme a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e tem por finalidade “o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento aos seis anos, inclusive as que possuem necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural” (BRASIL, 1996, Art.58). Essa etapa é marcada pelo desenvolvimento das aquisições linguísticas, atitudinais, afetivas, sociais e psicomotoras, no qual as crianças interagem com muito mais liberdade, sem a preocupação permanente de ter um currículo rígido a ser cumprido.

Em relação a sua proposta pedagógica para a Educação Infantil, a metodologia de trabalho baseia-se na Pedagogia de Projetos, a qual Barbosa (1998, p. 2) define como:

um dos modos de organizar o ato educativo que indica uma ação concreta, voluntária e consciente que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. É saber parar, na prática escolar, de uma situação-problema global dos fenômenos, da realidade fatural e não da interpretação técnica já sistematizada nas disciplinas.

Nessa perspectiva, há o envolvimento de todos os alunos em investigações de problemas baseados em temas que, para eles, são atrativos e irão culminar em resultados expressivos.

Concomitantemente a tais propostas pedagógicas e ao trabalho desenvolvido na sala de aula, o AEE atua em projetos em prol das necessidades dos alunos que são público da educação especial. A ação realizada em parceria do AEE com a sala de aula comum tem por objetivo fazer com que as crianças pensem sobre o que fazem, o que dizem, o que planejam, a partir do que lhe é significativo ou de natureza lógica, levando em conta não somente o aspecto cognitivo, mas, também, os demais aspectos do desenvolvimento: o afetivo, o social e o psicomotor, pois se sabe que as crianças se esforçam para inventar estratégias de resolução de problemas quando sua motivação e suas necessidades são realmente consideradas.

Além disso, o desenvolvimento dos seus aprendizados e das suas interações deve acontecer por meio das ações pedagógicas, das brincadeiras, das atividades de registro, dos momentos em roda ou dos jogos, com o intuito de dar o apoio individual e contínuo aos alunos. A concepção do “brincar”, dentro dessa perspectiva inclusiva, é inerente ao “ser criança”, trata-se de um direito fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, bem como de algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. A respeito disso, Leontiev (1988, p.106) leva-nos a refletir que a brincadeira “é a atividade principal para a criança na idade escolar, durante a qual ocorrem as mudanças mais importantes no seu desenvolvimento psíquico, sendo possível observar o avanço no nível de desenvolvimento a partir de processos psíquicos, que auxiliam a criança neste período”.

Nesse processo, no contexto da sala de aula, é permitido constantemente à criança interagir de forma coletiva, ou seja, ter a oportunidade de apresentar seu ponto de vista, discordar, apresentar suas soluções, sendo necessário ao professor contribuir nas decisões do grupo criando um ambiente propício e incentivando-as a ter pensamento crítico e participativo. Conforme aponta explica (2002, p.176),

No momento em que as crianças estão brincando juntas, independentemente de suas capacidades ou dificuldades, estão criando um espaço ótimo para que possam adquirir novas aprendizagens. Quando as crianças estão unidas, todas têm à sua disposição os elementos e as influências das demais, o que pode ser compreendido pela imitação.

Dessa forma, ao considerar que a educação infantil é a base para a efetivação da perspectiva de educação inclusiva, entendemos que é nessa fase que haverá uma estimulação necessária ao desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças. Mas é preciso refletir que, quando falamos em inclusão escolar, não nos referimos apenas à presença das crianças com deficiência, mas, sim, a diferentes crianças. Assim, conceber os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação tem se mostrado um desafio para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde, dentre outros.

Cabe à escola buscar ressignificar os conceitos de criança, educação infantil e inclusão dentro da organização administrativa e pedagógica para que a criança possa fazer parte do contexto educativo de modo amplo e irrestrito. Ressignificar garantiria a participação da criança como cidadã dotada de direitos fundamentais e deveres garantidos desde seus primeiros anos de vida, contribuindo significativamente ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto ao papel do professor que busca acolher e atender as necessidades de cada um dos seus alunos na sala de aula, Stainback (2006, p.10) leva-nos à seguinte reflexão:

Para dirigirem-se às necessidades dinâmicas dos alunos, em um número crescente de salas de aula, os professores estão assumindo o papel de organizadores e ambientação das salas de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições de procedimentos e das práticas para o ensino aprendizagem. A participação do aluno, a interação e a aprendizagem são o foco principal. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor.

Dessa maneira, a avaliação na sala de aula é realizada concomitantemente à de AEE e à da família, visando a apresentar os principais aspectos: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo, expressão oral, o meio ambiente, as aprendizagens escolares, as atividades, vida diária e prática, o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais, os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

Uma estratégia que contribui nessa parceria é a de se fazer a mediação entre seus aprendizados da sala com brincadeiras lúdicas no espaço do AEE, explicando mais individualmente o propósito da atividade e/ou brincadeira, motivando-o com elogios e

sugestões. Em entrevista, Mantoan (1992) argumenta a respeito ao afirmar que “não adianta insistir em falar a mesma coisa várias vezes. Não se trata de reforço. Ele precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo”. Por isso, a pesquisadora destaca a importância da contextualização das atividades intra e extraescolares com vistas ao desenvolvimento da autonomia como meta.

Nesse sentido, é importante salientar que todas as crianças se beneficiam das mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, por isso as atividades propostas devem permitir que elas se expressem e participem o máximo possível. Por exemplo, as associações linguagem-pensamento podem ser ampliadas na medida em que a criança percebe algum objeto e o relaciona com outros fatos ou objetos. E, em alguns casos, para que uma atividade tenha mais êxito, é preciso que as informações sejam objetivas e contem com comandos individuais, pois algumas crianças não conseguem abstrair muitas informações de uma vez, como no caso de alunos que possuem deficiência intelectual. Figueiredo e Poulin (2008, p. 251), sobre essa questão, explicam que:

a capacidade de estabelecer relações entre ações vivenciadas se constitui uma fragilidade do aluno com deficiência intelectual. Sendo assim, a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade, permitindo-lhe transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, ela permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento, contribuindo para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados.

