



Revista
Academic Research

FAP

Revista Semestral – Volume 1, Nº 2, agosto/ dezembro 2015

10
anos

Construindo o
Ensino Superior
de Qualidade na
Região do Baixo
Parnaíba!

CRESU

Centro Regional de Ensino Superior Amo Krantz Ltda

F
A
P

COMISSÃO EDITORIAL

Adelson Cheibel Simões
Joana Elisa Röwer

COMITÊ DE REDAÇÃO

Raimunda Nonata Fortes Braga
Cleane de Jesus Costa

SECRETÁRIA

Conceição de Maria Carvalho da Cunha

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

Profº. Dr. Casemiro de Medeiros Campos - FAP

Doutorado em Educação – UFC/CE

Profª. Ms. Cleane de Jesus Costa - FAP

Mestre em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ms. Cleydlenne Costa Vasconcelos

Mestra em Parasitologia – ICB/UFMG

Profº. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA

Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG

Profª. Ms. Francinalda Araújo e Silva - FAP

Mestre em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Esp. Ledany Marinho Velozo - FAP

Especialista em Leitura e formação de leitores – UFMA/MA

Profº. Esp. Radson Ferreira do Vale - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP/MA

Profª. Ms. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP

Mestre em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profº. Dr. Régis Catarino da Hora - UFMA

Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais – UFSCAR/SP

PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA

Raimunda Nonata Fortes Braga

Josadanny Abreu Costa

NORMALIZAÇÃO

Ledany Marinho Velozo

FAP Academic Research /Faculdade do Baixo Parnaíba.-
Chapadinha-Ma, v.1, n. 2, ago./dez.2015.

Semestral

ISSN:2446-8312

1. Educação superior - Periódicos I. Título.

SUMÁRIO/CONTENTS

SUMÁRIO/CONTENTS

EDITORIAL	03
DOSSIÊ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	05
A prática docente e a formação de estudantes/pesquisadores: desafios e perspectivas	06
Raimunda Nonata Fortes Braga Cleane de Jesus Costa Deryanne Vieira Guimarães Keiciany Lopes Brito Maria de Jesus Mendes Cardoso	
As artes visuais na prática dos professores do 4º ano do ensino fundamental	25
Conceição de Maria Carvalho da Cunha Ana Lúcia Da Silva Santos Francisco Das Chagas Dos Santos Aguiar Lúcia Maria Lima Mascarenhas Milene Nunes Fernandes	
A co-construção das práticas de leitura, escrita e oralidade na educação infantil	50
Marco Aurélio da Silva Aristéia Mariane Kayser	
Planejamento Escolar: uma análise na pré-escola Jardim Cirandinha	68
Anety Fonteles Alves Francymária Oliveira da Conceição Jardiane Alves da Silva Maria Edna Viana Castro Vanessa da Costa Santos	
ARTIGOS DE TEMÁTICAS DIVERSAS	94
Contexto histórico do Modernismo no Brasil a partir da obra macunaíma de Mario de Andrade	95
Thacyanne Lima Costa Francisco Getúlio Sousa da Silva Rafael Costa de Oliveira Reynnayra de Sousa Rodrigues	
O ensino jurídico no Brasil: desafios e perspectivas para século XXI	110
Adelson Cheibel Simões	

EDITORIAL

A pesquisa tem como finalidade fazer uma releitura da realidade que implica em encontrar respostas contextualizadas em que o próprio processo da pesquisa é formativo. Assim, a prática da pesquisa na formação superior contribui para o desenvolvimento da autonomia de todo o profissional e principalmente para o desenvolvimento do profissional docente. Neste sentido, o trabalho do professor pesquisador se caracteriza como uma atividade de articulação entre conhecimento e ação. Na perspectiva da formação do professor pesquisador em que quem produz o conhecimento também é aquele que atua como docente, a compreensão da relação entre teoria e prática são aspectos que necessariamente devem estar implicados.

Desta forma, o Conselho Editorial da Revista **Academic Research** vem apresentar à comunidade acadêmica e a comunidade em geral, o segundo número do ano de 2015 com o Dossiê Práticas Pedagógicas. Este número inova em relação ao anterior, no sentido de que apresenta os artigos organizados em forma de Dossiê Temático e em Temáticas Diversas. O Dossiê se caracteriza por congrega pesquisas sobre uma determinada temática enquanto que os artigos das Temáticas Diversas compreendem pesquisas de assuntos variados. A opção em organizar a revista desta forma, contribui para a socialização do conhecimento com o intuito de facilitar aos leitores o acesso às pesquisas sobre temáticas de interesse e, também colabora com a sua própria divulgação. O Dossiê é composto por quatro artigos que tratam das Práticas Pedagógicas e a sessão Temáticas Diversas contempla dois artigos.

Refletindo, justamente, na relação entre pesquisa e formação profissional, entre teoria e prática, os artigos que contemplam o Dossiê Práticas Pedagógicas revelam ao mesmo tempo a qualidade das pesquisas desenvolvidas na Faculdade do Baixo Paranaíba, e, assim se constituem como um referencial a ser consultado, lido analisado no desenvolvimento de outras pesquisas sobre esta temática, como também são uma fonte de compreensão do contexto educacional do município de Chapadinha e região, podendo servir às escolas como uma base de reflexão e possibilidade de transformações visando a qualidade da educação.

O primeiro artigo de autoria de Raimunda Nonata Fortes Braga, Cleane de Jesus Costa, Deriany Vieira Guimarães, Keiciany Lopes Brito e Maria de Jesus Mendes Cardoso intitulado *A prática docente e a formação de estudantes pesquisadores: desafios e perspectivas*, tem como objetivo discutir a influência da prática docente na formação de

alunos-pesquisadores no ensino médio, tendo como princípio que a pesquisa pode ser desenvolvida desde a educação básica.

O segundo artigo tem como autores Conceição de Maria Carvalho da Cunha, Ana Lucia da Silva Santos, Francisco das Chagas dos Santos Aguiar, Lucia Maria Lima Mascarenhas e Milene Nunes Fernandes, e tem como título *As artes visuais na prática dos professores do quarto ano do Ensino Fundamental*. Desenvolvido através de um estudo de campo, a pesquisa apresentada no artigo reflete sobre a importância da arte na escola na perspectiva dos professores.

O terceiro artigo é de autoria de Marco Aurélio da Silva e Aristéia Mariane Kayser, intitulado *A co-construção das práticas de leitura, escrita e oralidade na educação infantil*. Neste texto, os autores realizam uma reflexão sobre a importância da leitura no desenvolvimento infantil como construção da autonomia reflexiva do contexto da criança.

O quarto artigo, que encerra o Dossiê, é de autoria de Anety Fonteles Alves, Francymaria Oliveira da Conceição, Jardiane Alves da Silva, Maria Edna Viana Castro e Vanessa da Costa Santos e tem como título *Planejamento escolar: uma análise na pré-escola Jardim Cirandinha*. A pesquisa objetiva analisar as formas de planejamento referentes à educação infantil e a sua influência na prática pedagógica.

O primeiro texto da sessão Temáticas Diversas é de autoria de Thacyanne Lima Costa, Francisco Getúlio Sousa da Silva, Rafael Costa de Oliveira e Reynnayra de Sousa Rodrigues e intitulado *Contexto histórico do modernismo no Brasil* tendo como objetivo realizar uma revisão teórica do movimento modernista literário no Brasil.

O segundo texto desta sessão que finaliza a revista, é de autoria de Adelson Cheibel Simões, intitulado *O ensino jurídico no Brasil: Desafios e perspectivas para o Século XXI*. Neste texto, o autor faz uma reconstrução histórica do ensino jurídico no Brasil e pontua a importância do ensino desta disciplina dentro do contexto da escola brasileira, transitando pelo movimento da escola novista e suas influências no ensino.

Por fim, esperamos que o conhecimento aqui revelado através destes artigos, seja um convite para outras reflexões, reconstruções e para transformações de práticas pedagógicas que coloquem na centralidade o aluno e a aprendizagem nas suas especificidades e diversidades. Na certeza de que a socialização do conhecimento é uma forma de contribuição na qualidade da formação profissional, reiteramos o nosso convite ao envio de novos artigos e à leitura da Revista **Academic Research** da Faculdade do Baixo Paranaíba.

Comissão Editorial

DOSSIÊ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES/PESQUISADORES: desafios e perspectivas¹

Raimunda Nonata Fortes Braga²
Cleane de Jesus Costa³
Deryanne Vieira Guimarães⁴
Keiciany Lopes Brito⁵
Maria de Jesus Mendes Cardoso⁶

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa é refletir e discutir sobre a prática docente na formação de alunos/pesquisadores no Ensino Médio. Destaca-se que a pesquisa pode ser iniciada durante a educação básica, com ênfase no Ensino Médio de modo a tornar o aluno um sujeito crítico, capaz de compreender e reconstruir novos conceitos. Quando o aluno tem contato com a iniciação científica na Educação Básica, a pesquisa não será para ele um grande desafio no Ensino Superior. Neste ponto de vista, houve a necessidade de realizar uma pesquisa que verificasse a prática do professor da última série do Ensino Médio para a preparação do aluno na vida de pesquisador universitário. A pesquisa teve caráter qualitativo e quantitativo, caracterizada por pesquisa bibliográfica e de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, com perguntas estruturadas e semiestruturadas, sendo aplicado a 95 alunos e 18 professores da 3ª série do Ensino Médio em duas escolas: uma escola particular e em uma escola pública estadual, ambas localizadas na cidade de Chapadinha-MA. Os autores mais citados neste artigo e que embasaram esta pesquisa foram Bagno (2007), Freire (2010), Demo (2006 e 2011), Díaz Bordenave e Pereira (2010), Garcia (2011), Marconi e Lakatos (2007), Oliveira (2006), Portilho e Almeida (2008), Richardson (1999), Silva (2006) que são importantes teóricos dentro da área de pesquisa escolar e acadêmica, dentre outros.

Palavras-chave: Pesquisa. Aprendizagem. Conhecimento crítico. Princípio educativo.

¹ Este artigo integra a Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação em Ensino Superior da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, defendida no ano de 2015. E-mail: nonybraga@terra.com

² Diretora de Ensino da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Mestre em Desenvolvimento Humano – Universidade de Taubaté/UNITAU – Taubaté SP, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA – São Luís MA.

³ Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Mestre em Desenvolvimento Humano – Universidade de Taubaté/UNITAU – Taubaté SP, Graduada em Letras – Licenciatura Plena: habilitação em Português pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA. E-mail: cleanedejesus2013@gmail.com

⁴ Pós- graduanda em Docência no Ensino Superior e Licenciada em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA.

⁵ Pós- graduanda em Docência no Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA e licenciada em Letras/ Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

⁶ Pós- graduanda em Docência no Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA e licenciada em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é fundamental em qualquer etapa da formação do indivíduo, pois ela é constante em seu cotidiano, e durante o processo de ensino e aprendizagem, ela torna-se uma ferramenta preciosa para fundamentar diversos questionamentos e curiosidades do aluno. Nessa visão, a principal finalidade da pesquisa é possibilitar a construção do conhecimento.

Mas para construir esse conhecimento científico é necessário que o professor estimule seus alunos constantemente, pois o que se vê atualmente são alunos do Ensino Médio como sujeitos que não procuram entender a essência de problemas, sejam eles sociais ou físicos, e que somente procuram observar o superficial, contudo o papel do Ensino Médio é formar cidadãos críticos que procuram a solução de problemas e os compartilham com a comunidade escolar, a fim de difundir a consciência dos indivíduos ao seu redor. Conforme Richardson (1999, p. 29):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

A construção do conhecimento se dá quando o aluno vai à busca de resultados para as suas indagações. Oliveira (2006, p. 42), ressalta que: “[...] o aluno torna-se sujeito de seu próprio conhecimento, investiga, registra dados, formula hipóteses, toma decisões para resolver um problema”, através disso ele constrói seu próprio entendimento sobre o objeto de pesquisa, mas para isso é necessário primeiramente que o professor seja um pesquisador para que assim, ele possa incentivar o seu aluno a pesquisar, no entanto se o próprio professor não pesquisa ou não tem o hábito de pesquisar ele não terá subsídios para incentivar o seu aluno a pesquisar, esteja ele atuando no Ensino Fundamental ou Médio.

É relevante que o professor promova a familiarização dos alunos com o ato da pesquisa o mais cedo possível, e ao mesmo tempo estimule-os a essa prática para que não apresentem dificuldades em fazê-la no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o professor deve adotar em suas metodologias a prática de ensino por meio de pesquisas para estimular aos alunos a agirem como pesquisadores para compreender o que há ao seu redor. O ato de pesquisar algumas vezes é compreendido como uma prática exclusiva do Ensino Superior, por isso, na Educação Básica, alguns alunos têm o hábito de ficar apenas com as informações repassadas pelo professor e livros didáticos, isto é, não sentem a necessidade de buscar outras fontes para melhor entender determinado conteúdo

e acabam por se perderem nas teclas de atalho, os famosos “Ctrl+C” e “Ctrl+V” quando são solicitados trabalhos com pesquisas que envolvam internet.

O professor, ao mesmo tempo em que compartilha suas experiências de vida, propicia conhecimento aos alunos e estabelece estratégias para a construção deste. Ele é o mediador da pesquisa, e através da sua prática docente os alunos irão descobrir e/ou adquirir novas informações sobre o que se pretende pesquisar.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é refletir e discutir sobre a prática docente na formação de alunos/pesquisadores no Ensino Médio destaca-se que a pesquisa pode ser iniciada durante a Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio, de modo a tornar o aluno um ser crítico, capaz de compreender e construir novos conceitos.

Para a fundamentação desta pesquisa buscou-se utilizar autores especialistas na área da pesquisa escolar e acadêmica, como Bagno (2007), Freire (2010), Demo (2006 e 2011), Díaz Bordenave e Pereira (2010), Garcia (2011), Marconi e Lakatos (2007), Oliveira (2006), Portilho e Almeida (2008), Richardson (1999), Silva (2006), pois abordam a importância da pesquisa para o conhecimento intelectual.

2 O ATO DE PESQUISAR

O conceito de pesquisa está diretamente ligado à construção do conhecimento, e conceber novos saberes é um ato fácil de relatar, mas fazer acontecer a “construção do conhecimento” é um procedimento longo e sistemático. É necessário saber “o que pesquisar” e “para quê pesquisar”. Dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem há um mediador para facilitar a prática do saber, o professor; que ao mesmo tempo ensina e aprende quando utiliza a pesquisa na sua prática de ensino. Na visão de Freire (2010, p.29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É necessário, que tanto o professor quanto o aluno entendam que para acontecer o ensino é necessário que exista pesquisa, os mesmos devem procurar entender por que pesquisar e para que pesquisar. Mas afinal, o que é pesquisar? De acordo com Bagno (2007, p.17):

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquirio, que significa “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informa-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.

De acordo com o autor, reafirma-se que a pesquisa é algo ativo nas práticas diárias, mas acima de tudo precisa de respostas concretas para a resolução de problemas complexos, no que se refere a conhecimentos de teor científico para maior aplicabilidade e compreensão do cotidiano.

Para mais, pesquisar é um princípio educativo. Demo (2006, p. 16) afirma que “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. Diante do exposto compreende-se que o ato de pesquisar é uma prática que se estende desde as primeiras aprendizagens da vida do indivíduo, que pode ser influenciado por meio de um mediador, e isso irá depender dos estímulos que o meio social (escola, família e sociedade) contribui na realidade em que ele está inserido.

Marconi e Lakatos (2007, p. 15), ressaltam que pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, nessa concepção, a pesquisa é realizada através de procedimentos, e parte de um conhecimento simples para um conhecimento mais complexo, em busca de um resultado que foi anteriormente previsto por meio de hipóteses, que são possíveis respostas ao problema a que se quer investigar.

3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O aluno é um sujeito que tem curiosidade, pensamento crítico em saber como as coisas funcionam e de onde elas vêm. Ele aprende a elaborar suas próprias ideias, experimentar o mundo, ou seja, é a partir do contato do conhecimento com o novo que surgem informações importantes para o que se pretende pesquisar com a finalidade de aquisição de aprendizagem.

A vivência de métodos com atividades de pesquisa possibilita o ensinar e o aprender por meio da comunicação confiante e de motivação constante, a partir da integração desses métodos para um processo ativo e vasto de informação.

A pesquisa deve ser vista como um princípio educativo e ao mesmo tempo inovador, reelaborada individualmente e coletivamente, de integração do objeto de estudo em todas as dimensões pessoais: cognitivas, emocionais, sociais, éticas, e utilizar todas as habilidades disponíveis do professor e do aluno. O professor além de ajudar os seus alunos a

desenvolverem a criatividade através da pesquisa, ele também deve ajudá-los a se tornarem cidadãos críticos e que interajam na sociedade em que estão inseridos.

Portanto a pesquisa como princípio educativo quando bem direcionada envolve tarefas de interesse dos alunos e pode se constituir numa peça central para o processo de aprendizagem dos alunos. No momento em que o aluno está engajado em novas atividades, o pensar e o fazer começam a se desenvolver, então, o aluno começa a enfrentar os desafios que se apresentam durante a resolução de uma determinada pesquisa.

A educação escolar tem papel primordial na formação do aluno e os meios de comunicação também são importantes fontes de pesquisa, pois estão disponíveis para a maior parte da sociedade. Para que isso aconteça, os professores, em parceria com a escola devem estar sintonizados com as transformações do mundo em que vivem e com a realidade do educando.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior as pessoas estão no seu dia a dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender [...] (BRASIL,1998, p.87)

Portanto destaca-se que o uso da pesquisa como princípio educativo contribui para facilitar o entendimento do educando, sendo que o professor deve trabalhar assuntos diversificados que repercutem no cotidiano do aluno. O importante também é despertar a curiosidade do educando, pois só assim, ele terá condições de buscar as informações a partir do próprio interesse.

4 O DESAFIO DE ENSINAR E APRENDER POR MEIO DA PESQUISA

No exercício da atividade docente o professor sem curiosidade, nem aprende e nem ensina (FREIRE, 2010). Nesse contexto, o autor deixa clara a importância da pesquisa para o bom desempenho da prática docente. Dessa forma, o professor ao mesmo tempo em que ensina também aprende.

Nesse contexto, a pesquisa é uma ferramenta pedagógica que possibilita um olhar crítico, tanto para o professor quanto para o aluno, sendo capaz de intervir no meio social. Nesse sentido Bagno (2010, p. 15, grifo do autor) argumenta que:

Ensinar a aprender, então, é não mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e

reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem as verdadeiras fontes de informação e conhecimento.

Desse modo, a finalidade do ensino por meio da pesquisa escolar é possibilitar novos conhecimentos, pois o professor é um mediador, um orientador, em que sua prática não está voltada em dizer o quê o aluno deve fazer, mas dar-lhe condições de prosseguir e adquirir novos conhecimentos.

A dimensão da pesquisa é ampla, por isso, é necessário relatar o conceito de pesquisa escolar. Para Portilho e Almeida (2008, p.19), a pesquisa escolar,

é um relevante instrumento metodológico de ensino aprendizagem, sendo que, através dela é possível desenvolver ações que levem a interdisciplinaridade, palavra de ordem no atual contexto educacional. Sua utilização induz ao desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação do educando. Sua prática permite que o aluno aprenda ao transformar informação em conhecimento.

Mediante o uso de pesquisa nas atividades escolares, sejam elas internas ou externas, faz com que os alunos sejam autônomos do seu próprio saber através da investigação, capacitando-os e tornando-os alunos pesquisadores. Durante esse processo, o professor não é o dono do saber, mas um mediador. Portanto, quando o professor utiliza a pesquisa como estratégia de ensino, na Educação Básica, o aluno torna-se gradativamente um aluno pesquisador, crítico e eficiente, através da teoria e prática. Com pontua Beillerot (2001, p. 19, grifo do autor),

Nos meios universitários, o uso da palavra “pesquisa” no singular, e por vezes até mesmo sendo empregada com maiúscula, envolve um pressuposto pleno de sentidos, equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa.

No dizer do autor, fica evidente que a pesquisa é mais complexa no âmbito acadêmico, pois ela deve ser de cunho científico. Enquanto a pesquisa escolar refere-se à fase do ensino da educação básica, ou seja, é um período de adaptação do aluno para a fase de uma pesquisa mais concreta.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve caráter qualitativo e quantitativo, caracterizada por pesquisa bibliográfica e de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foram questionários, com perguntas estruturadas e semiestruturadas para professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio em duas escolas: uma escola particular e em uma escola pública estadual, ambas localizadas na cidade de Chapadinha-MA. Para preservar o nome dessas escolas preferiu-se nomeá-las respectivamente, em escola A e escola B Também foi utilizada a nomenclatura,

“W”, “Y”, “Z” e “X” para quatro alunos, sendo “W” e “Z” para os alunos da escola B e “Y” e “X” para os alunos da escola A. As questões propostas indagavam acerca do conceito de pesquisa, assim como também sobre a sua finalidade e aplicabilidade dentro do ambiente escolar para a preparação e aproximação dos alunos com o ato da pesquisa.

A primeira escola a ser verificada na realização desta pesquisa foi a escola localizada no centro da cidade de Chapadinha- MA. Esta possuía somente uma turma de 3ª série do Ensino Médio, a qual funcionava no turno matutino, com 31 (trinta e um) alunos matriculados e, destes somente 84% (N=26) dos alunos responderam ao questionário aplicado no dia da entrega do resultado final do ano letivo escolar, motivo este que fez com que alguns desta série não participassem desta pesquisa. A faixa etária dos alunos que participaram desta pesquisa na escola A varia entre 16 a 18 anos, já o quadro de professores para esta série correspondia a treze (N=13), e destes 77% responderam ao questionário, e os outros professores que não participaram desta pesquisa já haviam concluído as atividades do período letivo.

Em relação à escola B, situada no Bairro Corrente, na cidade de Chapadinha-MA, havia 07 (sete) turmas de 3ª série do Ensino Médio, divididas entre os turnos diurno e noturno, sendo que para esta coleta optou-se recolher amostras somente do turno vespertino, com o intuito de delimitar a amostra da pesquisa nesta unidade de ensino.

As três turmas de terceira série deste turno (3ª série A, B e C), contavam com 104 (cento e quatro) alunos matriculados, mas somente 60% (N=69) responderam aos questionários, e 40% (N=35) não colaboraram com a pesquisa, pois optaram em não responder ao questionário. A faixa etária dos alunos destas séries da escola B variava entre 16 a 20 anos, e o corpo docente para esta série neste turno era de 11 (onze) professores, no entanto somente 08 (oito) deles responderam ao questionário, no total de 73%. Não foi possível envolver todos os professores nesta pesquisa porque alguns preferiram não responder ao questionário.

Após a coleta e análise dos dados, projetaram-se quadros para a demonstração dos resultados obtidos nos questionários respondidos por professores e alunos, e posteriormente foram feitas as discussões para a melhor compreensão da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguem-se catalogados nos quadros abaixo os resultados obtidos através da pesquisa realizada em uma escola A e uma escola B, ambas localizadas na cidade de Chapadinha-MA, com professores de diversas áreas de conhecimentos e com alunos da 3ª série do Ensino Médio destas escolas.

Quadro1- População da pesquisa

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Responderam	08	10	69	26
Não responderam	03	03	35	05
Total	11	13	104	31

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

No Quadro 1, foi organizado a população da pesquisa para identificar os sujeitos participantes, dentre professores e alunos; distribuídos nas suas respectivas escolas A e B. A população investigada na escola B totalizava 104 (cento e quatro) alunos, divididos entre as três turmas de 3ª série do Ensino Médio. Destes alunos somente 69 (sessenta e nove) responderam aos questionários e 35 (trinta e cinco) optaram por não respondê-los, pois não demonstraram interesse em responder ao questionário.

Também foram consultados 11 (onze) professores de diferentes áreas de conhecimentos, na escola B, sendo que 03 (três) professores deixaram de responder, os quais também demonstraram sem interesse em responder ao questionário.

A escola A contava com 31 (trinta e um) alunos, sendo que só havia 01 (uma) turma de Ensino Médio e funcionava no turno matutino. No entanto somente 05 (cinco) alunos não responderam ao questionário porque não compareceram neste dia na escola. A escola tinha em seu corpo docente 13 (treze) professores e destes apenas 03 (três) não compareceram na escola porque já haviam concluído todas as atividades pedagógicas do ano letivo.

Dentre todos profissionais envolvidos no processo pedagógico, o professor e o aluno devem ser sujeitos ativos no processo da aprendizagem para o real aproveitamento do

conhecimento entre a teoria e a prática realizadas no âmbito escolar. É oportuno lembrar quando Demo (2004, p.72) considera que o professor:

[...] é a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. (...) A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore.

Em síntese percebe-se que a pesquisa é um aporte teórico para a construção do conhecimento e de relevância no âmbito educacional, e quando a mesma é utilizada por professores, em específico no Ensino Médio, com a intenção de motivar aos alunos e ajudá-los a tornarem-se pesquisadores embasados do conhecimento científico para ingressar no Ensino Superior.

O Quadro 2, citado abaixo aponta o conceito que os alunos das duas escolas têm a respeito de pesquisa.

Quadro 2- Conceito de pesquisa

	Alunos	
	Pública	Privada
Adequado	42%	46%
Aproximado	30%	39%
Inadequado	20%	15%
Em branco	8%	-
Total	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Os dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos foram de forma subjetiva, por isso convencionou-se um padrão para a análise das respostas a fim de compreender e melhor interpretá-las. É importante ressaltar que esta questão foi atribuída apenas ao questionário dos alunos.

Na análise das questões notou-se que 42% dos alunos da escola B responderam adequadamente sobre o conceito de pesquisa e na escola A obteve-se o resultado de 46%.

Na visão do Aluno W, da escola B o conceito de pesquisa é “*uma técnica que serve para buscar o que nos traz dúvidas, e também para ajudar-nos a adquirir novos conhecimentos*”; já na escola A o Aluno Y, enfatizou que a pesquisa “*é a busca por*

conhecimentos sobre algo que se deseja saber”. Contudo, 39% e 30%, respectivamente dos alunos das escolas A e B se aproximaram do conceito real de pesquisa, no entanto, 20% dos alunos da escola B responderam inadequadamente sobre o conceito de pesquisa, onde o Aluno Z, da escola B respondeu que *“o conceito da minha pesquisa é que nós alunos temos que pesquisar as coisas para que nós fique mais inteligentes e para que nós temos um bom aprendizado*”. Na escola A somente 15% dos alunos responderam de forma inadequada a esta questão, como exposto na fala do Aluno X, dizendo que *“a pesquisa é algo para entender o que não pode ser entendido*”.

O percentual de alunos da escola B que deixaram esta pergunta em branco foi de 8%, enquanto que todos da escola A não deixaram de responder.

Para contextualizar o que foi exposto acima sobre o conceito de pesquisa, na concepção de Andrade (2003, p.121), é o “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”. Sendo assim, a pesquisa é a resposta para a resolução de problemas que surgem no dia a dia dos alunos.

Quadro 3- Finalidade do ato de pesquisar

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Conhecimento	100%	100 %	84%	92%
Resposta confusa	-	-	12%	8%
Em branco	-	-	4%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Com relação aos professores da escola A e B a finalidade do ato de pesquisar está associada ao termo conhecimento, que de acordo com Gil (1999, p. 42), a pesquisa “[...] busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”, diante disso percebe-se que a maioria dos alunos das escolas A e B compreendem a finalidade da pesquisa como norteadora na construção do conhecimento, tendo-se como respostas 92% e 84% respectivamente. Contudo, apenas 8% e 12% destes alunos responderam de maneira confusa. No entanto somente 4% dos alunos da escola B deixaram esta questão em branco, enquanto que nenhum aluno da escola A deixou de respondê-la.

Diante das análises percebe-se que os alunos compreendem a importância da pesquisa para o desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar e este conhecimento acumulado na Educação Básica será um elo para futuras pesquisas no Ensino Superior.

Quadro 4- Utilização de projeto de pesquisa nas atividades pedagógicas em sala de aula/ metodologias de ensino por meio da pesquisa

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Sim	100%	100%	91%	81%
Não	-	-	7%	19%
Não souberam responder	-	-	2%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Conforme o Quadro 4, nota-se que 100% dos professores das escolas A e B utilizam o projeto de pesquisa para instigar os alunos a terem curiosidade investigativa acerca de certos assuntos determinados pelo professor. Com base nas análises das respostas verificou-se que os alunos quando questionados sobre a utilização de projetos de pesquisa na sala de aula orientados pelo professor, teve-se o percentual de 91% (escola B) e 81% (escola A) na utilização de projetos. Através desses resultados percebe-se que os professores fazem uso do projeto de pesquisa para motivar os alunos nas atividades pedagógicas de forma investigativa, sendo o aluno assim o autor do conhecimento auxiliado pelo professor.

Quando a pesquisa na Educação Básica é utilizada com a finalidade de construir conhecimento, ela é desenvolvida em atividades dentro e fora da sala de aula a partir de questionamentos que estimulam a curiosidade e a compreensão de sua própria realidade e isso favorece uma visão crítica/científica do mundo contemporâneo.

Enfatizado no contexto acima, Demo (2011, p. 2), diz que “educar pela pesquisa tem como condição primeira experimentos na última série de ensino que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. [...]”, de acordo com autor, é fundamental que na prática pedagógica o professor seja um pesquisador da educação, e ainda intensifica que este não quer dizer que, ele venha a ser um pesquisador profissional, mas um agente no processo da pesquisa que indaga e faz com que os alunos sejam reconstrutores do seu próprio conhecimento.

