



Revista Científica

FDT Educação & Cultura

ISSN 2675-231X V.2, nº 1 de 2020

Artigo Científico



Apoio:



Faculdade Unidas de Tatuí - FDT

Revista Científica

FDT Educação & Cultura

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação
Revista Científica FDT Educação e Cultura / Faculdade Unidas de Tatuí

Revista Científica FDT Educação e Cultura
Faculdade Unidas de Tatuí
Comitê Editorial da Faculdade Unidas de Tatuí nº 2 (2020) Tatuí,

Trimestral
Endereço Eletrônico: http://fdt.edu.br/?page_id=717
ISSN 2675-231X

Bibliotecário Responsável: Maria Alice de Oliveira Barbosa
CRB-8/6071.
E-mail: biblioteca@fdt.edu.br

V.2 , 2020
Tatuí/SP

Expediente:

Conselho Editorial:

Prof. Especialista Marcelo Nascimento Julio
Profa Mestre Walderês Martins Vieira
Profa Especialista Cintia Alves Fazzani Julio
Prof. Doutor James Barros

Periodicidade da Publicação:

Trimestral

Idiomas:

Português

Capa/Edição:

Valquiria Ana Fazzani da Silva

Autor Corporativo:

Comitê Editorial da Faculdade Unidas de Tatuí
R. Prof. Oracy Gomes, 665 - Centro, Tatuí - SP, 18270-600

Sumário

5 -

Editorial

6-

**Artigo - O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA
PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DA CIDADE**

Fábio Ribeiro De Souza

16-

**Artigo - O DESENVOLVIMENTO DO
COGNITIVO A PARTIR DA ARTE**

Marcio Kalikrates Stanojev Pereira

36 -

**Artigo - O BRINCAR COMO FONTE DE
APRENDIZAGEM**

Samantha De Oliveira Duarte

48-

**Artigo - BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE
ARTE NO BRASIL**

Selma Araújo Da Silva

61 -

**Artigo - A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E A
INFLUÊNCIA DA RENOVAÇÃO CULTURAL – O
RENASCENTISMO**

Walderês Martins Vieira

Editorial

O primeiro número da Revista Educação & Cultura, editado pela Faculdade Unidas de Tatuí - FDT, foi lançado, como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. A partir de sua criação, a FDT passou a editar a revista e desde 2019.

Em momento tão difícil, pelos quais passam a democracia e a educação brasileira, contamos com novos associados, professores e colaboradores para continuarmos atuando na nossa missão histórica de difusão do conhecimento produzido nas ciências da educação e em defesa da educação pública, estatal, gratuita e socialmente referenciada.

Sabemos que estamos todos passando por dificuldades, mas precisamos pensar na dimensão da luta que estamos travando: A manutenção da Revista FDT E&C

Editores da Revista Científica FDT Educação & Cultura
Diretoria da FDT
Prof. Marcelo Nascimento Julio

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO DA CIDADE

Fábio Ribeiro De Souza

RESUMO

Este trabalho mostra as mudanças no processo de ensino da Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino, que procura atender as especificidades dos alunos, através da perspectiva da educação integral, visando viabilizar as expectativas de aprendizagem da rede, focalizando as reais necessidades para garantir um ensino de qualidade e significativo, e também, redimensiona os caminhos que os alunos deverão percorrer para a implementação de práticas. Então, trata-se de um projeto que caracteriza-se por ser audaz e ambicioso porque atende e dialoga diretamente com público estudantil e fundamentalmente promove a reestruturação no ensino com o intuito de fazer uma educação de melhor qualidade. Esse é um currículo que tem um novo olhar para o ensino da Língua Inglesa: desvinculado de um eurocentrismo e de marcas colonizadoras. Esse currículo foi pensado como uma ferramenta de alcance a igualdade de acesso à aprendizagem sob a perspectiva do aprender em todas as suas dimensões do saber.

Palavras-chaves: Educação integral e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo, além de fazer um breve percurso na história, exibindo de forma instantânea e resumida, os diferentes momentos da educação no Brasil que teve como início o ano de 1549, com a chegada do grupo de jesuítas que imediatamente começaram a imprimir suas marcas no processo educacional da época, que em seguida, foram sendo substituídas por força das leis e vontades próprias daqueles que detinham o poder, ao longo do tempo. Ele também traz e mostra as mudanças, e porque não dizer em intenções contemporâneas, operadas especificamente no ensino da Língua Inglesa na perspectiva do currículo da Rede Municipal de Ensino, que vão desde o atendimento das especificidades de cada aluno como ser aprendiz, até a adoção de uma nova forma de abordar e tratar o conteúdo sob a perspectiva da educação integral, visando atender as expectativas de aprendizagem da rede, focalizando as reais necessidades para garantir um ensino de qualidade e significativo, redimensionando, os caminhos para a implementação de métodos e práticas. Assim, trata-se de uma elaboração e construção de um projeto que resulta em formas inovadoras de abordagem de modo que a aprendizagem da Língua Inglesa seja mais significativa para os educandos. Então, esse projeto caracteriza-se por ser audaz e ambicioso porque ele vai contra a um modelo que já está estabelecido há muito tempo, que não atende as necessidades de aprendizagem da Língua Inglesa nos tempos atuais, com estratégias e metodologias

ultrapassadas que não dialogam com o público estudantil; não facilitam sua assimilação, e fundamentalmente, são considerados inviáveis para uma Rede que ambiciona uma reestruturação no ensino com o intuito de fazer com que seu corpo discente aprenda mais e melhor. Para tanto, a criação desse currículo vem atender primordialmente as demandas; um currículo que tenha um novo olhar para o ensino de uma segunda língua, no caso específico, a Língua Inglesa, na Rede Municipal de Ensino, e que não fosse pautada em perspectiva eurocêntrica e colonizadora, mas sim, que esse currículo fosse liberto de qualquer influência de modelos ultrapassados. Esse currículo, foi pensado como uma ferramenta de alcance à igualdade de acesso a aprendizagem sob a perspectiva do aprender em todas as suas dimensões.

PERCURSO HISTÓRICO

Ao longo do tempo, a educação esteve atrelada a um modelo que mantém relação com as implementações adotadas nos diferentes períodos que foram determinantes para o desencadeamento de reflexões acerca de como tem sido feita educação e como deve ser a partir de práticas que favoreçam um ensino que instrumentalize o aluno na sua formação, então, é importante considerar e entender todo o processo que teve como origem o período:

“de 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. Movidos

por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Só no começo do século seguinte em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil-Colônia, a educação e a cultura tomaram um novo impulso, com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores, como os de medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, totalmente voltados para as necessidades da corte portuguesa que culminou na criação de aulas e cursos com o objetivo de preencher demandas de formação profissional. Com a independência do Brasil em 1822, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. De fato, pela primeira vez se associou apoio universal e educação popular – uma como base da outra. Em 1824, foi debatida a criação de universidade no Brasil e em assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, confirmando logo depois pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Em 1834, foi mantida pela República, impedindo o governo central de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização do ensino fundamental.

O setor educacional participou do movimento de renovação. Surgiu a primeira grande geração de educadores, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que

lideraram o movimento, tentaram implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgaram o Manifesto Pioneiros em 1932 que redefinia o papel do Estado em matéria educacional. Neste período, surgiram as primeiras universidades brasileiras, do Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), Porto Alegre (1934) e Universidade de São Paulo (1934), que, obviamente resultou no primeiro projeto consistente no Brasil e deu início a uma trajetória cultural e científica sem precedentes.

Para melhor entender todas essas mudanças ocorridas, resumidamente, colocam-se em ordem cronológica os momentos que foram de suma importância e que marcaram todo o processo do cenário educacional no Brasil:

- Período Jesuítico (1549 – 1759) – Primeira escola elementar e estruturação do ensino – Ratio Studiorum.

- Período Pombalino (1760 -1808) – Expulsão dos jesuítas e organização do ensino para servir os interesses do Estado.

- Período Joanino (1808 – 1821) – A chegada da Família Real, ruptura com o modelo pombalino e criação de Academia Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real e o Jardim Botânico.

- Período Imperial(1822 – 1888) – Retorno de D. João VI, proclamação da Independência do Brasil, o Art.179 da Lei Magna e o Método Lancaster.

- Período da Primeira República (1889 – 1929) – Sistema presidencialista, A

influência da filosofia positivista na organização escolar, A Reforma de Benjamin Constant que previa a liberdade e laicidade do ensino, preparação para o ensino superior.

- Período da Segunda República (1930– 1936) – Revolução de 30, Ingresso do Brasil no mundo capitalista, necessidades de mão-de-obra mais especializada, a criação do Ministério da Educação e a Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos.

- Período do Estado Novo (1937 – 1945) – Constituição de 1937, Ensino pré-vocacional e profissional.

- Período da Nova República (1946 – 1963) – A obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, Competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; a idéia de que a educação é direito de todos; regulamentação do ensino Primário, Normal e criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

- Período do Regime Militar (1964 – 1985) - O golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira; educação de caráter antidemocrático, o Decreto-Lei 477 e criado o vestibular classificatório e o MOBRAL.

- Período da Abertura Política (1986 – 2003) – Fim do Regime Militar; aprovação da LDB em 1996, constituição do Conselho Nacional da

Educação e criação do Exame Nacional de Cursos”. Portalsaofrancisco.com.br/Luiz de Paiva Bello, José (apud Lima, Lauro de Oliveira. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3.ed.Rio de Janeiro: Brasília, 1969, p.363, Pilletti, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau. 22.ed. São Paulo: Ática, 1996, Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau.3.ed. São Paulo: Ática, 1995, História da educação no Brasil. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991).

A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO

Então, desde a época da colonização no Brasil que o ensino vem sofrendo modificações para atender às adequações contextuais dos diferentes grupos políticos que buscam colocar as instituições educacionais como instrumento de transformação de seus interesses, contudo, ele jamais teve a sua estrutura interna alterada, essa estrutura sempre estivera amparada por questões religiosas, tecnicistas e profissionalizantes. Dificilmente, o ensino esteve preocupado em formar pessoas verdadeiramente humanas e éticas. Ele sempre esteve a serviço de grupos específicos que enxergavam a oportunidade única de fazer seus negócios prosperarem, quando na verdade, deveria focar a formação do indivíduo enquanto ser humano capaz de se apropriar de conhecimentos que vão além do tecnicista e científico. Assim sendo, na atual

conjuntura, pode-se dizer que o novo Currículo, na rede municipal de ensino, reestrutura as relações de aprendizagem com os componentes curriculares, em especial, a Língua Inglesa que sempre teve, predominantemente, como ponto de partida para aprendizagem, uma carga demasiada de gramática nas diferentes etapas, em detrimento do uso de temas fundamentais na escrita e na oralidade que contribuem imensamente para a construção de cidadãos que saibam lidar com uma segunda Língua, mas que sobretudo, que esteja sempre preocupados com questões ambientais, políticas e sociais do mundo. A interação com essas estratégias, voltadas para uma educação integral possibilita que os estudantes alcancem melhores resultados, não só nas disciplinas da grade, mas também nas relações interpessoais, e sobretudo, nas relações com o mundo.

“A aprendizagem em Língua Inglesa na rede municipal de ensino (SP) deverá estar em consonância com a BNCC e alguns documentos que garantem a aprendizagem dos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral”. Componente curricular, Língua Inglesa, 2019, pg.63e pg.72.

Compreende-se a urgência que as abordagens precisam se desvencilhar de um modelo ultrapassado que não atende mais às necessidades vigentes, por isso, toma lugar um formato capaz de oferecer desenvolvimento pleno dos educandos enquanto sujeito portador de direitos e deveres. Para tanto, criam-se as expectativas de aprendizagem nos

diferentes ciclos baseadas em uma educação integral.

“O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas às suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta”. Currículo da Cidade, EF, Componente Curricular: Língua Inglesa, São Paulo, 2019, pg.47.

Um ensino que traz um outro olhar para os estudantes da Rede Municipal de São Paulo; um olhar preocupado com a qualidade na formação do cidadão, conforme título II, artigo 2º da LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação.

Para atender tudo isso, a Secretaria da Educação (SP) propõe um novo currículo que tem o aluno como principal agente nas relações de aprendizagem. Com isso, faz-se necessário o rompimento com um padrão de ensino de cultura colonizadora e despreocupada com o sujeito. O sujeito que tem o seu tempo para aprender. O sujeito

que faz parte de um grupo social que tem sonhos e necessidades, logo, pensar em uma abordagem de conteúdos, separando e aplicando atividades que possam dialogar com público estudantil do século XXI, parece a alternativa necessária dentro do contexto. Dessa forma, esse contexto de aprendizagem e ensino mantém uma estreita relação com as demandas contemporâneas, de olhar para o outro enquanto sujeito humano.