Em relação à motivação propiciada pela socialização com os colegas, é importante potencializar o próprio grupo do qual a criança considerada público do AEE faz parte. As crianças têm uma função importante no processo de aprendizagem de seus colegas, uns ajudam e colaboram com o outro, tanto no entendimento da rotina do cotidiano escolar como em atividades que exigem um pouco mais de abstração ou pensamento lógico. Conforme Gomes, Figueiredo e Poulin (2010, p.42), “em situação de resolução de problema, frequentemente esses alunos se apoiam mais sobre recursos externos, tais como a opinião de um colega, do que sobre seus próprios recursos cognitivos”.

Nesse contexto, o AEE vem mediar com intervenções por meio das atividades de vida diária, que incluem as atividades rotineiras como alimentação, vestir e despir, banho e higiene pessoal, bem como a guarda de seus pertences, o estabelecimento de horários, o reconhecimento e a localização de ambientes ou objetos, dentre outros.

O professor da sala comum deve organizar suas ações visando sempre à cooperação, de forma que todos pratiquem e utilizem o que aprenderam, operando com os conhecimentos e habilidades em diversas situações e contextos (GOMES; LUSTOSA, 2007). E, em complementação a esse trabalho, o AEE buscará auxiliá-lo na realização de atividades com independência e participação nessas diversas atividades, para que possa cada vez mais ampliar sua autonomia.

Quando realizada alguma atividade referente a jogos (memória, dominó etc.) na sala de aula, que exigem habilidades na sequenciação, seriação, comparação e percepção, faz-se necessário motivar sempre os alunos no interesse e na participação para que não fiquem presos sempre às atividades que lhes despertem mais interesse. Dessa forma, o AEE procura realizar intervenções, utilizando recursos nos atendimentos individuais, para que as crianças possam se expressar por meio de outros estilos de aprendizagem.

Buscando motivar o interesse das crianças e ampliar sua autonomia na realização de atividades na sala e nos outros momentos e espaços escolares (espaço cultural, educação física, brinquedoteca, biblioteca), o AEE tem desenvolvido ações que levam o aluno a ampliar sua organização temporal, ajudando-a a compreender o que lhe é ensinado utilizando rotina de atividades em que há tempo determinado para cada atividade.

Considera-se de suma importância a presença do aluno nos atendimentos do AEE, que serve como base na articulação do trabalho entre professor da sala comum e professor do AEE, e também para que haja um acompanhamento processual da própria criança em seu desenvolvimento.

A escola como um todo deve contribuir para que seus alunos tenham suas necessidades atendidas e, assim, desenvolvam-se e se sintam felizes por estar nesse lugar.

4 Considerações finais

Por meio da intenção da proposta em conceber a escola como um espaço de todos, como uma escola das diferenças, vemos que há muitas contribuições e, também, desafios que surgem no cenário da educação inclusiva, mais especificamente na atuação do Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, é preciso pesquisar, buscar novos conhecimentos e atrelá-los à compreensão da nossa realidade para intervir no

cotidiano pedagógico e, assim, contribuímos com a efetivação dos pressupostos inclusivos na escola.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen S; HORN, Maria da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na educação infantil. **Revista Pátio**. Ano 2, nº 7, POA: Artmed, nov. 1998/jan, 1999.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. Dossiê Temático: Infância e Escolarização. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/735>> Acesso em: 10 ago. 2014.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 141-145.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. Aspectos Funcionais do Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com Deficiência Mental e Metodologia de Pesquisa. In: VIEIRA CRUZ, S. H. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; LUSTOSA, Geny. O processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Apresentação. [2010]. 63 slides, color. Disponível em:<http://www.aee2010.ufc.br/aee/cursos/aplic/index.php?cod_curso=98> Acesso em: 18 out. 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone (Original publicado em 1944).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Apresentação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 09-14.

_____. A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Cadernos de Educação Especial. Santa Maria: v. 1, n. 1, p. 107-114. Brasília: MEC/SEESP, 1992.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. 234p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas Públicas e formação de professores: vozes e vieses da Educação inclusiva**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

STAINBACK, Susan. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 2, n. 3, p. 8-19, 2006.

Magistério: ofício ou sacerdócio?***Magistry: truth or priesthood?**

Humberto Vinício ALTINO FILHO**

Lídia Maria Nazaré ALVES***

Gislaine de Cássia Romualdo ARRUDA****

Kennedy Santos LOPES*****

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo expor duas construções da imagem do professor: uma que trata o magistério como sacerdócio, uma vocação, a ser desempenhada com amor e dedicação. Nessa vertente, o professor, além de ensinar tem que agradar e comover, tendo por gratificação riquezas não materiais. Outra faceta apresentada é a do professor como trabalhador docente, considerando a entrada das relações capitalistas no ambiente acadêmico e, por conseguinte, a proletarização do magistério. Neste caso o professor é visto como detentor do saber sistemático, fragmentado, em busca de uma maior produtividade em seus resultados. Por fim, percebeu-se que as duas concepções do magistério podem dialogar para que o professor possa ter a devida realização em sua função de ensinar, sem perder o caráter reivindicatório de sua classe trabalhista.

PALAVRAS-CHAVE: Professor.
Magistério. Capitalismo.

ABSTRACT: Through this paper we aim exhibit two constructions of the teacher's image: The first one treats the mastership like priesthood, one vocation, what should be done with love and dedication, in this aspect, the teacher besides to teach should to please and impress, having as gratification non-materials wealths. The other aspect exhibit the teacher as worker instructor, considering the entry of capitalist relations in the academic environment and, in consequence, the proletarianization of the mastership, the teacher as knowledge holder, systematic, fragmented, in search of a greater production. Lastly, it was realized that the two conceptions of the mastership must work together so that the teacher can achieve success in their teaching function, without losing the character to claim of his labor class.

KEYWORDS: Teacher. Mastership. Capitalism

1 Introdução

Quando analisamos o magistério à luz de Rodriguez (2008), encontramos vertentes diferentes de sua caracterização e função social, em decorrência de sua imagem configurada e desconfigurada inúmeras vezes, ao longo de sua trajetória histórica.

*Versão modificada do artigo homônimo publicado nos Anais do I Seminário Científico da FACIG, 2015, v. 1. p. 551-556.