Quadro 5- Tipos de pesquisas desenvolvidas em atividades pedagógicas através de experimentos na última série do Ensino Médio

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Bibliográfica	56%	70%	20%	12%
Campo	11%	10%	9%	4%
Laboratório	11%	-	16%	23%
Campo e Laboratório	-	-	3%	4%
Bibliográfica e Laboratório	11%	-	22%	19%
Bibliográfica e Campo	11%	10%	13%	06%
Bibliográfica, Campo e Laboratório	-	10%	14%	23%
Nenhum	-	-	3%	15%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

O ato de educar pela pesquisa é um desafio, por isso é fundamental estimular os educandos a ir à busca de conhecimentos através de diversas formas de pesquisa. Silva (2006, p.13) descreve a metodologia como o “estudo do método para se buscar determinado conhecimento”. Diante dos resultados obtidos através dos questionários o tipo de pesquisa mais utilizado foi a pesquisa bibliográfica, conforme visto no Quadro 5, aos professores 56% correspondem a escola B e 70% aos professores da escola A.

Percebe-se que no Quadro 5, a atividade de pesquisa de campo é citada de modo diverso e sempre associada a outra atividade, porém com um baixo índice, assim como também nas pesquisas de campo e laboratório. Ressalta-se que a escola B tem laboratório de química e de informática e a escola A tem apenas laboratório de química, mas que não as utilizam com a frequência adequada.

No processo de aprendizagem o professor: “[...] deve estimular o aluno a atuar na construção do seu próprio conhecimento, em um processo contínuo de relação com o mundo material e as formulações teóricas acerca desse mundo” (FANTINEL, 2000, p.18). A motivação é um importante caminho a ser percorrido no processo de aprendizagem, pois ela despertará no aluno a curiosidade para enriquecer o seu conhecimento.

Quadro 6- Métodos que estimulam a desenvolver técnicas de pesquisas utilizadas pelo professor

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Públic a	Privada
Pesquisas	34%	50%	59%	15%
Seminários	11%	40%	7%	4%
Dinâmicas em grupo	33%	-	2%	-
Laboratório e Biblioteca	11%	-	3%	-
Resumos	-	-	2%	-
Experimentos	-	-	3%	4%
Em branco	-	-	6%	-
Às vezes realiza	-	-	4%	-
Não realiza	-	10%	13%	62%
Resposta confusa	11%	-	1%	15%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Percebe-se que a prática pedagógica do professor nestas escolas está embasada na utilização de diversas técnicas de ensino para estimular aos alunos a tornarem-se sujeitos ativos nas atividades de pesquisas escolares, para que sejam pesquisados diversos temas do meio social do aluno. O quadro acima mostra que o método mais utilizado pelos professores nas duas escolas da amostra é a “pesquisa” equivalente a 34% (B) e 50% (A), como técnica de estímulo aos seus alunos para reconstruírem o conhecimento.

É tarefa de o professor mediar na construção do conhecimento do aluno a partir de objetivos a serem estabelecidos para ele, pois segundo Garcia et. al (2011, p. 24) “é papel do mediador estimular os alunos a estabelecer metas individuais e a se empenhar em alcançá-las, incentivando com isso a perseverança, paciência e o empenho na consecução de seus objetivos”. O professor deve ser o espelho para o aluno, por isso ao desenvolver metodologias aplicadas ao ensino por meio da pesquisa ele deve impulsionar seus alunos ao empenho e ao compromisso na pesquisa.

Garcia et al. (2011, p. 24) ainda acrescenta que “é muito importante que o professor conduza o estudante a buscar o que há de diferente na tarefa em relação às anteriores, estimulando a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade e o pensamento divergente. [...]”. É de grande valia a forma como o professor conduz seus alunos a irem buscar o novo, incentivando-os a explorar suas curiosidades e criatividade. A forma como o professor trata essa situação faz com que os alunos se sintam mais motivados e se desenvolvam mais em relação ao objetivo almejado.

É importante ressaltar que o quadro 5 mostra que 62% da escola A e 13% da escola B não utilizam técnicas de pesquisas. Em relação ao questionário aplicado aos professores da escola A apenas 10% deles responderam que não utilizam métodos que estimulam a desenvolver técnicas de pesquisa, enquanto a escola B afirma que utilizam de pesquisas, seminários e dinâmicas em grupo, dentre outras atividades para estimular seus alunos no processo de aprendizagem.

Quadro 7- Atividades pedagógicas desenvolvidas na escola para divulgar os trabalhos de pesquisas realizadas na 3ª série, durante o ano letivo

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Projetos	11%	-	15%	4%
Semana de artes	11%	-	7%	-
Semana de artes e Feira de Ciências	-	-	16%	-
Feiras de Ciências e Café literário	-	-	-	42%
Afirmou mas não especificou	-	-	10%	-
Seminários	56%	60%	7%	4%
Feiras Pedagógicas	22%	-	-	46%
Não realiza	-	30%	20%	4%
Em branco	-	-	7%	-
Confuso	-	10%	18%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

No Quadro 7, foram organizadas as atividades pedagógicas que os alunos desenvolveram durante este ano letivo nas suas respectivas escolas para divulgar os trabalhos de pesquisa e para socializar o conhecimento adquirido através do processo de ensino com pesquisas, assim como os resultados obtidos.

Na escola B 11% dos professores afirmaram que realizaram projetos para divulgar as produções dos alunos na escola, outros 11% dos professores desta mesma escola disseram que desenvolveram uma semana de artes junto à direção para difundir o conhecimento sobre as diversas atividades que envolvem o ensino de artes, seja por meio da dança, música, poemas e apresentação de peças de teatro. Contudo a maioria, ou seja, 56% dos professores desta escola utilizam seminários na escola, como forma de expressar o conhecimento dos alunos; e 22% costumam organizar uma feira pedagógica para abranger mais áreas de conhecimentos dentro do ambiente escolar.

Com relação aos 60% dos professores da escola A, que participaram da pesquisa, disseram que em suas práticas de ensino utilizam seminários para divulgar as pesquisas realizadas pelos alunos. Dessa forma 30% dos professores da mesma escola afirmaram que estas não realizam nenhum evento para difundir os trabalhos de pesquisa dos alunos, e 10% deles deram respostas confusas e que não se adequavam a pergunta realizada no questionário.

Na visão de Díaz, Bordenave e Pereira (2010, p.151), “por maior que seja o entusiasmo do professor em incentivar a participação ativa dos alunos, seu sucesso vai depender em última instância de saber organizar atividades que facilitem esta participação. [...]”, soma-se a isto a diversidade de atividades que o professor pode executar em sua prática pedagógica para facilitar o processo de ensino. O autor ainda argumenta que é imprescindível que o docente determine nitidamente *qual é o seu objetivo*, pois cada procedimento é útil para um objetivo específico (DÍAZ; BORDENAVE; PEREIRA, 2010). Portanto segundo os dados obtidos, as atividades mais desenvolvidas pelos professores, além dos seminários, foram feiras pedagógicas, projetos e semana de artes.

Quadro 8- Avaliação de desempenho no processo de formação para/do aluno pesquisador

	Professores		Alunos	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Excelente	22%	-	59%	88%
Bom	78%	80%	28%	8%
Regular	-	20%	12%	4%
Insuficiente	-	-	1%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2015)

Por meio da análise do Quadro 8, observa-se que os professores da escola B avaliam o desempenho da sua prática docente para formação de alunos pesquisadores. Nota-se que a maioria deles marcou as opções, “bom” (78%) e “excelente” (22%). Enquanto que os professores da escola A marcaram as opções, “bom” (80%) e “regular” (20%) deles. Para averiguar as respostas obtidas, também se perguntou aos alunos como eles se avaliam como alunos pesquisadores. As respostas obtidas pelos alunos da escola B foram: “excelente” (59%), “bom” (28%), “regular” (12%) e “insuficiente” (1%). Em relação aos alunos da escola A obtiveram-se os resultados: “excelente” (88%), “bom” (8%) e “regular” (4%). Diante dessas respostas considera-se que os resultados obtidos foram satisfatórios.

É importante que se tenha a compreensão, do que se aprendeu, do que se aprende e do que irá aprender, assim Garcia et al.(2011, p. 24), diz que:

Através da auto avaliação, é possível auxiliar o aluno na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de seu potencial e de suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. A partir daí, a organização de seus processos cognitivos e dos mecanismos de interiorização, autocontrole e regulação passarão a ser exercida por ele mesmo.

Cabe ao professor ser consciente de que ele é o mediador no processo de produzir e adquirir novos saberes para o aluno. Através da prática de pesquisa o aluno ampliará o seu nível de aprendizagem, cabendo neste caso uma auto avaliação a respeito do conhecimento adquirido.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, uma das finalidades do Ensino Médio é a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”,

portanto é necessário que o aluno conclua a última etapa da Educação Básica com fundamentos do conhecimento científico.

7 CONCLUSÃO

Ao considerar que a pesquisa é parte de uma inquietação do indivíduo, é importante destacar que ela é indispensável na construção do conhecimento, ao passo que, a pesquisa voltada para educação escolar contribui no processo de desenvolvimento da aprendizagem sobre o mundo físico e social.

Neste sentido, a pesquisa é um norteador para o aluno principalmente do Ensino Médio, mais precisamente na última série deste nível escolar, em que o professor se torna um importante apoio para os alunos como sujeitos iniciantes na área da pesquisa, pois o professor deve estimulá-los a tornarem-se críticos sobre o mundo que os cerca e também interventores dele, buscando sempre possíveis soluções para os problemas que se deparam no decorrer do dia a dia.

A pesquisa como princípio educativo permitirá a formação do aluno crítico para que ele alcance um conhecimento com suporte teórico e que o papel do professor como mediador dessa prática assuma um papel importante dentro do aspecto pedagógico formador.

É a partir dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio que os alunos deverão ter subsídios suficientes para ingressar no Ensino Superior e realizar as pesquisas solicitadas pelo professor acadêmico sem dificuldades por já terem um conhecimento prévio dos tipos, métodos e técnicas de pesquisa existentes.

PRACTICE TEACHING AND TRAINING STUDENTS / RESEARCHERS: CHALLENGES AND PROSPECTS

ABSTRACT: The aim of this research is to reflect and discuss the teaching practice in the training of students / researchers in high school. It is emphasized that the research can be started during basic education, with emphasis in high school; in order to turn the student into a critical subject can understand and rebuild new concepts. When the student has contact with the scientific research in basic education, it will not be a great challenge for him in higher education. In this point of view it was needed to conduct a survey to verify the teacher's practice in the last year of high school to prepare the student for the university researcher life.

The research was qualitative and quantitative, characterized by literature and field research. The tool used for data collection was a questionnaire with structured and semi-structured questions, applied to 95 students and 18 teachers of the 3rd High School grades in two schools, one private and a public one, both are located in the city of Chapadinha-MA. The most mentioned authors in this article and that supported this research were Bagno (2007), Freire (2010), Demo (2006 and 2011), Diaz Bordenave and Pereira (2010), Garcia (2011), Marconi and Lakatos (2007), Oliveira (2006), Portillo and Almeida (2008), Richardson (1999), Silva (2006) who were important theoretical within school and academic research area, among others.

Keywords: Research. Learning. Critical knowledge. Educational principle.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. Pesquisa científica: noções introdutórias. In: _____. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 10, p. 121-127.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marly, (org). **O Papel da pesquisa na formação e nas práticas dos professores**. 8 ed. Papirus Prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- _____. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DIAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FANTINEL, L.M. **Práticas de campo em fundamentos de geologia introdutória: papel das atividades de campo no ensino de fundamentos de geologia no curso de geografia**. Campinas: Inst. Geociências UNICAMP. 2000. (Dissert. mestrado em Educação Aplic. Geociências).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GARCIA, Sandra (org). **Saltos de Aprendizagem**: o percurso de uma Metodologia inovadora em Educação. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2011. Disponível em: <http://www.mindlab.com.br/pesquisas/artigo_saltos_aprendizagem.pdf> acesso em 10 de 2015.

MARCONI, A. M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. Dissertação de Mestrado, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006.

PORTILHO, E.; ALMEIDA, S. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Scielo, v.16, n.60, jul./set., 2008. <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>> acesso em 07 out. 2015.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

AS ARTES VISUAIS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Conceição de Maria Carvalho da Cunha²
Ana Lúcia da Silva Santos³
Francisco das Chagas dos Santos Aguiar⁴
Lúcia Maria Lima Mascarenhas⁵
Milene Nunes Fernandes⁶

RESUMO: Esta pesquisa tem por finalidade refletir a importância da arte na escola, com um enfoque maior nas artes visuais, e como objetivos específicos analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores do 4º ano da Unidade Integrada Buriti Selvagem no processo de se trabalhar com a disciplina de Arte na referida instituição, bem como, identificar formas que possibilitem a transformação das dificuldades em respostas positivas no ensinar e aprender Arte. Fez-se uma pesquisa bibliográfica para que a abordagem do tema fosse feita de maneira coerente e embasada nas ideias de diversos pensadores que ampliassem e dessem suporte às ideias apresentadas. Procurou-se também entender os dilemas enfrentados pelos professores na escola, saber como a unidade de ensino trata a disciplina, se a mesma busca recurso e projetos que valorizem o ensino de arte na escola. Outro fator importante também destacado na pesquisa foi a realidade do aluno e saber se ela está sendo inserida nas aulas de artes visuais nas turmas do 4º ano. Os autores que fundamentaram esta pesquisa foram Ferreiro e Teberosy (2008), Buoro (2003), Barbosa (2011) e Selbach (2010), entre outros. A pesquisa foi realizada somente com os professores por meio de um questionário de perguntas abertas. Com as respostas obtidas foram analisados os dados e posteriormente lançadas algumas sugestões para que o ensino de arte seja mais significativo e relevante aos alunos podendo contribuir para uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem na área artística. Portanto, o trabalho com artes visuais contribui significativamente para que o aluno consiga, por meio das formas, cores texturas e sons, expressar-se e comunicar-se com o mundo exterior, através das suas ideias e dos seus sentimentos.

Palavras-chave: Artes visuais. Práticas de Ensino. Ensino Fundamental.

¹ Este artigo integra o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, defendido no ano de 2014.

² Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - Teresina PI. E-mail: conceicaoocunha01@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA.

⁵ Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA.

⁶ Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA.

1 INTRODUÇÃO

A educação não é igual para todas as épocas, o ensino de arte também não. Ela se desenvolve conforme o momento e é processo de contínua mudança no decorrer da história e de como o homem vê o mundo à sua volta impregnado de ideias, saberes, imagens, sons, texturas e formas diferentes que mudam constantemente.

Diante dessa observação, o ensino de arte vem passando por uma intensa transformação, cheia de reptos e inúmeros obstáculos que estão sendo vagorosamente superados no sentido de valorizar seu ensino nas escolas do Brasil. Com base nos conhecimentos obtidos ao longo de todo o processo de aprendizagem, espera-se cooperar de forma positiva no sentido de ajudar a melhorar o ensino de arte.

Com o intuito de ver a disciplina Arte em um espaço bem mais valorizado e amplo dentro currículo da escola, considerando suas dificuldades, para muitos professores, em exercer a prática educacional em sala de aula com os poucos recursos oferecidos, a falta de interesse dos alunos e educadores em querer entender e compreender a linguagem artística, viu-se a importância de se elaborar essa pesquisa no intuito de oportunizar informações, principalmente ao professor, que possibilitem resultados positivos e definidos com relação ao ensinar e aprender arte.

Sabe-se que a Arte, assim como as demais matérias do currículo escolar, é de fundamental importância na formação do discente enquanto cidadão crítico e reflexivo diante dos fatos que o rodeiam e, para isso, o conhecimento em Arte propicia uma visão mais aguçada e desafiadora ao educando, pois através dela se desenvolve a sensibilidade, atenção, criatividade, criação e promove o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Essa pesquisa tem objetivo geral refletir a importância da arte na escola, com um enfoque maior nas artes visuais, e como objetivos específicos analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores do 4º ano da Unidade Integrada Buriti Selvagem no processo de se trabalhar com a disciplina de Arte na referida instituição, bem como, identificar formas que possibilitem a transformação das dificuldades em respostas positivas no ensinar e aprender Arte.

O interesse pelo assunto surgiu devido ao fato de ainda na atualidade a Arte ser vista apenas como um “passatempo” na sala de aula. O ensino de Arte pode ir muito mais além de simples desenhos estereotipados e recorte de papel. Tendo em vista as dificuldades

dos professores em desenvolver de maneira apropriada as atividades artísticas, relacionando-a a realidade dos alunos, construiu-se, com grande interesse, uma pesquisa sobre esse assunto.

Nesta pesquisa, buscou-se referenciais teóricos que pudessem auxiliar na compreensão acerca da concepção das Artes Visuais no Ensino Fundamental. Dessa forma, foram utilizadas ideias de vários teóricos, tais como, Ferreiro e Teberosy (2008), Buoro (2009), Barbosa (2011) e Selbach (2010), entre outros que nos deram suporte para elaboração dessa pesquisa.

Para concretização desse estudo foram realizadas pesquisas de caráter bibliográfico e de campo com abordagem qualitativa. O instrumento escolhido para a coleta dos dados foi o questionário, que aplicado aos professores possibilitou um diálogo mais aberto e próximo ao educar.

O presente trabalho está estruturado em três seções. Na primeira seção será abordado: A arte no contexto histórico brasileiro; Arte na escola contemporânea; Formação do docente em artes visuais; e As artes visuais na prática dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Na segunda seção, apresentou-se o percurso metodológico da pesquisa; Tipo de pesquisa; Universo e amostra e Instrumento de coleta de dados. Na terceira seção, foram apresentados os Resultados e discussão; Histórico da escola campo e a Análise dos dados da pesquisa. E, finalmente, apresentaram-se as conclusões, que mostram os resultados a que se chegou com essa pesquisa.

Por meio deste trabalho, pretende-se apresentar uma visão mais ampla do universo da Arte, enfocando em maior parte as Artes Visuais, pois esta é a que mais aparece na sala de aula devido à pintura ao desenho e a modelagem serem as primeiras noções em Arte, tanto para o professor quanto para o educando. Partindo dessa ideia, fez-se relevante os conhecimentos que os docentes possuem em relação à disciplina para que a aprendizagem torne-se mais contextualizada.

2 A ARTE NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

A arte, enquanto forma de manifestação cultural, política e social, surge no contexto histórico brasileiro, basicamente como arte acadêmica, no governo de Maurício de Nassau, em Pernambuco. Nassau se encantou pelas belezas materiais aqui encontradas e procurou deixá-las registradas como uma forma de arquivamento e valorização da diversidade do nosso país. Esse acontecimento deu-se no século XVII.

Perante a tanta beleza, vários pintores holandeses deixaram registrados, além das belezas naturais, a arquitetura das cidades e os costumes do povo, principalmente no nordeste do Brasil. O povo brasileiro, ainda sob o império de Portugal, vê nas esculturas de Aleijadinho e nas pinturas de Manoel da Costa Ataíde, uma forma de divulgar sua cultura, um plano difícil devido a forte pressão religiosa e política pelo qual o país estava submetido. Os populares e artistas viam na arte um meio de criticar os interesses da época, como afirmam Rosa e Scaléa (2006, p. 30) “a arte serviu como uma espécie de resistência política nesta época tão conturbada politicamente.” O período barroco, que vigorava no século XVIII, recebeu as consequências desse processo, surgindo nesse mesmo período a expressão “santo do pau oco”, conhecida por muitos que ainda hoje fazem uso da mesma.

Proveniente da crise vivida no século XVIII, o século XIX viveu um momento histórico de extrema objetividade com a vinda de Dom João VI e a família real ao Brasil. Culturalmente, a arte tem uma projeção amplamente expressiva a partir da criação da Academia Imperial de Belas Artes, na cidade do Rio de Janeiro. Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 10) de forma convicta, abordam esta chegada e o sentimento pelos que aqui desembarcaram:

Uma referência importante para compreensão do ensino de arte no Brasil é a celebre Missão Artística Francesa trazida, em 1816, por Dom João VI. Foi criada então, a Academia Imperial de Belas Artes, que após a Proclamação da República, passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

A partir disso, o ensino de Arte é inserido nas escolas do Brasil e o foco principal estava em produzir cópias dos modelos europeus da época. O Neoclassicismo, vindo com os franceses, predomina no estado de Minas Gerais, determinando o ensino de arte apenas para as camadas da elite, pois qualquer outra forma de manifestação artística não condizia com os interesses políticos do momento.

Entre os séculos XIX e XX o Brasil passa grandes transformações políticas, entre elas a Proclamação da República e a Abolição da Escravatura, e a Arte, conseqüentemente, é afetada por essa transição. Nesse período, o pintor impressionista Eliseu Visconti, de origem Italiana que veio para o Brasil no ano de 1944, traz em suas obras o poder de criar uma sensibilidade realista, introduzindo a luz do sol em suas paisagens, causando uma luminosidade que propiciou uma inovação do processo criativo, incentivando a transformação da pintura acadêmica que já se perpetuava há alguns anos nas escolas do período, como Rosa e Scaléa (2006, p. 34) abordam:

A Academia Oficial de Belas Artes chamava-se Escola Nacional de Belas Artes, e anos mais tarde, se transformaria no atual Museu Nacional de Belas Artes. Apesar da mudança no nome, as regras da pintura tradicional permaneceram ainda presentes por um bom tempo fornecendo os subsídios teóricos necessários aos novos pintores que ao longo de sua carreira iriam encontrar caminhos expressivos e estéticos para sua obra, tal como aconteceu com Candido Portinari. Com consequências dessas mudanças, o cenário artístico adquiriu uma maior valorização no seu desenvolvimento social, inserido a técnica em suas produções.

A partir deste momento de transição entre o tradicional e o modernismo, a artista Anita Malfatti, munida de uma arte expressionista, vem inovar, assim como Lazar Segall, produzindo obras de grande impacto emocional em seus apreciadores. Neste mesmo período, temos também as produções de Di Cavalcante, outro pintor modernista, que junto com outros artistas criam o manifesto popular intitulado de Semana de Arte Moderna, do ano de 1922 na cidade de São Paulo, e de Tarsila do Amaral que a partir de então se torna a maior representação feminina na pintura após este acontecimento.

A Semana de Arte Moderna representou uma verdadeira renovação de linguagem, na busca de inovação, na liberdade de criação da ruptura com o passado, pois a arte passou então da vanguarda, para o modernismo. O evento marcou época ao delinear novas ideias e conceitos artísticos, como a poesia através da declamação, que antes era só escrita; a música através de concertos, em que só havia cantores sem acompanhamento de orquestras sinfônicas; e a arte plástica exibida em telas, esculturas e maquetes de arquitetura, com desenhos arrojados e modernos. O adjetivo "novo" passou a ser assinalado em todas estas manifestações que propunham algo no mínimo curioso e de interesse.

Na década de 30 a política ainda vive momentos críticos e na arte temos o surgimento de novos pintores que buscam incentivos aos novos artistas e, conseqüentemente, projetam uma nova visão no mercado de suas produções, com uma difusão maior de valor. Rosa e Scaléa (2006) definem essa questão afirmando que era o tempo do primeiro governo de Getúlio Vargas e suas propostas sociais se refletiam nos temas escolhidos por algumas artistas, além de possibilitar uma valorização das produções dos artistas oriundos de famílias de imigrantes, geralmente autodidatas.

No século XX, o novo modo de se fazer arte, após a Semana de Arte Moderna, fica em evidencia. As bienais surgem para promover no cenário cultural e social uma nova proposta para o futuro da Arte, os artistas vêm com uma ampla liberdade de criação, utilizando de forma agressiva as formas e cores.

Nessa fase as mudanças, ocorridas a respeito dos artistas, servem para que o ensino de arte nas escolas do Brasil seja trabalhado de modo formal, sendo divulgada pelo

filósofo Herbert Read (1948), com o engajamento de outros educadores, a ideia de Educação através da Arte. A arte então se insere no sistema educacional como Educação Artística, que, pela forma como era trabalhada em sala, não representava satisfatoriamente as propostas impostas pelo currículo de ensino de arte.

Na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolvendo múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. (FERRAZ; FUZARI, 2010, p. 18).

Desse modo, é possível perceber, no período, a carência de reflexões a respeito das aulas de arte e dos seus efeitos na educação escolar, sendo ainda necessário adquirir certo compromisso no fazer, compromisso esse que pudesse encaminhar a educação a uma melhor qualidade no preparo técnico e profissional de indivíduos.

Chega-se no século XXI, século das pinceladas incompletas deixadas pelas guerras, pelos regimes e movimentos que de certo foram importantes e serviram para essa liberdade adquirida expressivamente e pela tecnologia que, em alguns momentos, contribui positivamente em função da arte.

A busca pelo novo “fazer artístico” transforma o ensino de arte, permitindo que o aluno exponha sua opinião através de suas criações e deixa que o expectador interprete suas obras além da linguagem do próprio criador. As muitas possibilidades, que a arte contemporânea brasileira permite, abrem espaço para que a reflexão passe a integrar esse processo de reconhecimento de uma obra de arte, integrando, também, todo o processo de aprendizagem através da sensibilidade.

2.1 Arte na escola contemporânea

O ensino de arte nas escolas, durante muitos anos, foi tido apenas como um mero exercício de repetição, atividades pouco produtivas onde os alunos ficavam em seguir modelos e formas estabelecidas pelo professor ou em razão do material de que dispunham. Os assuntos não seguiam a diante durante o ano letivo, o ensino era totalmente mecânico e repetitivo, tornando as aulas de arte vazias e sem inovações.

No século XX, a situação começa a mudar nas escolas brasileiras. A escola contemporânea é aquela que estimula o pleno desenvolvimento dos educando dentro das propostas atuais de educação, busca informações recentes e está atualizada com as novas metodologias de ensino exigidas pelo Ministério da Educação (MEC). A nova tendência que

guia a escola contemporânea é chamada sociointeracionista, pois possibilita a mistura de criação, reflexão e análise das obras de arte. Como citam os PCN's:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 2001. p, 15).

Mediante as transformações ocorridas ao longo do tempo, nota-se que a arte contemporânea teve grandes mudanças, novas formas de prender e a ensinar. A arte vem ampliando-se em todos os sentidos, pois ela não trabalha apenas com objetos concretos, mas principalmente com atitudes e conceitos. Refletir sobre a mesma tornou-se mais importante que a própria arte em si, que agora já não é o objetivo final, mas sim um instrumento de diálogo sobre os novos conteúdos e tendências, instaurados no cotidiano pelas velozes transformações vivenciadas no mundo atual.

O estudo da arte nas escolas brasileiras, a partir do modernismo, inclui leituras contextualizadas e análises das produções artísticas do século XX, rompendo com os conhecimentos e regras acadêmicas vindas dos séculos passados. De acordo com Ferraz e Fuzari (2010, p. 139) “Modernismo elimina o complexo de inferioridade da arte brasileira transformando-o em virtude”. Dessa forma, autor ressalta a decisão da arte brasileira, com o advento do modernismo, pela mudança artística e pela criação de seus próprios questionamentos, permitindo que os artistas brasileiros recriassem seus interesses e retomassem o seu contexto cultural. Perante a esta mudança e posicionamento diante da arte, os modernistas trouxeram, na prática, uma libertação expressiva e o surgimento de novas proposições artísticas, estéticas e sociais.

Mas, atualmente, destaca-se ainda a necessidade de uma discussão sobre a arte de nossos dias, ou seja, aquela que está em processo. Que vem se transformando e com a qual convivemos. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que até então se encontrava no domínio da imaginação e da percepção é uma das funções da arte na escola. O ensino de arte, dentro da visão contemporânea, busca possibilitar atividades interessantes e compreensíveis à criança por estarem adequadas ao seu processo de aquisição da leitura visual.

Quando uma criança está desenhando, está aprendendo a desenhar, não está alienada; porém se repetir sempre os mesmos motivos sem modificá-los, está estereotipado. Nesse caso, o conhecimento e a ação do professor podem reverter o condicionamento, e a arte estagnada dará a expressão genuína da criança. Assim

compreende-se que ela pode desenhar com autenticidade e dialogar com as culturas de desenhos, uma vez que seu mundo imaginário compõe o de suas imagens. (FERREIRO; TEBEROSY, 2008, p. 7).

Diante disso, quando o educando manifesta interesse por qualquer tipo de arte, o educador deve atentar-se para essa manifestação artística do educando, essa predisposição pode suscitar na criança o gosto por algo que mude o seu modo de vida na esfera cultural, intelectual e social. A escola como um ambiente facilitador do conhecimento deve, em sua particularidade, propiciar um ensino de arte significante, onde o aluno, juntamente com a orientação do professor, seja o principal responsável por sua aprendizagem artística.

As instituições de ensino devem oferecer condições para que as aulas de arte sejam, para o educador e para o educando, fonte de conhecimento e ponto de busca por novas informações. Nesse contexto, Buoro (2009, p.126) diz que “são, de fato, raras as ações que se arrisque a investir em projetos que capacitem professores à construção de leitores de imagens visuais”, esse processo depende de como a escola presta essa capacitação, que deve, além de capacitar, apresentar recursos didáticos que contribuam para a aquisição e construção de novas práticas educativas que valorizem o contato com a arte, por parte do educando e do professor, na sala de aula.

3 FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

O professor, como foco de uma educação de qualidade, passou a ser visto dessa forma apenas na contemporaneidade, onde sua função como educador passou a ser mais delineada, passando a ser objeto de estudo, de pesquisas e de livros publicados que visam entender sua prática, seu dia a dia e ajudá-los a fazer um bom trabalho. A proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior ressalta:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. (BRASIL, 2000, p. 34, grifo do autor).