“Esse olhar para o outro permite também que os estudantes possam, ao comparar essas diferentes representações, conhecerem-se, em um processo de distanciamento de si que provoca a reflexão sobre sua identidade, suas singularidades. Nesse sentido, causa empatia, favorece o respeito, a aceitação do outro, um visão de que a diversidade é característica natural do ser humano...” (Orientações Didáticas do Currículo da Cidade. SME, 2018, Pg.11).

Então, é evidente que a Secretaria Municipal (SP) pretende, nessa altura, adotar um novo modelo de ensino que vise, em absolutamente todas as disciplinas, uma abordagem que atenda a priori as necessidades dos aprendentes em detrimento do modelo colonizador e europeizante instaurado desde à chegada dos Jesuítas no Brasil.

REORGANIZAÇÃO – PROCEDIMENTOS DIDÁTICO- METODOLÓGICOS

A divisão em ciclos traz a responsabilidade de reorganizar o currículo para atender em sua plenitude a idéia de educação integral dentro da Rede. Portanto, a composição estabelecida da seguinte forma:

Ciclos	Procedimentos didático-metodológicos
Alfabetização	Brincar
Interdisciplinar	Investigar
Autoral	Intervir

Fonte: Currículo da Cidade, 2019, p.71.

Assim, entende-se que o ciclo de alfabetização que contempla os estudantes que fazem parte do 1º ao 3º ano, com idade entre 6, 7 e 8 anos, precisam estar envolvidos em atividades de Língua Inglesa com viés lúdico-educativo.

“O brincar não é inato. Toda criança precisa aprender a brincar para se expressar e se comunicar. Nos tempos atuais, pais não têm tempo para ensinar seus filhos e muitos desconhecem as brincadeiras antigas e tradicionais. Cabe à escola e outros centros culturais ensinar tais brincadeiras. Há um imenso repertório de cultura sobre o brincar, representando a diversidade cultural do país, que não deve ser esquecida. Não se pode dizer que o brincar leva a qualquer tipo de aprendizagem. Brincar é diferente de aprender. O brincar é importante por duas razões: para a criança, o brincar é importante para a expressão de seus interesses e a

comunicação com outros e, para o adulto, o brincar é importante para observar o objeto ou situação de interesse da criança e, posteriormente, planejar atividades que de fato representem situações que envolvem a criança.”. Kishimoto Morschida, Tizuko.Portaldoprofessor.mec.gov.br.

Então, o cantar, o dançar, o dramatizar e o brincar são indissociáveis ao processo de aprendizagem da Língua Inglesa. E já no ciclo interdisciplinar que abrange os estudantes que estão cursando 4º, 5º e 6º anos, com idade entre 9, 10, e 11 anos, devem ser constantemente motivados a desenvolverem habilidades de investigação de diferentes temas pertinentes à sociedade contemporânea.

“O foco no investigar por meio de práticas investigativas relacionadas ao entorno da criança (a comunidade, bairro ou cidade onde vive, por exemplo e ao aguçamento da curiosidade para explorar o mundo. Gêneros textuais e portadores que devem ser priorizados: Narrativas históricas de cunho mitológico, histórias em quadrinhos, contos tradicionais de mistérios e histórias fantásticas, fábulas modernas, filmes de animação”. Currículo da cidade. Língua Inglesa, EF., 2019, p.81.

Finalmente, no ciclo autoral que compreende os estudantes ao 7º, 8º e 9º anos, com idade entre 12, 13 e 14 anos , predominantemente, há uma intenção de desenvolver práticas voltadas para ações concretas que devem ser caracterizadas por alguma intervenção mediada pelos estudantes dentro ou fora do ambiente escolar através das mais diversas

vivências que possam se tornar objeto de estudo e aprendizagem.

“O foco no intervir, por meio de práticas relacionadas a temas de relevância para cultura infanto-juvenil e para sociedade como um todo. Gêneros textuais e portadores que devem ser priorizados: Textos enciclopédicos, revistas, filmes de variados tipos, blogues, posts em fóruns, memes, biografias, contos, infográficos, pôsteres propagandas, reportagens, documentários, entre outros”. Currículo da Cidade. Língua Inglesa, EF., 2019, p.85

Atualmente, o sistema de ensino SME (SP), uma vez emancipado dos paradigmas ultrapassados, conta com o apoio de seus colaboradores para contemplar os itens citados anteriormente, com o objetivo de garantir as habilidades e competências da referida disciplina, ele também se relaciona com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no dia-a-dia das atividades escolares, as propostas de oralidade, leitura, escrita e conhecimento linguístico e dimensão intercultural, todas elas trabalhadas exaustivamente para se alinhar à BNCC, e, principalmente, proporcionar aos estudantes possibilidades de um ensino de qualidade.

PERCURSO DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

É preciso estar bem definido o percurso que a escola desenvolverá para garantir na grade a contemplação de uma língua estrangeira que

contribua para formação de seu quadro de discentes, sempre pensando, em oferecer a eles, uma educação que esteja conectada e que dialogue com as demandas e necessidades do mundo contemporâneo.

Na rede Municipal de Educação (SP), o ensino da Língua Inglesa segue o percurso e caminho que culminem com os objetivos de aprendizagem, que por sua vez, relacionam diretamente com a idéia de educação integral.

“O currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do ensino fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que sua conquista se dá por meio de processo social interminável de construção de vidas e identidades, na relação com os outros e com o mundo de sentidos”. Currículo da Cidade, Língua Inglesa, São Paulo, 2019, p.47.

Quando se fala em objetivos de aprendizagem através de uma perspectiva de educação integral, nos ciclos, é possível afirmar que os estudantes experimentam novas oportunidades de aprendizagem, onde eles conseguem protagonizar as ações, seja em Língua Inglesa, sejam em outras disciplinas, porque estarão o tempo todo engajados em projetos de pesquisa capazes de oferecer os instrumentos fundamentais para o alcance de uma

aprendizagem qualitativa conforme orientada pela Matriz de saberes estabelecida pela SME que fundamenta em:

- Princípios éticos, políticos e estéticos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013, p. 107-108), orientadas para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de um sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.
- Princípios Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.
- Princípios Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais, de busca à equidade no acesso à educação, à saúde e ao trabalho.
- Princípios Estéticos: de cultivo da sensibilidade com o da nacionalidade de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade.
- Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.
- Abordagem pedagógica que priorizam as vozes dos bebês, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas idéias, opiniões e experiências de vida.
- Valores fundamentais de contemporaneidade baseado em solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade, os quais buscam eliminar todas formas de preconceito e discriminação como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão.
- Concepções de Educação Integral e Educação inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades.

É PRECISO UM OUTRO PERFIL DE PROFESSOR

formação profissional / Maurice Tardif. 14.ed.-Petrópolis, RJ: vozes, 2012, pg.241.

Ademais, para que a aprendizagem integral aconteça no ambiente escolar, dentro das previsões e expectativas, é preciso sempre contar com um quadro docente bem preparado, e sobretudo, que assuma as suas responsabilidades e faça crescer o interesse dos educandos através de seus saberes convertidos em práticas que suscitem excelentes resultados que seu profissionalismo exige diariamente. Neste caso, a formação docente, o saber docente, a profissão de professor são peças fundamentais para a garantia da articulação e concretização dos instrumentos legais que devem ser considerados em todas as etapas do processo educativo integral.

“O movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos de ofício de professor”. Tardif, Maurice, Saberes docentes e formação profissional/ Maurice Tardif. 14.ed.-Petrópolis, RJ: vozes, 2012, pg.246.

“...se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais...” Tardif, Maurice, Saberes docentes e

Então, se resolve alcançar determinados objetivos dentro do processo de aprendizagem que não sejam os tradicionais, e sim, objetivos baseados na cultura da educação integral, ou seja, um modelo de educação que procura contemplar a aprendizagem do aluno, não mediante viés conteudístico da disciplina, e nem tampouco no período integral das escolas intituladas “escolas de período integral”, mas sim, contemplar sua aprendizagem na dimensão humana, social, física, emocional e intelectual. No entanto, para isso, como bem lembra Tardif de que, se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos, a sua formação deveria basear-se nesses conhecimentos.

CONCLUSÃO

Dado o processo histórico-educacional enfrentado pelo país que permeou por todas esferas institucionais e culminou por diversas vezes em remodelagem que nunca focava o aluno como sujeito da aprendizagem, mas sim, como sujeito que tinha que se apropriar de um determinado conhecimento para que em um dado momento de sua vida, ele pudesse ser útil para atender a grupos específicos. Atualmente, repensar o ensino de modo que outros elementos possam dialogar e fazer parte de formatos de ensino mais voltados para formação de indivíduos mais humanos; que estejam

preocupados com o planeta; mais éticos e mais tolerantes, pode ser a solução para muitos problemas que a humanidade contemporânea sofre indiscriminadamente.

Para isso, em Língua Inglesa, estão sendo realizadas ações que devem ser implementadas às práticas que resultem caminhos seguros para garantirem um ambiente propício de desenvolvimento das atividades para uma aprendizagem integral, que deve passar, inicialmente, considerando a formação dos professores atuais, por uma consideração de um amplo processo de formação condizente com suas atribuições, abordando as especificidades das diferentes escolas, porque é um processo bem complexo que exige do educador um olhar diferenciado que seja capaz de oferecer aos educandos a completude e plenitude do ensino em uma língua estrangeira, com a finalidade de prepará-los para o exercício da cidadania, conforme preconiza a Constituição Federal: Título VIII – Da Ordem Social, Cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, Art.205. A educação. Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim sendo, as escolas precisam assumir sua função e desempenhar seu papel enquanto instituição de garantia de direitos e aprendizagens,

representando como opção viável de acesso à igualdade aos direitos básicos, entendidos, ademais, como caminhos que conduzem as pessoas à prosperidade, à qualidade e à alegria em suas vidas.

REFERÊNCIAS

Apud Lima, Lauro de Oliveira. Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969, p.363.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC - MEC

Constituição da República Federativa do Brasil
Senado Federal

Currículo da Cidade: componente curricular: Língua Inglesa – 2 ed. – 2019.

Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995, História da educação no Brasil. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991)

KISHIMOTO MORCHIDA,
Tizuko. Portaldoprofessor.mec.gov.br

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, Ensino Fundamental, componente curricular: Língua Inglesa. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

Portalsaofrancisco.com.br/Luiz de Paiva Bello, José PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau. 22.ed. São Paulo: tics, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

O DESENVOLVIMENTO DO COGNITIVO A PARTIR DA ARTE

Marcio Kalikrates Stanojev Pereira

“Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar, se não fosse o medo de tentar...”(William Shakespeare)

RESUMO

Falamos em medo, em tentativas, em criação, enfim, sobre os Parâmetros Curriculares, BNCC, Sala de aula invertida, mas não a arte de brincar e aprender. Isso tem sido proposto sempre como um instrumento essencial à educação. A arte no teatro, por exemplo é uma das mais belas manifestações, formalizada pelos gregos como manifestação de cultura e de conhecimento. Podemos afirmar que nos dias de hoje esta concepção permanece na memória das pessoas. Através do teatro o homem, apresenta e representa o instinto humano, podendo contar sua própria história, assim fazendo de conta na idade infantil, e, quando chega à idade adulta ele é ator, ou espectador. Teatro é arte do espetáculo, abre portas para muitas ações na vida, como no teatro sabe transformar a crítica, o grande método da produtividade, em fonte de prazer, a moral não impõe outras obrigações: deixa por certo, muitas possibilidades.” Além de representar uma das maiores expressões culturais, nos permite inúmeras possibilidades de conhecer melhor o mundo, desenvolvendo a comunicação e a expressão, fundamentais em qualquer situação da vida

humana.” A arte na escola é trabalhar com a imaginação, buscando um entendimento de mundo, um ponto de partida, um recurso fundamental a educação, na medida em que auxilia na formação do desenvolvimento do ser humano e, desse modo, representa um instrumento para a educação social, cultural, ajudando no processo de desenvolvimento da personalidade, daí a razão de incluí-la na prática diária do aluno. Acreditamos que a presença do brincar com arte na escola é fundamental e justifica-se por pelo menos dois objetivos: possibilitar à criança o conhecimento e o gosto pela criação, pela imaginação e pelo teatro é desempenhar o papel de elemento didático (LAPENDA in CHIAPPINI, 1998 – p.155). Entretanto, a arte, assim como o teatro em geral, está afastado da vida cultural do jovem, desse modo, a escola pode e deve incentivar o mesmo a inserir em sua vida. Sem dúvida alguma, os alunos integrados no mundo da cultura, da arte, ampliam suas visões de mundo. Como consequência, também os professores serão beneficiados, já que alunos com essas características estarão mais motivados e engajados na construção de seu próprio saber, de um saber transformador.