**Mestrando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto.

***Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, Professora na UEMG e na FACIG.

****Licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu.

*****Discente do curso de Licenciatura em Matemática, FACIG.

Dentre essas vertentes, encontramos duas linhas distintas uma trata o magistério como vocação, indicando um modelo de proximidade com a figura do sacerdote cristão, em que o professor é doador do seu trabalho, capaz de inspirar os indivíduos com os quais se relaciona. Por esse ângulo o trabalho se tornaria gratificante e a relação ensino-aprendizagem aconteceria de fato, tendo por recompensa o reconhecimento perante Deus e os homens. Outra é a visão do magistério no contexto do capitalismo, segundo o qual o docente, na posição de trabalhador, estaria condicionado ao desenvolvimento e à competitividade trazida pela globalização. Nesse sistema, a profissão se adéqua às normas laborais para formar acadêmica e socialmente os indivíduos. Sendo assim, seu caráter reivindicatório deveria ser valorizado e devidamente remunerado dentro de suas funções.

Em face dessas distintas vertentes objetivamos com este artigo viabilizar uma reflexão em torno das especificidades do magistério como ofício e sacerdócio, a fim de explicitar quais características de cada uma dessas vertentes estão presentes na docência na contemporaneidade.

Nesses termos acreditamos que este estudo é de grande valia para os graduandos de diferentes licenciaturas, pois, ao discorrer sobre tais facetas do magistério vislumbramos a caracterização da função que pode ser tomada por eles como forma de trabalho, uma vez que estão sendo formados como professores. O assunto merece ser conhecido e discutido, não apenas no âmbito escolar, mas também na comunidade, porque esta deve enxergar a função social do professor como artífice de edificação intelectual dos indivíduos, formador da cidadania, e merecedor de receber da sociedade os méritos que lhes são devidos.

2 A PROFISSÃO DIVINA

Com o passar dos anos, o perfil do professor vem sendo construído e desconstruído por diversas vezes. Por isso, torna-se complexo compreender como essas várias construções estão presentes nos profissionais da atualidade.

Rodriguez (2008), debruçada nos estudos de Santo Agostinho, na obra *De Magistro*, explicita a ideia do magistério como atividade vocacional, que traz consigo a conotação de doação, entrega, considerando que o professor “devia assumir sua missão como um ‘apostolado’. Não se tratava de um mero trabalho ou ofício, mas de uma vocação” (RODRIGUEZ, 2008, p.47).

Ao apresentar esta ideia, observamos a influência da religião nos processos educacionais da época.

A concepção do magistério como uma vocação era expressa em termos muito próximos aos da Escritura para caracterizar a missão do sacerdote católico. Descrevia-se a função do professor também como uma mediação entre Deus e a comunidade. Daí provinha sua dignidade e também profunda responsabilidade (KRENTZ, 1986, p. 15).

Observamos então, que o docente era realmente comparado ao sacerdote, até mesmo como mediador entre Deus e o homem. O professor era o mestre humano que tinha a função de despertar em seu discípulo o mestre interior. Assim sendo, a realização do professor estava contida na busca em comunicar a verdade, e para fazê-lo, era fundamental a presença do Mestre Interior.

A relação professor-aluno estava garantida pela Graça Divina, ou seja, pela presença do Espírito Santo, do “Mestre interior”. [...] O mestre humano devia “despertar”, no discípulo, a alegria, evitando o tédio na sala de aula e procurando o seu interesse (RODRIGUEZ, 2008, p.46).

Ainda nessa concepção sacerdotal do magistério, em obra homônima à de Santo Agostinho, Santo Tomaz de Aquino, também presente nos estudos de Rodriguez (2008) faz, posteriormente, algumas colocações diferentes das apresentadas por Santo Agostinho. Atribui maior valor à figura do professor, reconhecendo o papel deste como educador. Em contrapartida à afirmativa de Santo Agostinho, que dizia que “o mestre fundamental era o Mestre Interior” (RODRIGUEZ, 2008), Santo Tomaz de Aquino, com base no pensamento aristotélico da primeira e segunda causalidade, reconhece Deus como artífice principal do processo educacional e ao professor confere um papel dito secundário e instrumental, mas também essencial para o ensino.

Visto isso, podemos constatar que a identidade do professor estava profundamente ligada à figura de um “homem quase santo” [...]. Concepção essa, que, de certa forma, ainda repercute nos dias atuais” (RODRIGUEZ, 2008, p.48), tendo em vista uma parcela bastante expressiva de professores que age em conformidade com a visão do sacerdócio, enquanto outros organizam movimentos, a fim de lutar pelos seus direitos.

3 O OFÍCIO PROLETARIZADO

Sá (1986) afirma que a proletarização do trabalho docente fez com que a concepção sacerdotal do professor fosse deixada de lado, afirmando que tal visão seria mítica e que estaria encerrada definitivamente, uma vez que perdeu sua especificidade para adequar-se às relações capitalistas do mundo contemporâneo, equiparando então, o trabalho docente às demais profissões.

Sob o olhar de Krentz (1986), a construção da imagem do professor vocacionado se deu com o intuito de conduzir a um pensamento desligado dos ganhos materiais, o professor desempenhava suas funções com afincamento missionário e era recompensado com o reconhecimento perante Deus e os homens, sem grandes anseios financeiros.

A configuração da escola na sociedade capitalista trouxe para o magistério uma nova imagem, bem distante daquela tratada por Santo Agostinho. Nessa vertente, podemos enxergar uma descentralização do saber do professor para uma “divisão no aparelhamento escolar e a introdução de novas tecnologias, como meio de produção” (SÁ, 1986), aproximando as atividades educacionais das relações capitalistas.

Hiro (2013) ratifica o posicionamento de Sá (1986), ao afirmar que hoje o professor “é um trabalhador explorado como os demais” (HIRO, 2013, p.77), principalmente, após a ascensão do capitalismo como realidade econômico social. Sob essa concepção, o docente é um indivíduo que vende sua força-de-trabalho como os demais do proletariado, seguindo, também no ambiente escolar, o modelo capitalista de setorização e divisão do trabalho, para gerar um produto, participar da corrida pela especialização e aumentar a produtividade em seus resultados.

Na ótica capitalista, o profissional especializado, mesmo que precário, desqualificado e domesticado na prática cotidiana, é capaz de propiciar uma produção de riqueza maior sem significar maior salário, possibilitando uma apropriação maior de mais-valia por parte do capitalista (HIRO, 2013, p.76).