A formação do educador é indispensável para que este desempenhe um papel relevante dentro da área educacional. Sobre o ensino de arte, é válido salientar que essa formação também se faz necessária. Embora o ensino da arte no país tenha tido um passado

deturpado, muito já se fez para que os educadores tenham acesso a uma formação apropriada em Arte.

A criação da nova LDB 9394/96 propõe o ensino de arte como componente curricular obrigatório nas escolas do país, ampliando assim a busca e a criação de cursos de formação e de pós-graduação nessa área. Os cursos de formação em artes visuais tentam atender a enorme demanda por educadores, estando estritamente ligados aos novos anseios e aspirações do ensino público no país. Mesmo com novos cursos de licenciatura em Artes Visuais, é certo ressaltar que o ensino de arte, em meio a tantas inovações, ainda carece de reparos para que a formação do educador não seja prejudicada, ou dê brechas a um ensino não significante. Sobre esta questão Barbosa (2011, p. 154) relata:

Encontramos novos cursos de licenciatura em Artes Visuais, como previsto na mais recente LDB com fortes resquícios de cursos polivalentes de Educação Artística das licenciaturas de desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas Artes. Mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas. Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em Arte envolvidos no processo, um compromisso coletivo com a transformação.

Ensinar arte não significa necessariamente fazer arte (pintar quadros, produzir esculturas, grandes peças de teatro), pois muitas vezes o professor acaba se confundido entre o papel de educador e de artista. A ideia central do ensino de arte visual na escola é que o aluno aprenda o que é arte através da expressão que o professor deverá empregar nas suas aulas. Embora a formação favoreça uma visão maior ao docente do que seja a arte e suas linguagens, o ensino da mesma ainda é defasado. É importante que o professor tenha em mente o compromisso de fazer uma boa formação e dar continuidade a ela, por meio de leituras, encontros e cursos que o norteiem em sua prática. Pode-se perceber que, mesmo com avanços na educação e nas propostas curriculares, os cursos de formação de professores de arte ainda necessitam de reparos e ajustes. Diante do exposto, Barbosa (2011, p. 156) expõe:

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo. Não é uma tarefa fácil [...].

Neste sentido o aluno, futuro professor, deve ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com a sua poética pessoal. É também necessário insistir nas pesquisas sobre a complexidade da reserva cultural formadora de identidade. Outro ponto capital na formação desse professor é a oportuna e cotidiana inteiração com Arte.

Diante de tantos ditames e dificuldades enfrentados pelos professores, estes ainda devem lidar com uma enorme carga de responsabilidades que está além de sua real função. A formação continuada proporciona um melhoramento em sua prática educativa, porém, não lhe dá uma fórmula mágica pra realizar suas tarefas perfeitamente, isso dependerá do esforço e dedicação de cada profissional. No âmbito da Arte não é diferente, o pouco material disponível, o descaso com a disciplina, e a taxaço da matéria de arte como passatempo dificultam ainda mais seu ensino de forma significativa.

Com o decorrer dos anos, nota-se uma contínua necessidade de ampliação da ação formativa dos educadores dentro da arte, mesmo com muitas dificuldades pode-se perceber a crescente oferta de cursos e graduações nessa área dentro do território nacional. O desejo por um ensino de Arte com qualidade remonta ao Século XX, quando foi oferecido, pela primeira vez, um curso de formação, dentro da área pós-moderna, em arte-educação na cidade de Campos do Jordão, São Paulo, no ano de 1980. Este Encontro, que reuniu diversos educadores da área de artes visuais e demais ramos, foi uma das primeiras tentativas de atualização dos professores sobre as novas metodologias do ensino da arte na visão moderna.

Fala-se em atualização dos professores porque surgiu a necessidade de programar os novos mecanismos do ensino de arte nas escolas, visando derrubar certas metodologias ultrapassadas e totalmente mecânicas e tecnicistas. A atualização contínua dos professores pode favorecer um melhoramento na educação. A respeito deste embate Barbosa (1984, p. 127, grifo do autor) diz:

Venho frequentemente usando o termo “atualização de professores” para designar a educação permanente que deveria ser propiciada pelo Estado aqueles que são responsáveis pela educação de crianças e jovens. Prefiro a expressão “atualização” à fórmula mecanicista “reciclagem de professores” (professor não é máquina), porque a palavra atualização tem várias conotações que reforçam a ideia de educação como processo de libertação.

Sobre isso, é notório que há muito tempo vêm sendo empreendidas formas de melhorias da educação, tanto no campo da arte como das demais áreas do conhecimento, por meio da valorização e atualização da educação e dos professores, seja ela no centro da formação inicial ou continuada.

Entender as Artes Visuais como um campo de conhecimento que favoreça o desenvolvimento cultural, social e emocional do aluno é indispensável à compreensão do educador sobre sua área de conhecimento. Os cursos de formação em artes visuais devem atentar para que essa visão seja ampliada e possibilitar ao futuro educador um despertar da visão crítica, seja sobre sua formação ou sobre as responsabilidades que recaem sobre ele. Nessa linha de pensamento Barbosa e Cunha (2010, p. 165) enfatizam a necessidade de

“compreender a arte como uma área de conhecimento, como construção social, histórica e cultural é trazer a Arte para o domínio da cognição”. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na Arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Percebe-se que, mesmo com a formação continuada dos docentes que atuam hoje em sistemas de ensino, ainda existem dificuldades no “Ensinar Arte” nas escolas de um modo geral. No Brasil, embora com grandes reformulações nas leis e melhorias nos sistemas educacionais, o ensino de Arte na escola ainda é bastante falho. Professores se veem despreparados para executar essa matéria e acabam por fazerem das aulas de arte apenas momentos de lazer ou trabalhos artesanais.

Pensando em ajudar esses educadores, faz-se necessária uma busca constante de melhoria nos cursos formadores e continuados para um melhor desenvolvimento do ensinar arte na escola, auxiliando o docente e voltando-o para as tendências inovadoras de ensino, que visam uma aprendizagem significativa ao aluno e um bom trabalho por parte do professor. Quando o educador consegue compreender a importância e o real papel da arte no processo de formação do aluno, significa que o mesmo está atrelando uma metodologia inovadora e pertinente à linguagem da arte, refletindo assim uma boa formação profissional. “No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor.” (FERRAZ; FUZARI, 2010, p. 51)

Dessa forma, os professores podem ampliar seus saberes a respeito das artes visuais, e assim, enriquecer seu perfil profissional, ganhando respaldo para desempenhar seu papel de forma contextualizada e relevante dentro do contexto educacional, experimentando significados, cores, formas e traços que construam o conhecimento.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipos de pesquisa

Para concretização desse estudo foram realizadas pesquisas de caráter bibliográfico e de campo. A pesquisa bibliográfica foi concretizada entre o processo de formulação deste trabalho e a aplicação dos questionários em campo, tornando-se indispensável para a formulação de novas ideias embasadas nas correntes de pensamentos de vários estudiosos. Em relação à pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p.122) afirma que é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...] os textos tornaram-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

Diante dessa argumentação, esse tipo de pesquisa abordada pelo autor favorece ao pesquisador uma análise mais aprofundada e rica sobre os materiais referentes ao tema estudado. Cada documento encontrado deve ser minuciosamente analisado com o objetivo de favorecer uma abordagem mais relevante à pesquisa.

No intuito de conhecer como o ensino das Artes Visuais acontece dentro do âmbito escolar, foi feita uma pesquisa de campo, pois, através desse instrumento de coleta de dados, tornou-se possível aproximar os pesquisadores e os sujeitos abarcados na pesquisa. De acordo com, Marconi e Lakatos (2011, p. 69):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

Os autores enfatizam que, o estudo de campo dá respaldo para as indagações e concretiza as respostas que norteiam a pesquisa sobre o tema em questão. Dentro desta problemática, o ensino de Artes Visuais na prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram colhidos dados com o objetivo de suscitar e dar suporte as questões levantadas.

A pesquisa de campo foi executada de forma qualitativa, pois, visava compreender a forma e a qualidade do ensino de arte na prática dos educadores. Sobre a pesquisa qualitativa Traldi (2011, p. 33) conceitua do seguinte modo:

[...] aquela em que se busca os fenômenos sociais por meio dos significados que estes têm para as pessoas. [...]. O objetivo das pesquisas qualitativas está sempre relacionado à interpretação dos fenômenos sociais [...]. Dessa forma, os dados da pesquisa qualitativa, geralmente, são descrição e narrativas e, o pesquisador dependerá da construção de categorias e lançar mão de técnicas para analisar a fala/discurso implica nos dados coletados.

Ou seja, a pesquisa qualitativa visa compreender os processos sociais envolvidos na pesquisa buscando significado para os objetos investigados. A presente pesquisa tem como objetivo conhecer a realidade de como está sendo feito o ensino de Artes Visuais no âmbito da sala de aula.

Diante dessa afirmação percebe-se como é imprescindível o ato da pesquisa para aquisição de novos conhecimentos na busca por resultado e respostas que podem proporcionar uma melhoria acerca daquilo que se pretende investigar.

4.2 Universo e amostra

A pesquisa foi realizada com 05 (cinco) professores do 4º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino e vespertino da escola “Unidade Integrada Buriti Selvagem”, com o objetivo de compreender de que forma as Artes Visuais estão presentes na prática pedagógica dos docentes, para identificar as principais dificuldades encontradas no ensino de artes no que se refere ao campo visual.

4.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento escolhido para a coleta dos dados foi o questionário, que aplicado aos professores possibilitou um diálogo mais aberto e próximo ao educar, já que, dessa forma, pudemos ter uma visão mais ampla da realidade vivenciada em sala de aula e até possivelmente entender o porquê da matéria de Arte estar tão defasada no âmbito escolar.

O instrumento usado para a obtenção dos dados foi criticamente analisado e estudado de forma reflexiva a fim de se criar um método eficaz para a obtenção das informações.

Finalmente, a interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses. Ambas só podem ocorrer com base nos dados coletados. Deve-se levar em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o pesquisador os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.51).

Marconi e Lakatos (2010) enfatizam que a coleta de dados precisa ocorrer de forma simples e sem muitas complicações, mas é imprescindível que o pesquisador tenha total domínio daquilo que está sendo pesquisado pra que posteriormente não saia do eixo principal de sua pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a intencionalidade de analisar o papel das artes visuais na formação do aluno e na prática dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, entendendo a sua real função dentro as sala de aula, foi feita esta pesquisa com o emprego de questionários voltados para professores do 4º ano. As perguntas foram feitas de forma aberta, com 06 (seis) questões;

as perguntas foram respondidas por 05 (quatro) professores do 4º ano da escola-campo sendo 03 (três) do turno matutino e 02 (dois) do turno vespertino, favorecendo um maior ajunte de informações, visando uma coleta mais rica de dados por parte dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Em muitas escolas o ensino de arte permanece da mesma forma de anos atrás, em que os professores ainda permanecem presos às raízes do tradicionalismo. Com o objetivo de saber as reais dificuldades enfrentadas em se ensinar arte nas escolas de ensino fundamental, com enfoque no 4º ano, formulou-se essa pesquisa e, para melhor interpretação dos sujeitos envolvidos, pareceu-nos interessante apresentar o histórico da escola-campo.

5.1 Perfil da Escola Campo

A escola na qual se realizou a pesquisa localiza-se na cidade de Buriti, na praça do estudante s/n, a referida escola inicia como Escola Reunida Municipal com sede nesta cidade, na Rua Coronel Lago Junior s/n Centro. Somente em 1º de janeiro de 1970 a atual escola passa a denominar-se Unidade Integrada Buriti Selvagem, passando a funcionar na categoria de Grupo Escolar.

O nome da escola acima citada é uma homenagem à fundadora da cidade. No início, a mesma funcionava com quatro séries para o ensino primário geral e de um pré-primário com duas séries, constante de série A e B, sendo que as séries poderiam se desdobrar em turmas, desde que a matrícula ultrapassasse o número legal de alunos para cada série. O primeiro corpo docente era composto por apenas seis professores regentes.

Atualmente a instituição é composta por 29 professores do 1º ao 9º ano, todos com curso superior e formação específica atendendo a uma clientela de 800 alunos com faixa etária entre 6 a 14 anos. A unidade de ensino também oferece a modalidade EJA no turno noturno, sendo que uma sala funciona também no turno vespertino.

A escola possui 01 (uma) gestora, 01(uma) coordenadora pedagógica, 03 (três) agentes administrativos, 03 (três) agentes operacionais de serviços diversos e 03 (três) vigias. Quanto às instalações, a escola dispõe de 01 (um) pátio amplo e arejado para as atividades recreativas, 01 (um) refeitório, 01 (uma) cantina, 01 (uma) depósito, 01(um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de coordenação, 01 (uma) diretoria, 02 (dois) banheiros e 11 (onze) salas de aula. As instalações elétricas e hidráulicas estão funcionando em perfeitas condições, todas as turmas são amplas e possuem uma ventilação adequada na medida do possível.

5.2. Análise dos dados da pesquisa

O questionário foi aplicado aos 05 (cinco) professores da Unidade Integrada Buriti Selvagem, contendo 06 (seis) questões abertas. As perguntas propostas foram construídas com a finalidade de identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar as artes visuais, as metodologias empregadas pelos mesmos em sala de aula e procurou saber se os educadores reconhecem a importância da arte na formação do aluno.

Fez-se uma amostragem das respostas obtidas por meio dos questionários aplicados aos professores, os quais serão caracterizados como: P1, P2, P3, P4 e P5.

5.2.1 A importância das artes visuais na mudança emocional, social e cultural do educando

Quanto a esta categoria sobre a importância da arte na formação do indivíduo como responsável pela transmissão dos valores cultural, emotivos e sociais, os entrevistados foram unânimes na afirmação de que a arte contribui para essa formação, respondendo a seguinte pergunta: Qual a importância das Artes visuais para gerar mudanças tanto emocionais, sociais e culturais na vida do educando?

“Atualmente as artes visuais têm colaborado no aprendizado dos deficientes visuais para que possam conviver na sociedade sem serem excluídos” (P⁷1).

“Favorece ao aluno visualizar de maneira crítica gravuras e imagens de vários tipos” (P2).

“Fará toda a diferença em sua vida tornando-lhe uma pessoa sensível, capaz de entender a si mesmo e ao próximo, e de lidar com as diferenças. Observa-se isso quando se analisa uma obra de um artista e procura-se entender a mensagem que ela repassa” (P3).

“Instiga a compreensão, facilitando a imaginação e criatividade do aluno para com a sociedade, mediante a maneira de pensar, agir falar e de comunicar perante a sociedade” (P4).

“O ensino de arte faz com que o aluno possua e amplie seu conhecimento de mundo e aprenda sobre a história de grandes artistas, sobre cultura, arquitetura, teatro, música, enfim, sobre a história da humanidade” (P5).

Perante as respostas apresentadas pode-se notar que o professor P1 não compreendeu a pergunta, pois não soube relacionar a importância da arte visual na formação cultural e social do aluno, expondo de maneira confusa sua resposta, relacionando-a a

⁷ P = usa-se como abreviação de Professor.

educação especial. Quando o professor não consegue compreender a importância da arte na educação, ela acaba se tornando falha, seu ensino pouco contribui para o crescimento do aluno, ficando a cargo de apenas proporcionar momentos de lazer e descanso das consideradas “matérias sérias”. Segundo o PCN de arte:

Ao fazer e conhecer o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 2001, p. 44).

É importante ressaltar que o PCN de arte não diz que a arte é uma matéria de ligação entre as demais, ela, assim como todas as outras, tem sua carga de importância e conteúdos específicos de sua área, no entanto, por ser uma matéria de extensões maiores, a sua produção facilita a interpretação das demais áreas do conhecimento, pois a arte possibilita o afloramento da sensibilidade, o que torna o indivíduo mais criativo, mais imaginativo e apto a absorver melhor as informações do meio.

Já as ideias expressas pelos professores P2, P3 e P4 apresentam certa semelhança entre si, pois os mesmos confirmam que a arte favorece a imaginação e a fruição do aluno bem como a necessidade de a criança ter contato com o mundo da arte, fazendo que ela seja um meio de condução da transmissão da cultura para os seres humanos. Diante disso, Martins Picosque e Guerra (2009 p. 51) dizem que “a criação artística desvela em imagens – sonoras visuais, cênicas – o nosso modo singular de ler o mundo”.

Com essa afirmação das autoras, entende-se que as artes visuais desempenham um importante papel na singularidade do indivíduo, pois contribui para que o aluno veja o mundo de forma diferente, com seu próprio olhar e suas próprias ideias. E o educador deve desenvolver neste aluno essas potencialidades, o docente deverá ser uma pessoa de olhar crítico e reflexivo onde a arte também faça parte da sua vivência como mediador do conhecimento, onde o mesmo deve instigar os alunos a produzirem, a criarem sua própria arte, sua visão artística. Segundo Cunha (2001, p. 57):

[...] ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar.

O professor P5 mostrou-se mais atento sobre a importância das artes visuais na construção do pensamento de mundo do aluno, da apreensão e ligação do saber com as

demais ramificações da cultura e da própria arte. Com essa visão mais aguçada por parte do educador, o ensinar arte se tornaria mais fácil de realizar e de se aprender, pois a criança já possui uma grande quantidade de informações do mundo e cabe ao professor organizar essas ideias e por meio da arte, dentro do campo visual, esse trabalho se tornaria mais rico porque a arte construiria saberes diferenciados.

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

O trabalho com Artes visuais contribui significativamente para que o aluno consiga, por meio das formas, cores texturas e sons, expressar-se e comunicar-se com o mundo exterior, através das suas ideias e dos seus sentimentos. Um ensino adequado em arte torna o homem mais humano.

5.2.2 A realidade do aluno inserida no trabalho em sala de aula

Nesta categoria os docentes relatam que a realidade do aluno deve, sem dúvida, ser inserida no cotidiano dos conteúdos escolares principalmente na disciplina de Arte. Foram questionados com a pergunta: Você busca relacionar o que é trabalhado em sala de aula com a realidade de seu aluno?

“É através da realidade do aluno que se inicia o aprendizado, buscando informações sobre a convivência do aluno no seio familiar” (P1).

“Sim, buscando conhecer a realidade do aluno, como costumes, hábitos familiares e etc” (P2).

“Com certeza, pois o ensino aprendizagem só terá sentido na vida do educando se for de forma significativa. Por exemplo, quando se trabalha se trabalha com cores e misturas, formas e tamanhos que levam a criança a observar o espaço em que vive” (P3).

“Sim. Porque, com a realidade do aluno, nós professores passamos a trabalhar de maneira mais clara e buscando um pouco mais da realidade de vida deles, para discutir como um suporte de conteúdo claro para desenvolver na sala de aula” (P4).

“Sim. Primeiramente trabalhando conceitos de Artes, como se utiliza os instrumentos de desenhos e para quê servem, na verdade parto do princípio,

derrubando os estereótipos dos alunos sobre a arte, pois essa vai muito além de desenhar pintar desenhos” (P5).

Diante das afirmações de todos os professores, em expressar a importância de se trazer a realidade vivenciada pelo aluno no seu dia a dia e até mesmo no seio familiar como cita o professor P1, percebe-se que todos valorizam e tem um entendimento de que a arte não é apenas desenhar e pintar formas e desenhos xerocopiados.

A percepção de todos é que fundamentalmente a utilização dos costumes, hábitos, características e observação do espaço em que ele vive, favorece o aprendizado do educando, no que está relacionado ao ensino das artes visuais, contextualizando o mesmo com seu dia a dia. Ao tratar da realidade do aluno e do meio em que ele vive, Barbosa e Cunha (2010, p. 58) relatam que:

O conhecimento de si e dos outros no mundo contemporâneo não aceita distanciamento em relação ao conhecimento do meio em que vivemos, pois os grupos sociais a que pertencemos - classe, etnia, idade, gênero, orientação sexual, família, família religião – são interlocutores do diálogo entre os indivíduos e com o tempo-espaço que constroem.

A partir do que foi citado acima, nota-se que neste meio, além de aprender sobre as artes visuais, o aluno também vai adquirir mais valores que o possibilitem entender melhor o seu mundo, seus acontecimentos e suas relações em sociedade.

Os argumentos apresentados pelo professor P5 mostram que o mesmo sabe da real relevância de se colocar em prática a realidade o aluno dentro dos conteúdos escolares, inserindo sua vivencia dentro da arte. P5 ressalta também que tenta quebrar estereótipos sobre a arte visual, levando seus alunos a refletirem que fazer arte não é somente fazer riscos sem sentido ou pintar uma flor de caule verde e pétalas vermelhas, mas que ela possui inúmeras linguagens, significações e sentidos diferentes, que levam os olhos do apreciador a ver o mundo de forma diferenciada e mais cheia de vida. Sobre isso, Martins Picosque e Guerra (2009, p. 144) ressaltam que “pensar o ensino de arte é pensar modos de gerar processos educativos propositores de ações para poetizar, fruir e conhecer a arte.” Sobre isso o que se deve atentar e que as estudiosas buscam ressaltar é que ensinar arte é pensar em maneiras, não mecânicas e não acadêmicas, de produzir por meio dos fundamentos e das propostas de um ensino significativo em arte.

A observação direta do mundo, exercício básico e introdutório, permite à criança traduzir as leituras de seu próprio mundo e, depois relacioná-las com a pintura observada, penetrando no mundo do artista. (BUORO, 2009, p. 45).

O educador não pode se prender a livros com técnicas que acabam por bloquear a capacidade criativa do aluno. O professor deve buscar inserir a realidade do alunado e fazer uma analogia com as produções de artistas renomados, pois a arte possui seus conteúdos próprios, mas estes devem ser apresentados às crianças de forma significativa e mais próximo possível da vivência do estudante.

5.2.3 As dificuldades em se trabalhar artes visuais na escola

Essa categoria procura identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores do quarto ano em lecionar a matéria de arte dentro da sala de aula com os alunos, a grande maioria salienta a falta de materiais adequados ao serem questionados com a pergunta: Na sua visão, qual é a maior dificuldade em se trabalhar com a disciplina?

São os materiais didáticos e também a falta de capacitação para os educadores. (P1)

É o conceito errado que os alunos adquiriram de que Arte não tem importância alguma para o seu currículo e ver a disciplina com desprezo, achando que Artes é só apenas fazer e pintar qualquer desenho. (P2)

A pouca importância que a coordenação e a escola dão à disciplina de Arte. Observa-se isso no planejamento. (resposta do professor P3)

Na minha visão, não tenho dificuldade, por que com a disciplina arte pode se desenvolver um trabalho com prazer e diversão através de teatro, danças, valores culturais, gravuras, pinturas e até mesmo através de Jornais. (resposta do professor P4)

A falta de materiais didáticos específicos com livros para aulas teóricas e materiais de apoio para as aulas práticas. A falta desses itens dificulta na elaboração de planos de aula e de bons projetos. (resposta do professor P5)

A árdua tarefa de se planejar boas aulas é algo frequente no cotidiano docente. Buscar inovações para facilitar o aprendizado dos alunos se faz cada vez mais indispensável. Para tanto, o professor precisa dispor em mãos de livros, materiais pedagógicos e tempo para realizar essas atividades. E quando o material é escasso e a desvalorização de uma disciplina é visível dentro da escola e em todo o sistema educacional? Os professores P3 e P5 expõem, em suas falas, que na Unidade Integrada Buriti Selvagem o descaso com a disciplina pela escola é muito grande, desde o planejamento das aulas junto à coordenação quanto à disponibilidade de matérias para um bom trabalho em sala com os discentes do 4º ano.

O professor, por meio de pesquisas e estudos, não pode assistir passivo a essa situação e pela observância das respostas, apenas o professor P4 possui essa visão, os demais

sabem dos embaraços e da necessidade de se ter um bom ensino de artes na escola, mas mostra-se omissos na tentativa mudar esse quadro. Aguiar (2002, p. 5, grifo do autor) salienta:

Professores habilitados são quantitativamente insuficientes para atender à demanda; os próprios cursos de Licenciatura estão condenados a serem considerados e ministrados sob a classificação “2ª categoria”, uma vez que se destinam a “formar professores e não artistas”, integrando-se à conhecida “crise das Licenciaturas”; a qualificação dos professores em exercício é inexistente, uma vez que os recursos para programas a ela destinados priorizam as áreas “sérias”, preferencialmente Matemática, Alfabetização e Ciências; os currículos destinados ao preparo dos novos professores para os primeiros ciclos [...] despreocupação efetiva com esta área, face à escassez de disciplinas propostas nesta direção e com este objetivo, bem como pela manutenção de práticas ultrapassadas e esvaziadas no contexto contemporâneo da Arte e da própria educação.

Não é necessário dizer que para fazer uma boa aula de artes visuais o docente precisa ter grandes habilidades com desenho, pintura, escultura ou grafite e nem ser formado em Artes Visuais, mas que saiba os conceitos básicos do que é a arte e o que ela é capaz de fazer. A autora acima fala sobre o descaso que a área de arte sofre no âmbito nacional, expondo de forma clara que até nos curso de formação o enfoque na área artística ainda é insuficiente. Mesmo professores habilitados na Arte ainda sofrem com a falta de estímulo, com a desvalorização da matéria no currículo escolar. Os recursos didáticos normalmente são destinados em maior quantidade para as outras disciplinas como as que se salientaram na citação, enfocando ainda mais a penúria e o desprezo com a arte na educação.

O professor P1 diz ainda,

“para que se tenha uma boa aula de artes visuais é necessário dispor em mãos muitos materiais que o auxiliem nessa empreitada, em parte isso é realmente verídico, mas não pode ser um empecilho para a construção do saber artístico e nem para a elaboração de uma aula excelente”.

Os livros didáticos de arte são escassos e os conteúdos muitas vezes estão distantes da realidade do aluno, então o professor se vê cercado de dificuldades e de dilemas que o fazem parar e continuar seguindo modelos e métodos ultrapassados de ensino. Outro fator relevante expresso pelo mesmo professor é a falta de capacitação, isso realmente pode causar sérios problemas na sustentação do ensino não apenas de arte como das demais disciplinas. A escola deve sempre buscar capacitar seus professores, pois os educadores estão em constante contato com as novas mudanças do meio. Barbosa (2011, p. 158) explica que “A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem.” Ou seja, o docente precisa estar sempre atualizado e informado para melhoria de suas metodologias de trabalho. Muitas vezes a interação entre escola e o próprio

professor não ocorre e se o ensino de arte já vem sofrendo com tanto descaso, torna-se mais difícil sua melhoria quando não há parceria entre os sujeitos escolares.

Outro obstáculo presente no ensinar arte foi posto pelo professor P2, o mesmo ressalta “que os alunos não veem a arte como algo útil em sua formação, achando que ela tem a finalidade de atividade recreativa ou somente uma matéria em que apenas ensina desenhar e pintar qualquer desenho, muitas das vezes sem significado nenhum”. Pode-se dizer que isso acontece porque os discentes não foram letrados para a leitura em arte, assim como foram educados para decodificar os símbolos da linguagem escrita e da matemática.

Da mesma maneira que para ler os livros, precisamos decodificar as letras, sílabas, dominar a gramática, enfim, ser alfabetizados letrados nessa língua, o mesmo acontece com a arte. Quanto mais uma pessoa entra em contato com as formas artísticas, mais se aprofunda nessa linguagem, enriquece seu repertório, conhece autores/artistas, tem acesso à produção estética da Humanidade. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 66).

Para que o professor alimente o hábito pela leitura e interpretação das obras artísticas, é necessário que aproxime a arte à realidade da criança, dessa maneira o professor pode mudar ou até mesmo transformar a concepção da criança e contribuir para tornar a arte algo significativo ao aluno e assim impedir futuras concepções errôneas sobre esta área do conhecimento. O conhecimento em arte se faz importante, pois é parte intrínseca do ser humano. Sabe-se que o ser humano é fazedor de história e produtor de cultura, desse modo o que o caracteriza e o diferencia dos outros seres é sua capacidade de pensamento percepção e criação, assim as manifestações artísticas surgiram juntamente com o ser humano antes mesmo da escrita, em desenhos e pinturas nas paredes das cavernas. Isso demonstra que ter conhecimento sobre os artefatos, manifestações e imagens artísticas do passado é importantíssimo para se construir um saber mais seguro e produtivo, mesmo diante de tantas dificuldades que ainda perduram dentro da disciplina de arte na escola.

6 CONCLUSÃO

Desde que o ser humano começou a fazer os primeiros desenhos em cavernas, a arte o acompanha como forma de exprimir suas ideias e pensamentos para o mundo e de entender a realidade a sua volta por meio de cores, formas, tons e imagens que carregadas de significados traduzem, do íntimo ao exterior, os anseios e aspirações do homem. Dentro da escola, isso não pode ser diferente, por meio das Artes Visuais o professor deve introduzir, na realidade do aluno, sua carga de significância e importância na formação do educando.

Por meio deste estudo, pode-se notar que muito tem sido feito para a valorização da linguagem artística dentro da escola e ao mesmo tempo para o próprio ser humano e em suma ao aluno.

As perspectivas do ensinar e do aprender artes surgem no ambiente familiar e social e está presente em diversas maneiras, às vezes, é imperceptível para muitos, mas sempre existem olhos aguçados que percebem como esse processo se realiza e, para isso, é necessário se ter uma interação que seja capaz de transformar esse aprendizado em produto, ou seja, é nessa ocasião que o educador irá desempenhar seu papel como mediador do conhecimento artístico ao aluno. Para isso, não é obrigado que o professor seja um total conhecedor da Arte e suas mil e uma linguagens, mas se faz importante que tenha um mínimo de domínio sobre essa área do conhecimento, para não tornar as suas aulas de Arte um passatempo com exercícios sem sentido algum. E isso é o que mais acontece quando não há um aprofundamento por parte da escola e do educador nessa matéria.