É fundamental, que deixemos de falar da crise da educação, para a cultura da transformação (FREIRE apud FLECHA & TORTAJADA, 2000 – p.28). Não podemos deixar de acreditar que a transformação seja possível, pois a crise só tende a aumentar e a desesperançar a todos. A pesquisa, surge como resposta a falta de esperança que paira no cotidiano escolar. Através dela, pretende-se mostrar que o

teatro na educação é um forte instrumento transformador, na medida em que a transmissão de conhecimento é concebida de forma a provocar no aluno uma inquietação, um conhecimento crítico, um olhar mais consciente e sensível, que projete um novo homem, igualmente transformador, capaz de construir um mundo melhor (CAVALIERI – p.7).

Palavras Chaves:Arte.Educação. Sala de aula invertida. Cognitivo

INTRODUÇÃO

A ARTE NO TEATRO E SUAS ORIGENS

“Um homem nunca sabe aquilo que é capaz até o tentar fazer”.

(Charles Dickens)

O teatro apresenta um dos aspectos vitais de uma sociedade, uma vez que o teatro pressupõe a comunicação – e este é, como nos afirma COURTNEY (1968), o processo social primário. Dessa forma, uma peça teatral é, sem dúvida, uma tentativa de comunicação muito importante dentro de uma sociedade: para o homem primitivo, representa uma tentativa de comunicação com um deus ou espírito, e parte indispensável da vida comunal; para o homem moderno, é uma tentativa de comunicação entre homem e homem, entre o dramaturgo e a comunidade ou ainda, entre o inconsciente do artista e o do público.

A história do teatro é a história da raça humana, entretanto, em vez de ser contada a partir dos fatos reais, é a história da mente do homem em

desenvolvimento, o que, segundo COURTNEY (1968), permite aos sociólogos considerarem que o desenvolvimento da Inteligência está ligado às mudanças na linguagem, aos mitos, rituais dramáticos, enfim, à vida social como um todo.

Sociologicamente a arte cênica, faz considerações de como os padrões culturais e o desempenho dramático se inter-relacionam. A expressão dramática de uma comunidade, suas crenças e estrutura social são entrelaçadas.

A razão deste entrelaçamento está relacionada às evidências da história, e as ciências humanas, ou seja, como se relacionam com o desenvolvimento do homem moderno (sobretudo na infância). Estuda-se o período no qual o teatro alcançou seu ápice com forma (na Grécia no séc. V a.C.; na China, entre 1279 e 1368: na Índia, no século V d.C., e no século XVII no Japão, Inglaterra, França e Espanha). BARBU observa que estes foram todos períodos de grande tensão social, gerando “em muitos indivíduos e grupos poderosos tendências não conformistas, divergentes e mesmo anarquistas”

1. A ARTE CONTEMPORANEA MEDIEVAL

No século IX o drama voltou aos palcos, desta vez na igreja. Normalmente eram histórias bíblicas representadas por padres. Este tipo de apresentação era uma forma de estabelecer uma ligação com a

comunidade, ainda assentada nos rituais e superstições pagãos.

A Igreja utilizou-se do drama para ilustrar histórias bíblicas, as quais explicavam as festas católicas (que anteriormente haviam sido festas pagãs). Reforçava, desse modo, sua conotação religiosa e conseguia estabelecer uma melhor comunicação com uma congregação, na sua maioria iletrada. Rosvita de Gandersheim (c.935 – c. 1000), como afirma LAUAND (1998), é uma importante figura na história do teatro: ela é responsável – após séculos de ausência pelo restabelecimento do teatro no Ocidente. No mosteiro beneditino de Gandersheim – na época, importante centro de cultura, no qual havia monjas de grande cultura – Rosvita, após um “hiato de séculos” (LAUAND, 1998), reinventa o teatro. Ela compõe seis peças, seis dramas, dos quais o mais interessante é o *Dulcídio*.

Os papéis ridículos e grotescos estão reservados aos homens, enquanto as personagens femininas são heroínas dotadas de força e determinação. Rosvita, segundo LAUAND (1998), assim como em outras peças, exalta seus ideais religiosos numa composição de encantadora ingenuidade: na concepção do enredo, nas soluções da trama e, em consonância com o gosto popular, na nítida polarização das personagens: o bem é o bem e o mal é o mal – os bons vestem-se de branco e o bandido acaba revestido do negrume da fuligem. Além de recriar o teatro, no *Dulcídio* ela introduz a

comédia, tudo isso repleto de uma alegórica, tão presente na Idade Média.

2. A EVOLUÇÃO DAS ARTES NO TEATRO

“O final da peça não pode dar a solução, porque quer que nós mesmos a busquemos, modificando o mundo, transformando a realidade. Não é que haja conflito ou soluções, mas apenas que eles se fecham como não se fecha o mundo”.(Renata Pallottini)

Arte e teatro, se completam, umas das mais antigas expressões do espírito lúdico da humanidade, é uma arte cênica peculiar, isto porque, embora tome, quase sempre, como ponto de partida um texto literário (comédia, drama e outros gêneros), requer uma transformação da literatura em espetáculo cênico e sua interação direta com o público. Dessa forma, por maior que seja a interdependência entre o texto dramático e o espetáculo, o ator e a cena criam uma linguagem específica e uma arte que, na essência, é distinta à criação literária.

Nos espetáculos, o texto dramático concretiza-se mediante a metamorfose do ator em personagem. A literatura dramática não é um gênero como outros da literatura geral, justamente pela indispensável presença e cooperação do público. Assim, o teatro é um fenômeno social e, por isso, está sujeito às leis e a dialética históricas, ou seja, não existe teatro em sentido absoluto, com normas permanentes, mas vários teatros distintos de diversas épocas e nações.

3. A COMMEDIA dell'ARTE

O teatro moderno começa na Itália do século XVI, rompendo com as tradições medievais populares e tentando imitar os mais antigos. São inúmeras as comédias que imitam Plauto e Terêncio; entretanto, apenas uma tem valor superior, a amarga MANDRÁGORA, de MAQUIAVEL. O teatro de RUZZANTE (1502 - 1542) sai do uso de elementos platônicos e representações populares e dialetais.

De forma original italiana, a Com media dell'Arte, com tipos regionais e textos improvisados, dominará os palcos da Europa no século XVII.

Menos bem sucedidas eram as tentativas de imitar a tragédia grega. Esse fracasso fez com que desaparecessem os elementos propriamente trágicos, que cedem lugar ao ambiente idílico, ao "happy end" e ao elemento de poesia lírica, traços que caracterizam o teatro pastoral.

O teatro escolar dos jesuítas da França, Itália, Alemanha e nos países eslavos, produziu poucas obras primas, como CENODOXUS, do alemão DIBERMANN (1578 - 1639). No entanto, o teatro dos jesuítas teve pouca influência nas diferentes literaturas nacionais, por estar sempre em língua latina.

4. A ARTE SHAKESPEAREANA

O século XVI na Inglaterra foi o momento de ouro na dramaturgia, dominada inteiramente pela

genialidade artística e criativa de SHAKESPEARE. Shakespeare e a Companhia do Camarlengo (posteriormente chamada The King's Men) construíram um teatro - O Globe Theatre - na margem esquerda do Rio Tamisa. As sessões só ocorriam durante a temporada de verão já que o local não era coberto; as sessões também eram suspensas quando havia algum surto de peste, o que frequentemente ocorria. Sendo assim, para ganhar a vida a companhia, partindo de Londres, realizava uma turnê pelo interior. Em Hamlet (ato III, cena II), Shakespeare faz alusão a esse tipo de apresentação itinerante, mostrando um grupo de atores chegando ao Castelo de Elsenor para uma encenação na Corte.

O Globe, como o próprio nome sugere, tinha a forma de um círculo com um grande pátio interno, no qual cabiam de 500 à 600 pessoas que assistiam ao espetáculo a preços módicos. As arquibancadas dividiam-se em três andares suspensos ao redor do palco e acolhiam os mais ricos. Calcula-se que estas comportavam mais de 1500 espectadores, perfazendo cerca de 2000 ao todo, em dias de casa lotada. Sua dimensão chegava a 92 metros e tinha 10 metros de altura.

O primeiro Globe não durou muito tempo, pois foi destruído por um incêndio em 1613, três anos antes da morte de Shakespeare; durante a encenação de Henrique VIII, quando uma fagulha de canhão atingiu o telhado de palha. É provável que Shakespeare, já aposentado e retirado para Stratford - on - Avon, tenha retornado para auxiliar na recuperação do prédio.

Em 1642, com o início da Revolução Puritana, todas as casas de espetáculo foram fechadas. Os puritanos não aceitavam as representações teatrais, considerando-as pecaminosas e heréticas. Até a morte de Cromwell em 1658, nada mais foi observado em Londres ou na Inglaterra. Somente com a restauração monárquica, com a volta dos Stuart ao poder em 1661, o rei Carlos II determinou a volta dos espetáculos - os teatros haviam ficado fechados por quase vinte anos.

Entretanto, o Globe não pôde aproveitar por muito tempo a liberdade recém-conquistada, pois em 1666 um incêndio devastador arrasou a cidade inteira, e, junto com ela, destruiu também o teatro que Shakespeare ajudara a reconstruir.

Apenas em agosto de 1996, concluiu-se a reconstrução do The Globe, graças ao americano Sam Wanamaker, que mobilizou, desde os anos 70, alguns setores da sociedade e do empresariado londrino, para a obtenção de recursos para a reconstrução do mesmo, mais ou menos no mesmo local do antigo The Globe, mas agora com o nome Globe Shakespeare Theatre.

São características do teatro Shakespeareano:

- multiplicidade de temas com notável liberdade de movimentos;
- o caráter é pré-formado pelas condições de nascimento e pelas circunstâncias vitais;
- o mundo apresenta-se bem mais diversificado, tornando possível as combinações da fantasia;

- os temas são diversificados, além da história nacional, incluiu a romana, histórias fabulosas, novelas, contos de fadas etc;
- graças às viagens de descobrimento que se sucederam pelo século XVI, ocorre o apelo ao exotismo estrangeiro (Itália, Veneza etc);
- cosmopolitismo cultural: consciente perspectiva em relação ao passado. O autor sabe-se herdeiro da cultura antiga. A realidade torna-se mais ampla, mais rica em possibilidades. Uma consciência mais livre abrange o mundo inteiro;
- as tragédias transcendem o herói e devastam toda a sociedade;
- o destino humano é feito de harmonia e desarmonia. Mistura do sublime com o terreno, abrindo caminho para a tragédia individual;
- busca das forças secretas da vida, os aspectos mágicos, ou mesmo científicos que permeiam o mundo.

5. CRONOLOGIA DA ARTE DO TEATRO NO MUNDO

“Para falar ao vento bastam quatro palavras; para falar ao coração são necessárias obras”.(Padre António Vieira)

c.3200 a.C. Os primeiros dramas religiosos eram essencialmente ritualistas.

c.600 a.C. Segundo Aristóteles, as representações corais (ditirambos) em honra de Dioniso, foram o início da tragédia grega.

500 .- 300 a.C. Grande período do drama grego, que inclui a tragédia comédia e a sátira (farsas grotescas).

468 a.C. A primeira vitória de Sófocles no Festival de Atenas. O seu uso de um terceiro ator alterou o curso da forma da tragédia.

458 a.C. A peça *Ésquilo Oresteia* foi representada pela primeira vez.

c.425 - 388 a.C. Comédias de Aristófanes; Incluem *As Aves*, de 414. *Lisístrata*, de 411 e *As Rãs*, de 405. A importância do coro na tragédia diminuiu com Eurípedes, autor de *As Bacantes*, escrito por volta de 405 a.C.

c.320 a.C. A "Comédia Nova" de Menandro sobre costumes sociais foi desenvolvida.

c.240 a.C. - 100 d.C. Emergência do drama romano, adaptado do original grego. Os maiores dramaturgos foram Plauto, Terêncio e Sêneca.

c.400 d.C. A peça de Kalidasa, *Sakuntala*, marcou o auge do drama sânscrito na Índia.

c.1250 - 1500 Floresceram na Europa as peças sobre temas sacros. Os mistérios ou milagres, que primeiro foram apresentados nas igrejas e, posteriormente nos mercados. Eram representadas, em toda a Europa, pelos membros das guildas, estudantes e companhias ambulantes.

c.1375 O drama *No* (ou *Noh*) desenvolveu-se no Japão.

c.1495 *Everyman*, uma das peças morais mais conhecidas, foi representada pela primeira vez.