Assim, o professor pertence à classe social dos trabalhadores como os demais, desligando-se definitivamente da visão vocacional do professor, visto que “não podemos deixar de considerar que a educação de um determinado período histórico é fruto de uma necessidade socioeconômica desta mesma época” (HIRO, 2013, p.77).

4 AS DIFERENTES FACETAS DO TRABALHO DOCENTE

Em estudo recente feito por Lengert (2011, p. 20), encontramos “a ideia de vocação que continua incrustada nos discursos individuais e coletivos dos professores”. Segundo Arroyo (2000 *apud* LENGERT, 2011), tal imagem será difícil de se abandonar. Isso porque essa concepção está ainda firmemente presente no imaginário dos professores e da sociedade, a visão do professor como “aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento” (ARROYO, 2000 *apud* LENGERT, 2011, p. 33), permanecerá ligada ao cenário de profecia, modo de vida, dedicação, missão, que foi construído culturalmente ao longo da história dessa profissão.

Ou seja, por mais que a nova escola tenha incorporado em seu sistema as relações capitalistas, no ideário dos professores ainda se encontra presente a visão do magistério como profissão vocacional.

Mesmo com as afirmações de que o molde sacerdotal está obsoleto, a construção histórica e as condições socioeconômicas da profissão conduzem alguns professores à insistirem em buscar sua realização no ofício amoroso de ensinar. “O mestre realiza-se no amor quando descende para entender e aceitar o aluno. Com essa ação, educa-se e aperfeiçoa a si mesmo, e os velhos conhecimentos renovam-se quando se ensina com dedicação e afincos” (RODRIGUEZ, 2008, p.47).

O estudo feito por Lyra (1999) comprova esse dado: ao fazer entrevistas com professores, obteve respostas que mostram como os próprios docentes se veem. Três principais visões vêm à tona: as duas primeiras, no modelo vocacional, podem ser traduzidas no formato que Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino propuseram anteriormente. A terceira é a visão proletarizada, de acordo com Sá (1986), Hiro (2013) e Krentz (1986), principalmente.

Lyra (1999), em suas investigações obteve resultados que apontam o professor como condutor do futuro, ou seja, o referido deve se responsabilizar pela formação dos alunos não só academicamente, mas também socialmente. Tal visão, embora pareça se aproximar do modelo atual capitalista, não se desliga da ideia do professor como detentor de uma responsabilidade que vai além de sua função-mor: a formação intelectual.

Ressalta, ainda, a visão do professor como doutrinador, isto é, aquele que “é também percebido como figura afetiva responsável pela formação moral e de hábitos de seus alunos” (LYRA, 1999, p. 6). A título de exemplo, é interessante expor aqui duas respostas bem próximas à ótica sacerdotal: [Ser professor] “é dar aula, ensinar para a

vida, ter influência, *doação, sacerdócio...*" [Ser professor] "*é ter amor, carinho, gostar daquilo que faz...*" [grifo nosso] (LYRA, 1999, p. 6).

Some-se a isso a persistência do professor, em continuar a sua missão, apesar do desamparo das políticas governamentais, "trabalhando em instituições com condições insatisfatórias para o exercício adequado da profissão" (LYRA, 1999, p. 7).

Analisando estas facetas, percebemos que o professor ainda é considerado um artesão, um vocacionado na sua função, que mesmo convivendo com algumas mazelas permanece firme no seu labor, gratificado pela eficácia na aprendizagem.

Contudo, para Sá (1986), essa perspectiva não está de acordo com os padrões do capitalismo, uma vez que

O professor artesão, erudito, tem um custo elevado para sua formação e reprodução, porque depende de ampla formação geral e tudo que aumenta o custo de reprodução diminui a produção de excedente; a baixa produtividade – a ação pedagógica tradicional ou artesanal condiciona um número reduzido de alunos atendidos por um professor (SÁ, 1986, p.23).

Hiro (2013) explicita a proletarização do trabalho docente que tem de ser equiparado aos outros trabalhadores, visto que o papel do professor é reflexo das mudanças socioeconômicas do mundo globalizado, acompanhando o processo de inserção do processo educacional na "economia institucional" (HIRO, 2013, p.77).

Sá (1986) afirma que a escola da atualidade segue o modelo das grandes empresas, com profissionais assalariados, setorizados e hierarquizados. Sendo assim, percebemos que, para o novo "mercado da educação", a proximidade entre professor e aluno, como existia entre mestre e discípulo, já não é importante, mas sim a transmissão do saber sistemático.

As afirmações evidenciam que, para Sá (1986) e Hiro (2013), o modelo de magistério como ofício se sobrepôs aos moldes sacerdotais, ao eclodir o capitalismo no meio acadêmico, com suas inspeções, supervisões e fiscalizações sempre em busca de uma maior produção e reprodução do saber sistemático.

A introdução e aprofundamento da divisão técnica do trabalho escolar, a expropriação dos meios de produção e de transmissão do saber escolar, o regime salarial baseado no 'arrocho', e as grandes empresas educativas privadas e estatais *põem em cheque definitivamente a*

concepção e a prática da dita escola tradicional (SÁ, 1986, p.27, grifo nosso).

Entretanto, ao retomarmos a linha sacerdotal do magistério, encontramos a afirmação de que o professor não consegue se realizar profissionalmente, tratando seus alunos como consumidores do fragmento de seu saber; o verdadeiro mestre quer estar próximo de seu discípulo.

Essa vertente afirma ainda que o professor se realiza não somente ao ensinar, segundo Rodriguez (2008), o mestre tinha a função de despertar a verdade – que era tida como encontro entre fé e cultura – do interior do discípulo e para isso, deveria manter-se sempre atualizado e disposto à troca de conhecimentos com seu aluno, num aprendizado de atualização circular. “Agostinho afirmava: ‘Em tanto sou bom mestre enquanto sigo sendo aluno’” (RODRIGUEZ, 2008, p.47).