Diante das informações obtidas através dos questionários ficou claro que os professores sabem da importância de se trabalhar as artes visuais na sala de aula, porém, mais ainda precisa ser feito para a melhoria deste ensino. O mais importante é que os educadores pesquisados busquem aprofundar-se um pouco mais sobre o objetivo de se ter a arte na escola. As respostas dadas ainda são muito imprecisas e algumas até insatisfatórias para o desenvolvimento de boas atividades. Os professores do 4º ano da Unidade Integrada Buriti Selvagem, ainda sofrem com o descaso com a disciplina por parte da escola, isso foi bastante notório nas respostas dadas pela maioria dos professores.

Assim, a escola deve dar o mesmo grau de importância a disciplina de Arte assim como as demais, deve oferecer diversas formas, juntamente com o auxílio da Secretaria de Educação, de propiciar um bom ensino de arte na instituição e isso pode ser feito por intermédio de projetos que possibilitem a inserção da realidade do aluno nos temas abordados no campo das Artes Visuais (sua paisagem, cultura, roupas, penteados, pontos turísticos da cidade) e que podem sucessivamente se transformarem, pelas mãos dos alunos por intermédio dos professores, em verdadeiras obras artísticas carregadas de valores e significados.

No campo das Artes Visuais, sua aprendizagem vai muito além do uso das formas, cores e manipulação de materiais. Ela propicia o pensamento crítico do aluno diante das constantes mudanças que ocorrem no mundo globalizado. Apreciar esta forma de arte despertar na criança um emaranhado de sentimentos sensações que são induzidas pelas imagens, formas, e cores através do sentir e do olhar.

Diante das reflexões feitas neste trabalho, apresentaremos algumas sugestões que potencializariam a relevância das artes visuais no 4º ano do Ensino Fundamental e para renovação da prática pedagógica dos professores, no sentido de que ele desenvolva um bom trabalho durante suas aulas. É importante que a escola ofereça ao professor e aluno um ambiente adequado, o que se pretende aqui é que a escola disponibilize em espaço próprio para as aulas de arte, uma sala com materiais necessários para realização das aulas de artes visuais, bem como, transformá-la em um âmbito artístico que facilite a compreensão do aluno sobre o “que a arte?”, “onde ela acontece?” e “para onde ela vai?” Criar com os alunos exposições das obras produzidas por eles mesmos. Outro fator importante é inserir o trabalho com artes visuais com informática, levar os alunos para o laboratório e construir com eles diversos tipos de artes gráficas mostrando à criança que a arte dispõe não só de tintas e pincéis mais de infinitas tecnologias que a tornam ainda mais presente no meio em que se vive.

As artes visuais estão presentes no dia a dia do educando e do educador, na forma de pinturas, esculturas e outros, seja ornamentando sua casa ou em outros espaços. Verificando esses aspectos, faz-se necessário uma abordagem mais ampla neste campo artístico de valorização da arte no seio das escolas públicas brasileiras, pois o homem só é homem por causa da arte que o move que o cerca e que o torna, em suma, humano.

THE VISUAL ARTS IN PRACTICE OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT: This research has the aim to reflect the importance of art teaching in school, with a greater focus on visual arts and as specific aims to analyze the difficulties faced by teachers of the 4th grade at Unidade Integrada Buriti Selvagem in the teaching process with Arts as discipline in this institution, as well as to identify ways to allow the transformation of the difficulties in positive responses in Art teaching and learning. There was a bibliography research for the theme approaching was made coherently and substantiate way the ideas of many thinkers who increase and give support to the ideas presented. It was also sought to understand the dilemmas faced by teachers in school, knowing how the teaching unit is the discipline, if it seeks resources and projects which value the Art teaching in school. Another important factor also highlighted in the research was the students’ reality and whether it is being inserted in the Visual Arts classes in groups of 4th grade. The authors that supported this research were Ferreiro and Teberosy (2008), Buoro (2003), Barbosa (2011) and Selbach (2010), among others. The survey was made only with the teachers through a questionnaire

with opened questions. With the responses it was conducted to analyze the data and then the theoretical basis and some suggestions for the art of teaching is more meaningful and relevant to students can contribute to an improvement of the process of teaching and learning in the arts field. Therefore, work with visual Arts contributes significantly to the student get through the shapes, textures and sounds colors, express yourself and communicate with the outside world through their ideas and feelings.

Key-words: Visual Arts. Teaching practices. Elementary School.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Neder. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais: artes II**. Belo Horizonte. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte e educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio a encenação**. 2. ed., Campinas,SP: Papyrus, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.

BUORO, Ana Amélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.
CONFIMAR NÃO NENHUMA CITAÇÃO....

CUNHA, Susana R. V. da. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 2. ed., Porto Alegre: Mediação, 2001.

FERRAZ, Maria Eloisa C. de; FUZARE, Maria S. de Resende. **Arte na educação**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Teresinha Teles. **Teoria e prática do ensino de arte: uma visão do mundo**. São Paulo: SPB, 2009.

ROSA, Nereide Schilaro Santa; SCALÉA, Neuza Schilaro. **Arte-educação para professores**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

SELBACH, Simoni. **Arte e didática**. Petrópoli, RJ: Vozes, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

TRALDI, Maria Cristina Dias Reinaldo. **Monografia passo a passo**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

A CO-CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marco Aurélio da Silva¹
Aristéia Mariane Kayser²

RESUMO: A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. A leitura é uma forma de interpretarmos o mundo, através dela somos capazes de conhecer mundos, rever pontos de vista e repensar nossas relações e assim estabelecer contato com outras culturas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Oralidade. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Em nosso tempo, as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer, etc. A exceção se dá na família. Sem dúvida, é no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações, ao menos por proximidade física, já que em muitas prevalece o distanciamento afetivo.

Por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas. A eficácia da família como instância formadora de novos cidadãos tem sido muito criticada nos últimos anos. Principalmente as dificuldades da relação entre pais e filhos têm se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito de gerações (LIMA, 1999).

¹ Docente e Coordenador dos Cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Santa Maria RS; Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz /UNISC – Santa Cruz RS, licenciado em Filosofia – Centro Universitário Franciscano/UNIFRA – Santa Maria RS; licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Santa Maria RS; Especialista em Mídias na Educação – UFPEL; Especialista em Gestão Educacional e em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Santa Maria RS. E-mail: marcoaurelio22000@yahoo.com.br

² Licenciada em Enfermagem – FISMA, Licenciada em Pedagogia – UNINTER; Especialista em Pré Natal – UNIFESP; Especialista em Educação Ambiental e também em Gestão da Organização em Saúde Pública ambas pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Santa Maria RS.

A nossa vida é classificada em três momentos - Infância, Juventude e Velhice. A infância é o início de nossas aprendizagens, experiências, amizades e vida social. É nesse momento que não temos preocupações com nada, apenas nos preocupamos em brincar e se divertir e temos pouca responsabilidade.

É uma época muito importante de nossas vidas, pois tudo que aprendemos e como aprendemos vai ser aprendizagem para o resto de nossas vidas, e muitas vezes dependendo do que aprendemos vai ser como vamos ser no futuro. Existem várias infâncias em nosso país, pois é um país de várias etnias e classes sociais, muitas crianças acabam tendo que trabalhar na sua infância para poder se alimentar, e acabam não estudando e nem brincando e assim tornam-se adultos antes da hora.

A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado anteriormente, os estudos são raros, ainda mais no Brasil.

Pois bem! A infância é um direito de todos, pois é a época mais importante de nossa vida e todos devem ter direito a ela, mas não é o que acontece hoje. Nosso país deveria se preocupar mais com nossas crianças, pois, elas são o nosso futuro e devem ser mais respeitadas. O que acontece na infância pode prejudicar todo o processo de desenvolvimento da pessoa e conseqüentemente sua interação social.

A infância é a fase mais importante da vida humana, pois trata da iniciação da criança na interação com o mundo além da família e também em sua vida escolar e coletiva. Muitas crianças passam a conviver com outras da mesma idade somente quando ingressam na educação infantil, portanto o âmbito educacional ganha também destaque, pois envolve a responsabilidade da escola e dos educadores, devido à infinidade de estímulos envolvidos, ao mesmo tempo em que o educador precisa instigar sem provocar mera repetição.

Nesse sentido a criança virá mesmo pequena, carregada de vivências as quais devem ser utilizadas na construção do conhecimento e na sua percepção de mundo. Também é nessa fase que se tem a função de provocar encantamentos e predileções a determinadas áreas, demonstradas geralmente através da visualização. Destaca-se a importância da ciência por parte do educador como incentivador e principalmente como o grande elo das crianças para com o espaço coletivo de convivência, ou seja, esse mundo coletivo onde há a necessidade de

compreender o sentido de igualdade, do respeito a si mesma e ao próximo e o senso de divisão.

Lidar com a população de criança e jovens tem certa dificuldade. Essas dificuldades podem englobar vários sentidos hoje, pode ser por que as crianças e jovens estão mais violentos, por causa da diversidade de alunos que se tem em sala de aula, etc. Para se lidar com as populações infantis e juvenis, o professor tem que respeitar seus alunos e fazer com que eles lhes respeitem, também deve trabalhar bastante com os conhecimentos que os alunos trazem de casa, para facilitar a aprendizagem.

O professor tem o papel de guiar seus alunos para o caminho "bom", ensinar o certo e muitas vezes quando a criança acaba fazendo o que não é certo os pais culpam os professores e os professores os pais. A infância e a juventude são momentos em que eles querem experimentar coisas novas, é por isso que a família e a escola devem dar atenção e cuidar o comportamento de seus filhos e alunos para que não façam coisas que depois vão se arrepender.

Além disso, o professor da Educação Infantil atua diretamente no sentido de fazer com que hábitos sejam incorporados ao cotidiano das crianças, o que vai desde os cumprimentos à higiene, não somente pelo fato dos mesmos permanecerem no ambiente escolar por um tempo prolongado.

A ética da docência se insere de forma a afirmar esta como base para uma Educação Infantil capaz de fazer criativamente com que a criança possa conhecer o mundo além de sua casa, firmar preferências, respeitar àquelas que não sejam as suas e assim, iniciar o processo da construção de sua identidade. Infância é categoria social, histórica humana e período histórico.

Contudo as crianças têm suas singularidades no brincar e produzir cultura. E ainda a infância não é a mesma para todas às crianças, dependendo do seu convívio familiar e a conduta da sociedade. Muitas vezes, assumem responsabilidades além de sua faixa etária e recebem todo o tipo de informações dos meios de comunicação. Devemos compreender os diferentes modos de interações entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais.

A infância é a ilusão, imaginação, pois a criança explora possibilidades e quer conhecer ainda o que não conhece. E é com o brincar que ela pode realizar experiências, ser um indivíduo crítico e capaz de transformar seu contexto social e cultural. O que nos induz a dizer que a criança é um ser social, que produz cultura, pois se relaciona, convive com outras

peessoas, interage, imagina fantasia, cria e recria, e a acima de tudo “BRINCA”, para nós essa é sua principal atividade: brincar. É através das brincadeiras que as crianças vão se desenvolver vão aprender e adquirir conhecimento (BRASIL, 1998).

A infância é a fase mais importante no nosso desenvolvimento, à fase das descobertas, do “conhecer”, “experimental”. Criança tem que brincar, interagir, socializar, é necessário despertar a imaginação, a fantasia, o desejo de conhecer nas crianças, para que possam se tornar adultos criativos, autônomos, críticos. Elas são diferentes dos adultos porque pensam diferentes, agem diferentes, precisam de cuidado, amor e oportunidade de brincar e se desenvolver como um todo.

E ainda a infância pode ser interpretada a partir de duas análises, a primeira leva em conta o desenvolvimento genético da criança em que envolve sua faixa etária. A segunda é a análise e o desenvolvimento social em que a criança encontra-se inserida, o qual irá envolver um conjunto de elementos como modo de viver, relações sociais estabelecidas, cultura, religião etc.

[...] imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 3).

A infância é a fase da vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear, sentir, agir. É não se cansar de ser criança, é brincar, pular, correr, gritar, cantar, é ter sempre ao seu lado um adulto que possa orientar cuidar e que seja responsável para a sua formação na vida adulta.

Insistindo ainda a infância é a fase da vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear, sentir e agir, porque tudo isso faz parte do universo infantil. É a principal fase da vida, tudo o que é construído e vivenciado na infância refletirá nas próximas fases, ou seja, viver a infância é não se cansar de ser criança. É brincar, correr, pular, gritar, cantar, descobrir, ser sincera, ser ingênua, curiosa. É sempre ter ao lado, adultos responsáveis para cuidar e orientar este ser em formação para a vida adulta. A infância necessita de seres que mantenham a ingenuidade de ser criança, simplicidade do ser humano e a inocência da vida. Ter alguém que acompanhe seu desenvolvimento psíquico e físico, que lhe dê carinho, mantenha sua inocência de criança e base familiar.

A infância é a não obrigatoriedade, ou seja, a criança tem autonomia de criar qualquer coisa e nesse sentido ela é colecionadora. A criança tem a capacidade de subverter a ordem e assim consegue criar novas coisas que tem toda uma simbologia para ela. É fundamental respeitar a classe social da criança e isto está relacionado ao direito de oportunidades. Autoridade Adulta - é quando a criança passa assumir as responsabilidades preciosamente dos afazeres do lar (KRAMER, 2000).

No âmbito escolar deverá ter direito ao ensino fundamental o qual deve fundamentar o ensino em conhecimento científico e cultural. Todavia, é de suma importância a escola proporcionar um ambiente acolhedor e seguro pra a as crianças onde possam expressar suas emoções e sentimentos. Através das brincadeiras as mesmas constroem várias aprendizagens e com o tempo adquirem conhecimento através dos mesmos. É muito importante fornecer espaços e tempos para que as múltiplas linguagens relevantes no cotidiano escolar se desenvolvam e contribuam na aprendizagem dos alunos.

Oportunizando a criança entender a diferença entre educação infantil e ensino fundamental. Mas, no tempo certo é fundamental garantir o direito de brincar, aprender e criar como um ato que deve ser constituído por meio da relação entre crianças. É necessária a garantia do direito de acesso e permanência a escola estruturada. A escola deve trabalhar incansavelmente contra qualquer tipo de exploração infantil.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura é uma forma de interpretarmos o mundo. Através dela somos capazes de conhecer mundos, rever pontos de vista e repensar nossas relações e assim estabelecendo contato com outras culturas. Deve ser incentivada desde os primeiros anos de vida das crianças, pois é de extrema importância na relação social. Uma forma *legal* e dinâmica de se trabalhar com as crianças é através da "Hora do Conto", em que pode-se ler histórias interagindo com os alunos de forma a despertar o interesse neles. E isso é algo que se torna prazeroso e muito proveitoso, pois podemos usar da ludicidade relacionando com a história e favorecendo a construção do alfabeto da criança. Pois, a leitura é o meio de deciframos diversas linguagens como ilustrações, textos, e todo o meio o qual estamos cercados.

Pois a leitura tem muito a transformar a relação social, pois favorecem informações, momentos de distração e imaginação. No entanto tem muita criança que tem um vasto acesso a livros e outros meios de leitura e o que lhes falta é um adulto, “família, um

professor” que possam mostrar e incentivar o gosto pela leitura e, é claro, isso facilitaria o desenvolvimento da criança (SMOLKA, 1996).

Contudo, a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo e o seu contexto, podendo se tornar mais conhecedor das palavras, crítico, desenvolver a escrita de forma mais fluente favorecendo abordar diversos temas e também contribuindo numa melhor interação e ação com as pessoas de seu convívio. Segundo Bettelheim (1978, p. 82),

Os contos de fadas oferecem figuras nas quais a criança pode externalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fada mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta e daí por diante, como requeiram suas necessidades momentâneas.

Nesse sentido, podemos definir leitura como um ato individual, voluntário e interior que se inicia com a decodificação dos signos linguísticos que compõem a linguagem escrita convencional, mas que não se restringe à mera decodificação desses signos, pois, a leitura exige do sujeito à capacidade de interação com o mundo que o cerca.

Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Desta forma, a leitura se torna um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento. Além disso, com a leitura temos diversas informações, cultura, pontos de vista, humor, lazer, valorização de saberes e a evolução positiva ou negativa de fatos e do ser humano na sociedade. Na década de 70 a alfabetização era através de material impresso, eram os livros didáticos que não eram didáticos - cartilhas. No convívio familiar, pouquíssimos tinham acesso a livros e jornais. Para Souza (1992, p. 22),

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

A leitura e sua fluência são essenciais para que o indivíduo possa entender e compreender o que foi lido, é necessário conhecer o vocabulário, a formação linguística. Nesse sentido, o educador de educação infantil tem todo um papel diferenciado na preparação e inserção da criança na sociedade, pois o alfabetizador é aquele que vai auxiliar na organização linguística da criança na codificação e decodificação das palavras para assim aperfeiçoar nosso conhecimento.

Há várias modalidades de leitura, aquela silenciosa, a rápida sem preocupação com o escopo do texto, uma mais detalhada, a em voz alta, enfim um dos objetivos da leitura

é o ato de ler e desta forma este ato se torna relativo e individual, pois, sempre vai depender da interação do leitor com o objetivo da sua leitura. O fato é que a leitura ajuda-nos a conhecer o mundo, favorece o acesso à informação, possibilita-nos a realizarmos críticas sobre determinados assuntos, dinamiza nosso raciocínio, favorece a integração social. É comum que nosso primeiro contato com a leitura seja pela observação da relação pré-estabelecida no seio familiar e isto mais tarde é aprimorado no âmbito da educação no processo formativo da criança.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica (ZILBERMAN, 1984, p. 107).

Todavia, pesquisas apontam que os brasileiros não têm o hábito da leitura, ou seja, ficando abaixo do índice recomendável que é no mínimo três livros ao ano. Índice este que pode ter causas mais profundas, que pode ser a questão familiar, econômica, a falta de acesso à escola, déficit de aprendizado, falta de alimentação, violência enfim muitos são os fatores. Porém, devemos sempre buscar mecanismos de incentivo a leitura. Não se trata de uma questão compensatória, mas é algo essencial para o desenvolvimento da criança.

Entre as várias formas de leitura podemos citar aqui o estudo de textos que é uma atividade que requer disciplina, organização de tempo e espaço e ainda objetivo no desenvolvimento da leitura. Requer da criança uma postura ativa por meio da qual ela precisa estar próximo da compreensão do objeto do estudo, desvendando-o e transformando-o conforme sua realidade. O professor pode propor as crianças um tema gerador – relacionando com diversos temas ou textos onde durante a leitura conversam e estabeleçam relações e após façam resumos orais e escritos sobre o tema dado. Os textos devem ser constituídos de poucas frases e curtas. É quando a criança é desafiada a realizar resumos favorecendo assim o desenvolvimento da leitura dinâmica/ objetiva e ainda a concentração.

No que tange a leitura chamada texto-pretexto visa auxiliar o desenvolvimento da criticidade, da leitura atenta, objetividade, a imaginação da criança. Nesse sentido, o professor é um mediador e deverá assumir uma postura ativa de estimulador. O professor deve organizar projetos, textos interativos, peças de teatro e atividades diferenciadas de leitura que despertem a imaginação, desenvolvendo a escrita atenta, estimulando a leitura individual pra formação de leitores autônomos.

Referente à leitura chamada de fruição de texto é quando se fala em educação formal logo se pensa em processos avaliativos o que é um erro. Pois, isto já de início faz com que o aluno se sinta obrigado a realizar determinada atividade. Logo a criança deve ser estimulada a desenvolver seu processo de conhecimento através do prazer e a proposta da leitura – fruição é isto. As crianças são estimuladas a lerem pelo prazer de ler e não por ser avaliado. O professor pode disponibilizar livros de leituras de histórias infantis para que as crianças os leiam na sala de aula, pelo prazer da leitura, sem avaliações e posteriormente desenvolver a escrita, a interpretação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), “[...] as práticas de leitura para as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente têm um grande valor em si mesmas, sendo que nem sempre são necessárias atividades posteriores” (BRASIL, 1998, p. 141). Muitas vezes nos utilizamos da escrita para dizermos às coisas que gostaríamos de falar, mas não conseguimos. Então, a escrita passa a servir como uma válvula de escape daquilo que não conseguimos expressar, pois a utilizamos para trazer nossas emoções à tona: tristeza, alegria, euforia, decepção, amargura, amor, desilusão. Para Pinto (apud RUFINO; GOMES, 1999, p. 11)

A Literatura Infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

A escrita deve ser praticada, experimentada, e nesse sentido é interessante observar a prática metodológica rigorosa que a escrita vai se tornando, pois envolve todo o processo de análise linguística. Os textos obedecem a certos padrões mais ou menos fixos e se organizam em estruturas típicas. Para que se produza um texto é necessário que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para escrever e para quem escrever que sejam traçadas estratégias metodológicas para que o mesmo seja compreendido e que a intenção do autor seja alcançada.

[...] a apropriação do sistema de escrita supõe capacidades, conhecimentos e atitudes tais como: conhecer o alfabeto; compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; dominar convenções gráficas; dominar relações entre grafemas e fonemas; conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva); compreender a caracterização gráfica e funcional das letras; dominar regularidades ortográficas (BRASIL, 1994, p.1).

A Literatura Infantil tem e é de suma importância para formação da criança no que tange bons leitores e escritores e na sua relação social, pois nos anos iniciais, a criança está na fase dos sonhos e adora ouvir histórias que envolvem um mundo imaginário.

A formação do hábito de leitura nas crianças deve ser estimulada desde a primeira infância, pois na aquisição da linguagem é preciso ter contato com a oralidade, então se lemos para elas pode despertar o gosto pela leitura desde cedo. Devem-se considerar também os gostos da criança, que tipo de história lhe dá prazer de ouvir, porque se ela não tiver vontade, pode desinteressar-se do ato de ler.

A criança deve ser estimulada sempre, seu mundo com leituras começa desde quando são pequenas, aonde as histórias de contos de fadas e outros venham fazer parte do seu dia a dia, como uma reportagem no jornal que o papai leu, a receita de bolo que mamãe pegou da internet, as figuras dos livros, as placas nas ruas, tudo tem letras e sua história de como foi parar ali daquela maneira. As histórias poderiam variar como um teatro, um passeio pelo bairro da escola, a visita a casa da tia, o almoço em família, tudo pode ser trabalhado com a participação das crianças em que a cada aventura elas fazem uma festa, da mesma forma de brincar e estudar.

A leitura nos anos iniciais é relevante enquanto alicerce construído com criatividade, imaginação, busca pelo novo e momentos de prazer. Assim, fica evidente que a participação dos pais e escola no incentivo a leitura é essencial. Nessa perspectiva, ainda, enfatizam-se os meios de comunicação como possíveis espaços para contribuir com o gosto pela leitura.

Os mais diversos programas e sites têm sido criados para facilitar e colaborar com a interatividade entre os usuários. Logo, as crianças em fase de aprendizado também podem usufruir dessas tecnologias, desde que bem orientadas. Os computadores não vieram para tomar o lugar dos livros e sim para ajudar na interatividade. Enfim, penso que o ato de ler e a tecnologia devem andar concomitantemente para alcançar um objetivo maior que é a formação de uma sociedade capacitada e criativa num tempo futuro.

Na escola, quanto mais divertido for o momento de ler, mais prazeroso será. Os professores podem usar vários recursos para despertar o desejo de ler, de descobrir o mundo através da leitura, como interpretação com fantoches, desenhos, entre outros. No entendimento de Coelho (2000, p.141),

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu

pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver.

Os livros que trazem esta literatura devem estar sempre presentes na vida da criança, pois é o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental iniciar desde cedo o contato com os livros e textos. Já no ensino fundamental e médio, o professor deve realizar a sua prática utilizando-se de leitura e escrita em situações diárias, presentes no cotidiano do aluno de uma forma prazerosa. Assumindo um papel intermediário entre os alunos e o livro, incentivando-os para que escrevam o que pensam sobre determinado assunto. A prática da leitura, da interpretação e da produção textual, depende muito do incentivo dos professores, possibilitando o surgimento de novos escritores competentes e não apenas para o momento da avaliação escolar.

3 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo dos tempos os indivíduos procuraram o convívio em grupos primeiramente nômades e posteriormente, fixando-se em locais capazes de suprir suas necessidades vitais, surgindo assim o conceito de sociedade, porém essa convivência só foi possível devido às formas criadas pelos homens para sua comunicação entre si, as quais se utilizam dos sentidos: a audição, a visão, o tato, o olfato e o paladar, as quais desencadearam as formas de linguagem.

Na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN et al, 2004, p. 128).

Sendo a linguagem um conjunto de sinais utilizados pelo homem para sua comunicação e sabendo-se que a mesma pode apresentar-se de formas variadas abrangendo muito além da oral e verbal, podemos dizer que há diversos fatores que irão determinar um ou mais tipos de linguagens que irá se utilizar, as quais envolvem o que se quer comunicar, quem são os atores envolvidos, como far-se-á essa comunicação, a situação em que ela se dará, seu contexto, sua função e funcionalidade (KRAMER, 2000).

Na sociedade do século XXI, a escola tem papel fundamental para desenvolver os sentidos das crianças e jovens, fomentando o conhecimento e a utilização de inúmeras formas de expressão, desenvolvendo assim capacidades, aprimorando e preparando os mesmos para a convivência seja dentro ou fora do espaço escolar, na sociedade como um todo e esta dotada

de direitos e deveres compreendidos através de regras determinantes à existência e a perpetuação da espécie humana.

É importante mencionar que o processo de alfabetização em épocas determinadas era algo transmitido de pai para filho, já em outras épocas da história se tornou algo sistematizado e entendido como B+A – BA (SOLÉ, 1998). Nas décadas de 80 e 90 existia a grande preocupação por parte da gestão pública em erradicar com o analfabetismo. No entanto, as práticas propostas estavam pautadas em uma política didática tradicional, portanto, sem muito efeito de eficiência.

Entretanto, as linguagens oral e verbal são tidas como as mais frequentes e comuns praticadas na sociedade, fator este que culturalmente, acaba dificultando muitas vezes a inserção e a aceitação de outras formas de expressão como as gestuais.

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na medição entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

A oralidade e a escrita são duas práticas sociais que não podem ser restritas exclusivamente a um código, por isso, postular supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades é um equívoco. Nesse sentido, a escola é decisiva na ênfase ao conhecimento de todos os tipos de linguagens e no reconhecimento ao direito de todos os indivíduos utilizarem a forma de linguagem que lhes parecer deixar mais à vontade e que proporcionará maior capacidade de comunicação.

Para tanto, a escola deverá proporcionar às crianças e jovens diversos momentos de reflexão, para que os mesmos possam se expressar e assim comunicar-se entre si, dentre elas o teatro, a dança, a música, utilizando-se de todos os recursos disponíveis para abranger, facilitar e tornar interessantes os conhecimentos a serem adquiridos (SOLÉ, 1998). Pois conforme as diretrizes do Ministério da Educação para a Alfabetização e Letramento,

[...] além de aprender a ler e a escrever, o indivíduo precisa apropriar-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas duas práticas no dia-a-dia. É o que muitos chamam de letramento. (BRASIL, 2009, p. 34).

Nesse sentido, ter a internet e sua gama de informações a favor do processo de conhecimento das crianças e jovens de si mesmas, de sua formação e principalmente, de sua

interação com os outros é fundamental. Utilizar-se das linguagens tecnológicas na atualidade também é vital para o desenvolvimento da sociedade como um todo e claro, de seus integrantes, incluindo-se assim da educação não formal, a educação informal e a educação formal - escolar conhecendo, reconhecendo e unificando as diferentes linguagens e formas de expressão, as quais devem ser aprendidas, estendidas e utilizadas em prol da aproximação entre os seres e que sejam um instrumento de aprendizado, equidade e de transformação social.

A linguagem está presente nas diversas formas de expressão, traduzem as características da linguagem própria da criança como a imaginação, ludicidade, simbolismo, representação. Para ela, a linguagem reveste-se de um caráter comunicativo que, ao mesmo tempo em que comunica algo, permite dizer alguma coisa também (FERRARA, 1994).

Podemos trabalhar com as diferentes linguagens através do lúdico, das brincadeiras, do brincar, pois ele é pleno de significados e espontâneo, traduz, através da movimentação, das escolhas por determinadas brincadeiras, da preferência por determinados pares, mostrando o entendimento que a criança tem do mundo ao seu redor. Podemos trabalhar as diversas linguagens também, através do desenho, pintura, literatura, jogo, brinquedo, imagem, dança, teatro, música, prosa, poesia, mímica, mídia, oralidade e escrita.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos [...] (LAJOLO et al, 2004, p. 17).

As diferentes linguagens são muito importantes, pois cabe destacar que cada linguagem traduz intenções, pretensões, alusões ao tipo de mensagem que se propõe a comunicar, e que isso tem relação direta com o tipo de homem, de mundo e de sociedade que cada criança veicula estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens na Educação Infantil. Significam, dentre outros aspectos, desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo. Pois, conforme Ferreira, "não é porque se refere a um público previamente definido como imaturo que se deve esquecer-se da literatura na sua natureza estética e artística" (FERREIRA, 1983, p.135).