1516 - 1517 No Natal foi representada pela primeira vez uma das mais notáveis peças de Gil Vicente *Auto da Barca do Inferno*, pertencente à Trilogia das Barcas, que inclui ainda *Auto da Barca do Purgatório* e *Auto da Barca da Glória*.

1525 - 1750 As companhias italianas da *Commedia dell'Arte* representavam comédias populares, improvisadas e viriam a ter uma grande influência no teatro de Molière, na pantomima e arlequinada inglesa.

c.1540 Nicholas Udall escreveu *Ralph Roistes Doister*, a primeira comédia inglesa.

c.1576 O primeiro teatro inglês, chamado *The Theatre*, foi construído Por James Burbage em Londres.

c.1587 A peça de Christopher Marlowe, *Tamburlaine The Great*, marcou o início da grande época do drama isabelino e jacobita na Inglaterra.

c.1588 A peça de Thomas Kyd, *The Spanish Tragedy*, foi a primeira "tragédia de vingança".

c.1590 - 1612 As grandes peças de Shakespeare foram escritas, entre elas, *Hamlet* e *King Lear*.

1604 Inigo Jones desenhou para James I *The Masque of Blackness*, escrito por Ben Jonson;c.

1614 A peça *Fuenteovejuna* de Lope de Vega

marcou a renascença espanhola no drama. Outro escritor espanhol deste período foi Calderón de La Barca.

1636 A tragédia clássica foi estabelecida na França pela peça de Pierre Corneille *Le Cid*.

1664 O *Tartuffe*, de Molière, foi banido durante cinco anos por facções religiosas.

1667 Foi representado o primeiro sucesso de Jean Racine, *Andromaque*.

1680 A *Comédie Française* foi formada por Luís XIV.

1716 O primeiro teatro americano, de que se tem conhecimento, foi construído em Williamsburg, na Virginia.

1728 A peça de John Gay, *The Beggar's Opera*, foi representada pela primeira vez.

1773 A “comédia de costumes” foi lançada na Inglaterra pelas peças *She Stoops to Conquer*, de Oliver Goldsmith e *The Rivals*, de Richard Sheridan, escrita em 1775. O *Götz Von Berlichingen*, de Goethe, foi a primeira peça do “*Sturm und Drang*”.

1781 Friedrich Schiller escreve a peça *Die Räuber*.

1784 Foi representada pela primeira vez o *Le Mariage de Figaro/ As Bodas de Figaro* (escrita em 1778), de Beaumarchais.

1830 O *Hernani*, de Vitor Hugo, causou tumultos em Paris. O seu trabalho marcou o início

de um novo drama romântico, que veio alterar o curso do teatro francês.

1844 A tragédia Frei Luís de Sousa, de Almeida Garret é considerada a peça mais brilhante do teatro romântico.

1846 A 13 de Abril foi inaugurado o Teatro Nacional D.Maria II. com a representação do drama histórico de Jacinto Heliodoro de Faria Aguiar de Loureiro Álvaro Gonçalves, *O Magriço*, ou *Os Doze da Inglaterra*.

1879 A peça de Henrik Ibsen, *A Casa da Boneca*, foi um dos primeiros exemplos do realismo no teatro europeu.

1888 August Strindberg escreveu *Miss Julie*.

1893 George Bernard Shaw escreveu *Mrs. Warren's Profession* (que foi banida até 1902 porque faz referências à prostituição). Os trabalhos de Shaw levaram o novo drama realista para a Grã-Bretanha e introduziram como temas para o teatro os problemas sociais e políticos.

1895 Oscar Wilde escreve a comédia *The Importance of Being Earnest*.

1896 A primeira representação da peça *A Gaiivota*, de Anton Chekov foi um fracasso. Foi produzido em Paris o *Ubu Roi*, de Jarry, um precursor do surrealismo.

1904 Chekhov escreveu *O Jardim das Cerejeiras*. O *Abbey Theatre*, em Dublin, fundado por W. B. Yeats e por Lady Gregory, marcou o início do revivalismo dramático irlandês.

1919 O Theater Guild foi fundado nos EUA para representar menos peças recentes comerciais.

1920 A Primeira peça de Eugene O'Neill, *Beyond the Horizon*, marcou o início do teatro sério nos EUA.

1921 A peça de Luigi Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*, introduziu temas sobre o indivíduo e a exploração da realidade e da aparência.

1927 O *Show Boat*, composto por Jerome Kern, com libreto de Oscar Hammerstein II, foi um antecessor do musical americano.

1928 Bertold Brecht compôs *Die Dreigroschenoper / A Opera dos Três Vinténs*, com texto de Kurt Weil. Nos EUA tornaram-se populares as comédias musicais de Cole Porter, Irving Berlin e George Gershwin.

1935 T. S. Eliot escreveu *Murder in the Cathedral*. **1938** foi publicado o *Le théâtre et son Double*, de Antonin Artaud.

1943 Estreia o primeiro musical de Rodgers e Hammerstein, *Oklahoma!*

1944 Foram escritos *Huis Clos*, de Jean-Paul Sartre e *Antígone*, de Jean Anouilh.

1945 Ressurgimento do teatro alemão, alguns escritores foram Wolfgang Borchert, Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt e Peter Weiss.

1947 Tennessee Williams escreve *A Streetcar Named Desire / Um Bonde Chamado Desejo*.

Primeiro festival de Edimburgo, na Escócia, com vários acontecimentos teatrais.

1949 Bertold Brecht e Helene Weigel fundaram o Berliner Ensemble, na Alemanha.

1953 O *The Crucible*, de Arthur Miller, foi estreado nos EUA; A peça *En attendant Godot / À espera de Godot*, de Samuel Beckett, exemplifica o teatro do absurdo.

1957 O *West Side Story*, de Leonard Bernstein, estréia em Nova Iorque.

1960 A peça de Harold Pinter, *The Caretaker*, foi produzida em Londres. Anos 60, o teatro Off-off-Broadway, um tipo de drama experimental e audacioso, foi desenvolvido em Nova Iorque.

1961 A Royal Shakespeare Company foi formada no Reino Unido.

1963 - 64 O National Theatre Company foi criado no Reino Unido sob a direção de Laurence Olivier.

1964 Foi fundado em Paris O Théâtre du Soleil, dirigido por Ariane Mnouchkine.

1967 Athol Fugard fundou o Serpent Players, em Port Elizabeth, na África do Sul, uma companhia integrada nos EUA. *Hair*, o primeiro musical rock, teve um grande sucesso.

1970 Peter Brook fundou em Paris a sua Companhia Internacional, a International Centre for Theatre Research.

Anos 70 desenvolveu-se na Europa e nos EUA, o movimento feminista de teatro.

1972 A peça de Sam Shepherd, *The Tooth of Crime*, foi representada em Londres.

1975 A Chorus Line estreou em Nova Iorque e tornou-se o musical que mais tempo esteve no palco. A peça *Dead Class*, de Tadeusz Kantor foi produzida na Polônia.

1985 A primeira produção de Peter Brook, *The Mahabharata* foi representada no Festival de Avignon.

1987 A Companhia Japonesa Ninagawa representou em Londres *Macbeth*, de Shakespeare.

1989 Foram descobertos em Londres restos dos teatros Rose e Globe do século XVI.

6. CRONOLOGIA DA ARTE CÊNICA BRASILEIRA

“Não somos responsáveis apenas pelo que fazemos, mas também pelo que deixamos de fazer”
(Molière)

SÉCULO XVI: no início do período colonial os jesuítas utilizam o teatro para catequizar os índios. O padre José de Anchieta encena seus autos com os nativos e os primeiros colonos. As peças são faladas em tupi-guarani, português e espanhol.

SÉCULO XVII: as apresentações teatrais passam a fazer parte oficialmente das comemorações

cívicas. O baiano Manoel Botelho de Oliveira, que escreve duas comédias em espanhol inspiradas na dramaturgia espanhola, é o primeiro brasileiro a publicar suas peças.

SÉCULO XVIII: a partir da segunda metade do século começa a ser construídas as Casa de Ópera, nome que os teatros recebiam na época. Como dramaturgo destaca-se Antônio Jose da Silva, *O Judeu*. No entanto, por ter vivido em Portugal desde os oitos anos não é visto como um ator verdadeiramente brasileiro.

SÉCULO XIX: a comédia se afirma como gênero dramático brasileiro por excelência. Seus maiores representantes no período são Martins Pena, considerado o fundador de nossa comédia de costumes; França Júnior também um autor de costumes; e Arthur Azevedo. Os escritores românticos Gonçalves Dias e José Alencar incursionam pela dramaturgia. Do primeiro destaca-se o drama *Leonor de Mendonça*, e do segundo, *O demônio familiar*.

SÉCULO XX: a primeira metade do século se caracteriza por um teatro comercial. As companhias são liberadas pelos primeiros atores, que se convertem na principal atração, mais que as peças apresentadas. As exceções acontecem quando um bom dramaturgo, como Odurval Vianna, se alia a grandes interpretes, como Procópio Ferreira e Dulcina de Moraes. Oduvaldo é ainda o introdutor da paródia brasileira no teatro, atrelado até então às falas aporuguesadas.

1927: o teatro de brinquedo apresenta-se no Rio de Janeiro com a peça *Adão e Eva* e Outros Membros da Família, de Álvaro Moreira, líder do grupo. Formado por amadores o grupo propõe um teatro de elite. É o começo da insurreição contra o teatro comercial considerado de baixo nível.

1938: é lançado no Rio de Janeiro o Teatro do Estudante do Brasil concebido e dirigido por Pascoal Carlos Magno e com um elenco constituído de universitários. A primeira montagem é *Romeu e Julieta*, protagonizada por Paulo Porto e Sonia Oiticica, com direção de Itália Fausta.

1943: estréia a peça *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, encenada pelo grupo amador Os Comediantes do Rio de Janeiro, a direção de Zbigniew Ziembinski e os cenários de Santa Rosa marcam o surgimento de um tratamento artístico do espetáculo.

1948: é inaugurado em São Paulo o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), inicialmente uma casa de espetáculos criada para abrigar os trabalhos de grupos amadores. Dois desses grupos estão à frente da renovação do teatro brasileiro: o Grupo de Teatro Experimental (GTE), de Alfredo Mesquita e o Grupo Universitário de Teatro (GUT), de Décio de Almeida Prado. No ano seguinte, o TBC se profissionaliza com a contratação de atores e do diretor italiano Adolfo Celi. Um repertório eclético, constituído de grandes textos clássicos e modernos, além de comédias de bom nível, torna-se tônica dessa companhia, que, liderada por Franco Zampari

em seu período áureo, marca uma das mais importantes fases do teatro brasileiro. O TBC encerra sua atividade em 1964. Outras companhias se formam nos seus moldes: o Teatro Popular de Arte, de Maria DeIlla Costa, a CIA. Nyadia Lícia-Sérgio, o Teatro Cacilda Becker e a CIA. Tônia-Celi-Autran. Alfredo Mesquita funda a Escola de Arte Dramática (EAD) em São Paulo, um dos principais centros de formação de atores.

1953: fundação do Teatro de Arena de São Paulo, por José Renato. A princípio, apenas uma tentativa de inovação espacial acaba sendo responsável pela introdução de elementos inovadores na dramaturgia e na encenação brasileiras. A montagem de *Eles não Usam Black-Tie* de Gianfrancesco Guamieri, em 1958, introduz a luta de classes como temática. Sob a liderança de Augusto Boal, a Arena forma novos atores e adapta textos clássicos para que mostrem a realidade brasileira. Chega a implantação do sistema curinga no qual desaparece a noção de protagonista, em trabalhos como *Arena contra Zumbi* (1965) e *Arena contra Tiradentes* (1967), que fazem uma revisão histórica nacional. O Arena termina em 1970.