Considerando esses aspectos, podemos ver que as duas vertentes embora distintas se apresentam interseccionadas no perfil do professor da atualidade. Isso pode ser fruto do contato com professores com mais experiência, principalmente na formação inicial do professor, e do sentimento e expectativa própria frente à carreira docente entrelaçados à vivência da sociedade atual, com suas características sócio econômico culturais pautadas na ótica capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com este artigo viabilizar uma reflexão em torno das especificidades do magistério como ofício e sacerdócio, a fim de explicitar quais características de cada uma dessas vertentes estão presentes na docência na contemporaneidade.

Entendemos que tanto a vertente sacerdotal quanto a proletarizada estão presentes na docência. Esta, em decorrência das necessidades econômicas próprias do capitalismo; aquela, em decorrência da proximidade entre quem ensina e quem aprende. Entre ambas, não nos parece ousado afirmar que a proximidade favorece o diálogo entre as partes, e que esta quebra barreiras e intensifica os afetos, bastante esmaecidos na sociedade atual, em decorrência do individualismo oriundo do capitalismo.

Sendo assim, acreditamos que os envolvidos na relação ensino-aprendizagem seriam melhores beneficiados se o perfil do professor deste mundo globalizado agenciasse essas duas facetas que elencamos neste estudo: a sacerdotal e a profissional.

A primeira justifica-se em virtude da necessidade de mediar um saber que prepare o aluno para a vida plena. Tal preparação o estimulará a agir no seu meio de forma a beneficiar-se e a beneficiar a outrem, igualmente. Nessa perspectiva o aluno buscará o bem comum. Mas não é somente o aluno que será beneficiado, também o professor sentir-se-á mais realizado e feliz ao se ver colaborador da construção de uma identidade mais sólida, capaz de assegurar um futuro mais estabilizado.

A segunda justifica-se em virtude da necessidade de apresentar-se a si mesmo, à sociedade e ao seu aluno como alguém que escolheu uma profissão que assegura uma vida digna para si e para os seus, ideologia capitalista para todos os assalariados.

É possível que a primeira vertente possa parecer utópica e alienante, em virtude das relações capitalistas do mundo atual, mas, mesmo correndo-se o risco de toda crítica contra tal posicionamento, cremos que ela possa ser sustentada, considerando-se que o homem é, antes de tudo, um ser social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HIRO, Cássio D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, n. 117, p. 73-80, mai., 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19861/11104>>. Acesso em: 15 out. 2014.

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, n. 3. jun. 1986. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981986000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2014.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

Disponível em:

<<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>>.

Acesso em: 17 out. 2014.

LYRA, Jorge. **Docência**: uma profissão? Estudo da representação social do professor com relação à sua profissão. 1999. (Texto de divulgação). Disponível em: <

https://www.ufpe.br/proext/images/publicacoes/cadernos_de_extensao/Educacao/docencia.htm>. Acesso em: 14 out. 2014.

RODRIGUEZ, Margarita V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, v. 30, n. 1, pp. 45-56, 2008.

Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5099/3307>>.

Acesso em: 22 out. 2014.

SÁ, Nicanor P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola.

Cadernos de Pesquisa, n. 57, p. 20-29, mai., 1986. Disponível

em:<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741986000200002&lng=pt&nrm=iso)

[15741986000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741986000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 out. 2014.

**Subprojeto do PIBID de Artes Visuais - Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas,
da escola ao museu**

Supervisora: Profa. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira*(ESEBA – UFU)

Coordenação: Profa. Dra. Roberta Maira de Melo (IARTE – UFU) e
Prof. Dr. Alexander Gaiotto Miyoshi (IARTE – UFU)

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) propicia a formação do estudante de Licenciatura no contexto da escola, vivenciando seu cotidiano, estando em contato com a abrangência do trabalho docente. O subprojeto de Artes Visuais pretende contribuir com a formação de professores de forma ampla, por meio da experiência na escola e também proporcionando a participação em ações educativas em museus e espaços culturais, prática que muito contribui para a formação do docente em Artes Visuais.

O subprojeto iniciou em 2014 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA/UFU e tem previsão de duração até o fim do ano de 2017. Além da ESEBA, outras duas escolas atualmente são parceiras ao subprojeto: Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, com a supervisão da Profa. Zilá Aparecida Carvalho e a Escola Estadual Antônio Luis Bastos sob a supervisão

do Prof. Marcelo Ponchio. No ano de 2014, a Profa. Dra. Luciana Mourão Arlan se afastou do subprojeto por motivo de qualificação profissional para cursar Pós-doutorado, sendo substituída pelo coordenador Prof. Dr. Alexander Gaiotto Miyoshi.

Para o desenvolvimento do subprojeto na ESEBA/UFU são desenvolvidas algumas ações gerais, abrangendo as três escolas e outras que são específicas da ESEBA. Quanto às ações gerais estão: reuniões sistemáticas entre licenciandos, supervisores e coordenadores; estudo de referenciais teóricos, metodológicos e artísticos relacionados ao Ensino de Arte, à legislação e documentação escolar; participação no planejamento e acompanhamento das aulas dos supervisores nas escolas; organização e acompanhamento de visitas monitoradas a espaços culturais e expositivos; publicações e participação em eventos científicos. Quanto à principal ação específica dos licenciando na

ESEBA está a participação junto à organização da Semana de Arte da ESEBA, evento anual realizado pela área de Arte. Foram realizadas duas edições do evento e no ano de 2016 será realizada a III Semana de Arte da ESEBA.

Por meio destas ações se espera contribuir com a formação docente de maneira efetiva, possibilitando que os licenciandos relacionem uns com os outros, com os supervisores e coordenadores na perspectiva do trabalho coletivo, entendendo a dinâmica da escola de educação básica articulada ao diálogo com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais. São realizadas trocas significativas que contribuem com a materialização dos conceitos aprendidos na graduação e sua aplicabilidade no contexto da escola, atrelados à legislação nacional e aos documentos da escola, na articulação com o trabalho docente.

O contato com a organização das aulas, desde planejamento, passando pelas estratégias utilizadas na abordagem dos conteúdos, a preparação de material didático, a organização e dinâmica das aulas, a vivência com os alunos e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem durante o ano letivo amplia o leque de possibilidades para a futura atuação docente. Os licenciandos têm acesso a um repertório de ações, de forma que quando estiverem atuando como

professores poderão se valer deste em suas práticas, ainda que abordem conteúdos diferentes e atuem em outros contextos.