Assim, se o que se pretende é formar a criança na sua totalidade, para que possa efetivamente viver a infância de maneira plena e significativa, faz-se necessário que nós professores tenhamos consciência sobre o impacto que a produção cultural provoca nas crianças e o papel da escola frente aos inúmeros apelos trazidos por essa mesma produção,

que, em geral, é comunicada pelas próprias crianças através das suas múltiplas linguagens (VIGOTSKI, 1998).

As diversas linguagens que podemos trabalhar com os alunos são através do brinquedo, pela literatura, passando pela linguagem do teatro, do cinema, da mídia televisão, rádio, jornal, da nova mídia computador, jogos eletrônicos, das histórias em quadrinhos, dos álbuns de figurinha, da poesia, da ilustração, etc (LIMA, 1999). Trabalhar estas diferentes formas de aprendizagem é trabalhar comunicação, é desenvolver a inteligência dos alunos de diversas formas e meios. É a interação, socialização e troca de experiências.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Há diversas formas de trabalhar a linguagem com as crianças, mas através de brincadeiras é mais atrativa, pois se aprende brincando, através de leitura de histórias de diferentes maneiras, através de teatro, de fantoches. Enfim a criança está em processo de aprendizagem e a criatividade do professor faz a diferença e obtém resultados. As diferentes linguagens das crianças expressam sua imaginação, ludicidade, simbolismo e representação. Todas as formas de linguagens representam uma vasta riqueza de possibilidades. Cada linguagem traduz intenções, pretensões. E segundo Geraldi (1992, p.70)

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar os seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outro e, portanto, com eles interagir.

Para a formação integral das crianças é necessário que nos preocupemos com as particularidades de cada criança e o que a cultura provoca nelas. Os professores precisam estar atentos a toda e qualquer forma de linguagem e comunicação, onde a forma mais usada pelas crianças é o brincar (LIMA, 1999). Recriar novas versões para o conto de fadas e poderíamos trabalhar além de sua representação na forma escrita, com outras linguagens, principalmente aquelas que envolvem o conhecimento estético que, partindo do sensível que é acessível às crianças, possam constituir-se como forma de questionar tais maneiras de agir e comportar-se frente aos outros e a realidade.

Para todos os pequenos (quanto à idade, às forças, aos recursos, às possibilidades, ao poder), o tempo é incerto. Para eles, o futuro é uma possibilidade e não uma certeza, por isso eles procuram obter agora, em seguida, tudo aquilo que é possível, sem contar com as garantias do amanhã. A criança não sabe aguardar, nos primeiros meses, porque não conhece o tempo; depois, porque não confia no tempo. O tempo das crianças é administrado pelos adultos, e nos adultos nem sempre se pode confiar.

Os adultos dizem sempre: “depois, amanhã”. As crianças aprendem cedo a dizer “agora, em seguida” (TONUCCI, 2005, p.16, grifos dos autores).

E ainda cita-se outras formas de linguagens - o trabalho teatral, o musical, o das artes visuais, buscando-se, por exemplo, compor uma peça de teatro com cenários, músicas, adereços, parlendas, contos são formas da expressão linguística, ou melhor, auxilia no desenvolvimento da linguagem da criança (LIMA, 1999).

Desta forma fica evidente que quanto mais favorecermos a interação e interação social da criança mais facilidade esta terá de desenvolver sua ludicidade, representação expressando a sua imaginação e assim a estimulando-a. Então estaremos possibilitando que a criança possa traduzir seu interesse e sua pretensão. Mas, devemos ter o cuidado devido com cada criança e sua singularidade, sua cultura, sua origem. A linguagem pode ser corporal, verbal, visual e nesse sentido é importante à atenção do professor para dinamizar as ferramentas necessárias ao perfil dos seus alunos.

A criança vivencia, experimenta e aprende o mundo por meio de diferentes formas com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens sé o que lhe permitirá comunicar-se e compreender sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver (BRASIL, 1994, p. 64).

É muito importante para a formação das crianças que diversas linguagens estejam presentes no cotidiano da sala de aula, tais como - desenhos, leituras, jogos, brinquedos, teatro, dança e canto, escrita, imagens, oralidade, etc. Visando assim estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens na Educação Infantil, desenvolvendo uma leitura reflexiva e crítica de mundo, partindo de uma visão de senso comum para que possamos chegar a um aprofundamento da realidade que nos cerca e que cada criança está inserida.

Então, enfatizamos, a criança possui diferentes linguagens, com diferentes aspectos e características, simbolismo, representação, imaginação... Sendo que nós, enquanto educadores, devemos estimular as diversas formas de linguagem, prestando muita atenção também as diferentes formas de expressão da criança, para que assim possamos ajudá-la em seu desenvolvimento. É função e responsabilidade do educador, disponibilizar também um ambiente propício ao diálogo e às trocas, bem como o acesso a recursos para que a criança familiarize-se com as diferentes formas de linguagem e expressão, de ideias, de sentimentos, enfim para que ela consiga comunicar-se efetivamente.

Como, então, dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e escritora? Primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer (SMOLKA, 1996, p. 93).

É muito importante que o professor dê atividades em que as crianças possam aguçar e desenvolver sua criatividade, através de brincadeiras e atividades didáticas e a criatividade é fundamental no desenvolvimento infantil. É por essa importância que o professor deve deixar que seus alunos desenvolvam sua criatividade, para que possam ter um bom desenvolvimento psicossocial. Visando conjugar teoria e prática então se entrevistou uma mãe a qual denominamos com o nome fantasia de Maria de Lurdes e foi perguntada a essa mãe - Quais as suas experiências como as múltiplas linguagens na educação primária de seus filhos?

Vou relatar a experiência que vivo com meus filhos, pois tenho um de 4 anos que agora esta indo a escola no pré A, ele sempre foi atrapalhado na fala trocava muito o r por l, era “era o cebolinha da turma da Monica na fala”. Sempre deixei com eles se expressassem mesmo sabendo que queriam mamadeira, esperava sempre o som “titinhu”. Na escola ele passou por um momento de adaptação difícil mas muito rápido ,até fiquei surpresa com o seu desempenho porque ele já consegui identificar as letras iniciais de algumas palavras especialmente às dos nomes. Em relação ao mais velho (nove anos) não tenho uma observação tão importante pois era muito falante e sempre falamos corretamente com ele assim suas palavras não saiam distorcidas, hoje é um menino muito desenvolvimento na leitura e nas suas produções, especialmente nas leituras e interpretações.

Nesse sentido entendemos que é fundamental a contribuição do professor em oportunizar um espaço para as crianças poderem falar dar ideias, opinar, relacionar-se com os outros colegas, pois quanto mais espaço de poder falar a criança tiver na aula, mais fácil se torna sua aprendizagem, contribuindo desta forma com a diminuição das possíveis lacunas na educação primária (familiar). O aluno deve interagir com o professor, e o professor deve dar esse espaço para que o aluno possa dar sua opinião, pois quanto mais os alunos interagirem em sala de aula maior será sua aprendizagem (ARAÚJO, 1965).

4 CONCLUSÃO

A leitura para as crianças é muito importante, pois através dela a criança aprende novas coisas, nomes, animais, cores e muito mais. A leitura para as crianças faz com que elas imaginem, criem personagens, construam em sua mente a história lida pelo adulto. Quanto mais se ler para a criança, mais chance há de que quando ela crescer goste de ler.

Através da leitura as crianças desenvolvem sua imaginação, sua criatividade, aumenta seu vocabulário, o seu desenvolvimento cognitivo acontecerá mais rápido do que aquela criança que não lê. A leitura é um mundo mágico para as crianças e sempre devemos incentivá-las a ler e ler para elas, pois ajudará muito em sua aprendizagem.

Vigotski (2000) considera de extrema importância às várias formas de arte, e tem um papel muito importante no desenvolvimento da imaginação das crianças. As linguagens artísticas são modos que os seres humanos criaram para dar um significado para o mundo e para si mesmo, os contatos com as produções artísticas e a prática em arte podem ser um instrumento muito importante para o desenvolvimento e a educação.

As linguagens além de ter como função comunicação, interação e expressão, também ajudam os seres humanos a terem uma leitura do mundo da cultura. Para Vigotski (2000), nas crianças pequenas a criatividade deve estar ligada a memória delas e suas experiências anteriores. Quanto maior convivência artística a criança tiver maior o material para o exercício da imaginação e criação.

Nesse sentido o educador deve favorecer que a criança possa compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, aprendendo, a saber, atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor, e ainda participando das diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.

A oralidade, leitura e escrita são pontos essenciais à construção da visão de mundo pela criança, mesmo que esta o faça de acordo com suas particularidades e claro, suas limitações – considerando a fase de desenvolvimento que a criança se encontra.

Nesse sentido, remeteremos a teoria do desenvolvimento cognitivo, da inteligência infantil, pois a relação da criança para com a interação não se dá entre duas realidades previamente constituídas – sujeito e objeto do conhecimento, pelo contrário, é ela que permite a constituição de um e outro polo, através inicialmente, da construção do conhecimento sobre as características da própria relação estabelecida entre eles.

As atividades dentro do âmbito da educação infantil no que tange a leitura, oralidade e escrita visam reconhecer a criança, o aluno em sua história pessoal, como possuidor de algumas práticas da cultura corporal de movimento, assim como incentivar a autonomia do mesmo, propiciando condições para a divisão de atribuições e responsabilidades, assim como incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem como aquele que tem um conhecimento e estabelece uma relação pautada sobre valores atribuídos a essa cultura.

CO- CONSTRUCTION OF READING PRACTICES, AND WRITTEN ORALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The seek for the interpretation of children's representations of the world is relatively a new object of study, which is aiming to understand the complex and multifaceted process of childhood social construction and the role that the school has performance before the modernity invention. Reading is a way of interpreting the world, through it we are able to know worlds, review points of view and rethink our relations and this way, to establish contact with other cultures.

Keywords: Reading. Writing. Speaking. Early childhood education

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. Y. A de. **Experiências de linguagem oral na escola primária**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. V.3.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

BETTELHEIM. B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERRARA, L. D. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, N. S. de A. **Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?** São Paulo: Cortez, Unimep, 1983.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel,Pa: Assoeste, 1982.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A. ; EVANGELISTA, A. PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (Org.). **No fim do século: a diversidade**. o jogo do livro infantil e juvenil. Autêntica/CEALE, 2000.

LAJOLO, M ; ZILBERMAN. R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo, 2004.

LIMA, E. A. A educação na visão do letramento. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, MEC/SEF, p.30-33, 1999.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1982.

PINTO, F. E. M. **Por detrás dos seus olhos**: a afetividade na organização do raciocínio humano. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, 2004.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <<http://projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

SMOLKA, M. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, R. J de. **Narrativas infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru,SP: USC, 1992.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, Campinas, Jul. 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: **A produção cultural para a criança**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

PLANEJAMENTO ESCOLAR: uma análise na pré-escola Jardim Cirandinha¹

Anety Fonteles Alves²
Francymária Oliveira da Conceição³
Jardiane Alves da Silva⁴
Maria Edna Viana Castro⁵
Vanessa da Costa Santos⁶

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as formas de planejamento existentes na Educação Infantil, especificamente na pré-escola Jardim Cirandinha localizada na cidade de Chapadinha-MA, bem como analisar sua influência na prática pedagógica da instituição. Para isso, realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica com autores renomados na área, tais como: Gandin (2010), Lück (2013; 2009), Vasconcelos (2006), Libâneo (2008) e Padilha (2008) seguida da investigação no campo já mencionado. A pesquisa deu-se nos turnos matutino e vespertino, com uma gestora, uma supervisora pedagógica e nove professoras do primeiro e segundo período (usa-se o gênero feminino de forma generalizada porque o quadro docente da escola é ocupado exclusivamente por mulheres). A investigação é de cunho qualitativo e os instrumentos para a coleta de dados foram questionários e entrevista. De acordo com a análise das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa foi possível perceber que o planejamento no espaço pesquisado é coerente, suscita a participação e engajamento de todos tornando-o fator indispensável para a ação educativa destinada às crianças.

Palavras-chave: Planejamento. Educação infantil. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento educacional é fator decisivo para o progresso ou não do trabalho educacional dependendo da maneira como ele é trabalhado no contexto escolar. A escolha do tema do presente trabalho deu-se durante os estudos da disciplina Estágio Supervisionado em

¹ Este artigo integra o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, defendido no ano de 2015.

² Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Esp. em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA – São Luiz MA. E-mail: anetyfonteles@yahoo.com.br

³ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

⁴ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

⁵ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

⁶ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

Educação Infantil – especificamente no processo de observação em pré-escola que antecedeu o estágio. Assim, buscou-se analisar como é feito o planejamento na pré-escola Jardim Cirandinha, uma escola do sistema público do município de Chapadinha-MA.

Intencionou-se verificar, entre outras coisas, se o planejamento realmente ocorre; se é considerado um instrumento pedagógico necessário à atuação docente; se é considerado imprescindível para propiciar condições de aprendizagens significativas ao aluno, ou se é feito meramente com o intuito de suprir a condição imposta pelo sistema educacional.

Inicialmente realizou-se estudos bibliográficos buscando embasamento teórico em autores renomados na área, tais como: Gandin (2010), Lück (2013; 2009), Vasconcelos (2006), Libâneo (2008), Padilha (2008), entre outros. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários aplicados à nove professoras dos turnos matutino e vespertino da escola campo além de entrevista com uma gestora e uma supervisora. As questões são compostas por perguntas objetivas e entrevista direcionada.

2 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação básica, estando dividida em creche e pré-escola. É nessa fase que deve ocorrer satisfatoriamente o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, afetivo, cognitivo, emocional, social e psíquico, sendo dessa forma, não somente preparação para ingresso no Ensino Fundamental, mas para toda sua vida escolar, pessoal e profissional enquanto sujeito participante de uma sociedade complexa que vive em meios às grandes transformações, desigualdades e conflitos resultantes da ação humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), afirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2014b, p. 21).

Para garantir o cumprimento da lei acima, faz-se necessário que haja comprometimento e o engajamento de todos os profissionais da Educação Infantil. O planejamento, nesta perspectiva, se torna fator amplamente indispensável na medida em que norteia o processo de ensino e aprendizagem das crianças no espaço institucionalizado, assim, o educador tem consciência de sua função social, um ser que auxilia o processo de transformação realizando múltiplas atividades no espaço em que atua. Segundo o RECNEI:

[...] Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a

comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41)

O ato de planejar é fator indispensável para a organização de ações executadas no contexto da Educação Infantil, a fim de alcançar um objetivo final, podendo ser realizado de forma sistemática contribuindo, assim, na prática docente. Em se tratando do contexto educacional, o planejamento é base essencial, a pedra angular, que subsidia a prática pedagógica, uma vez que abre caminhos e apresenta meios necessários para que o professor possa construir o conhecimento em parceria com seu aluno de forma significativa. Nesse sentido, Moretto (2011, p. 48) afirma que:

No planejamento de suas atividades pedagógicas o professor precisa fazer escolhas sobre modelos de relação entre professor e aluno. Estas escolhas formam as bases dos processos de ensino e de aprendizagem. A este conjunto de escolhas teóricas que orientarão a prática docente estamos chamando de fundamentos didático-pedagógicos. [...]

Como afirmou Moretto (2011), ao planejar o docente deve realizar uma reflexão, fazendo escolhas e tomando decisões condizentes com sua forma de relacionar-se com os alunos, por isso a prática do planejamento se faz obrigatória. Ensinar requer compromisso e dedicação por parte do professor, principalmente na Educação Infantil, pois sua maneira de agir implica diretamente com o desenvolvimento de seus alunos. O educador comprometido com a prática propicia aos alunos um desenvolvimento integral. Ele é aquele que planeja e coloca em prática, que cria e recria, a fim de promover competências e habilidades nos educandos.

Percebe-se que a Educação Infantil proporciona o desenvolvimento integral das crianças a quem dela tem acesso. Portanto, ela assume papel decisivo na formação e na identidade das crianças de até cinco anos de idade. É notória a importância que o planejamento tem sobre a educação, e por esta razão faz-se necessária uma ação docente bem elaborada. Tal planejamento deve ser organizado conforme as necessidades de cada criança, e cuidadosamente executado a fim de alcançar aquilo que foi inicialmente proposto. Uma das melhores formas de se planejar aulas para crianças de zero a cinco anos é através das brincadeiras, pois isso à medida que elas brincam também aprendem, sendo que a brincadeira já faz parte da vida cotidiana das crianças. Referente ao assunto, o Referencial Curricular para Educação Infantil (RECNEI), diz que:

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir

um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados [...]. (BRASIL, 1998, p. 27).

Antes da elaboração do planejamento é importante que o professor faça um diagnóstico de seus alunos com intuito de conhecer as características individuais de cada um deles podendo, assim, projetar suas ações de maneira sistemática condizente com as especificidades do público alvo. Uma das melhores formas de fazer esse diagnóstico é através da análise dos registros. De acordo com Warschauer (1993 apud LOPES, 2009, p. 32), pois “o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos”.

Os registros proporcionam uma compreensão mais aprofundada do grau de desenvolvimento em que o aluno se encontra, isto é, uma ferramenta que ajuda o professor a conhecer o passado e conseqüentemente projetar o futuro, uma vez que pressupõe o conhecimento da realidade escolar do aluno. O profissional que leva em conta este documento certamente realizará aquilo que quer alcançar. Parte das concepções anteriormente adquiridas pelos alunos a fim de juntá-las a outras posteriores promovem, em sua prática, a construção de novos saberes significativos tanto para os alunos quanto para o educador.

O ato de registrar está intrinsecamente ligado ao ato de planejar, uma vez que ambos auxiliam o docente em sua prática educativa favorecendo a sistematização das ações a serem desencadeadas pelo professor e servindo de suporte para a execução das etapas inicialmente elaboradas. Lopes (2009) considera o registro fundamental para desencadear o trabalho do professor. Tal documento não deve conter, segundo Lopes (2009, p. 64):

[...] apenas conteúdos e atividades, mas também emoções, sentimentos, movimentos próprios das crianças, do contexto da pré-escola e do professor polivalente, que acompanha um grupo específico por todo ano letivo. Nos registros aparecem então, as especificidades da criança, do educador e da instituição de Educação Infantil.

É nítida a relevância que o registro exerce sobre a Educação Infantil, em especial a pré-escola haja vista que ele consegue englobar todos os sujeitos do processo educativo possibilitando, também, uma leitura crítica acerca do contexto das crianças, percebendo seus anseios e necessidades não só no que se refere às atividades pedagógicas, mas da evolução emocional, sentimental, das interações e conceitos de lateralidade. Tudo isso é sem dúvidas fator indispensável no processo de mudanças e de novas conquistas a todos os envolvidos.

Lopes (2003 apud LOPES, 2009, p. 115), diz que o plano de ensino é o “registro inicial de intenções, que inclui explicitação de objetivos, conteúdos, expectativas de

aprendizagem, etapas previstas de uma sequência didática, formas de avaliação”. O registro das ações executadas pelo educador é visto como algo que contribui para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Infantil proporcionando uma prática pedagógica condizente com a realidade em que os alunos se encontram e tornando as aulas mais prazerosas. É mediante o registro que o docente consegue fazer um diagnóstico preciso, e, conseqüentemente, planejar suas atividades conforme as possibilidades de cada um. Tudo isso é fundamental para que esse profissional consiga organizar adequadamente seus afazeres pedagógicos.

Para que esta organização do trabalho pedagógico de fato ocorra é cabível que o professor planeje cada etapa de suas atividades. Uma das formas para que isso aconteça é fazer com que os alunos aprendam em situações orientadas, pois permite às crianças trabalharem com diversos conhecimentos. Para tanto é necessário que estas situações estejam explicitadas em sua proposta pedagógica haja vista a necessidade de organização do tempo.

Ao planejar o educador necessita ter uma preocupação com a forma de organização do tempo aproveitando-o o máximo possível, por isso, a rotina é uma das melhores formas de aproveitamento do tempo pedagógico do professor na medida em que possibilita passo a passo o desencadeamento das atividades no espaço da sala de aula onde tais atividades são elaboradas conforme cada objetivo a ser almejado, respeitando as especificidades dos educandos e proporcionando-lhes um desenvolvimento gradativo. Na rotina diária deve estar explicitadas as atividades. O RECNEI refere-se às atividades permanentes como:

[...] aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem os tipos de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal em cada grupo de crianças depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular [...]. (BRASIL, 1998, p. 55).

As atividades permanentes são uma das formas de planejamento onde o educador sistematiza suas aulas. Elas referem-se aos aspectos fundamentais que norteiam a prática docente uma vez que elas têm como princípio o cuidado e as metodologias de trabalho que vão de acordo com o assunto em pauta. Exemplo dessas atividades são as rodas de conversa, oficinas teatrais, brincadeiras extraclasse, cuidados com o corpo, entre outros. Essas atividades auxiliam o professor a transmitir o ensino de maneira lúdica. As atividades permanentes visam concretizar de maneira sistemática os conteúdos a serem trabalhados, seguindo critérios de acordo com o grau de importância de cada um deles estabelecidos pela proposta curricular, promovendo então, a assimilação destes conteúdos por parte dos

educandos e permitido, ainda, que sejam significativos para o desempenho dos alunos na medida em que conseguem transformar sua realidade.

Planejar na Educação Infantil é tarefa bastante complexa, portanto, deve ser uma ação cuidadosamente elaborada e as tarefas feitas seguindo uma lógica sequencial. Nesse sentido, de acordo com o RECNEI:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico. (BRASIL, 1998, p. 56).

As atividades sequenciadas dão subsídio para que os alunos adquiram conhecimento gradativamente, respeitando os limites e as peculiaridades de cada um. Assim, sua evolução vai ocorrendo na medida em que vai compreendendo os conteúdos propostos, pois nada adianta se o professor preocupar-se apenas com a transmissão de conteúdos sem levar em consideração a aprendizagem do educando uma vez que o ensino e a aprendizagem devem ser indissociáveis – uma depende fundamentalmente da outra haja vista que não existe ensino sem aprendizagem, tampouco aprendizagem sem ensino.

Outra maneira que sucede o planejamento de atividades na Educação Infantil é através de projetos. Estes trabalham de acordo com cada área do conhecimento. É uma atividade que envolve não somente o professor, mas todos os demais segmentos da escola. Ele é feito em parceria e o tema escolhido de acordo com a realidade e interesse da escola relacionando-se com a vida social de todos os envolvidos desde a escola até a comunidade em geral. “Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (BRASIL, 1998, p. 57).

A concretização de um projeto pedagógico dar-se a curto e longo prazo na qual acontece mediante etapas e estas devem ser decididas juntamente com a criança podendo ser revistas e modificadas sempre que houver necessidade a fim de conquistar os objetivos a princípio propostos. O planejamento escolar direcionado às crianças como um processo contínuo deve partir de uma reflexão crítica da prática pedagógica. Ostetto (2015, p. 2) caracteriza o planejamento baseado em listas de atividades relatando que:

Esse tipo de planejamento poderia ser considerado um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono, etc.). O professor busca, então, organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana. Dessa forma, como seu planejamento é diário, vai listando possíveis atividades para as crianças desenvolverem [...].

Em pleno século XXI existem profissionais descompromissados com seu trabalho, não se dispõem em inovar e as metodologias de ensino continuam exatamente iguais mesmo os alunos sendo outros e a realidade socioeconômica e cultural também. Tais professores planejam somente como forma de passar o tempo não estando preocupados com o desenvolvimento dos alunos. Outro tipo planejamento de acordo com Ostetto (2015, p. 3) é o planejamento feito através de datas comemorativas. Esse planejamento leva em conta aquilo que os adultos julgam importantes. Pois é baseado em acontecimentos históricos contidos no calendário. Um fato que deve ser contemplado mediante a execução do trabalho das datas comemorativas com as crianças é expor a importância e o significado daquela data para o contexto em que o aluno se encontra inserido.

O planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento se preocupa com o desenvolvimento da criança nas áreas afetivas, psicomotoras, cognitivas e sociais. Ele parte do pressuposto que para elaborar os objetivos e atividades, é necessário estimular as crianças nas áreas consideradas importantes. Esse tipo de planejamento é avançado em relação aos outros acima citados, pois é focando na criança que se inicia o processo. E por fim, o planejamento baseado em temas é feito com base em temas geradores, para depois preverem-se as atividades que serão feitas com os alunos em torno do tema.

3 O PLANEJAMENTO NA PRÉ-ESCOLA

A Lei de Diretrizes e Bases vigente divide a Educação Infantil em duas etapas, aquela que é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e aquela ofertada na pré-escola para crianças com idade de quatro e cinco anos. O ato de planejar a educação pré-escolar envolve diversos aspectos, e deve estar contemplado nos documentos oficiais que norteiam e caracterizam a missão de determinada escola, inclusive no PPP, não sendo de obrigação apenas do educador, mas de todos os profissionais responsáveis pela educação naquele espaço, podendo o planejamento coletivo ocorrer nos períodos determinados pela própria instituição. O planejamento pedagógico dentro da pré-escola é uma atitude crítica do educador diante de sua função social. Ele é baseado em listas de atividades, em datas comemorativas, em aspectos do desenvolvimento do aluno, em temas e também, em conteúdos organizados por áreas de conhecimento.

Trabalhar com crianças de quatro e cinco anos não é tarefa fácil para os educadores, porém, a realização de como sistematizar, organizar e registrar os dados obtidos

no papel pode até ser missão cumprida, mas, levar isso para a transformação da realidade é o que muitos professores não conseguem fazer. Ao se planejar dentro da pré-escola o educador tem que se programar, traçar metas, documentar sua proposta de trabalho e torná-la um instrumento que irá orientar a prática pedagógica. Infelizmente, ainda existem aqueles que não agem assim, apenas chegam à sala de aula e agem no improviso. O planejamento deve ser assumido pelo professor no dia a dia como um processo de reflexão, por tanto não se limita a ser apenas um papel preenchido, envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho.

Ao se planejar na pré-escola espera-se que o educador transforme a parte burocrática em algo que seja real, concreto, em aprendizagens para ambas as partes, levando em conta a realidade do indivíduo, ou seja, transformar a teoria em prática. É nesse sentido que o educador deve executar o trabalho pedagógico dentro da sala de aula relacionando o proposto ao real, ao existente. Na organização do trabalho docente os cadernos de registro diário das atividades dão ao educador infantil uma visão ampla do desenvolvimento de seus alunos no decorrer do tempo, dos resultados já obtidos, do que precisa ser repensado e novamente planejado. Nesse sentido de acordo com Lopes (2009, p. 115) “aparecem as atividades, os educandos, o professor, o movimento vivenciado pelo grupo na construção do conhecimento, o processo de ensinar, de aprender e de aprender enquanto se ensina (...) interpretados à luz do presente”.

Os resultados obtidos na educação pré-escolar através do ato de planejar e contemplados no caderno de registros diários são de suma importância para o processo uma vez que caracteriza a realidade existente, apontando caminhos para a realidade que almeja. O RECNEI é um documento que também auxilia o professor na preparação do planejamento pré-escolar, que coordena a ação docente e auxilia a execução do trabalho realizado em sala de aula com alunos de quatro e cinco anos.

4 PLANEJAMENTO NA PRÉ-ESCOLA JARDIM CIRANDINHA

A pesquisa de campo foi realizada na pré-escola Jardim Cirandinha, escola da rede pública, situada na zona urbana do município de Chapadinha – MA, envolvendo os aspectos qualitativos de caráter descritivo, baseada na análise dos dados obtidos mediante a

aplicação de questionários para 09 (nove) professoras⁷, realização de entrevistas com a gestora e a supervisora e observações dos tipos de planejamentos e planos existentes na pré-escola.

A escola mencionada foi alvo desta pesquisa por apresentar um público oriundo de camadas populares. Desejou-se saber como ocorre o processo de planejamento direcionado à educação de crianças entre quatro e cinco anos cuja realidade social e econômica é desfavorável. Sabe-se que o ato de planejar no espaço escolar é tarefa indispensável. No que se refere ao planejamento na pré-escola desde o mais complexo ao mais simples, que demanda menos tempo, possibilita aos profissionais responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças no espaço uma visão sistematizada do que fazer, inclusive, do seu “que fazer” pedagógico de forma a guiar as ações futuras e ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos. Na pré-escola Jardim Cirandinha a realidade não é muito diferente.

De acordo com a análise de alguns documentos da escola e conversa com professoras e demais profissionais foi possível perceber que o planejamento na pré-escola mencionada ocorre de fato e é entendido como um instrumento necessário à prática docente pela maioria das professoras. Ocorrendo de forma coletiva a cada bimestre, e individual por parte das educadoras semanalmente, em forma de rotina analisada pela supervisora que também auxilia as educadoras no decorrer do processo de elaboração. Segundo as professoras, essa rotina auxilia no processo educativo na medida em que norteia o trabalho pedagógico e garante ao professor maior autonomia e domínio de suas ações no espaço da sala de aula.

4.1 A escola campo

O Jardim Cirandinha é um estabelecimento de ensino que atende crianças de quatro e cinco anos de idade, o que se compreende como segunda etapa da Educação Infantil, a pré-escola. A instituição foi criada no dia 04 de abril de 1970, pela Lei nº 360, tendo como primeiro local de funcionamento o Centro Artístico dos Operários de Chapadinha funcionando apenas no turno matutino com aproximadamente 200 alunos. A escola possuía somente duas salas grandes e uma pequena, pois não havia divisórias. Posteriormente, passou a funcionar na Rua Celina Araújo, próximo à Praça São Raimundo, com estrutura física precária. Devido às reivindicações da população, e dos próprios professores, os gestores públicos da época transferiram a escola para um prédio alugado situado na Avenida Vitorino

⁷ Usa-se o gênero feminino de forma generalizada porque o quadro docente da escola é ocupado exclusivamente por mulheres.