1958: Zé Celso Martinez Corrêa, Renato Borghi, Carlos Queiroz Teles e Amir Haddad, entre outros, fundam um grupo - chamado Teatro Oficina - na Faculdade de Direito do Largo São Francisco em São Paulo. Seus passam por uma fase stanislavskiana (interpretação realista criada pelo dramaturgo russo Stanislavski), orientada por Eugênio Kusnet. A peça mais importante desse

período é *Os Pequenos Burgueses* (1963), de Maxim Gorki. Logo após a antológica montagem de *O Rei da Vela* (1967), de Oswald de Andrade, o grupo evoluiu para uma fase brechtiana (interpretação distanciada desenvolvida pelo alemão Bertold Brecht). Com *Galileu Galilei* (1968) e *Na Selva das Cidades* (1969), sempre sob a direção artística de Zé Celso. Com a obra coletiva *Gracias Señor* inicia-se a chamada fase irracionalista do Oficina. Uma nova relação com o espaço e com o público reflete as profundas mudanças pelas quais o grupo passa. Essa fase se encerra com *As Três Irmãs* (1973), de Tchecov.

1964: o Grupo Opinião entra em atividade no Rio de Janeiro adaptando *Shoes*, musicais para o palco e desenvolvendo um trabalho teatral de caráter político. Responsável pelo lançamento de Zé Kéti e Maria Bethânia, realiza a montagem da peça *Se Correr o Bicho pega, se Ficar o Bicho Come*, de Oduvaldo Vianna Filho e Ferreira Gullar.

1968: Estreia *Cemitério do Automóveis*, de Arrabal. Este espetáculo e *O Balcão*, de Genet, ambos dirigidos por Victor Garcia e produzidos por Ruth Escobar, marcam o ingresso do teatro brasileiro numa fase de ousadias cênicas tanto espaciais quanto temáticas.

DÉCADA DE 70: com o acirramento da atuação da censura, a dramaturgia passa a se expressar por meio de metáforas. Apesar disso, Fauzi Arap escreve peças que refletem sobre o teatro, as opções alternativas de vida e a

homossexualidade. Surgem diversos grupos teatrais formados por jovens atores e diretores. No Rio de Janeiro destacam-se Asdrúbal Trouxe o Trombone, cujo espetáculo *Trate-me Leão* retrata toda uma geração de classe média, e o *Pessoal do Despertar*, que e adota esse nome após a encenação de *O Despertar da Primavera*, de Wedekind. Em São Paulo surgem a *Royal Bexiga's Company*, com a criação coletiva *O que você vai ser quando crescer*, o *Pessoal do Vitor*, saindo do EAD, com a peça *Vitor*, ou *as crianças no poder*, de Roger Vitrac, o *Pod Minoga*, constituído por alunos de Naum Alves de Souza, que se lança profissionalmente com a montagem coletiva *Folias Bíblicas*, em 1977, o *Mambembe*, nascido sob a liderança de Carlos Alberto Soffredini, de quem representam *Vem buscar-me que ainda sou teu*; e o teatro do *Ornitorrinco*, de Cacá Rosset e Luís Roberto Galízia, que inicia sua carreira nos porões do Oficina, em espetáculos como *Os mais fortes* e *Omitorrindo canta Brecht-Weill*, de 1977.

1974: estréia de *Macunaíma*, pelo grupo *Pau Brasil*, com direção de Antunes Filho. Inaugura-se uma nova linguagem cênica brasileira, em que as linguagens têm a mesma a força da narrativa. Com esse espetáculo, Antunes Filho começa outra etapa em sua carreira, à frente do Centro de Pesquisas Teatrais (CPT), no qual desenvolve intenso estudo sobre o trabalho do ator. Grandes montagens suas fazem carreira internacional: *Nelson Rodrigues e Eterno Retomo*; *Romeu e Julieta*, de Shakespeare; *Xica da Silva*, de Luis Alberto de Abreu; *A hora e a*

Veza de Augusto Matraga, adaptado de Guimarães Rosa; Nova Velha História; Gilgamesh; Vereda da Salvação, de Jorge Andrade.

1979: a censura deixa de ser prévia e volta a ter caráter apenas classificatório. É liberada e encenada no Rio de Janeiro a peça Rasga Coração, de Oduvaldo Vianna Filho, que fora premiada num concurso do Serviço Nacional de Teatro e, em seguida, proibida.

DÉCADA DE 80: a diversidade é o principal aspecto do teatro dos anos 80. O período se caracteriza pela influência do pós-modernismo, movimento marcado pela união da estética tradicional à moderna. O expoente dessa linha é o diretor e dramaturgo Gerald Thomas. Montagens como Carmem, Electra com Creta e Quartett apresentam um apuro técnico inédito. Seus espetáculos dão grande importância à coreografia. Novos grupos teatrais, como O Ponkã. O Boi Voador e o XPTO, também priorizam linguagens visuais e sonoras. O diretor Ulysses Cruz, da Companhia Boi Voador, destaca-se com a montagem de fragmentos de Um Discurso Amoroso, baseado em textos de Roland Barthes. Outros jovens encenadores, como José Posi Neto (De Braços Abertos), Roberto Lage (Meu Tio, o luaretê) e Márcio Aurélio (Lua de Cetim), têm seus trabalhos reconhecidos. Cacá Rosset, diretor do Ornitorrinco consegue fenômeno de público com Ubu, de Alfred Jarry, Na dramaturgia predomina o besteirol – comédia de costumes que explora situações absurdas. O movimento cresce no Rio de Janeiro e

tem como principais representantes Miguel Falabella e Vicente Pereira. Em São Paulo surgem nomes como Maria Adelaide Amaral, Flávio de Souza, Alcides Nogueira, Naum Alves de Souza e Mauro Rasi. Trair e Coçar é só começar, de Marcos Caruso e Jandira Martini, torna-se um dos grandes sucessos comerciais da década. Luis Alberto de Abreu – que escreve peças como Bella, Ciao e Xica da Silva – é um dos autores com obras de maior fôlego, que atravessa também os anos 90.

1987: a atriz performática Denise Stoklos desponta internacionalmente em carreira solo. O espetáculo Mary Stuart, apresentado em Nova Iorque, nos EUA, é totalmente concebido por ela, Seu Trabalho também é chamado de teatro essencial porque utiliza o mínimo de recursos materiais e o máximo dos próprios meios do autor, que são o corpo, a voz e o pensamento.

DÉCADA DE 90: no campo de encenação, a tendência à visualidade convive com um retorno gradativo à palavra por meio da montagem de clássicos. Dentro dessa linha tem destaque o grupo Tapa, com Vestido de Noiva, de Nelson Rodrigues e A Megera Domada, de William Shakespeare, O experimentalismo continua e alcança sucesso de público e crítica nos espetáculos Paraíso Perdido (1992) e o Livro de Jó (1995), de Antonio Araújo. O diretor realiza uma encenação ritualizada e utiliza-se de espaços cênicos não convencionais: uma igreja e um hospital, respectivamente. As técnicas circenses também são adotadas por vários grupos. Em 1990 é criado Os Parlapatões, Patifes e Paspalhões. A figura

do palhaço é usada ao lado da dramaturgia bem humorada de Hugo Passolo, um dos membros do grupo também ganha projeção: a arte de brincante do pernambucano Antonio Nóbrega. O ator, músico e bailarino explora o lado lúdico na encenação teatral, empregado musicais e danças regionais. Outros nomes de destaque são Bia Lessa (Viagem ao Centro da Terra) e Gabriel Villela (A vida é um Sonho). No final da década ganha importância o diretor Sérgio de Carvalho, da Companhia do Latão. Seu Grupo realiza o trabalho de pesquisa sobre o teatro dialético de Bertold Brecht, que resulta nos espetáculos Ensaio sobre o Latão e Santa Joana dos Matadouros.

1993: O diretor Zé Celso reabre o Teatro Oficina, com a montagem de Hamlet, clássico de Shakespeare. Zé Celso opta por uma adaptação que enfoca a situação política, econômica e social do Brasil.

1998: estréia Doméstica, de Renata Melo, espetáculo que tem forte influência da dança. Essa encenação dá sequência ao trabalho iniciado em 1994, com Bonita Lampião. Sua obra se fundamenta na elaboração da dramaturgia pelos atores, por meio do estudo do comportamento corporal das personagens.

1999: Antunes Filho, Fragmentos Troianos, baseada em As Troianas, de Eurípedes. Pela primeira vez, o diretor monta uma peça de um dramaturgo grego, Essa montagem é resultado da reformulação de seu método de interpretação,

alicerçado em pesquisas de impostação da voz e postura corporal dos atores.

2000: Ganham força grupos independentes de jovens atores e diretores, que realizam montagens críticas e manifestos sobre suas linhas de trabalho, preocupados em tratar de questões políticas e da realidade social. Dentro dessa orientação a Companhia do Latão estréia a peça A Comédia do Trabalho. Depois de 25 anos sem atuar, a atriz Berta Zemel retorna aos palcos com o espetáculo Anjo Duro, dirigido por Luiz Valcazaras - uma colagem de textos a respeito da vida e do trabalho de Nice da Silveira, psicoterapeuta que revolucionou o tratamento de deficientes mentais. O ousado texto do escritor Oswald de Andrade, O Rei da Vela, conhecido pela montagem histórica do Grupo Oficina e considerado um emblema do Tropicalismo nos anos 60, ganha nova montagem sob a direção de Henrique Diaz. O autor Herson Capri marca presença na peça La Barca D'América, monólogo de autoria do italiano Dario Fo, Prêmio Nobel da Literatura.

7. A ARTE CÊNICA NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

“Todo louvor obtém o poeta que une
informação com prazer, ao mesmo tempo
iluminando e instruindo o leitor”.

(Horácio)

Pensadores e educadores vêm há muito tempo percorrendo vários caminhos numa tentativa de encontrar aquele que realmente coloque a arte a serviço da educação. Se Observarmos a arte e a história do pensamento educacional, poderemos perceber que esses caminhos são bastante longos, uma vez que começaram a ser trilhados na Grécia, século V a.C.

A Educação Grega, como nos afirma REVERBEL (1997), valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Platão considerava o jogo fundamental na educação, afirmava que mesmo as crianças de tenra idade precisavam participar de todas as formas de jogo, obviamente adequados ao seu nível de desenvolvimento; sem essa atmosfera lúdica dizia ele, elas jamais seriam adultos educados e também bons cidadãos. Platão acreditava também que a educação deveria começar de maneira lúdica, sem qualquer ar de constrangimento, para que as crianças pudessem, sobretudo, desenvolver a tendência natural de seu caráter.

Aristóteles, assim como Platão, deu grande destaque ao jogo na educação, pois acreditava que educar era preparar para a vida, mas proporcionando ao mesmo tempo prazer.

Os romanos consideravam o teatro uma imitação que teria um propósito educacional se pudesse ensinar lições morais. Horácio acreditava ser o teatro uma não só de entretenimento mas também de educação.

Na Idade Média, durante um longo período de tempo. Os senhores da Igreja condenaram de modo severo o teatro, fundamentando-se para isso em três fatores: O teatro romano satirizava a Igreja; os costumes pagãos tinham um elemento mimético e dramático; o pensamento neoplatônico estabelecia um conflito entre o mundo e o espírito.

Havia, segundo REVERVEL (1997), três fortes objeções: uma emocional, uma religiosa e uma filosófica. Carlos Magno, coroado rei do Sacro Império Romano-Germânico, por volta do século IX, fundou escolas e monastérios por toda a Europa e, a partir destas mudanças gradativas ocorreram. Os Trabalhos de Aristóteles foram estudados de novamente e o teatro foi reavaliado. São Tomás de Aquino adaptou a filosofia de Aristóteles à fé católica, dado então aprovação plena à representação, com a condição de que ela fosse recreação pura. O ensino do teatro propagou-se pelas escolas.

Durante cinco séculos, as encenações dos mistérios e das moralidades propiciaram educação às massas.

Na Renascença, surgiram inúmeras academias, nas quais os estudiosos das obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias tornaram-se, então, professores: era o florescimento do teatro na escola, Cultivava-se, por meio de diálogo, a arte de falar. Em função desse tipo de ensino, houve uma valorização dos espetáculos escolares.

Segundo REVERBEL (1997), Rabelais criou 316 jogos para “exercitar a mente e o corpo”. Além disso, introduziu nas escolas da França: o teatro, a dança, o canto, a modelagem, a pintura, o estudo da natureza e os trabalhos manuais.

Nas escolas inglesas, o estudo dos clássicos e as atividades artísticas, principalmente as dramáticas eram vistos como ótimos recursos para o aprendizado da linguagem.

Entretanto, da metade do século XVI até a metade do século XVII, o teatro, atacado pelos puritanos, passou a ser apenas tolerado nas escolas, e, mesmo assim, sob a imposição de ser moralmente sadio e apresentado somente em Latim, Na última metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos, a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se, então, nas escolas inglesas, assim como nas da França, teatro e dança para as meninas.