Além dos espaços da escola, o subprojeto abrange também museus e galerias, buscando estabelecer o contato direto com obras de arte em um espaço expositivo real. A oportunidade de fazer mediações em visitas orientadas, planejando materiais e atividades educativos enriquece a bagagem de formação dos bolsistas, que poderão usar este repertório em sua futura atividade profissional, orientando a visita de seus alunos a espaços expositivos, fazendo referências às obras que tiveram contato com maior propriedade e elaborando expografias com a produção de seus futuros alunos.

A atuação junto aos professores da área de Arte na organização da Semana de Arte da ESEBA, objetiva dar visibilidade ao ensino de Arte na escola. Por meio da organização do evento, os bolsistas podem se mostrar atuantes e propositores, participando das negociações necessárias para a realização do evento, planejando atividades, resolvendo problemas. O evento abrange uma série de atividades que contribuem para a formação dos licenciandos, desde de a pré-produção até a pós-produção, por exemplo: confecção de cartazes, divulgação, planejamento e

desenvolvimento de atividades de seu interesse como oficinas e minicursos, montagem de exposições, participação como expositores de trabalho artístico, elaboração e sistematização de registros, entre outras. A ação visa a ampliação dos alcances do Ensino de Arte para além das salas de aula e também visa um contato maior com a comunidade e escolar e o diálogo com as Licenciaturas.

A sistematização do conhecimento propiciados pelas experiências e pela realização destas ações previstas se dão por meio da escrita acadêmica e da comunicação em eventos científicos, sociabilizando as observações e reflexões realizadas no contexto do subprojeto, aproximando o ensino da pesquisa e formando professores-pesquisadores de suas práticas. ■

Mariza Barbosa de Oliveira

Possui Graduação em Artes Plásticas - Licenciatura e Bacharelado (2007) pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da mesma instituição (2012). Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes. Tema: Poéticas urbanas contemporâneas. Atualmente é professora efetiva de Arte em regime de Dedicção Exclusiva na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA - UFU). Faz parte do Grupo de Pesquisa Poéticas da Imagem (UFU/CNPq), tendo interesse de pesquisa artística nos processos de criação em contexto urbano, arte participativa e dispositivos de registros na Arte Contemporânea.

Curadoria e Layout: Mara Rúbia Colli

GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



Reunião com a equipe do Subprojeto de Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia: licenciandos, supervisores e coordenadores, 2016.



Observação participativa nas aulas de Artes Visuais, sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Atividade de corte de estêncil, 2014. Aulas com as turmas do 7º ano da ESEBA-UFU.



Observação participativa nas aulas de Artes Visuais, sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Atividade de carimbo com borracha e tinta guache sobre papel, 2015. Aulas com as turmas do 2º ano da ESEBA-UFU.

GALERIA

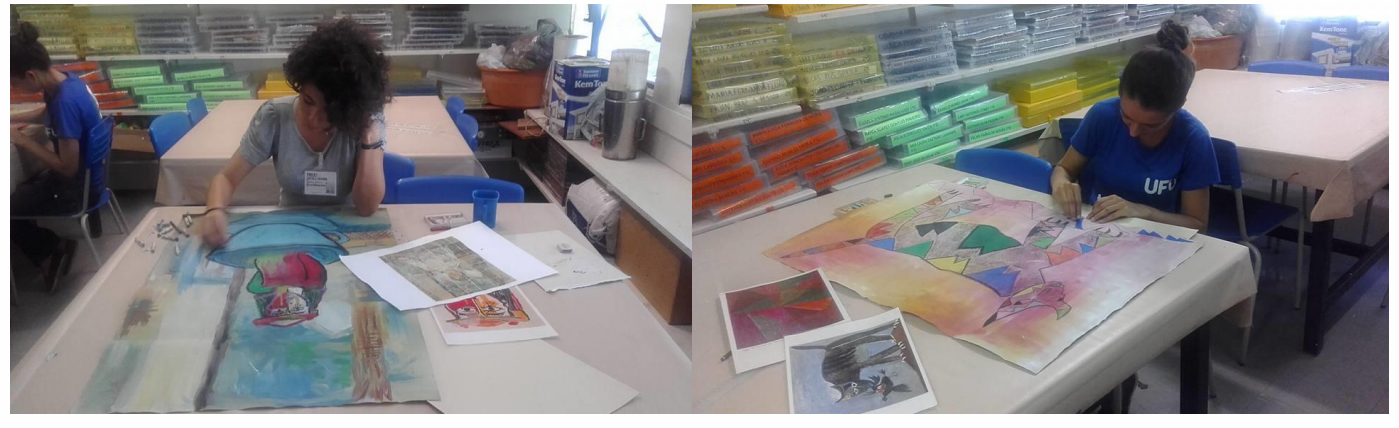
Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG

Observação participativa nas aulas de Artes Visuais, sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Intervenção artística “Pedeágua”, 2015. Aulas com as turmas do 5º ano da ESEBA-UFU.



Observação participativa nas aulas de Artes Visuais, sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Atividade de soltar pipas, 2015. Aulas com as turmas do 4º ano da ESEBA-UFU.



Elaboração de material didático para aulas sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Tinta guache e giz pastel oleoso sobre papel craft, 2016. Planejamento de aulas das turmas de 3º ano da ESEBA-UFU.