Freire, Bairro Terras Duras, nº 1027, local onde a escola funciona desde 2011 até os dias de hoje.

A escola atualmente dispõe de uma estrutura física composta de 01 (uma) secretaria, 08 (oito) salas de aulas, 01 (um) depósito, 01 (uma) cantina, 01 (uma) área (pequena) e 06 (seis) banheiros adaptados conforme a faixa etária das crianças. O quadro atual de profissionais da escola no ano de 2015, segundo informações da gestora, está constituído de: 01 (uma) gestora com graduação em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Supervisão; 01 (uma) supervisora pedagógica com licenciatura plena em Pedagogia; 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 04 (quatro) vigias e 02 (duas) agentes administrativas. A escola dispõe de 20 (vinte) professoras, 03 (três) com Magistério em nível médio; 01 (uma) com formação em Letras; 01 (uma) licenciada em Geografia; 15 (quinze) com formação em Pedagogia. Destas apenas 09 (nove) se dispuseram a participar da pesquisa, as demais não devolveram o questionário e algumas recusaram a recebê-lo.

4.2 O projeto político pedagógico da escola campo

Sabe-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento elaborado pelos profissionais de determinada instituição de ensino com a participação do conselho escolar, e representações de todos os seguimentos da comunidade com o intuito de nortear a prática educativa no espaço. Ele apresenta um caminho a ser percorrido em determinado espaço de tempo, podendo ser reformulado de acordo com as necessidades que forem surgindo no decorrer do percurso. O atual PPP do Jardim Cirandinha foi elaborado em 2010 passando por pequenas reformulações nos anos subsequentes, 2011 e 2012. O documento apresenta informações referentes à escola com relação à sua estrutura física, trajetória, quadro de profissionais atuantes, objetivos a serem atingidos em curto, médio e longo prazo, as políticas e estratégias de ensino, organização curricular, entre outros.

Ele diz ainda que a escola tem como missão oferecer aos educandos oportunidades de ampliar seus conhecimentos e habilidades favorecendo um ambiente de socialização, levando em conta os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, psíquicos, valorizando o lúdico através de atividades intencionais propiciando uma educação de qualidade (CHAPADINHA, 2010).

Analisando a realidade sociocultural da escola descrita no PPP, convém mencionar que os alunos são em boa parte, filhos de funcionários públicos, pequenos

comerciantes, vendedores autônomos e de algumas famílias que sobrevivem com a ajuda de benefícios do Governo Federal. Situação que dificulta o acompanhamento nas atividades quando desenvolvidas e promovidas no horário de funcionamento da escola. O grupo de pais dos alunos é composto em sua grande maioria por jovens e poucos são analfabetos.

4.3 Análise dos dados da pesquisa

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram aplicação de questionários com perguntas abertas, para 09 (nove) professoras, 05 (cinco) no turno matutino, sendo duas do primeiro período e três do segundo; 04 (quatro) no turno vespertino, duas do primeiro período e duas do segundo; e entrevista com 01 (uma) gestora e 01 (uma) supervisora para avaliar a prática do planejamento. Infelizmente, nem todas as professoras se dispuseram a participar da pesquisa (mais de 50%), o que, de certa forma, pode não ter permitido uma visão geral de como acontece o planejamento na Pré-Escola Jardim Cirandinha, entretanto, buscou-se com os dados disponíveis, fazer uma análise fiel da realidade observada.

A investigação de informações na referida escola se deu com o intuito de analisar como é feito o planejamento na educação pré-escolar nesta unidade de ensino; observou-se ainda como ocorre o seu processo, se existe participação da gestão, bem como da supervisão, e seu efeito sobre a educação das crianças enquanto instrumento pedagógico auxiliador da prática docente, carecendo de continuidade, flexibilidade e uma ampla reflexão crítica. No decorrer deste tópico descrevem-se as respostas dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa seguida de análise e algumas com embasamento teórico. As professoras foram classificadas em “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H” e “I” para melhor compreensão das respostas. As professoras “A”, “B”, “C” e “D” atuam no primeiro período, as professoras “E”, “F”, “G”, “H” e “I” trabalham com o segundo período. Elas possuem entre 30 e 59 anos de idade. A gestora tem 43 anos de idade e a supervisora 28 anos. A variação do tempo de atuação destas professoras é amplo compreendendo de 07 meses a 30 anos.

A gestora e a supervisora concederam as informações em forma de entrevista. Elaborou-se um roteiro de entrevista destinado a elas. As respostas foram concedidas através de gravação, em seguida foram transcritas. Ambas responderam as mesmas perguntas para uma análise da relação entre as respostas. Indagadas sobre a importância do planejamento escolar, responderam que:

Gestora “É de grande importância na escola, pois através dele, os professores

programam suas atividades”.

Supervisora *“É de suma importância o planejamento escolar, pois direciona o trabalho do professor, define metas e objetivos no processo de ensino e aprendizagem”.*

Tanto a gestora quanto a supervisora afirmam que o planejamento possui grande relevância no espaço da escola, pois, permite o direcionamento das metas e objetivos das atividades realizadas de forma a influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 28): “A educação não pode ser desenvolvida sem uma meta, sem um caminho que a direcione para o seu fim essencial [...]”. Planejar a educação ou o processo educacional não se limita apenas a estabelecer objetivos. É preciso criar alternativas coerentes e diversificadas para atingi-los. Indagadas sobre a forma como acontece o planejamento na escola em que atuam deram as seguintes respostas:

Gestora *“Ele é feito bimestralmente. No dia do planejamento os alunos são liberados mais cedo. Os professores trazem livros e revistas. A supervisora e eu ajudamos os professores no planejamento sempre partindo da realidade dos alunos e, a partir daí, elas fazem suas rotinas semanais”.*

Supervisora *“O planejamento acontece bimestralmente no final de cada período, com a aplicação do teste diagnóstico para as crianças, e no dia do planejamento direcionamos o trabalho em cima das dificuldades das crianças, traçamos metas e objetivos”.*

As duas entrevistadas disseram que o planejamento é coletivo feito entre elas e as professoras, sendo realizado bimestralmente partindo da realidade e dificuldade dos alunos, e assim, segundo a gestora, as educadoras realizam suas rotinas. Faz-se relevante mencionar aqui que quase todas as envolvidas na pesquisa dizem que o planejamento é feito a partir da realidade dos alunos e seu grau de desenvolvimento, porém, a supervisora é a única a descrever como fazem para saber o nível de desenvolvimento das crianças que é baseado na aplicação de testes diagnósticos para as crianças ao final de cada bimestre. Segundo Gandin (2010, p. 90): “O diagnóstico é um juízo sobre a realidade [...]”. Através desse instrumento avaliativo, o professor pode ter uma visão clara da realidade para, a partir dela, buscar novas alternativas. Sobre a necessidade do planejamento para a pré-escola, responderam da seguinte forma:

Gestora *“Não é necessário só na pré-escola. Não se faz educação sem planejamento. Muitas pessoas acham que deve ser fácil trabalhar com crianças por não saberem de nada, mas é preciso planejar para a escolha de metodologias e atividades que chamem atenção delas”.*

Supervisora *“É necessário planejar na pré-escola, pois direciona o trabalho do professor com métodos e técnicas específicos com as dificuldades dos alunos. E o mesmo é flexível”.*

Percebe-se que ambas dão real significado ao ato de planejar na pré-escola e na educação como um todo. Este ato permite a elaboração de metodologias atrativas para os alunos, contemplando as especificidades de cada um. As professoras da Educação Infantil precisam planejar o desenvolvimento das atividades com coerência e métodos diversificados, uma vez que a criança não consegue demonstrar interesse e nem prender-se àquilo que não lhe atrai, dispersando sua atenção em coisas paralelas rapidamente.

A gestora afirma ainda que existem pessoas que dizem ser fácil trabalhar na Educação Infantil, pois são crianças que não sabem de nada. No entanto, esse é um nível da educação básica que exige muito do educador, ele precisa conhecer as especificidades dos alunos, e se ele se propõe a exercer um trabalho de qualidade, sentirá a necessidade de planejar suas atividades para garantir um processo de ensino e aprendizagem significativo, pois até o simples ato brincar deve estar vinculado aos aspectos educativos e com objetivos a serem alcançados. Porém, para que esse planejamento ocorra de forma satisfatória, o educador infantil precisa contar com o apoio de profissionais competentes e comprometidos com a formação cidadã. Perguntadas sobre a avaliação do quadro de professores em relação ao planejamento, responderam:

Gestora *“Muito bom, todas elas sabem planejar, tem bastante experiência. O pontapé inicial é dado aqui na escola para tirar dúvidas, expor opiniões, e, daí, é feita a rotina. A gestão e a supervisão sempre acompanham para verificar se as rotinas estão sendo aplicadas na sala de aula”.*

Supervisora *“Com relação aos professores quanto ao planejamento, todos procuram desenvolver seu plano com métodos e estratégias diversificadas. Fazem semanalmente a rotina”.*

Gestora e supervisora afirmam que as professoras sabem a importância de planejar, utilizando-se de métodos e estratégias variadas a partir do diálogo e depois, elas criam a rotina. Segundo a gestora as educadoras têm bastante experiência. Percebeu-se na fala da gestora que ambas fazem o acompanhamento para verificar se os planos elaborados estão sendo ou não executados na prática. No que se refere ao assunto Lück (2009, p. 86) diz que: “a viabilidade de um plano [...] diz respeito à sua capacidade de aplicação e de implementação, que corresponde à sua condição de ser [...] praticável, dentro do escopo de tempo previsto [...]”. Indagadas sobre sua contribuição para o desempenho dos professores na elaboração e execução do planejamento, as entrevistadas afirmaram:

Gestora “*Eu acredito que contribuo de forma positiva, pois faço o que estiver ao meu alcance para que o planejamento aconteça, apresento soluções diante dos problemas*”.

Supervisora “*De acordo com o diagnóstico realizado traçamos metas, estratégias, sugestões de atividades, jogos junto com as professoras no planejamento e durante a semana de acordo com a rotina, quando há necessidade, intervenho com sugestões didáticas que melhore o ensino e aprendizagem da criança*”.

Verifica-se que, conforme os relatos das entrevistadas, o planejamento é realizado de forma coletiva fazendo intervenções sempre que necessário, apresentando às educadoras alternativas e soluções diante de situações problemas, com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para intervir em uma dada realidade é preciso conhecê-la, não apenas apresentar soluções, mas saber se as soluções apresentadas surtiram efeitos, é preciso considerar o que o outro diz, pois trabalhar coletivamente requer o engajamento de todos e não apenas de alguns. Expor opiniões não significa excluir as dos outros, mas sim, uni-las para chegarem a um objetivo comum. Observou-se na pré-escola pesquisada que as professoras sentem-se mais dispostas e motivadas a realizarem o planejamento, a figura da gestora e supervisora, principalmente a supervisora, passa às educadoras maior segurança, pois vêem nela uma profissional auxiliadora, comprometida e envolvida com o processo de planejamento. Sobre a relevância do Projeto Político Pedagógico na escola, disseram:

Gestora “*É de grande importância. É o marco teórico da escola, ele aborda o tipo de clientela e a realidade em que a escola se encontra, é o plano maior da escola*”.

Supervisora “*É importante, pois norteia as ações da escola, direciona o trabalho da equipe escolar*”.

Na análise das respostas, ambas conhecem o valor do documento, pois segundo a supervisora, ele norteia as ações da escola possibilitando o direcionamento da equipe escolar. A gestora, por sua vez, enfatiza que o PPP diz que tipo de aluno a escola tem e a realidade em que cada um está inserido, sendo o plano mais importante de uma escola. Apesar das entrevistadas conhecerem a importância do documento para o bom funcionamento da instituição, percebe-se a pouca relevância dada ao projeto, pois o último PPP da pré-escola tem a data de 2010, passando por pequenas reformulações nos anos de 2011 e 2012 (É importante ressaltar aqui que a supervisora trabalha na escola há sete meses e a gestora há cinco anos). As entrevistadas esclareceram durante conversa informal que o documento está sendo reconstruído por elas em parceria com as professoras. No que se refere à participação

da comunidade no processo de planejar falou-se, também nessa possibilidade para um futuro próximo.

Para Veiga (2000, p. 13) o Projeto Político Pedagógico deve ser considerado “[...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]”. O foco da educação é transformar a realidade da sociedade. Pensar em um modelo de planejamento que não leve em conta as opiniões de todos os envolvidos suscita sua fragmentação. Segundo Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 60): “Planejar a educação ou o ensino para as pessoas não é decidir a vida para as pessoas, mas é, juntamente com elas descobrir uma melhor forma de vida para elas”. As professoras deram as informações em forma de questionário. Ao serem questionadas sobre a importância do planejamento escolar, deram as seguintes respostas:

Professora “A” *“O planejamento é importante porque orienta o trabalho do professor no sentido de direcionar um caminho”.*

Professora “B” *“O planejamento escolar é uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula”.*

Professora “C” *“Para que o professor faça um bom trabalho em sala de aula é de suma importância o planejamento”.*

Professora “D” *“É muito importante para nós professores trabalharmos melhor nossos conteúdos no dia a dia escolar”.*

Professora “E” *“O planejamento é importante por orientar o trabalho do professor”.*

Professora “F” *“Sem planejamento fica difícil o professor conseguir obter êxito em seu trabalho”.*

51

Professora “G” *“O planejamento nos ajuda a definir e organizar as atividades que coloremos em prática para alcançarmos nossos objetivos”.*

Professora “H” *“É de fundamental importância pois, o planejamento é o que norteia o trabalho do professor.”*

Professora “I” *“É o rumo, é o norte, é o direcionamento no qual você pretende traçar para melhorar a atuação e, por conseguinte, o ensino e a aprendizagem”.*

Ao fazer a análise das respostas dadas pelas professoras referente a essa questão foi possível perceber que elas reconhecem, mesmo que superficialmente, a importância do planejamento para sua prática educativa enquanto instrumento norteador do processo pedagógico de forma a auxiliar na aprendizagem dos alunos no espaço escolar. De acordo com Gandin (2009, p.20): “Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal”. Através do ato de planejar o professor tem à sua frente metas e objetivos para serem atingidos partindo da realidade em que ele e seus alunos se

encontram inseridos a fim de se aproximarem da transformação social, função principal do educador e da educação.

Professora “A” *“O planejamento é feito por bimestre e a cada semana é feita a rotina, onde registramos tudo o que será trabalhado durante a semana”.*

Professora “B” *“O planejamento é feito com frequência. Geralmente o supervisor escolar nos direciona em alguns pontos importantes. Os professores se reúnem em um horário exclusivo para a realização do mesmo”.*

Professora “C” *“A cada período a supervisora comunica a diretora e professores dois dias antes para que tragam livros e estudarem o tema”.*

Professora “D” *“De forma coletiva, trocando ideias com o corpo docente”.*

Professora “E” *“É feito por bimestre. E a cada semana é feito a rotina que registramos tudo o que é trabalhado durante a semana”.*

Professora “F” *“Esse ano temos a supervisora que nos reúne a cada bimestre e orienta como fazer”.*

Professora “G” *“O primeiro passo é saber o que queremos alcançar. Em seguida, precisamos identificar o que faremos para alcançar os objetivos e quais recursos precisamos para colocar nosso plano em ação”.*

Professora “H” *“De forma coletiva para o desenvolvimento dos projetos e individual de acordo com a realidade de cada turma”.*

Professora “I” *“Dentro do coletivo, discutindo e analisando as ações para que possamos, conscientemente, agir e buscar resultados positivos em nossas atividades”.*

De acordo com as respostas apresentadas foi possível perceber que o planejamento na pré-escola pesquisada ocorre de forma coletiva entre todas as educadoras, a gestora e a supervisora que auxiliam no processo de planejar. Sendo possível perceber a importância da participação da supervisora para a elaboração do ato de planejamento. Confirmando as respostas da gestora e da supervisora, as professoras “A”, “E” e “F” também afirmam que o planejamento coletivo ocorre apenas a cada bimestre. Esse tipo de planejamento envolvendo a coletividade deveria ocorrer com mais frequência, pois nesses encontros as professoras têm a oportunidade de dialogarem sobre os desafios a serem enfrentados, o grau de desenvolvimento de seus alunos, o que está funcionando e o que necessita ser reformulado visto que a sociedade e os próprios alunos estão em constante transformação.

Semanalmente as educadoras elaboram suas rotinas, contendo o que irão trabalhar no decorrer da semana contando sempre com a ajuda da supervisora que se faz presente na escola duas vezes por semana. A rotina se caracteriza como uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar o fazer pedagógico do educador infantil, uma vez que lhe apresenta

uma visão real, ampla e concreta da realidade, de forma a norteá-lo durante as atividades desenvolvidas com as crianças no espaço da sala de aula. Ela “[...] deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas [...]”. (BRASIL, 1998, p. 54). Sobre a necessidade do planejamento para pré-escola, responderam da seguinte forma:

Professora “A” *“O planejamento é necessário em qualquer modalidade de ensino. Se faz necessário na pré-escola porque escolhemos os conteúdos, selecionamos os procedimentos e listamos os recursos que irão ser utilizados”.*

Professora “B” *“É necessário por vários motivos. Primeiramente, o professor precisa ter um objetivo e esse é definido a partir do planejamento. Na pré-escola é preciso planejar porque é nessa etapa onde os alunos são moldados para as séries seguintes”.*

Professora “C” *“Para que os alunos tenham mais conhecimentos e valorizem as aulas dadas”.*

Professora “D” *“Porque é um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade do professor”.*

Professora “E” *“O planejamento é necessário para todos os níveis de ensino”.*

Professora “F” *“Não só para pré-escola é necessário você fazer planejamento. Ele é necessário e fundamental.”*

Professora “G” *“O primeiro ponto importante é planejar as ações que se vai trabalhar para a melhoria e qualidade na educação infantil maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira”.*

Professora “H” *“Porque o planejamento é quem determina o trabalho do professor, em qualquer nível de ensino”.*

Professora “I” *“Não só para pré-escola, mas dentro de todas as etapas da educação, como também em nossa vida cotidiana”.*

As professoras “A”, “E”, “F”, “H” e “I” enfatizam que o planejamento é necessário para todas as etapas do ensino, o que é verdade, porém sentiu-se a necessidade do aprofundamento sobre os principais objetivos e relevância do planejamento voltado para a pré-escola. A professora “B” disse que o planejamento na pré-escola é importante por vários motivos, e é nessa fase que os “alunos são moldados para as séries” posteriores. No entanto, pensar o planejamento na educação pré-escolar por essa linha de raciocínio pode levá-lo ao fracasso, uma vez que o ato de planejar deve nortear o trabalho do educador de forma a dar significado á aprendizagem dos alunos e não simplesmente “moldá-los”. As crianças são seres inteligentes, curiosos e capazes de adquirir conhecimentos rapidamente, por conta disso, possuem um rico acervo de conhecimentos prévios que devem ser valorizados pelo professor. No momento do planejamento as aulas devem considerar as capacidades e individualidade de cada criança. De acordo com o RECNEI “[...] isso significa que o professor deve planejar e

oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada criança”. (BRASIL, 1998, p. 32). Ao serem questionadas se levam em consideração a realidade do aluno durante o planejamento, as respostas foram:

Professora “A” *“Sim. Todas as informações trazidas pelas crianças devem ser valorizadas, até para que elas consigam fazer uma análise sobre o que sabem antes do assunto trabalhado e o que conseguiram ampliar, construir com o desenvolvimento do assunto”.*

Professora “B” *“Sim. É feita uma avaliação diagnóstica para sabermos qual a realidade dos alunos (família, conhecimentos prévios, dentre outros)”.*

Professora “C” *“Sim. Pois o professor tem que conhecer muito bem a realidade de cada criança na hora de fazer o plano escolar”.*

Professora “D” *“Sim. Através das tarefas mimeografadas, trabalhando histórias, músicas, fichas e o seu dia a dia”.*

Professora “E” *“Sim. Todas as informações trazidas pelas crianças devem ser valorizadas, até porque elas fazem parte do nosso dia a dia”.*

Professora “F” *“Realidade de onde vivem? Não. Apenas discutimos, debatemos sobre o grau de cada um, o que já sabem e o que fazer para melhorar a aprendizagem”.*

Professora “G” *“Sim. Buscando soluções para ajudar cada um e facilitando a aprendizagem.”*

Professora “H” *“Sim. Detectando as dificuldades de cada aluno e, assim, buscando estratégias de ensino que possam atender as necessidades de aprendizagem dos educandos.”*

Professora “I” *“Sim. O aluno tem que ser sujeito do processo e através de suas experiências que ele cria, recria, constrói, na sua fantasia imagina e constrói sua identidade.”*

A maior parte das professoras afirmaram que durante o processo de planejar leva-se em consideração a realidade dos alunos. Para que isso aconteça de fato, é preciso fazer uma sondagem sobre o meio familiar, o lugar onde as crianças vivem, para a partir daí fazerem seu planejamento. Disseram ainda que valorizam as informações trazidas pelos alunos, um pressuposto ideal para a significação do planejamento, pois, sabe-se que a criança ao chegar à escola possui uma gama variada de conhecimentos oriundos do senso comum que pode ser aproveitada durante as aulas. Apenas uma das professoras pesquisadas disse não considerar a realidade dos alunos ao planejar e que simplesmente debate o grau de conhecimento de cada um, mas não especificou como faz para determinar o grau de desenvolvimento deles. Boa parte dos conhecimentos que os alunos têm ao chegarem à pré-escola surge do convívio familiar, da comunidade em que estão inseridos, e sabe-se que é dever do educador conhecer a

realidade da comunidade em que atua, sendo difícil avaliar o nível de conhecimento da criança desvinculado de sua realidade. De acordo com Vasconcelos (2006, p. 107):

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento [...], quadro de significações, experiências anteriores [...], sendo bem distintos daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos [...] ou do sonho de alguns professores.

O professor não pode simplesmente ignorar a realidade do aluno ao planejar e organizar as atividades destinadas a eles, uma vez que ele é o sujeito do processo educativo, as ações devem estar centradas nesse aluno real de forma a considerar suas vivências na comunidade e nos demais espaços que faz parte, como igrejas e demais grupos sociais. Indagadas sobre a forma como a gestão/supervisão contribui no processo de planejamento na escola, foram dadas as seguintes respostas:

Professora “A” *“Contribui de maneira significativa com o planejamento, com informações e orientação, porque o plano de aula está sempre em consonância com as normas da Secretária de Educação”.*

Professora “B” *“A gestão deixa à disposição dos professores uma supervisora que nos ajuda em alguns pontos importantes do planejamento”.*

Professora “C” *“Com reuniões, diálogo e se fazendo presente, dando suas opiniões no planejamento, enfim, trocando ideias com os educadores.”*

Professora “D” *“De forma agradável, expondo ideias enquanto apoiamos a participação de todos”.*

Professora “E” *“Através de orientação e informação, através dessas informações é que contribuimos para um aprendizado mais significativo”.*

Professora “F” *“Quando preciso de orientação, a supervisora sempre me orienta, tira minhas dúvidas”.*

Professora “G” *Não respondeu.*

Professora “H” *“Através da realização de diagnóstico, orientação e disponibilidade de recursos didáticos”.*

Professora “I” *“A gestão não tem muita participação, a supervisão é que reúne coletivamente a cada bimestre”.*

Quando se fala nas contribuições da gestora e da supervisora no processo de planejamento, algumas afirmam que elas estão sempre dispostas a ajudar dando informações e tirando as dúvidas que vão surgindo no decorrer do planejamento embora se perceba que a gestora não aparenta ter participação direta com o processo, em vez disso, a supervisora tem um grau relevante de participação em sua elaboração. A professora “B” disse apenas que a gestão deixa a disposição da escola uma supervisora que auxilia no momento da elaboração do planejamento. Relacionado essa questão à professora “I”, nota-se que ela afirma que a

gestão não tem grande participação e que é a supervisora que se responsabiliza pelo processo de planejar ocorrido a cada bimestre. Há, portanto, contradição com as afirmações da gestora que afirma ter participação direta com o processo, apresentando soluções aos problemas que forem surgindo e fazendo o possível para que o planejamento ocorra. A professora “G” não respondeu a essa questão e não apresentou nenhuma justificativa. Os recursos utilizados pelas professoras para realização do planejamento, de acordo com as falas das entrevistadas são:

Professora “A” *“Livros Didáticos e paradidáticos, textos diversos, etc.”.*

Professora “B” *“No planejamento trocamos experiências uns com os outros, utilizamos recursos audiovisuais como vídeos, textos, etc.”.*

Professora “C” *“Livros didáticos, textos diversos, calendário escolar, agenda, e etc.”.*

Professora “D” *“Utilizamos: livros, jogos educativos, fichas, cartazes, atividades mimeografadas, etc.”.*

Professora “E” *“Quando planejamos organizamos todas as ações e criatividade de que precisamos”.*

Professora “F” *“Como as disciplinas em que eu atuo (Projeto e Inglês) não possuem material próprio na escola, eu mesma me viro. Uso livros, notebook, revistas, etc.”.*

Professora “G” *Não respondeu.*

Professora “H” *“Livros didáticos e paradidáticos. Textos de diferentes gêneros.”*

Professora “I” *“Livros paradidáticos, plano de curso e livro didático.”*

Ao fazer análise das respostas dadas pelas professoras no que se refere aos recursos utilizados para planejar percebe-se que os recursos são em sua grande maioria os mesmos, como textos diversificados, livros didáticos e paradidáticos. A professora “F” disse fazer uso de *notebook*, pois não tem recursos disponíveis na escola em todas as áreas, como Inglês, por exemplo. A professora “E” não especificou nenhum recurso concreto, apenas mencionou na questão da criatividade, e a professora “I” disse fazer uso do plano de curso. Apenas uma das envolvidas na pesquisa não respondeu ao questionamento referente aos recursos. Os recursos utilizados para realizar o planejamento possuem grande relevância durante a elaboração uma vez que eles subsidiam o processo. Eles enriquecem o ato de planejar na medida em que oferecem fundamentação aos seus executores.

No momento do planejamento é necessário que o professor busque diversas fontes para incrementar os conteúdos a serem trabalhados não esperando apenas pelos oferecidos pelo sistema, ele precisa ser pesquisador, pois segundo Freire (1996, p. 29): “não há ensino

sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]”. O professor pesquisador busca o conhecimento e isso por sua vez deve fazer parte da sua prática. Questionadas sobre a influência do planejamento na aprendizagem dos alunos, responderam:

Professora “A” *“A organização, sistematização dos conteúdos e atividades permitem ao educador trabalhar melhor influenciando na aprendizagem das crianças”.*

Professora “B” *“O planejamento reflete no grau de desenvolvimento dos alunos. Se os mesmos estão atingindo o objetivo de cada planejamento realizado”.*

Professora “C” *“O planejamento é fundamental na educação escolar para o melhor desenvolvimento do professor e aprendizagem dos alunos”.*

Professora “D” *“Um bom aprendizado. Porque através dos conteúdos os alunos aprendem a se expressar através de palavras”.*

Professora “E” *“A organização é sistematizada pelos conteúdos e permite alcançar a aprendizagem das crianças”.*

Professora “F” *“Para eu poder fazer um planejamento preciso saber como estão os alunos, para isso faço uma sondagem, depois disso faço o planejamento de acordo com a turma e atividades diferenciadas”.*

Professora “G” *“Difícilmente um planejamento termina do mesmo jeito que começa. Há coisas que acontecem como previsto e outras que nem tanto. Isso não quer dizer que o planejamento não deu certo. É preciso estar atento, corrigindo o que está dando errado e observando o que muda para melhor”.*

Professora “H” *“Sim, pois organizado com metas a serem alcançadas faz toda diferença no rendimento que se deseja atingir”.*

Professora “I” *“Todo planejamento tem um retorno satisfatório, ele amplia a aprendizagem de forma sequencial, encontra maior segurança para caminhar, seguir em frente, e interferir nas dificuldades encontradas”.*

Com relação ao questionamento mencionado acima percebe-se que maior parte das educadoras pesquisadas conhecem a importância do planejamento para o ensino e a influência que ele exerce sobre a aprendizagem dos alunos. Porém, sentiu-se a necessidade de explorarem mais sobre como esse planejamento pode auxiliar na aprendizagem das crianças. Percebe-se que as respostas das professoras “F” e “G” estão desconexas do que se objetivou saber com a indagação. Dependendo do planejamento as influências sobre a aprendizagem do educando podem ser negativas ou positivas. O professor que planeja sua prática de forma adequada considerando a realidade do aluno e as especificidades de cada um para partir em busca de conteúdos e métodos contextualizados têm grandes chances de ver o seu trabalho influenciar a vida do aluno de forma positiva. Já o planejamento elaborado sem conexão direta com a realidade dos educandos provavelmente não surtirá efeitos significativos. Os sujeitos envolvidos na pesquisa possuem conhecimentos sobre o planejamento e seus

benefícios para a vida escolar dos educandos visto como um direcionador de metas e objetivos a serem alcançados em prazos estabelecidos, porém, precisa ser dado um grau de maior relevância ao planejamento que vai além das palavras, devendo ser olhado como um instrumento capaz de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

Os conhecimentos teóricos das envolvidas na pesquisa são relevantes ao processo de planejar, porém apenas a teoria não trará efeitos significativos. É imprescindível que o planejamento seja de fato vivenciado na prática e que ele propicie aos alunos um ensino carregado de significados. É necessário que se queira mudar! O planejamento auxilia nas transformações a partir do momento em que os sujeitos buscam essas mudanças.