Segundo REVERBEL (1997), filósofos de diversas épocas da História ressaltaram a importância do ensino das artes nas escolas por meio de jogos de expressão:

Para Montaigne, “jogos de crianças não são esporte e deveriam ser sua mias seria ocupação.”

➤ Leibniz dava seu apoio ao teatro desde que o mesmo fosse instrutivo, Acreditava que a melhor tragédia levaria à purificação, à auto compaixão e produzia o altruísmo.

➤ Para Locke, o conhecimento era proveniente da percepção dos sentidos, estando implícita a idéia de arte como sendo prática.

➤ Rosseau, cuja ideologia influenciou as teorias de Fröbel, Pestalozzi, Montessori e Dewey, acreditava que a primeira fase da educação da criança deveria ser quase que totalmente baseada em jogos: “Ame a infância; estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos, Considere o homem no homem e a criança na criança. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação nem sabor, e logo estarão estragados.” (ROSSEAU apud REVERBEL, 1997 – p.14)

Dessa forma, prossegue REVERBEL (1997), novos caminhos continuaram a abrir-se, novos rumos foram apontados e trilhados, somando-se às idéias dos grandes pensadores e cientistas e também às experiências de professores em salas de aula do mundo todo, numa tentativa de conceder às artes seu verdadeiro papel na educação, como já haviam feito os gregos.

Com a teoria evolucionista de Darwin, acrescentou-se uma base Científica às idéias de Rosseau e Fröbel. Hoje, sabe-se que a criança é um ser em desenvolvimento e que, cada fase de seu crescimento deve ser estimulada por meio de jogos, “que é para a criança prazer, trabalho, dever e essência da vida”. A Arte nas escolas permite infinitas possibilidades e inúmeras propostas de realização. A princípio, um aspecto muito importante é fixar os objetivos específicos do papel

a ser cumprido pro ele: tanto o lúdico quanto o pedagógico. O que se pretende?

É necessário desmistificar os medos e temores que o teatro provoca muitas vezes no ambiente escolar, quando um professor introduz nas suas aulas atividades de expressão teatral. Onde está o perigo? Por que o grande temor ao teatro?

Santo Agostinho, em *A Cidade de Deus*, lamenta a semelhança entre a ação da peste que mata sem destruir os órgãos e o teatro “que, sem matar, provoca, não só no espírito de um indivíduo como em toda uma camada popular, as mais misteriosas alterações” (Santo Agostinho apud APEOESP/CENP, *Teatro como instrumento de educação*, p. 9 - 10); este trecho citado por Santo Agostinho e retirado de *O Teatro e a Peste*, de Antonin Artaud, nos faz pensar que o teatro é um instrumento de transformação, mais do que isso, é sinônimo de ação, crítica, expressão, reflexão, contestação, ou seja, nenhum indivíduo passa pelo teatro sem que alguma alteração ocorra em seu ser.

Percebe-se também que a arte é um importante instrumento de formulação de consciências dos homens, por isso sua prática é tão condenada.

Sobre a prática do teatro na escola, do mesmo modo que encontramos grandes qualidades no teatro para o processo de ensino-aprendizagem, encontramos também dificuldades na utilização do teatro como instrumento de educação. Os problemas com os quais o professor se depara na realização de atividades cênicas dentro da escola não são

diferentes daqueles enfrentados por grupos independentes de teatro em qualquer país subdesenvolvido, tais como: falta de apoio, de salas adequadas, de material, de compreensão do que esta prática representa etc.

Em muitas ocasiões, o teatro será o “teatrinho” mostrado em festas e solenidades, com o forte peso de agradar pais e superiores. Com isso desconsiderando o interesse e o tempo de desenvolvimento dos alunos para a compreensão dessas atividades, favorecendo os mais extrovertidos e alienando os mais inibidos, frustrando-os.

Por que a arte na escola?

- porque a escola é um centro de cultura, educação e lazer, onde o educando deve desenvolver sua criatividade de maneira crítica e ativa;
- também para propiciar um desbloqueio e uma possível abertura no relacionamento professor-aluno, professor-professor, professor-direção,
- professor-comunidade, aluno-aluno, aluno-direção, aluno-professor;
- Porque o teatro permite ao professor uma relação mais humana com seus alunos;
- Para propiciar um trabalho multidisciplinar entre as disciplinas do currículo, com vistas à integração e melhor assimilação do conteúdo proposto.

8. ARTE COMO AGENTE TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendiam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle”. (Rubem Alves)

Rubem Alves em sua obra, *Gaiolas ou Asas?* foi um grande motivador de nossa pesquisa. A leitura do mesmo nos fez refletir o que as escolas estão fazendo com os alunos?

Os “pássaros engaiolados são pássaros sob controle, engaiolados, seu dono pode levá-los onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.” O que as escolas estão se esquecendo é que elas existem para encorajarem os pássaros (metaforicamente simbolizando os alunos) ao vôo; ensinar a voar não podem, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.

Que fazer, então? No nosso caso, como ensinar a Literatura sem aprisionar os alunos, sem deixar que se lancem furiosamente contra os arames, na inútil tentativa de ganhar de novo o espaço. E por falar nisso, violentos são os alunos que lutam em busca da liberdade ou violenta é a “gaiola” que os prende?

Certamente, o que os burocratas imaginam ser uma boa educação, aprendida por meio dos conteúdos dos programas oficiais, está bem longe de

assegurar um aprendizado de fato. O mesmo ocorre com a maneira de ensinar, muitos professores também estão engaiolados, pois seguem fielmente o que os programas oficiais mandam: também desaprenderam o vôo e transformam a Literatura ou qualquer outra disciplina numa inutilidade completa. Pensando nisso, decidimos fazer algo por essa liberdade dupla: professores e alunos conquistando novamente seus espaços, livres dos arames opressores.

Partindo da concepção de ALVES (2002 - p.32), que diz que “o sujeito da educação é o corpo porque nele está a vida... a inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver”, decidimos utilizar o teatro como metodologia de ensino da Literatura, mais do que isso, como forma de vivenciar a Literatura, por meio do corpo e da inteligência.

Como nos diz NIETZSCHE (apud ALVES 2002), a inteligência é uma “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso resume-se o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. Ferramentas, de acordo com NIETZSCHE são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais de nosso dia-a-dia; os brinquedos são todas as coisas que, não possuindo nenhuma utilidade como ferramentas, propiciam prazer e alegria à alma. Assim resume-se a educação: ferramentas e brinquedos.

A arte que precisamos pode proporcionar conhecimento, prazer e alegria aos alunos. Podemos

dizer, orgulhosamente, que conseguimos. Permitimos aos alunos voar pelos caminhos da Literatura, do mundo e da alma. "Todo professor ao ensinar, teria que perguntar: 'isso que vou ensinar é ferramenta? É brinquedo?' Se não for, é melhor deixar de lado" (ALVES, 2002 - p32).

O resultado foi extremamente satisfatório. Ismália foi um sucesso de público! O objetivo de transportar o público e o aluno à atmosfera simbolista foi atingido, todos queriam saber o que era Ismália e se perguntavam como um poema poderia ser encenado.

É importante falarmos que para nós esta experiência serviu como enriquecimento de nosso trabalho pedagógico, o que permitiu o crescimento do aluno em vários aspectos: estéticos, emocional, intelectual, reflexivo, social e, além disso, contribuiu para o desenvolvimento da sensibilidade e da habilidade de comunicação e expressão.

Nossos alunos sentem o maior estímulo, entusiasmo e satisfação em aprender. A escola tomou-se um lugar mais agradável: os alunos apressavam-se em chegar mais cedo, pois não viam a hora de atuar, de mostrar os conhecimentos apreendidos para o público: estavam confiantes e seguros naquilo que iriam transmitir. Os professores, sentem muita satisfação em vê-los tão envolvidos e de termos assumido o importante papel de fornecer as informações e o conhecimento necessários para que estas cortinas se abrissem e mostrassem esse duplo espetáculo: do teatro em si e também o da

educação transformadora, dinamizadora de um processo de mudança no qual se estimule a consciência reflexiva (FREIRE, 2002).

CONCLUSÃO

“É possível pensar em transformar O mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto (...). Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes demoradas”

(Paulo Freire)

Vimos anteriormente nesta pesquisa, que a escola, nas palavras de Rubem Alves, deve proporcionar asas ao educando, facilitando-lhes o vôo. Qual deve ser então, a função da escola? Sem dúvida alguma, esta é uma pergunta de extrema importância nos dias de hoje, já que estamos em tempos de mudanças provocadas por alterações políticas, econômicas e sociais. A melhor resposta para esta questão: é preparar a criança para a vida ou enfim ensiná-la a viver. Isto porque o homem, apesar de toda a sua evolução e conhecimento, parece não lembrar-se mais dos princípios básicos do que é a sociedade, o que pressupõe respeito à individualidade do outro, respeito ao bem comum ao compartilhar valores.

Assim, o que fez com que o homem se esquecesse desses princípios? Provavelmente, o fato de nossas escolas, devido o processo de

globalização, darem um enfoque à preparação das crianças para o ingresso competente na sociedade capitalista. Desse modo, educação, competitividade e produtividade travam uma parceria nessa pedagogia baseada nas relações de poder do mundo capitalista.

As escolas encontram-se mergulhada numa situação de desmotivação de sua clientela, em todos os níveis: professores, por exemplo, enfrentam a violência, atos de vandalismo e até mesmo atentados, resultantes, sobretudo, de notas insatisfatórias ou cobranças por falhas disciplinares; junte-se a isso paredes pichadas, depredação, enfim, um cenário que espalha angústia e medo, como afirma SYNDERS (1993), “quanto mais os alunos enfrentarem dificuldades – de ordem física e econômica – mais a escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta e do conhecimento, mas eles precisam ter o estímulo do prazer.

A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da escola.” Ou seja, a escola pública precisa encontrar uma saída, e um dos caminhos possíveis acreditamos ser utilização do Teatro na Educação, que possa trazer outras coisas, que possa trazer alívio e alegria, que também facilite o processo ensino-aprendizagem. Os alunos é que precisam ser os grandes beneficiados na educação e não os gestores e os grandes interessados pelo processo de globalização, a quem interessa apenas alunos transformados em meios de produção.

Qual o papel da escola? Re-ensinar o homem a viver, criando para ele um ambiente que o torne “determinado como um pássaro, que tem destino certo, ao contrário da pluma, que é levada pelo vento”. (CALVINO, 2001)

REFERÊNCIAS

A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato / Organizado por FRANCISCO IMBERNON; Trad. ERNANI ROSA. Porto Alegre: Artes Médicas SUL, 2000.

ALVES, Rubem. Por uma Educação Romântica. São Paulo: Papirus. 2002.

Aprender e Ensinar com Textos / Coord. Geral LÍGIA CHIAPPINI. SÃO PAULO: Cortez. 1998.

BLOOM, Harold. O Cânone Ocidental São Paulo: Ed. Objetiva, 1995.

BRANDÃO, Junito de Souza. Teatro Grego / Tragédia e Comédia. Petrópolis: Vozes, 1990.

CAVALIERI Ana Lúcia F. Teatro Vivo na Escola. São Paulo: FTD, 1997.

COSTA, Lúgia Militz da & REMÉDIOS, M^a Luiza Ritzel. A Tragédia, Estrutura e História. São Paulo: Ática, 1998.

COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro & Pensamento. São Paulo: Perspectiva, 1968.

DIAS, M^a Rosa. Nietzsche Educador. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAUAND, Jean. Cultura e Educação na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Ed. Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PEIXOTO, FERNANDO. O que é Teatro. São Paulo: Brasiliense, 1980.

REVERBEL, Olga. Teatro na Escola São Paulo: Scipione, 1997.

SNYDERS, Georges. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1993.

SPOLIN, Viola, Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1963.

O BRINCAR COMO FONTE DE APRENDIZAGEM

Samantha De Oliveira Duarte

RESUMO

A presente pesquisa apresenta o brincar como fonte de aprendizagem e traz sinteticamente o tempo histórico da cultura do brincar, os documentos legais e a inserção do brincar como fator de desenvolvimento e aprendizagem e a relação que o professor estabelece entre o brincar e a educação escolar.

Palavras - chaves: Brincar. Mediação. Desenvolvimento. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A palavra infância vem de En-fant que significa "aquele que não fala", isso podemos ver refletido sobre o processo de construção da infância na sociedade, no final observamos a figura da criança como aquele que não tem capacidade de ser, estar e atuar por ser criança, ou seja, vista apenas como um ser moldado pelo adulto ou como um indivíduo sem valor, sem um espaço na sociedade.

A criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e o tratamento dado a ela era igual ao dos adultos, pois logo se misturavam com os mais velhos. O

importante era que as crianças crescessem rapidamente para participarem do trabalho e atividades dos adultos. A criança aprendia por meio da prática, e os trabalhos domésticos eram considerados uma forma comum de educação. Foi entre os séculos XVI e XVII que a criança começa a ser percebida como um ser diferente dos adultos. A educação desse período pretendia torná-las pessoas honradas, portanto, a educação passou a ser teórica e não prática. Já no século XVIII, a criança foi vista como alguém que precisava ser cuidada, escolarizada. Época em que se isolaram as crianças dos adultos e os ricos dos pobres. No século XX, surge um novo sentimento em relação à infância, havendo um crescimento significativo quanto ao conhecimento da criança.

1.1 - COMO ERA PERCEBIDO O BRINCAR

A palavra brincar tem a sua origem na palavra Latina *vinculum* que quer dizer laço, algema. *Vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar. No dicionário Aurélio é definida como divertir-se, entreter-se, entreter-se fingindo certa situação. E brincadeira vem definida no mesmo dicionário como entretenimento, passatempo, divertimento.

O brincar e a infância tomam novos formatos com a urbanização, industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, as crianças perderam espaços públicos onde brincavam livremente como a rua, a praça e outros, foram

esquecidas e se tornaram aprendizes precoces. Pais, pensando no futuro matriculam as crianças cada vez mais cedo em muitas atividades para ocupar o tempo livre em que não estão na escola. Infelizmente, ainda existe aquelas que desde cedo trabalham ou até mesmo pedem dinheiro na rua para ajudar na renda familiar. O tempo da infância é preenchido por diversas atividades julgadas mais importantes para o futuro e se esquecem de pensar no presente.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho as instituições de educação infantil tomam espaço na sociedade e deixam de ser vistas como meras assistencialistas e passam a valorizar também o educar. Como muitas dessas crianças passam a maior parte do tempo nessas instituições é preciso pensar em suas necessidades e em atividades que respeitem a infância e o brincar começa a ser pesquisado e considerado como atividade dominante na infância.

Segundo Wajskop (2012), o alemão Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o brinquedo de um mundo infantil. Froebel discípulo de Pestalozzi, cria o Jardim de Infância, um modelo de escola para a criança que tem como concepção de educação a tendência assistencialista com ênfase na recreação e afirma: “deixe a criança brincar e ela irá desenvolver-se naturalmente”. Para a autora Froebel valorizava na educação da criança o brinquedo, o jogo e o desenho.

É neste momento histórico que os brinquedos e os jogos infantis tomam lugar de destaque na

escolarização da infância e a tendência lúdico-espontânea, que norteava a educação das crianças passa também a nortear a educação do físico nos anos iniciais da educação escolar.

Froebel foi o primeiro educador a utilizar o brinquedo como atividade nas escolas; as atividades e os desenhos que envolvem movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança passar a se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo (WAJSKOP,2012).

Segundo Wajskop (2012), pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, contribuíram para a valorização da infância. Baseados numa concepção idealista e protetora da criança propuseram uma educação dos sentidos, utilizando-se de brinquedos e centrada na recreação. Iniciou-se, assim, a elaboração de métodos próprios para a educação infantil. Com essas idéias é que se passa a ver a educação das crianças pequenas como características particulares, não mais como a educação dos "adultos em miniatura".

Os pedagogos Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Décroly realizaram pesquisas a respeito da criança. Froebel iniciou a educação institucional. Estes pesquisadores iniciaram a educação sensorial, utilizando-se de jogos e materiais didáticos, Wajskop (2012, p. 28) afirma que:

[...] foram os primeiros pedagogos da educação pré-

escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Propuseram uma educação sensorial, baseava-se na utilização de jogos e materiais didáticos, que deveria traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

Wajskop (2012), afirma que Dewey, discípulo da Escola Nova, concebia a brincadeira como uma ação livre e espontânea. A brincadeira era vista como a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança.

1.2 - A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos em diversas áreas do conhecimento têm apontado que o brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender e se desenvolver. A criança teria na brincadeira que faz com outras crianças, ou sozinha, a oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, desenvolver sua percepção sobre ele e sobre si mesmo, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação. Em especial, o brincar de faz de conta é apontado por diferentes pesquisadores como ligado à promoção da capacidade de imaginar e criar pela criança.

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança,

onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-cultural concreto que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros. (SÃO PAULO, 2012p.54-55).

Segundo Kishimoto (2011), o brincar e a brincadeira são as atividades principais da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança. O brinquedo visto como objeto de suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com as crianças e a sua família.

Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico.

A infância expressa no brinquedo o mundo real. O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. Desta forma, brinquedos e brincadeiras relacionam-se diretamente com a criança.

Kishimoto (2011) chama atenção para o fato de que “ao observar as brincadeiras infantis e a

capacidade imitativa da criança, o século XVIII exige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade”. Dessa forma, entendemos que o brincar para a criança é mágico, uma forma de abstrair a realidade. É uma forma que a criança tem de mediar o mundo infantil com o mundo adulto. As atividades lúdicas representam a imaginação da criança em ação, elaborando seus processos internos para trabalhar e compreender a realidade. O lúdico é a forma que a criança tem ao seu alcance de viver, construindo um mundo permeado pela brincadeira onde é senhor das suas fantasias, onde descobre a si mesma e ao mundo que a cerca. Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem. Ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É por meio deles, também, que ela explora as características dos objetos físicos que a rodeiam e chega a compreender seu funcionamento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

As brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. Grande parte dos brinquedos industrializados, ou mesmo artesanais, nascem das mãos de cidadãos de natureza e de cultura, isso é, atores sociais que contribuem com seus traços naturais e suas heranças culturais. Assim como existe uma universalidade do brincar, temos as singularidades, não somente nos diversos grupos e contextos sociais, mas de uma criança para outra.

2 - JUSTIFICATIVA

Com base nas observações que nos mostra que, embora os professores tenham conhecimento sobre a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, eles ainda utilizam este precioso momento como passatempo, para realização de suas tarefas enquanto as crianças brincam ou até mesmo para ocupar um tempo que sobrou antes do final da jornada da criança na escola, sem darem a devida atenção ao que a criança produz enquanto brinca.

O conhecimento das crianças é construído e desenvolvido enquanto elas brincam com jogos ou atividades lúdicas, explorando todo o universo infantil, promovendo não só o lazer, mas também o conhecimento de si mesma, do outro, de suas limitações, de sua cultura e do mundo ao seu redor. Explorar essa fase do desenvolvimento infantil também proporciona ao professor a possibilidade de

tornar o ato de educar mais divertido. Interagir com a criança nesse momento, observá-la enquanto brinca não dará ao docente somente ferramentas para auxílio em seu desenvolvimento, mas promoverá também uma melhor relação de ensino-aprendizagem, gerando confiança e tornando o aprendizado mais prazeroso.

Ao utilizar os jogos para promover o conhecimento o professor os torna um grande aliado. Jogos e brincadeiras podem e devem ser empregados na educação infantil, eles instigam as crianças, geram uma competitividade saudável, aguçam o seu lado criativo, sua curiosidade, seu raciocínio lógico, sua coordenação motora. Os benefícios gerados são importantíssimos, mas devemos levar em conta que o professor precisará ter um olhar atento e observador.

Com base nos documentos oficiais, como a LDB e RCNEI, muitos autores já se debruçaram sobre a importância do brincar nas instituições de ensino e trouxeram relevantes publicações, mas sabemos que os cursos de licenciatura não formam adequadamente os professores para a prática, para o dia a dia, então esses professores absorvem apenas teorias sobre a importância do brincar, mas não conseguem colocá-las em prática. Não sabem o que devem observar, se o momento da brincadeira precisa ser planejado, se necessita da presença, do auxílio do professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem a definição de crianças

como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010). Nesta definição já encontramos que a criança precisa interagir e essa interação não precisa ser necessariamente entre as crianças, mas também do adulto que planejando a sua ação consegue interagir com essa criança a fim de auxiliá-la em seu desenvolvimento. As relações citadas nesse trecho também incluem o professor, é um engano achar que a criança tem que interagir apenas com as outras crianças, porque assim o professor esquece seu papel de mediador que é de suma importância no processo.

Percebendo a falta de mediação por parte dos professores nos momentos de brincadeiras, este trabalho buscará encontrar o que causa esse distanciamento e o que podemos fazer para que não mais aconteça e descobrir os benefícios dessa interação não somente para as crianças, mas também para o professor.

3. PROBLEMA DE PESQUISA

Por que o brincar, apesar de reconhecido como fonte de desenvolvimento e aprendizagem, não é utilizado de como instrumento pedagógico na educação infantil?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Identificar os fatores que dificultam a inserção do Brincar como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar o tempo histórico da cultura do brincar;
- Identificar nos documentos legais a inserção do brincar como fator de desenvolvimento e aprendizagem;
- Identificar a relação que o professor estabelece entre o brincar e a educação escolar.

5. MÉTODO DE PESQUISA

O presente trabalho de pesquisa é um estudo de revisão literária qualitativa de cunho dissertativo que se realiza por intermédio do resgate e da análise de produções teóricas contemporâneas. Por conseguinte, constituiu-se uma noção ampla a respeito do seguinte assunto: O brincar como fonte de aprendizagem.

A revisão literária tem como objetivo de estudo responder a um problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo.

Esta pesquisa se iniciou em junho de 2016, finalizando-se em agosto do mesmo ano; como trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Educação infantil e Alfabetização.

A pesquisa pretende dialogar com os seguintes autores: KISHIMOTO (2011, 2013, 2014); WAJSKOP (2012); ANGOTTI (2006), dentre outros nomeados nas Referências Bibliográficas.

6. DISCUSSÃO

6.1 - A INSERÇÃO DO BRINCAR COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Atualmente, no Brasil, existe uma crescente preocupação com a infância e seus direitos. Aumentou também a preocupação com a educação infantil, que antes tinha apenas um caráter assistencialista e não fazia parte da educação básica. Analisaremos os documentos oficiais para identificar o momento em que a educação infantil passa a ser reconhecida no Brasil e quando o brincar é inserido como um fator de desenvolvimento da aprendizagem.

A Constituição Federal, em seu artigo 227 traz o seguinte texto:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Neste artigo da Constituição já podemos ver assegurado o direito a educação, mas não traz o direito ao brincar explícito em seu texto, a única palavra que pode ser entendida como brincar ou brincadeira seria a palavra “lazer” trazida como um dos direitos a serem assegurados, mas esta palavra está desvinculada da educação e mais voltada para um lazer fora da escola.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB !996, incluiu-se a educação infantil como primeira etapa da educação básica e isso fez com que a educação infantil tivesse visibilidade do ponto de vista da educação, pois como citado anteriormente, essa etapa tinha penas um caráter assistencialista, onde o importante era que a criança estivesse limpa, alimentada e fosse bem cuidada.

A LDB dispõe em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que se refere a educação infantil, a LDB não faz nenhuma referência ao direito de brincar na educação infantil, apenas cita, como vimos acima, os

aspectos a serem desenvolvidos nesta etapa da educação.

É importante e interessante ressaltar que, muito anterior a LDB a Declaração dos Direitos da Criança em 1959 traz em seu 7º princípio o seguinte texto: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Então, o brincar já é visto como um direito assegurado por lei desde 1959, mas o mesmo não foi de imediato inserido na educação.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), traz toda a importância do brincar, mostrando tudo que pode ser desenvolvido por meio das brincadeiras, preocupando-se em sensibilizar os educadores. Ressalta também o importante papel do professor nas brincadeiras e na mediação das mesmas, preparando e oferecendo materiais, espaço e tempo que são importantes para um brincar de qualidade e significativo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, (Brasil, 2010), traz como eixos do currículo as interações e as brincadeiras, como podemos ver no trecho que segue: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Com isso podemos afirmar que a brincadeira precisa estar inserida nas atividades cotidianas das crianças na pré-escola.

Como podemos constatar, ao logo da história a criança ganhou uma visibilidade diferenciada e isso foi um marco importante para a infância e para a educação infantil, as crianças são consideradas como sujeito de direitos e tendo seus direitos reconhecidos. No entanto, o brincar inserido na educação como fator de desenvolvimento e aprendizagem é muito recente no Brasil, e para ser garantido na educação precisou ser legislado e mesmo assim ainda é um direito que não é cumprido na maior parte das instituições de educação infantil.