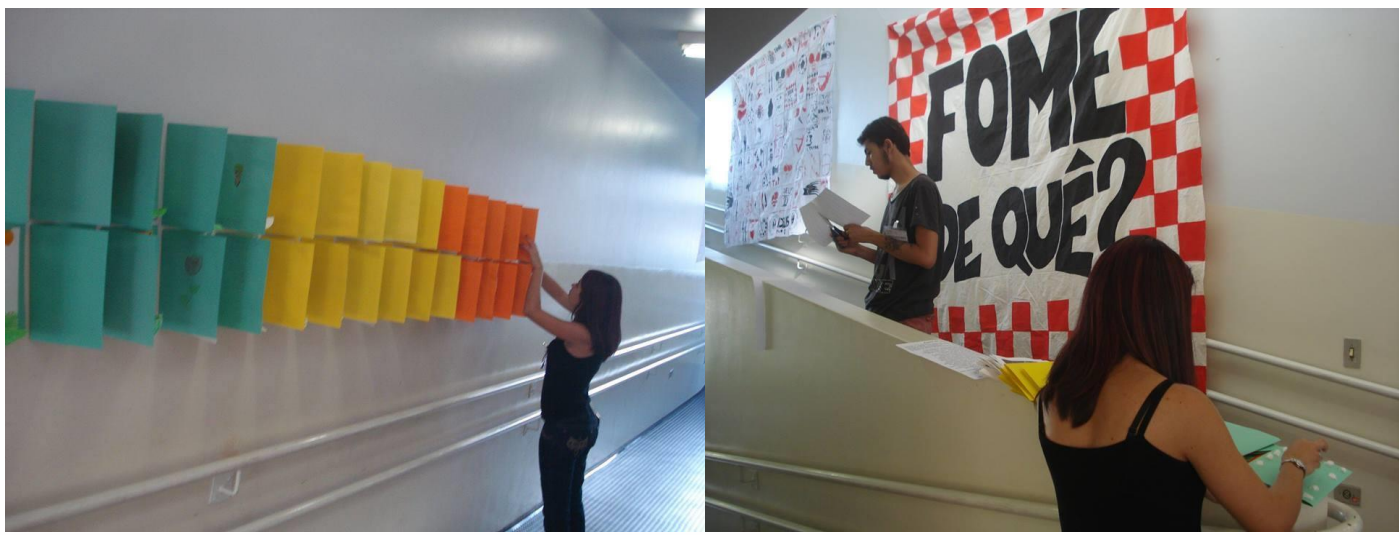
GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto:
Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



Observação participativa nas aulas de Artes Visuais, sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Ação artística com cata-ventos, 2016. Aulas com as turmas do 4º ano da ESEBA-UFU.



Montagem de exposição com trabalhos realizados nas aulas de Artes Visuais. Aquarela e colagem, 2014. Trabalhos dos alunos do 6º ano da ESEBA-UFU e à direita, estêncil e bordado sobre tecido, 2014. Trabalhos dos alunos do 7º ano da ESEBA-UFU.

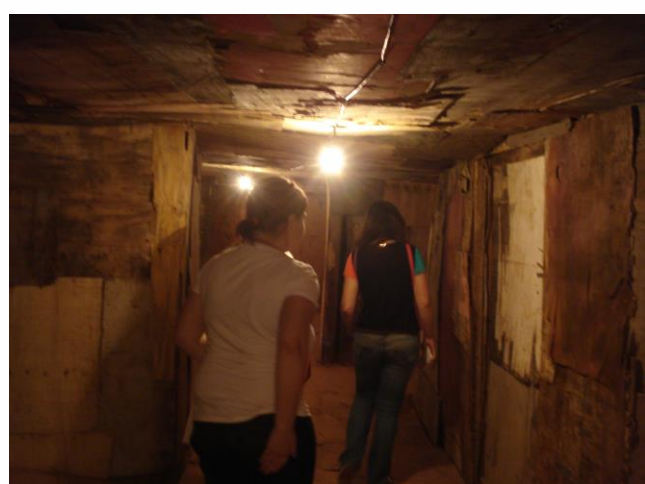
GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



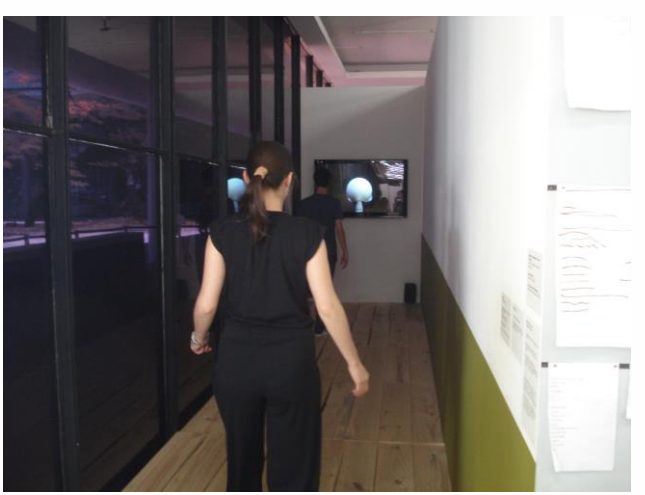
Trabalho de campo realizados pelos bolsistas do subprojeto de Artes Visuais do PIBID. Visita guiada à 31ª Bienal de São Paulo *Como (...) coisas que não existem?*, 2014. Coordenadores, supervisores e licenciandos.



Trabalho de campo realizados pelos bolsistas do subprojeto de Artes Visuais do PIBID. Visita à exposição *transquietetônica* de Henrique Oliveira no MAC USP Ibirapuera, 2014. Coordenadores, supervisores e licenciandos.



Trabalho de campo realizados pelos bolsistas do subprojeto de Artes Visuais do PIBID. Visita à exposição *Projeto Paredes/ Carmela Gross* no MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo), 2014. Coordenadores, supervisores e licenciandos.

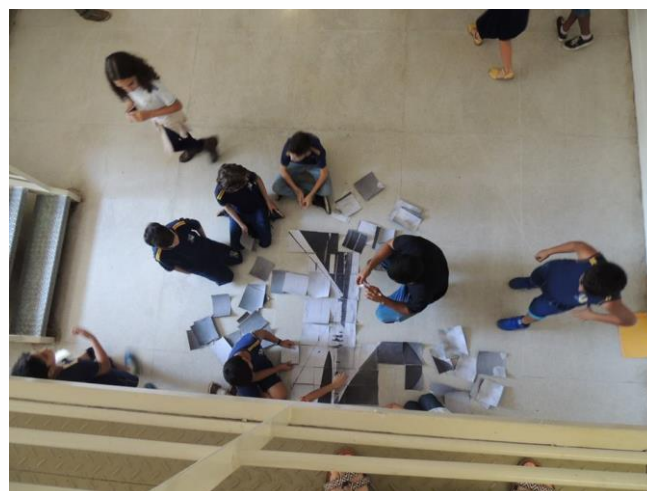


Trabalho de campo realizados pelos bolsistas do subprojeto de Artes Visuais do PIBID. Visita à exposição *Mal-entendidos* da artista Rivane Neuenschwander no MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo), 2014. Coordenadores,

GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto:
Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



Acompanhamento e proposição de atividades educativas com as turmas de 5º ano, sob a supervisão da professora Mariza Barbosa. Visita às exposições *Brasília: retratos de uma capital* com fotografias de Geraldo Vieira e curadoria de Larissa Ribeiro e Marcos Pasqualini de Andrade, *Ritos de Passagem* de Alex Oliveira e *Linhas de Fuga* de Emiliano Freitas no MUnA (Museu Universitário de Arte da Universidade Federal de Uberlândia), 2016. Trabalho de campo com as turmas do 5º ano da ESEBA-UFU.

GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto:
Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



Banner com a divulgação da programação da I Semana de Arte da ESEBA, 2014.



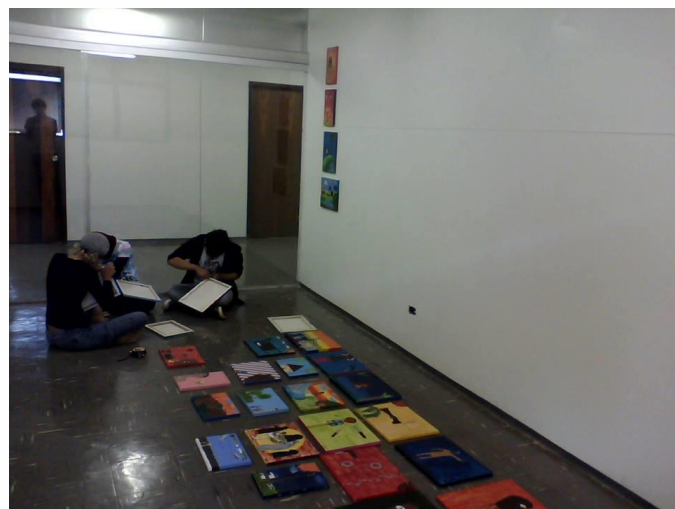
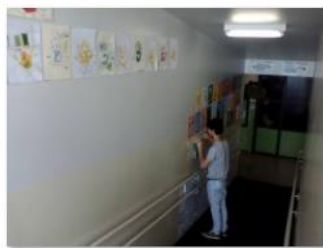
Oficina de TieDye ministrada pelos bolsistas Gabriel Mota, Cleizer Feroli e Bárbara Ferreira. Atividade realizada na I Semana de Arte da ESEBA, 2014. Público alvo: alunos do 3º ciclo e EJA da ESEBA-UFU.



GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto:
Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



Montagem da Exposição *CriAtivAções* na I Semana de Arte da ESEBA, no espaço interno da escola e montagem da Exposição coletiva *Afropossibilidades* no Laboratório Galeria – IARTE – UFU. Atividade realizada na I Semana de Arte da ESEBA, 2014. Trabalhos de alunos do 1º, 2º, 3º ciclos e EJA da ESEBA - UFU.

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



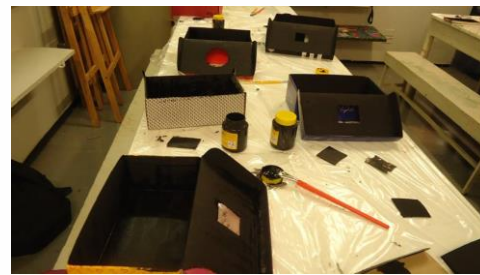
Banner da II Semana de Arte da ESEBA. Impressão sobre lona, 2015.

Cartazes de divulgação das oficinas e minicursos realizados na II Semana de Arte da ESEBA. Cartazes desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID, 2015.

GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto:
Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG

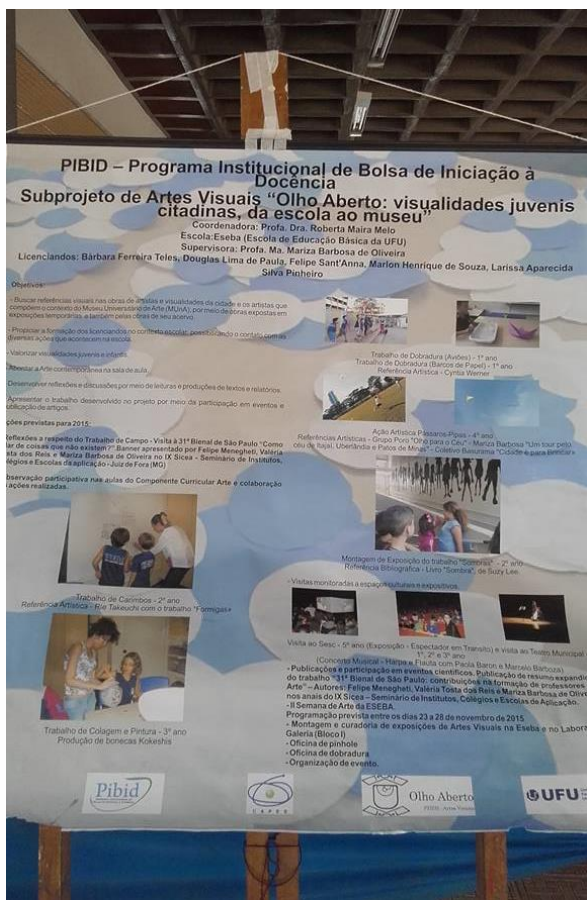


Laboratório fotográfico confeccionado para o Minicurso *Fotografando com a pinhole* ministrada pelos bolsistas Larissa Pinheiros e Felipe Sant'Anna. Confeção das câmeras pinhole; Revelação das fotografias; e Fotografias realizadas durante o minicurso. Atividade realizada durante a programação da II Semana de Arte da ESEBA, 2015. Público alvo: alunos do 3º ciclo e EJA da ESEBA-UFU.

GALERIA

Subprojeto do PIBID de Artes Visuais – Olho aberto: Visualidades juvenis cidadinas, da escola ao museu.

Uberlândia/MG



Banner de apresentação de trabalhos realizados no Subprojeto do PIBID de Artes Visuais no Vem Pra Ufu 2015. Estande de apresentação de trabalhos realizados no Subprojeto do PIBID de Artes Visuais no Vem Pra Ufu 2015. Apresentação de materiais didáticos, objetos e banner, 2015. Trabalhos realizados pelos alunos da ESEBA e bolsistas do PIBID.