Ao fazer a análise das respostas coletadas e das conversas informais com algumas percebeu-se que tiveram aquelas que copiaram as respostas das outras colegas em algumas das questões devido às semelhanças entre o que responderam. Sentiu-se, ainda, a necessidade na pré-escola de um ambiente adequado para a realização do planejamento que ocorre de forma coletiva, pois ele ocorre na sala da diretoria onde também funciona a secretaria e a sala de professores.

5 CONCLUSÃO

É a partir da educação que se transforma a sociedade visando a sua expansão nos aspectos sociais, culturais e econômicos. Somente através dela é que se criam alternativas para o homem agir e transformar a realidade em que vive. Assim, precisa-se projetar uma educação de qualidade que atenda aos anseios do mundo contemporâneo. Porém, para que isso ocorra é necessário que haja o engajamento de todos que fazem educação.

O planejamento auxilia a partir do momento em que se analisam as possibilidades e se estabelecem metas. Pode-se concluir, a partir dos estudos bibliográficos e análise de dados coletados na pesquisa de campo que, o ato de planejar no espaço educativo é de suma importância para atuação docente, pois ampara o trabalho pedagógico, permitindo a transformação dos alunos.

A pesquisa realizada na Pré-escola Jardim Cirandinha trouxe uma ampla compreensão de como se dá o planejamento educacional na pré-escola que ocorre de forma coletiva a cada bimestre entre as professoras, gestora e supervisora. As educadoras organizam as rotinas das atividades semanalmente de forma individual com acompanhamento da supervisora.

Os resultados adquiridos com a pesquisa de campo foram de grande valia, uma vez que supriu as necessidades a princípio estabelecidas respondendo indagações inquietantes conforme explicitados nos objetivos desta. A gestora, a supervisora, bem como as professoras, sabem o real significado do ato de planejar e sua importância para a prática pedagógica, demonstrando preocupação com a realidade do aluno ao elaborar seus planos. Entretanto, de acordo com o que foi observado durante a pesquisa, isso não é totalmente posto em prática, visto que o PPP da escola já tem cinco anos passando apenas por pequenas reformulações. O ideal seria que este fosse avaliado semestralmente e reformulado a cada novo ano letivo, pois os anseios da escola mudam a cada ano junto com sua clientela.

Como sugestão à escola campo pesquisada sugere-se que o planejamento coletivo seja realizado pelo menos uma vez a cada mês, pois sendo ele também um momento de reflexão da prática deve acontecer em prazos mais curtos. Sugere-se também a ampliação do espaço físico em que ocorrem as reuniões de planejamento, e uma maior disponibilização de recursos para o processo de planejamento em todas as áreas. Sabendo que o ato de planejar não se faz somente com papel e caneta, precisa-se de maior disponibilidade destes recursos como forma de auxiliar o educador durante o processo.

O planejamento exerce a função de organizar os dados e metas do educador auxiliando-o na preparação, aprofundamento e desenvolvimento de seus serviços enquanto profissional da pré-escola. Enquanto norteador da ação pedagógica, o planejamento faz-se necessário para o bom andamento de todas as atividades executadas dentro da instituição uma vez que sistematiza e direciona o trabalho dos professores neste nível de ensino.

SCHOOL PLANNING: an analysis in preschool Cirandinha Garden

ABSTRACT: This present work aims to reflect about ways for planning in early childhood education, specifically in preschool Jardim Cirandinha located in Chapadinha-MA and analyze its influence in the institution teaching practice. For this, it was initially made a bibliography research with renowned authors in this field such as: Gandin (2010), Lück (2013; 2009), Vasconcelos (2006), Libâneo (2008) and Padilha (2008) followed by a research in school. The research took place in the morning and afternoon shifts, with a manager, an educational supervisor and nine of the first and second period teachers (we use the female gender because the teaching staff is exclusively for women). The research is qualitative and the tools for data collection were through questionnaires and interviews. According to the

replies analysis we realized that planning is coherent and it arouse the participation and involvement for an indispensable activities for children.

Keywords: Planning. Childhood Education. Educational practice.

REFERÊNCIAS

BORGES, Inez Augusto. **Johan Heinrich Pestalozzi e suas contribuições para a reflexão sobre a educação cristã.** Disponível em:

<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_II.pdf>

Acesso em: 07 mai 2015.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a passo:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>

Acesso em: 21 de maio de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9 ed. Brasília,

2014b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 abr 2015.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.**

Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** vol. 1.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAPADINHA. **Projeto Político-Pedagógico da Pré-Escola jardim Cirandinha.**

Chapadinha: SEMED, 2010.

COSTA, Leila Pessoa da; SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasilio. **A educação da Criança na Idade Antiga e Média.** Disponível em:

<<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>> Acesso em: 07 mai 2015

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José C. **O papel do planejamento na formação do educador.** São Paulo, SE/CENP, 1988.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 17. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, Maria Julieta Costa, GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil.** 6., ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 11. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Planejamento em orientação educacional.** 21. ed., rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar? :** currículos, área, aula. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação.** n. 6. Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil... mais que a Atividade:** a criança em foco. Disponível em <<http://www.drbassessoria.com.br/29planejamentonaeducacaoinfantil.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5. ed., São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

TAVARES, Cacilda Maria da Cruz. **De casa para o jardim:** desenvolvimento de competências linguísticas e culturais. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010.

Disponível em: <<https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/1984/1/Cacilda%20tese.pdf>>
Acesso em: 07 mai 2015.

VANTI, Elisa dos Santos. **Filosofia e currículo para a infância**: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/669/605>.>
Acesso em: 07 mai. 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos para elaboração e realização. 16. ed., São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 11. ed., Campinas, SP: Papirus, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed., São Paulo: Atlas, 2013.

ARTIGOS DE TEMÁTICAS DIVERSAS

CONTEXTO HISTÓRICO DO MODERNISMO NO BRASIL: uma leitura a partir da obra *Macunaíma* de Mario de Andrade e fragmentos da literatura modernista brasileira¹

Thacyanne Lima Costa²
Francisco Getúlio Sousa da Silva³
Rafael Costa de Oliveira⁴
Reynnayra de Sousa Rodrigues⁵

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fazer uma releitura do contexto histórico modernista brasileiro. Para isso se utilizara de algumas obras, tais como *Macunaíma* de Mario de Andrade dentre outros fragmentos que possam corroborar com nosso objetivo. A pesquisa tem como foco fazer um resgate da cultura nacional e do perfil sociocultural brasileiro por meio de análises de livros didáticos, livros de críticas literárias, de revistas literárias e de artigos científicos. A pesquisa reflete também os ensejos na busca de uma reconstrução literária através de uma tendência que revive a brasilidade. Sendo assim o período modernista é abordado a partir de obras com bases sociais, culturais, religiosas, étnicos, linguísticos, históricos, geográficos fazendo uma mistura destas informações para que haja uma analogia entre o perfil do personagem do livro com o perfil brasileiro.

Palavras-chave: Modernismo brasileiro. Identidade nacional. Resgate cultural.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem composição através do conhecimento das estéticas literárias, com ênfase, em particular, à primeira geração do Modernismo Brasileiro, que possui em seus escritos uma obra que representa o desejo modernista de reestruturação da identidade nacional: *Macunaíma* (1928).

Assim, o estudo dessa obra de Mário de Andrade reflete com qualidade as tendências modernistas com ênfase à antropofagia e ao movimento Pau-Brasil, elementos vanguardistas que auxiliaram o autor na edificação de uma obra com face épica popular e moderna. Por isso, a compreensão detalhada das diferentes características deste livro é útil ao entendimento da evolução da literatura brasileira, com suas influências, redescobertas e

¹ Este artigo integra o Trabalho de Conclusão de Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, defendido no ano de 2015.

² Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA. Graduada em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA. E-mail: thacyanne22@hotmail.com

³ Licenciado em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

⁴ Licenciado em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

⁵ Licenciada em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA

manifestações.

Portanto, baseado nas leituras e estudos acerca da obra *Macunaíma*, viu-se que esta tem caráter brasílico, folclórico, inovador, que, no fluxo modernista, tem sua beleza canibal e silvícola, com mescla urbana e futurista, unindo memória, a cultura e a imaginação no projeto marioandradiano de composição da identidade nacional.

2 MODERNISMO NO BRASIL: contexto histórico

O movimento modernista nasce no Brasil em meio a uma série de acontecimentos históricos, um deles foi a política do café-com-leite que ficou marcada por conta das relações oligárquicas entre Minas Gerais e São Paulo. Partindo desse ponto de vista, Abaurre e Pontara (2013, p.58) assegura que “A política do ‘café com leite’ previa a alternância entre paulistas e mineiros na Presidência do Brasil, garantido poder político às duas oligarquias econômicas: os pecuaristas de Minas Gerais e os cafeicultores de São Paulo.” Dessa maneira, com o cultivo do café, São Paulo aparece no cenário econômico brasileiro ao lado do Rio de Janeiro como um dos estados mais ricos, pois começara a implantação de algumas indústrias, atraindo imigrantes das várias regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, e de outros países. Nesse contexto, Cardoso et.al. (1997, p. 94) explica que:

Entretanto, a aliança café-com-leite não se baseava numa genuína reciprocidade de interesses, porque Minas, como parte mais fraca, tinha de obedecer à orientação de São Paulo em política econômica. Os mineiros atribuíam a culpa de todo problema do excesso de café aos cafeicultores paulistas, que plantavam demais. Isso obscurecia a verdade básica da vantagem relativa de São Paulo.

Outro fator histórico que marcou a Primeira Geração Modernista foi o Movimento Tenentista, que nasceu da insatisfação dos militares brasileiros com os governantes, principalmente, o presidente da República Epitácio Pessoa, em razão de estes não investirem na categoria. Esta categoria reclamava, sobretudo, da falta de novos armamentos e da não participação efetiva dos militares no cenário político.

Compartilhando da mesma linha de pensamento, Santiago et. al. (2012, p.139) garante que “não demorou muito e essa insatisfação se traduziu em vários movimentos, alguns armados. As revoltas lideradas por militares de baixa patente, conhecidas como Movimento Tenentista, foram as de maior destaque.” Entre os tenentes, que eram muitos, quase não havia promoção ou a admissão para os cargos de prestígio, e isso gerava um clima de muita insatisfação.

Em contrapartida a esses acontecimentos de cunho político e social, acontecem no meio literário profundas mudanças, uma vez que se buscava uma identidade totalmente

nacional, deixando de lado o padrão europeu já estabelecido. De tal modo, é explícito para Cardoso et.al. (1997, p. 60, grifo do autor) que:

A justaposição do velho e do novo, do polido e do grosseiro, não constituiu o único paradoxo da cultura regional na década de 1920. A capital do Estado tornara-se o centro de um cosmopolitismo de procedência europeia, que logo deu origem a um novo nacionalismo nas artes. Tanto a Semana de Arte moderna quanto a Pauliceia Desvairada de Mário de Andrade hauriram inspiração no futurismo e em Dada, e foram brilhantemente bem sucedidos na tarefa cada vez mais difícil de *épaterlabourgoisie*. [...] A transição da arte cosmopolita para a arte nacionalista explica-se, em parte, por estar a cultura urbana de São Paulo enfiada no mundo financeiro, comercial e cultural da bacia do Atlântico Norte e, ao mesmo tempo, por ser a cidade a residência da maior concentração da burguesia do Brasil.

Assim, o movimento modernista passou a ganhar forças no cenário brasileiro, a partir do momento em que se buscavam inovações para as artes, como já ocorriam no cenário europeu e também porque se buscou romper com os velhos padrões estéticos já estabelecidos, cultivados e admirados pela burguesia.

Isso causou grandes conturbações no meio literário, pois para muitos era difícil aceitar novas tendências por já estarem acostumados com o padrão parnasianista. Assim, em contraponto à essa velha maneira de se fazer literatura, encontravam-se artistas como: Anita Malfatti, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti Del Picchia, Manuel Bandeira, Di Cavalcanti, Graça Aranha, Tarsila do Amaral, Alcântara Machado, Raul Bopp e Guilherme de Almeida, estavam animados com uma nova concepção que visava libertar-se do tradicionalismo literário brasileiro. Assim, Nicola e Terra (apud ANDRADE, 2002, p. 372) entendem que:

[...] o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional. A transformação do mundo, com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática europeia (sic) de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e outra causa internacional, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reavaliação e mesmo a remodelação da inteligência nacional. Isto foi o movimento modernista, de que a Semana de Arte Moderna ficou sendo o brado coletivo principal.

Nesse sentido, para que se pudesse divulgar essa nova tendência literária, fez-se necessário a organização de um evento que chamasse a atenção da sociedade. Assim, foi realizada a Semana de Arte Moderna, nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, cuja finalidade era fazer com que as pessoas conhecessem essa nova concepção de arte: na pintura, na escultura e na música, que, embora já existisse, ainda não tinha ganhado forças no cenário brasileiro, talvez, por falta de divulgação e medo da não aceitação.

Essa nova tendência artístico-literária substituiu alguns ideais estéticos do passado por novas teorias, o que, à primeira vista, não agradou o público, que realizou fortes

manifestações no segundo dia de evento. Isso, porém, não tirou o foco dos autores, que não desistiram de divulgar esse novo momento da literatura nacional.

3 CARACTERÍSTICAS DO MODERNISMO NO BRASIL

A nova concepção literária tinha como objetivo a quebra de paradigmas e o rompimento com as estruturas impostas, visando acabar com a estética romântica, realista-naturalista e parnasiana presente nas obras. Para tanto, procurou abordar os temas do cotidiano, dando às obras um caráter nacionalista. Entre essas características, faz-se uma ressalva para o irracionalismo, ou seja, uma literatura sem formas e sem fórmulas, que primava pela liberdade nas novas produções de arte.

Desse modo, com influências vanguardistas de base essencialmente europeia (Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo) os escritores modernistas procuraram empregar nas suas obras uma linguagem simples, ou seja, na poesia e na prosa, uma escrita próxima à fala do povo brasileiro, fazendo-se uso de coloquialismos e de versos livres, facilitando, dessa forma, a compreensão artística.

Logo, é possível utilizar as palavras destruição e nacionalismo para caracterizar sucessivamente as duas faces da produção literária de nossa primeira geração modernista: “a estrutura formal (demolidora da tradição) e a produção temática” (nacionalista) como enfatiza Amaral et. al. (2010, p. 58).

Nesse ínterim, os autores modernistas afastaram-se do academicismo gabola dos parnasianos, em busca de novas experiências com a linguística, poética, história e cultura brasileira, objetivando a aproximação da arte ao público mais popular, e não mais se restringiam a um grupo erudito que apreciava textos poéticos com rigor e formalismo de métrica e rima poemas de vocábulos raros e requintados com descrições pomposas e objetivas de vasos, leques, paisagens, estátuas e cenas da história e mitologia greco-romanas, mas ignorando o modo afetado dos escritos parnasianos. De acordo com Candido (1999, p.61):

O Parnasianismo brasileiro se articulou [...] com o pedantismo gramatical e o rebuscamento da linguagem. A busca da perfeição pela correção gramatical, a volta aos clássicos e o rebuscamento marcam uma posição de tipo aristocrático e constituem um traço saliente da fase que vai dos anos de 1880 até a altura de 1920, correspondendo a um desejo generalizado de elegância ligado à modernização urbana do país, sobretudo sua capital, Rio de Janeiro. Do ponto de vista da literatura, foi uma barreira que petrificou a expressão, criando um hiato largo entre a língua falada e a língua escrita, além de favorecer o artificialismo que satisfaz as elites, porque marca distância em relação ao povo; e pode satisfazer a este, parecendo admiti-lo a um terreno reservado.

Asseverando a afirmativa acima, faz-se uso de um trecho do poema “Profissão de Fé”

do autor Olavo Bilac (2010, p.41-43), que é praticamente um manifesto do Parnasianismo brasileiro, em que o poeta explicita o ideal aristocrático de beleza e perfeição artística desta escola literária:

Não quero o Zeus Capitolino
Hercúleo e belo, Talhar no
mármore divino Com o
camartelo.

[...] Invejo o ourives quando
escrevo: Imito o amor
Com que ele, em ouro, o alto
relevo Faz de uma flor.

Por isso, corre, por servir-me,
Sobre o papel
A pena, como em prata firme
Corre o cinzel.

[...] Quero que a estrofe
cristalina,
Dobrada ao jeito
Do ourives, saia da oficina Sem
um defeito:

[...] Assim procedo. Minha
pena
Segue esta norma,
Por te servir, Deusa serena,
Serena Forma! [...]

Deste modo, o poema bilaquiano expõe os anseios parnasianos de produzir uma poesia de ourivesaria, ao apresentara mitologia da divina perfeição, descrevendo a cultura clássica, impassivelmente determinando a objetiva e fria poética com vocábulos preciosos e raros como diamante, prata ou turmalina, em estrofes com rimas áureas moldadas com primor racional, a fim de tornar o poema em uma fina e lapidada joia de inegável encanto criada na forma e técnica lírica.

Porém, em oposição a esse estilo literário tão aquém da liberdade do século XX e da identidade do povo brasileiro, o modernista Manuel Bandeira em uma crítica antipassadiana (1993, p. 129) escreve em seu poema “Poética” o que os artistas do Modernismo pretendiam realmente:

Estou farto do lirismo comedido Do
lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário publico com livro de ponto expediente protocolo [e
manifestações de apreço ao Sr. diretor

Estou farto do lirismo que para e vai averiguar no dicionário o cunho [vernáculo de
um vocábulo].

Abaixo aos puristas [...]
Estou farto do lirismo namorador
Político
Raquíco

Sifilítico

De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo.

[...] Quero antes o lirismo dos loucos,

– Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

Dentre as características desenvolvidas pelos modernistas, é relevante apontar: os versos livres e a poesia em prosa, ignorando sinais de pontuação e sintaxe, em um processo de mudanças substantivas na produção literária. Tratando-se de uma maneira de liberar o artista da necessidade de seguir os padrões impostos pela sintaxe, sem autoritarismos gramaticais, “por imaginação sem fios, a liberdade absoluta da imaginação ou da analogia, expressa com palavras desligadas e sem fios condutores sintáticos além de defender a abolição dos ‘fios’ da sintaxe tradicional [...]”. (CALBUCCI apud MARINETTI, 2008, p. 207). Além da liberdade de construção em prosa e verso os modernistas “cultivaram” o gosto pelo humor, em seus poemas-piadas, pelo primitivo, pela história e cultura nacional.

4 MOVIMENTO MODERNISTA NO BRASIL

O Modernismo brasileiro surgiu com intuito de “abrir os olhos” do Brasil, escandalizar, romper os elos com o estilo europeu de fazer arte, mais do que nunca se precisava de uma arte nacionalmente brasileira, por meio da qual a cultura e a identidade nacional fosse valorizada. Com isso, Campedelli (1999, p. 98) afirma que “a remodelação da arte brasileira começou pelo repúdio ao academicismo da pintura tradicional”, ou seja, o Modernismo foi uma escola artístico-literária que primou pela liberdade e inovação dos temas, dos gostos e das estéticas. Sua gênese deu-se inicialmente com os movimentos das vanguardas europeias, que nos primeiros anos do século XX, já despontavam com o Cubismo, o Futurismo, o Expressionismo, o Dadaísmo e o Surrealismo. Destarte, estas vanguardas foram caracterizadas com ideias singulares e modernamente análogas. Na mesma linha de pensamento acima, Tufano (2003, p. 09) expõe que:

Nas primeiras décadas do século XX, a literatura brasileira permanecia presa aos velhos modelos acadêmicos. Ainda que se reconhecesse a necessidade de uma renovação, nem todos viam com bons olhos as ideias de revolução artística que começavam a circular entre os escritores mais jovens, promotores de encontros e articuladores de movimentos que tinham como objetivo “arejar” o nosso ambiente cultural.

Dessa maneira, fica claro que as novas tendências no ramo das artes não foram bem “digeridas” pela sociedade brasileira, uma vez que, a valorização do “velho” e do clássico ainda possuía muitos apreciadores. Entretanto, os pioneiros do Modernismo no Brasil não desistiram e deram início às primeiras manifestações artísticas modernistas, pelas quais,

ocorreram inúmeros fatos polêmicos que causaram euforia entre os mais conservadores, como publicações de artigos na imprensa, conferências e exposições de obras, dentre outros. Com esses acontecimentos, surgiram as primeiras revistas, cujo foco era criticar os antecessores da literatura brasileira. Dessa maneira, Cereja e Magalhães (2000, p. 349) afirmam que:

Várias obras, grupos, movimentos, revistas e manifestos ganharam o cenário intelectual brasileiro, numa investigação profunda e por vezes radical de novos conteúdos e de novas formas de expressão. Os resultados deixados por esse período de pesquisas foram à implantação definitiva do movimento modernista e a maturidade e autonomia de nossa literatura.

Nas produções literárias, vários outros autores trouxeram suas contribuições, como Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Ronald de Carvalho, Menotti Del Picchia e Guilherme de Almeida, cujas obras traziam a inovação dos versos livres, inspirados no Futurismo e na sociedade urbana e industrial do século XX, tal qual o poema “*Atelier*” de Oswald de Andrade (2003, p.164):

Caipirinha vestida de Poiret
A preguiça paulista reside nos teus olhos
Que não viram Paris nem Piccadilly
Nem as exclamações dos homens
Em Sevilha
A tua paisagem entre brincos

Locomotivas e bichos nacionais
Geometrizam as atmosferas nítidas
Congonhas descora sob o pátio
Das procissões de Minas

A verdura no azul klaxon
Cortada
Sobre a poeira vermelha

Arranha-céus
Fordes
Viadutos
Um cheiro de café
No silêncio emoldurado

Assim, com a primazia dessas novas estéticas e maneiras inovadoras de expressão artística, um exemplo a ser destacado é a pintora Anita Malfatti, com sua exposição de 1917, que sofreu duras críticas, como a mais ácida delas, feita pelo escritor Monteiro Lobato. A amostra consistia na exposição de pinturas de caráter expressionistas. Como novidade, “[...] a exposição provocou críticas e elogios. [...] o que realmente desencadeou a polêmica, não só sobre a pintora, mas, principalmente, sobre a validade da nova arte [...] ficou conhecido pelo título ‘Paranóia ou mistificação?’ [...]” (TUFANO, 2003, p.11).

Embora Lobato fosse conhecido como crítico e nacionalista era amante das artes classicistas, também habituado ao fato da arte imitar a realidade. Nejar (2011, p. 317) afirma

que “Mário de Andrade reconhece que o estopim do Modernismo se deu com a artista plástica Anita Malfatti (com exposições: numa delas, o artigo de Monteiro Lobato lhe reconhece o talento, mas é dúbio e virulento quanto às inovações de sua arte)”.

Assim como muitos autores e poetas de ideário realista e/ou parnasiano, Lobato acreditava em uma arte que representasse descritivamente a beleza material e o ufanismo histórico, não via sentido em obras sem formas, caricaturadas, sem racionalismo. Para ele, era impossível sensibilizar-se com esse tipo de arte. Tal sentimento era comum na sociedade daquela época, daí as censuras do crítico à jovem Anita, que ficou muito abalada e chegou a ficar afastada do mundo das artes, retomando tempo depois.

Vale ressaltar que a maioria desses precursores modernistas teve suas bases artísticas advindas da Europa, no entanto, isso em nada influenciou para que suas obras ganhassem traços europeus.

Os modernistas se mobilizaram de verdade e os conservadores, aliados aos acadêmicos não deixaram por menos. A imprensa em geral, martelava contra os *vanguardistas* e até o admirável Monteiro Lobato colocava-se no bloco dos que defendiam o *statu quo* artístico. (LOUZEIRO, 1998, p. 79).

Ao contrário dos escritores tradicionais, suas obras eram frutos genuinamente nacionais, valorizando a cultura do país. Assim, após esses ocorridos dava-se início a Semana da Arte Moderna. Este foi um evento que marcou a Literatura Modernista, ocorrido em 1922, em São Paulo, no Teatro Municipal, onde se realizaram conferências, concertos e leitura de poemas, com destaque para a leitura feita por Ronald de Carvalho do poema *Os sapos*, de Manuel Bandeira, que zombava do normativo modo de proceder poético dos parnasianos. Na ocasião, estavam presentes Guilherme de Almeida, Ronald de Carvalho, Graça Aranha, a polêmica Anita Malfatti, os músicos Ernâni Braga e Villa-Lobos, Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade, Mário de Andrade e outros protestantes contra as artes clássicas. Nejar (2011, p.317) afirma que:

O Modernismo no Brasil não foi apenas um movimento de alguns criadores, fazendo de sua visão particular uma visão geral. Foi muito mais a expansão de um programa criativo, entrecendo ideologia e arte. Abarcou todo período do existir nacional, dentro de um processo societário e econômico que se estendeu entre a renovação e o aguçamento de suas premissas de tempo. [...] É verdade que houve a valorização do Regionalismo e sua universalização, a busca de uma língua brasileira [...].

Dentre os textos lidos na Semana de Arte Moderna, o poema “*Ode ao burguês*” de Mário de Andrade (2012, p.39-40) reflete os anseios dos modernistas, em uma crítica que literalmente insultava os tradicionalistas de um país até então bastante atrasado artisticamente como o Brasil:

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel, o
burguês-burguês!

A digestão bem-feita de São Paulo! O
homem-curva! o homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano, é
sempre um cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampiões! os condes Joões! os duques zurros! que
vivem dentro de muros sem pulos;
e gemem sangues de alguns mil-réis francos
para dizerem que as filhas da senhora falam francês e tocam o
Primtemps como as unhas!
[...]Ódio ao sem desfalecimentos nem arrependimentos,
Sempiternamente as mesmices convencionais!
[...]Fora! Fu! Fora o bom burguês!...

Ressalta-se ainda que, assim como antes da Semana de Arte moderna, com alguns anos preparando o público para o grande dia, houve conflitos, troca de farpas, e, exatamente na Semana, não foi diferente. O que se presenciou foram duras críticas, vaias, aplausos, sem contar com a agitada plateia, emitindo animais onomatopeias. Entretanto, o tempo passou e a marcante Semana de Arte Moderna foi ganhando destaque, tornando-se um marco da literatura brasileira, Cereja e Magalhães (2000, p.352) discorrem que:

A Semana de Arte Moderna vista isoladamente, não deveria merecer muita atenção. Os jornais da época, por exemplo, não lhe dedicaram mais do que algumas poucas colunas e a opinião pública ficou distante. [...] a Semana foi aos poucos ganhando uma enorme importância histórica. Primeiramente porque representou a confluência das várias tendências de renovação que vinham ocorrendo na arte e na cultura brasileira antes de 22 e cujo objetivo era combater a arte tradicional.

Através das manifestações e das rejeições decorrentes da Semana de 22, é notório que o novo e o desconhecido sempre causaram estranheza e desconforto. A quebra de tabus, para desfazer os velhos costumes causa polêmica, e era o que os organizadores do evento esperavam. Mas o triunfo do Modernismo é colhido até os dias atuais, pois esse episódio uniu artistas de diferentes áreas e com um único propósito, a valorização cultural, social e histórica do Brasil.

4.1 Fases do modernismo

O Modernismo brasileiro se desenvolveu de maneira abrangente, com experiências textuais e novas visões acerca do universo regionalista e cidadão do Brasil, englobando crítica aos padrões estéticos, denúncia social e resgate cultural, além de aperfeiçoar as ideias de escolas literárias anteriores e das vanguardas europeias.

Coutinho (1997) expressa o sentimento do modernismo brasileiro de recriação artística, cuja proposta estética estava relacionada à brasilidade, à herança cultural, étnica e histórica do país, a partir de uma nova reformulação do espírito nacional.

O Modernismo no Brasil é comumente dividido em três fases: a primeira fase compreende o período de 1922 a 1930; a segunda fase ocorre em 1930 a 1945; e a terceira fase de 1945 a 1956, com o advento do Concretismo e das tendências contemporâneas. Vários autores, obras e manifestações contribuíram para o enriquecimento literário brasileiro. Nessa perspectiva Cereja e Magalhães (2000, p.357) ressaltam que:

Muitos autores participantes ou não da Semana de Arte Moderna, publicam nessa primeira fase do Modernismo obras de alguma forma comprometidas ou relacionadas com as idéias defendidas em 1922. Entre eles destacam-se: Mário de Andrade, com *Paulicéia desvairada* (1922), *Amar, verbointransitivo*(1927) e *Macunaíma* (1928); Oswald de Andrade, com *Memórias sentimentais de João Miramar* (1923); Manuel Bandeira, com *Ritmo dissoluto* (1924); Cassiano Ricardo, com *Vamos caçar papagaios* (1926) e *Martim Cererê*(1928); Plínio Salgado, com *O Estrangeiro* (1926); Alcântara Machado, com *Brás, Bexiga e Barra Funda* (1927). (grifo dos autores)

Os modernistas, eufóricos com as ideias libertadoras das vanguardas e avesso aos hermetismos da poesia clássica, “quebraram” o metro e ordem da academia. De manifesto em manifesto a crítica literária da época pode entender o anseio artístico de cada grupo. E, com publicação deste manifesto a caneta dos modernistas se tornou uma “lâmina anti-parnasiana” e a literatura virou escândalo para os tradicionalistas.

As características dessa fase vão além, pois a primeira geração modernista ficou conhecida como a mais radical. Procurando combater a literatura tradicional que vigorava até então, propagou ideias inovadoras com uma série de obras que deram substância atual. Foi também o momento em que ocorreram os manifestos, com destaque para o Manifesto Pau-Brasil, Manifesto do Grupo Verde de Cantaguzes, Manifesto Regionalista, este que ocorreu em Recife e teve o objetivo aflorar os anseios regionalistas do Nordeste como o germinal da geração de 30.

Em relação a isso Coutinho (1997, p. 32) afirma que “os movimentos ‘pau-brasil’, ‘verde-amarelo’ e o ‘regionalista’ traziam um ponto em comum: o interesse pelo país, sua gente, suas coisas, paisagens, destinos e problemas.” Por isso, os manifestos trabalharam com intuito de valorizar diversos aspectos do Brasil, como condição geográfica, cultural, econômica e social. Outras manifestações que tiveram um relevante destaque foram o Manifesto de Antropofagia e o Manifesto Nhengaçu ou Verde Amarelo.

Sobre o Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade, Teles (2009, p. 504):

Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, ornot tupi thatisthequestion. [...] Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago. [...] Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos touristes. No país da cobra grande.

Outro momento que marcou a primeira fase dessa escola literária foram as publicações de revistas, cujos conteúdos continham propostas para a arte e para o país. Entre as revistas mais famosas, estão a Klaxon, em 1922, a revista Festa, por volta de 1928, a revista Estética, em 1924, e a revista Terra Roxa, em 1926, entre outras.

Neste frenesi de publicações e manifestos, é escrito *Macunaíma* (1928), obra célebre de Mário de Andrade. Nela, o autor conseguiu mostrar as diferentes faces do povo brasileiro, por meio de um personagem que representa a alma nacional de forma satírica e imagética, como “o herói sem nenhum caráter, herói da nossa gente”. Para Coutinho (1997), *Macunaíma* é uma valorização do primitivismo e da antropofagia oswaldiana, que Mário de Andrade utilizou como justificativa para construção de uma rapsódia crítica e singular.

A segunda fase do Modernismo tem como característica a maturidade das ideias extravagantes e escandalosas de 22. Dessa maneira, expandindo os ideais e objetivos da primeira fase, além de exaltar as temáticas sociais, políticas e psicológicas dos povos urbanos e do interior do nordeste. É nesse período que se dará ênfase à prosa e à poesia.

No que concerne à prosa, naquela época as obras *A Bagaceira* (1928) de José Américo de Almeida, *O Quinze* (1930) de Rachel de Queirós, *Capitães de Areia* (1937) de Jorge Amado, *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos, *Fogo Morto* (1943) de José Lins do Rego, que surgiram como uma grande renovação, seja na maneira de ler e contar histórias, seja na forma de reflexão acerca das realidades paradoxais mundos “regional” e “universal”. Com obras de denúncia social e política, produzidas de forma jornalística, utilizando um vocabulário mais simples e realista para apresentar os problemas brasileiros como a violência, a pobreza, a seca, a exploração do trabalhador pelo regime capitalista.

Por volta de 1930, a poesia vivia um bom momento, com a leveza dos versos livres, uma linguagem simples e compreensível, uma língua brasileira com uma abordagem nacional e temas voltados para o cotidiano, de um lirismo fino, libertário e contundente, com crítica ao fazer poético e aos fatos históricos e sociais da época. A esse respeito, vários poetas destacaram-se: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meirelles, Vinicius de Moraes, Murilo Mendes e Jorge de Lima.

Já a terceira geração modernista tem o viés literário simbiótico das gerações anteriores, com escritores mais insólitos, como Guimarães Rosa com suas produções *Sagarana* (1946), *Grande Sertão: veredas* (1956) e *Primeiras Estórias* (1962), focada na experiência linguística mesclada à erudição vernácula que relacionou a oralidade regionalista e o texto literário academicista.

Também retomando o objetivismo, a geração de 45 traz de volta o labor parnasiano, no teor materialista da poesia de João Cabral de Mello Neto em suas obras: *O Engenheiro*

(1945), *O Cão Sem Plumas* (1950), *Morte e Vida Severina*(1956), *Paisagem com Figuras* (1956) e *A Educação pela Pedra* (1966), com versos antilíricos, antimusicais, áridos e pétreos, contrários ao pieguismo sentimental, a fim de utilizar a lírica e “[...] então trabalhá-la/ com mão certa, pouca e extrema:/ sem perfumar sua flor, / sem poetizar seu poema.”(MELO NETO, 1997, p. 132), a fim de empregar uma poesia construída na palavra exata, no verso de engenheiro, no projeto gerativo, numérico e sintático do poema.

Ainda na terceira geração modernista, é relevante, explicitar a produção literária de Clarice Lispector, cujas obras possuem uma introspecção, um intimismo intenso, dando à sua prosa, contos e romances, uma radicalidade próxima à de João Cabral e Guimarães Rosa, porém com interesse em explorar os abismos do subconsciente e o intimismo do ser, trazendo ao um mundo real as visões subjetivas.

É notório que a escola literária modernista brasileira obteve grande destaque no cenário artístico, seja por suas obras, seja por seus escândalos ou por sua ousadia; o que não se pode negar é que no Brasil o Modernismo foi um marco na história da Literatura.

Nesse período literário, vários artistas tiveram êxito em suas obras e ganharam destaque no cenário artístico nacional, da qual Mário de Andrade foi o personagem com maior destaque no Modernismo.

Entretanto, a fim de entender a construção da literatura modernista, torna-se necessário não apenas conhecer os manifestos e obras artísticas, mas um dos principais autores deste movimento de libertação e descoberta, no caso, o escritor, poeta e musicólogo paulista, Mário de Andrade, cujo trabalho sempre refletiu as manifestações da cultura brasileira.

5 CONCLUSÃO

Originário da busca de novas experiências artísticas, o Modernismo Brasileiro buscou inovações estéticas ao resgatar e rerepresentar a riqueza e a diversidade da cultura do Brasil.

Por volta de 1920, surge no Brasil com a Semana de Arte Moderna uma nova tendência literária, com inspiração nas vanguardas europeias, cujo intuito é o de desfazer os elos com o modelo parnasiano e realista europeu, que vigorava anteriormente. Com isso, trouxe para o Brasil do século XX uma inovação no âmbito literário nacional, com destaque para inúmeros artistas, cujas suas obras causaram euforia entre os mais conservadores da época.

Entre esses artistas, destacou-se Mário de Andrade, com sua obra-prima

Macunaíma, que pertence à primeira geração modernista. Nela o autor abordou a cultura brasileira em suas múltiplas facetas, e, ao contrário de outros autores dessa mesma geração, que em suas obras tratavam o Brasil de forma regional, Mário de Andrade fez o uso do território nacional em sua totalidade. Isso foi possível, porque, antes de escrever a narrativa, o autor fez várias pesquisas pelo país e coletou as mais variadas formas de culturas, falas, e costumes dos brasileiros. Assim, através dessa mescla Mário conseguiu mostrar a identidade dos brasileiros de forma bem humorada, lúdica e versátil.

A obra traz ainda uma reunião de lendas e mitos da cultura indígena, por isso recebe o nome de rapsódia. Portanto, vê-se em Macunaíma uma síntese insólita das diversas raças da Pátria Amada: negro, branco e indígena, mostrando os traços criativos dos brasileiros, como o folclore, a religião e a linguagem, em estruturas próprias que devoram a tradição, tornando-o um antropófago de conhecimentos culturais e, assim, construindo uma literatura nacionalista, estabelecida como um trabalho crítico de resgate da grandeza cultural brasileira, estilizado à maneira modernista.

Dessa maneira, a partir da análise literária da obra *Macunaíma*, foi possível compreender o Brasil em seu contexto social e geográfico e, com isso, identificando que brasileiro possui uma formação étnica heterogênea, com uma herança cultural riquíssima. E por meio dessa miscigenação que é apresentada através do herói, pode-se identificar o brasileiro mentiroso, alegre, esperançoso, persistente, malandro, sem caráter e, acima de tudo, autêntico, mesmo com suas múltiplas formações.

Contudo, baseado na pesquisa foi possível entender como a obra *Macunaíma* de Mário de Andrade se estruturou no projeto modernista de descoberta da essência do Brasil, através de elementos folclóricos, elaborada à luz da antropofagia e do resgate da cultura nacional.

HISTORICAL CONTEXT OF MODERNISM IN BRAZIL: A reading from the Macunaíma work of Mario de Andrade and fragments of Brazilian modernist literature

ABSTRACT: This work aims to make a reinterpretation of brazilian modernist historical context. For it, it was used some works such as Macunaima of Mario de Andrade among other fragments that may corroborate with our purpose here. The research is focused on doing a national culture and the brazilian socio-cultural profile revival through textbooks analysis, literary criticism books, literary journals and scientific articles. The research also reflects appropriate opportunities in the search for a literary reconstruction through a trend to revive

the brazilianness. Thus the modernist period is approached from works with social, cultural, religious, ethnic, linguistic, historical, geographical bases mixing this information for an analogy between the book character profile with the brazilian profile.

Keywords: Brazilian Modernism. Nation identity. Cultural Revival.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2.ed., São Paulo: Moderna, 2013.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma o herói sem nenhum caráter**. 18. ed., São Paulo: Martins, Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.

ANDRADE, Oswald de. **Pau brasil**. 2.ed., São Paulo: Globo, 2003.

ARANTES, Daniel. et.al.. **Macunaíma: um roteiro de leitura**. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. **Cultura da terra**. São Paulo: Moderna, 2008.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BILAC, Olavo. Profissão de fé. In: JUNIOR, Benjamin Abdala (Org.). **Poesia brasileira: realismo e parnasianismo**. 4. ed., São Paulo: Ática, 2010.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff. **Literatura: história e texto**. 5. ed., São Paulo: Saraiva 1999.

CAMPOS, Haroldo de. **Morfologia do macunaíma**. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura brasileira: ensino médio**. 2.ed., São Paulo: Atual, 2000.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da filosofia**. 2.ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Global, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4.ed., Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FONSECA, Maria Augusta. Tradição e invenção em Macunaíma de Mário de Andrade. In: CHIAPPINI, Lígia; BRESCIANI, Maria Stella. **Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORNACIARI, Maria Teresa Hellmeister. Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. **Revista**

Lumenet Virtus. São Paulo, v. 2, n. 4, maio, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed., rev. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Heloísa Toller. Antropofagia. In: FIGUEIREDO, Eurídice. (org). **Conceitos de literatura e cultura.** Juiz de Fora, MG: UFJF, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MELO NETO, João Cabral de. **Serial e antes.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Arte literária:** Portugal/ Brasil. São Paulo: Moderna, 1999.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história:** diálogos com a literatura e a fotografia. São Paulo: Moderna, 2012.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. **Por dentro da história.** 3. ed., São Paulo: Escala Educacional, 2012.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro:** apresentação dos principais poemas metalinguísticos, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, 1857 a 1972. 19. ed., revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri:** o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RESUMO: Este texto tem por objetivo analisar o contexto histórico do Ensino Jurídico no Brasil e suas perspectivas para o século XXI. Sendo assim faz-se uso aqui de dados históricos como a fundação do primeiro Curso de Ciência Jurídica criada em 1823, pelo paulista chamado Visconde de São Leopoldo. Posteriormente o artigo versara, brevemente, pelo movimento das escolas novistas e suas influencias no ensino brasileiro e culminará com as inovações propostas pelos chamados atualmente “novos direitos” ou “direitos das juventudes”. No decorrer do texto faremos referencia a algumas leis, emendas e estatutos como meio de esclarecimentos a respeito do assunto.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Direito. Conteúdo jurídico.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade investigar, brevemente, a que pés anda o ensino jurídico no Brasil, desde o início com o surgimento da primeira escola jurídica em 11 de agosto de 1827, passando pelo movimento da Escola Nova, até os dias atuais.

Neste sentido para proporcionar uma maior clareza do conteúdo e dos fatos ocorridos trazemos no corpo de texto algumas leis referidas e decretos pelos quais o ensino jurídico foi afetado ao longo dos anos. No decorrer desta abordagem aparecem alguns apontamentos sobre o processo de surgimento do Ensino Jurídico no Brasil bem como os desafios enfrentados ao longo dos anos. Além disso, o texto vai buscar elucidações e fazer uma verificação sobre a forma como este ensino vem sendo implantado pelas Instituições de Ensino brasileiras contrapondo sempre esta implantação as mudanças de conceitos pelo qual o ensino jurídico vem sendo submetido.

Este, portanto, é o princípio de uma abordagem teórica sobre as possíveis perspectivas do ensino jurídico nas escolas brasileira como uma proposta inovadora e também desafiadora para o nosso modelo de educação.

¹ Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba/FAP – Chapadinha MA, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Santa Maria RS e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Santa Maria RS. E-mail: adelsonsimões@gmail.com

2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Para se falar de o ensino do Direito pode-se trazer de antemão alguns autores que nos fornecem uma base teoria capara isso. Conforme defendem autores como Martinez, a evolução do ensino jurídico no Brasil pode ser estabelecida em três fases todas elas atreladas aos modelos de Estado pelo qual o Brasil perpassou ao longo de sua história, isto é, o Estado Liberal, Social e Neoliberal (MARTINEZ, 2003, p. 2).

Estas fazes mencionada a cima podem ser dispostas da seguinte maneira. A primeira delas teve seu inicio com o desenvolvimento do modelo liberal do Brasil no tempo do império. A segunda, com o inicio da República Nova e se estende até o regime dos governos militares. A terceira e última fase teme seu inicio com a promulgação da Constituição Federal de 1988 com o advento da portaria do Ministério da Educação (MEC), nº 1.886/94 que dispõe sobre as diretrizes curriculares do curso de Direito.

O primeiro curso de Direito no Brasil teve seu projeto de implantação apresentado durante a assembleia constituinte de 1823, por iniciativa do Paulista Visconde de São Leopoldo. Conforme encontramos em Mossini (2010) a cidade escolhida para sediar o curso foi São Paulo.

Mais tarde, em 1827, foram criados os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais da academia da São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais em Olinda, posteriormente transferida para Recife.

O curso de Direito deve uma receptividade muito abrangente principalmente pelo clamor latente da independência em 1922. Neste sentido os Centros de Estudos Jurídicos foram criados com o objetivo de formar bacharéis a fim de que estes pudessem auxiliar na administração pública do país. Esta seria uma forma de consolidar o projeto político nacional (Cf. MOSSINI, 2010, p. 78).

O primeiro Curso de Direito teve inicio em um convento de São Francisco e tinha como diretor o Tenente Coronel José Arouche Rendon, isto revela a importância da participação militar na criação deste curso. A aula inaugural ocorreu em 10 de março de 1828 pelo primeiro professor contratado até então, José Maria Avelar Brotero. A partir deste dia conforme Mossini (2010) estava, portanto inaugurado o primeiro Curso Jurídico do Brasil, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, onde ainda existe até os dias atuais.

A lei de criação do Curso Jurídico traz em seu artigo 9º a novidade, para nós, que aqueles que frequentassem o curso, ao longo de cinco anos obteriam o grau de Bacharel em

Direito. Além disso, o artigo também prevê o grau de Doutor para aqueles que se habilitassem a partir de requisitos a serem especificados no estatuto.

Os que frequentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes (Planalto, lei de 11 de agosto de 1827).

Desse modo ficam instituídos a partir desta Carta de Lei os cursos de Direito no Brasil em São Paulo e em Olinda. Antes disto todos os aqueles que almejassem seguir a carreira jurídica teriam que cursar os estudos junto a Faculdade de Direito de Coimbra em Portugal. Posterior a isso se seguiu a criação de outras Faculdades Brasileiras, como a Faculdade de Direito da Bahia criada em 1891.

Este modelo de escola tida até agora segue exatamente o modelo liberal de estado. Isto é, até então não havia regulação de como ingressar no curso de Direito. Entretanto com a Reforma de Rivadavia de 1911 a carreira docente foi reestruturada e também foi criada exames para o ingresso acadêmico.

Conforme Siqueira (2000, p.33) “No final da Republica Velha, portanto em 1927, já existiam 14 cursos de Direito e um número aproximado de 3.200 alunos matriculados”. Nesta época o ensino era limitado à transmissão de conhecimento. Havia uma estrutura metodológica bastante precária de ensino e uma grade curricular pouco interessante onde a única expressão de desenvolvimento da academia era a Norma Jurídica. Conforme escreve Martinez “este isolamento do conhecimento jurídico, que aliado a metodologia de mera transmissão de conhecimento, gerou o termo ‘Fabrica de Bacharéis’ fazendo alusão ao modelo ‘Fordista’ de produção” (2003, p. 4).

A partir da revolução de 1930 a Universidade vive um novo período. Neste instante o Estado rompe com as oligarquias e passa a viver o advento da industrialização. Tem-se também nesta época a criação do primeiro código eleitoral brasileiro datado de 1933 e a nova Constituição de 1934 que concedeu aos professores direito a estabilidade e uma remuneração mais digna (Cf. BORGES, 2010, p. 8).

Logo depois deste período, com o advento do “Estado Novo” e com a revolução de Francisco de Campos com a ideia de revolucionar os ideais da republica velha, a Universidade definitivamente é institucionalizada. Dentre as criações de Francisco de Campos estão a criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Posteriormente a isso a Universidade passa a ter fôlego novo, é incentivada a voltar-se à pesquisa e difusão de cultura, passa a ter uma maior autonomia administrativa e

pedagógica, etc. Este foi um momento de grandes expectativas posto pela crença no papel transformador da escola.

3 O ENSINO JURÍDICO TECNICISTA

Os programas dos cursos jurídicos da década de 60 eram tipicamente programas tecno-profissional. Isto é, eram programas formais que não abarcavam uma formação humana, social e política, focados explicitamente na demanda de um mercado emergente externo. A demanda por técnicos do direito. Autores como Bastos defendem neste sentido que “a crise organizacional, a falda de didática, de metodologia e uma estrutura curricular mercadológica culminaram em uma das maiores crises do ensino jurídico brasileiro” (BASTOS, 2000, p. 318).

Envolto em toda esta crise, o ensino jurídico passa por uma nova reforma em 1972 sob orientação do Conselho Federal de Educação (CFE)² resolução nº 3, onde o objetivo era melhorar o currículo dos cursos. A alegação era de que as dificuldades de implantação de novos métodos de ensino derivavam da exagerada extensão do currículo mínimo dos cursos de Direito.

A proposta da resolução nº 3 definiu o quadro de disciplinas e do currículo mínimo e deu autonomia para que as instituições definissem o quadro complementar. Além disso, a resolução instituiu a disciplina da Prática Forense. Contudo, apesar de todo o esforço para melhorias, o resultado foi semelhante a reforma de 1961. As Faculdades de Direito, “com raras exceções, mantiveram seu programas fechados e tradicionais” (BARRETO, 1979, p 81).

Conforme autores como Martinez (2003), as consequências destas limitações pedagógicas das reformas educacionais para os cursos de Direito refletiram ainda por mais duas décadas no ensino jurídico brasileiro. Segundo ele esta foi uma perda de oportunidade muito valiosa para a emancipação do ensino, que tiveram sua origem no período de otimismo pedagógico da Escola Nova³ e do Estado Social.

² De agora em diante será usada a sigla CFE.

³ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971)

3.1 A constituição federal de 1988 e as perspectivas do ensino jurídico no Século XXI

Com o advento da Constituição Federal de 1988, também intitulada de “Constituição Cidadã”, houve a possibilidade de importantes transformações que dizem respeito ao ensino jurídico no Brasil, principalmente pelo conteúdo dos artigos que tratam dos direitos e garantias fundamentais que passaram a constar no nosso ordenamento jurídico e que demandam um enfoque mais humanístico e social.

Para dar uma dimensão de enrijecimento do ensino jurídico brasileiro, basta dizer que em 1990, o Brasil contava com 186 cursos de Direito que apresentavam a mesma estrutura curricular de 1973. Conforme afirma Melo (1989), este modelo de ensino visava a reprodução da ideologia que gerava descontentamento e insatisfação na formação de bacharéis em um mercado profissional extremamente saturado.

Na visão de alguns autores este era o motivo pelo qual o mercado não conseguia absorver os profissionais de Direitos. Isto é o mercado não carecia de profissionais com uma formação técnica. Ele carecia sim de profissionais que fossem capazes de solucionar conflitos de outra ordem. Restringidos por um modelo curricular engessado (Cf. MARTINEZ, 3003, p. 8).

Neste sentido, com o surgimento da Constituição Cidadã, surgiu junto a liberdade de expressão presente em seu artigo 5º que permitiu o questionamento e o debate que envolvia as dificuldades referentes ao ensino jurídico brasileiro, sobre a estrutura de formação limitada dos profissionais bacharéis e propriamente sobre o Direito e a Justiça.

3.2 O papel da OAB E LDB⁴ no contexto do ensino jurídico e as novas perspectivas

Desde 1992 a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entidade de classe de maior expressão nacional, vem desenvolvendo modos de trabalhos e metodologias que visem a melhoria do ensino jurídico, objetivando uma reavaliação do papel social do advogado bem como de sua função como cidadão. Conforme Martinez (2003), este estudo teve início levando em conta a resolução nº 9 do Conselho Federal de Educação, até então responsável pelas condições de ensino jurídico no Brasil e versa sobre as condições em que se encontram os Cursos de Direitos no Brasil e suas formas de avaliação.

⁴Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida também como Lei Darci Ribeiro.

Como resultado deste empenho por parte da OAB, mas também por necessidade de uma adequação a novos tempos foi editada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a portaria nº 1.889/94 que revogou a Resolução do CFE sob nº03/72, e a partir de então começou a ditar as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil.

Esta portaria 1.886/94, também já revogada foi um instrumento muito importante na evolução do processo de ensino jurídico. A partir desta portaria foi possível uniformizar os currículos e estabelecer a necessidade de elaboração de um plano pedagógico que norteassem os caminhos percorridos pelo aluno e pelo professor durante o Curso Superior de Direito.

A partir desta portaria foi um currículo mínimo obrigatório de 3.300 horas de carga horária/atividade, bem como a elaboração e implementação de novas atividades para o Curso, como é o caso da elaboração da monografia final, cumprimento de carga horária relativa a atividades complementares (ACGs) e o estágio da prática jurídica.

Esta portaria também estabeleceu em seu art. 5º, que cada instituição que oferecesse o Curso Jurídico deveria ter em seu acervo de “no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referencia as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação” (OAB-RN Art. 5º Portaria, 1.886 de 30 de Dez de 1994).

Além disso, é relevante destacar o Estatuto da OAB, (Lei 1.906 de 04 de julho de 1994), que traz em seu corpo de normas as definições das práticas da advocacia bem como o papel do ensino jurídico. Além disso, o seu no corpo da Lei, especificamente no artigo 54 ela dispõe sobre o Conselho Federal cujo tem o papel de colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, bem como de opinar, de antemão, quanto aos pedidos de abertura de novos cursos junto aos órgãos competentes. Vejamos a redação: “A decisão de desativação de cursos e habilitação implicará a cessação imediata de funcionamento do curso ou habitação, vedada a admissão de novos estudantes” (EAOAB - Lei nº 8.906 de 04 de Julho de 1994).

O programa mais recente criado pela OAB, mais especificamente pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal, é datado do ano de 2001. O objetivo do programa é apontar os cursos jurídicos que tem se destacado em avaliações oficiais de ensino como, por exemplo, um alto índice de aprovação no exame da ordem, concedendo neste caso um “selo”, espécie de “missão honrosa” para a instituição.

Com a aprovação da LDB 9.394 em 20 de dezembro de 1996, criou-se com ela um sistema de avaliação dos cursos de ensino superior que ficou a cargo do Estado. Isso seria feito através do Exame Nacional de Cursos (atual ENADE) e as avaliações institucionais externas, conforme dispõe a Lei 9.131/95.

Houve em 2004 uma tentativa feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara Superior de Educação a reestruturação da resolução nº 9 com o objetivo de tornar essencial alguns conteúdos como, por exemplo, Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia etc. na grade do curso, entretanto pouco resultado disso foi percebido.

A constatação de alguns autores é de que embora tenha havido uma tentativa bastante grande por parte da legislação para adequar ou atualizar os conteúdos, é em sala de aula que se encontram as maiores dificuldades de mudar o ensino jurídico no Brasil. Na sala de aula pouco ou quase nada se avançou. A sala de aula continua a manifestar e a reproduzir a ideologia liberal e uma pedagogia tradicional, não avançou como propunha o movimento da Escola Nova (Cf. MARTINEZ, 2003, p. 9).

Sobre o assunto Muraro (2010) afirma que claramente ainda hoje no Século XXI, os cursos jurídicos se dividem entre formar advogados ou juristas. Diz ele:

O debate se reflete na questão da avaliação, os professores não sabem mais o que avaliar. Se a política que envolve o curso e o currículo se atém a consolidação e preservação do estado e das instituições, se afasta das reais necessidades da população, avalia-se o conhecimento descritivo da lei e a prática estritamente legislativa do arcabouço jurídico-legal. Se, ao contrário, atendendo aos anseios da população, que, muitas vezes vão em direção oposta ao Estado instituído, fica também a questão posta sobre o que ensinar e o que avaliar, sobre como realizar a avaliação e, ainda, como avaliar a avaliação (MURARO, 2010, p. 12).

Segundo Muraro (2010), este tipo de questão implicam a ideia de uma autonomia docente em relação a autonomia política não muito distinta e utilizada pelos próprios docentes através do ensino jurídico como uma forma de manutenção do Estado.

3.3 O ensino jurídico e o Brasil do Século XXI

Atualmente há subentendido no meio acadêmico a ideia de que existe uma crise no ensino jurídico. Uma ideia de que aquilo que foi dito até agora não faz mais tanto sentido, mas que por outro lado não se tem muito claro aquilo que falta.

Antes que alguém se precipite é possível afirmar que esta ideia de crise não se encontra apenas no ensino jurídico. Esta é uma crise de valores, democráticos, políticos etc., e a crise do Direito esta ligada a este processo de crise geral, posto que no entender de Barreto (1979, p. 81), “não se ensina Direito, mas sim se ensina um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico”.

Talvez a crise que se tem falado em relação ao Direito não seja propriamente quanto a ele como disse Barreto, mas sim quanto as técnicas que são utilizadas para ministrar este ensino. Ou seja, diz respeito especificamente ao modelo didático pedagógico deste ensino, uma vez que a mera exposição de conteúdos e formas, não produz nada de novo, apenas reproduz o já existente ou no máximo reelabora.

É preciso que aquele que opere os conceitos do direito tenha também uma abertura para as demais áreas que possam ultrapassar o conhecimento especializado, que faz parte da sua disciplina. É preciso deixar para trás o preconceito de que a interdisciplinaridade vai se sobrepor a especificidade. Mas sim que ela é um complemento, uma oportunidade de conhecimento dos pontos que se unem e daqueles que divergem em relação ao conteúdo. Conforme encontramos em Gusdorf (1976), em que nos diz que a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda, que supera a sua própria especialidade, tornando-se cada vez mais consciente de seus próprios limites e disposto a acolher as contribuições das mais distintas disciplinas.

4 CONCLUSÃO

Quando ouvimos falar em Direito as primeiras percepções que temos são das normas jurídicas, como Constituição Federal, Código Penal, Código Civil, etc. Estas são sim alguma das normas que norteiam as bases da nossa sociedade. Entretanto é preciso ter claro que estas normas com estrutura tipicamente fechadas, não conseguem dar conta sozinhas de toda a estrutura social diversa.

Neste instante, portanto cabe a sugestão da resolução nº 9, proposta pelo Conselho Nacional de Educação, que dispunha sobre a necessidade de uma abertura nos cursos de Direito para conteúdo como Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia etc. Esta percepção do CNE foi muito positiva tendo em vista o advento dos “novos direitos” ou os “direitos da nova geração” surgidos na contemporaneidade. São direitos que perpassam toda uma interdisciplinaridade, uma vez que questionam bases estabelecidas do Direito Privado, questionam a função social diante dos direitos e garantias fundamentais constitucionalmente previstos, abordam casos emblemáticos os chamados *Casos Difíceis*⁵ em que nem sempre há uma decisão pronta, etc.

⁵São casos em que não há uma regra propositadamente ordenada para que um operador do Direito possa tomar no ato da decisão. Casos como a Eutanásia, Aborto, etc.

Sendo assim, a formação a que se propõe um Curso Jurídico deve estar intrinsecamente alinhado com os novos rumos do Direito em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, sob o risco de ficarem obsoletos.

THE LEGAL EDUCATION IN BRAZIL: challenges and prospects for xxi century

ABSTRACT: This article aims to analyze the historical context of the Legal Education in Brazil and its prospects for the XXI Century. Thus, so if oust Historical Data here as the Foundation of the First Legal Science Course Established in 1823 São Paulo hair called Visconde de São Leopoldo. Later the article will deal briefly Movement Nova School and your influences on Brazilian education and will culminate with as Innovations Proposals by now called "New Rights" or "Rights of Youth." Throughout the text we will make reference to some laws, amendments and statutes as medium clarifications respect to subjects.

Keywords: Legal Education. Law Update. Legal content.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Brasília: UnB, 1979.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de Nov. de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-11-08-1827.htm>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação. São Paulo, n. 024, set/dez. 2003.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.159, ano 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, RJ, v.322, ano 1989, p.9-15, abr.-jun. 1993.

MOSSINI, Daniela E. de S. **Ensino jurídico**: história, currículo e interdisciplinaridade. Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MURARO, Célia Cristina. **A formação do professor de direito**. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB recomenda**: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001.

_____. **OAB recomenda 2003**: em defesa do ensino jurídico. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2004.

_____. **OAB Ensino Jurídico**- o futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

_____. **Legislação sobre ensino jurídico**. Disponível em: <<http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OAB-RN. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03. Acesso em 10 de nov. 2015.

Informações
(98) 3471 1356 / 3471 1955
www.fapeduca.com