Agora o grande desafio da educação é além de conscientizar os educadores da importância do brincar na escola, mostrar que o brincar não é perda de tempo. Quando a criança brinca ela aprende muito e isso é um ganho significativo.

6.2 O BRINCAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muito discute-se sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, como citado anteriormente, inclusive esse brincar inserido nas instituições de Educação Infantil e envolvido nas atividades cotidianas das crianças. Os professores desta etapa da educação também já incorporaram o sentido e a importância do brincar na escola como parte importante no currículo, mas isso ocorre apenas teoricamente, estando apenas nos discursos e ausentes no cotidiano escolar.

Na prática, o que encontramos são professores que não valorizam o brincar como ferramenta de trabalho, relegando seu uso apenas como entretenimento e até mesmo como um mero passatempo.

Convencer o professor sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil não é difícil, o desafio da educação é fazer com que esses professores compreendam a importância no brincar para a aprendizagem, como recurso didático, proporcionando aprendizagens importantíssimas de maneira prazerosa.

Encontramos atualmente nas instituições de Educação Infantil o brincar desvinculado das outras atividades. Ainda hoje encontramos escolas de Educação Infantil que colocam em segundo plano os jogos e brincadeiras, oferecendo muito mais atividades com papel e lápis para treino motor, afim de que a criança passe mais tempo aprendendo conteúdos julgados socialmente como mais importantes.

Freud (*apud* FORTUNA, 2016) sugeriu que o professor se reconcilie com a criança que existe dentro dele, não para serem crianças novamente, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos. No entanto, o professor precisará vivenciar momentos de jogos e brincadeiras para que tenha essa vivência

lúdica, pois sem essa experiência o professor não saberá conviver com esses momentos em seu trabalho pedagógico.

Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e das ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade contribuindo de forma única para formação integral da criança. O adulto tem papel fundamental na escola, na organização e disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e prática de uma rotina junto às crianças que incorpore o brincar na prática pedagógica para que o brincar se transforme na atividade principal da criança, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (RCNI - Brasil, 1998, p.28).

Segundo Fortuna (2016, p.9), “uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no mundo do ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno”. E para

conseguir trabalhar com aulas lúdicas o professor precisa aprender a colocar o aluno no centro, tirando o foco de si, incentivando os alunos a serem sujeitos ativos no processo, deixando com que o a espontaneidade e a criatividade estejam constantemente inseridas nas atividades.

Durante as aulas lúdicas ou brincadeiras, os professores precisam se portar de maneira curiosa, se envolver e observar o que as crianças dizem, sentem e demonstram nesses momentos. Essas aulas precisam ser planejadas, não que necessariamente deva acontecer tudo certinho como planejado, mas ela precisa ser pensada, até para que no momento da observação o professor consiga enxergar se os objetivos daquele dia foram alcançados. Para Mascioli (2006, p113):

Se o profissional da Educação infantil almeja contribuir para a concretização do direito do brincar, cabe-lhe viabilizar um ensino sistemático e intencional, adequado ao ritmo do psiquismo infantil e mediado pela alegria do lúdico, do belo, da descoberta, da surpresa e do encanto.

No contexto escolar a mediação das atividades é de suma importância e ela está contida na intencionalidade da ação. Assim como as demais atividades, o brincar precisa de mediação, essas mediações precisam estar na intencionalidade da atividade proposta, para que as brincadeiras que são realizadas dentro da escola sejam aproveitadas ao máximo pela criança. No momento da brincadeira o

professor pode apenas observar e intervir quando achar necessário ou for solicitado, mas o que é muito importante é que o professor participe da brincadeira proposta pela criança, observe as regras criadas por eles e embarque na fantasia.

Navarro (2009, p.2129) afirma que:

As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente de educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, as sua ajuda e orientação, e principalmente de sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.

O professor de educação infantil além de saber a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, precisa ter consciência do seu papel nos momentos das brincadeiras, saber que as mediações são decisivas para garantir um brincar de qualidade na escola e que essas mediações auxiliarão as crianças a interagirem com seus colegas, a criarem, a imaginarem, farão com que as crianças utilizem brinquedos e brincadeiras diferentes, descobrindo e aprendendo através de brincadeiras significativas inseridas no dia a dia escolar, pois como já vimos, o brincar é cultural, é aprendido e no contexto escolar o professor é responsável por essa aprendizagem, devendo fazê-la não com imposições e voz de comando, mas com participação ativa e como modelo.

CONCLUSÃO

Sendo o brincar a principal atividade da criança é importante que seja uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança, é brincando que ela expressa sentimentos, valores, conhece a si mesma, o outro e ao mundo. Nesta perspectiva a mediação do professor é fundamental, não apenas nas resoluções de conflitos, mas também na organização de espaço e na participação das brincadeiras.

Como mencionado no decorrer deste trabalho, percebemos que o maior desafio da Educação hoje em relação ao brincar no espaço escolar é mostrar para o educador que o brincar não é passatempo, nem tão pouco perda de tempo.

É preciso uma mudança cultural, uma mudança de olhar, pois o brincar é visto como algo que não é sério e acaba sendo deixado de lado na escola por ter esse rótulo, e é visto assim não só pelos professores, mas pelos pais e por toda a comunidade escolar. Isso implica em colocar nas salas de educação infantil atividades que não condizem com a faixa etária, atividades voltadas para a alfabetização, atividades mecânicas que pouco exploram e desenvolvem a criança como um todo.

Cabe lembrar que o educador precisa apresentar atividades prazerosas e significativas para as crianças e para alcançar tais objetivos, nada melhor do que entrar no seu mundo, mergulhar no que a criança mais gosta de fazer que é brincar, e

assim perceber que em todas as brincadeiras podemos ensinar algo.

Portanto é preciso que os educadores sejam curiosos, busquem formação continuada, reflitam sobre sua prática para que sejam capazes de passar por vivências significativas, incorporando o brincar nas mais diversas atividades do dia a dia, mas se não se capacitar a entender a importância do brincar como fonte de aprendizagem não saberá conviver com ela em fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcia Tereza Fonseca. O brincar e o professor de Educação Infantil. Revista Avisa lá, edição 34, 2008. Disponível em <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-brincar-e-o-professor-de-educacao-infantil/>> Acesso em 11/07/2016
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC,1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de1996.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,2009.
- BRASIL, Declaração dos Direitos da Criança, 1959.
- BRASIL, Constituição Federal, 1988.
- CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de infância no decorrer da história. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf> Acesso em 27/07/2016
- CARVALHO, Alysson M.; ALVES, Maria M. F.; GOMES, Priscila de L. D. Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf>> Acesso em 11/07/2016
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf> Acesso em 11/07/2016
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: Um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: Para quê, para quem e por quê; Campinas, SP: Editora Alínea:2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf> Acesso em 11/07/2016.

PAULA, Elaine de. Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar. Programa de Mestrado em Educação da UFSC. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10048/9241>> Acesso em 27/07/2016.

PONTES, Fernando A. R.; MAGALHÃES, Celina M. C. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf>> Acesso em 27/07/2016

PREFEITURA SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação-São Paulo: SME/ DOT, 2014. Orientação normativa nº 01: 1513.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas: Percurso de aprendizagens: jogos e brincadeiras- Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME/DOT,2011.

VECTORE, Celia. O brincar e a intervenção mediacional na Formação continuada de professores de Educação infantil. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000300010 Acesso em 10/07/2016.

WAJSKOP, G. Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete. 9º ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época. 2012. v.34.

YAMAMOTO, Maria E.; CARVALHO, Ana M. A. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000100016> Acesso em 11/07/2016

ZANELLA, Andréa V.; ANDRADA, Edla G. C. de. Processos de significação no brincar: problematizando a Constituição do sujeito. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200015> Acesso em 27/07/2016

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Selma Araújo Da Silva

RESUMO

A manifestação artística sempre existiu desde os tempos mais remotos, porém sua forma tem sofrido mudanças ao longo dos anos. O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino da Arte no Brasil tendo como citação a produção dos indígenas que para muitos era considerada como artesanato, mas para eles havia outro significado, sendo meramente um objeto que representava seu cotidiano de acordo com suas necessidades. Almeja inclusive ressaltar a importância do professor em sala de aula, ao promover atividades artísticas com intuito de aguçar um olhar mais específico na interpretação e entendimento dos significados que estão embutidos nas imagens e que necessitam de reflexão para serem compreendidos e que passam alguma mensagem representando diversas culturas. Os alunos em sala de aula precisam desenvolver a expressividade de seus sentimentos até como maneira de compreender melhor o que está ao seu redor. O trabalho teve embasamento teórico de alguns autores considerados relevantes para o ensino da Arte na educação brasileira.

Palavras-chaves: Manifestação artística. Ensino de arte. Expressividade.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a Arte foi vista como um assunto sem nenhum tipo de importância na sociedade e no ambiente escolar. Mesmo existindo formas de manifestação por meio de desenhos com os homens que viviam nas cavernas, depois de muitos anos que passou a ser considerada como uma linguagem essencial ao desenvolvimento humano nos mais diferentes aspectos.

Compreender toda a trajetória de como a arte passou a ser considerada ao longo dos anos como instrumento necessário no processo de desenvolvimento da criança é essencial para que o professor em sala de aula consiga propor situações que promovam o crescimento da criança.

A Arte indígena até os dias atuais é considerada como um artesanato enquanto que para eles, tais objetos eram somente utensílios utilizados do cotidiano em prol de sua sobrevivência. Com isso, nota-se que o olhar sobre a Arte tem sofrido mudanças ao longo dos tempos independente da cultura em que a criança está inserida.

As linguagens artísticas nem sempre foram consideradas como relevantes maneiras de expressar os sentimentos, desenvolver o pensamento crítico o que dificultou o trabalho de muitos professores especialistas da área, que enfrentaram situações constrangedoras por terem suas atividades e ações

voltadas para a falta de importância que todos davam ao seu ensino.

TRAJETÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Nos tempos do Brasil colonial, o ensino das artes restringia-se aos mosteiros, que eram praticamente os únicos centros efetivos de aprendizado e consumo artístico na época. Nesses lugares, a formação dos “santeiros” e pintores primitivos era basicamente autodidata. A partir da arte que chegava à Europa, esses artistas iam fazendo releituras próprias e transformando esses modelos. Isso aconteceu com o barroco português que foi sendo modificado e acabou tornando-se, na sua versão brasileira, muito mais sensual e sedutor do que o barroco europeu.

Quando D. João VI se instalou com a Corte Real no Brasil em 1808, fugindo de Napoleão Bonaparte, criou as primeiras escolas de educação superior na colônia, e, entre elas, a Academia de Belas Artes em 1816, para a qual contratou artistas que eram a vanguarda da época. Esses artistas ensinavam no Instituto da França, e com a derrota de Napoleão, haviam ficado sem seus postos oficiais.

Eles trouxeram para o Brasil o estilo neoclássico que valorizava as composições sóbrias, a estilização dos motivos clássicos, as linhas retas e puras, o “belo ideal” que busca a perfeição, equilíbrio

e harmonia, valorização das medidas de forma que fiquem proporcionais, predominância do ritmo, os temas inspirados na antiguidade Greco-romana, o estudo do nu e da perspectiva linear, e ao chegarem aqui, encontraram a florescência do barroco na sua versão brasileira.

Os comprometimentos do ensino artístico (desenho) visando a uma preparação para o trabalho (operários), originado no século XIX durante o Brasil Imperial e presente no século XX. (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 28)

Dessa forma, logo na chegada dos artistas franceses, começou a haver um choque cultural e artístico com a estética da colônia. O barroco brasileiro, com sua abundância de curvas, movimentos, dramaticidade, luz e sombra, contrastava com as linhas retas e puras do estilo neoclássico, trazido pelos franceses, e logo instalou-se um preconceito: o barroco é coisa para o povo enquanto o neoclássico é para a elite, e, conseqüentemente, símbolo de distinção social.

De lá para cá, essa atitude de subserviência, frente ao colonizador, não mudou muito no Brasil, por diversas razões, entre elas a carência de um sistema educacional voltado para a valorização do que é brasileiro.

Fazendo então uma análise do ensino da Arte nas escolas brasileiras, do século XIX até os dias

atuais, percebe-se algumas tendências que tiveram papel importante.

Dentro da tão conhecida “Pedagogia tradicional”, onde o processo de aquisição do conhecimento é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, o papel do professor é o de passar para os alunos informações consideradas verdades absolutas.

Nas aulas de Arte, essa pedagogia se traduz por uma teoria estética da “cópia” do natural e na adoção de um padrão de beleza que consiste, sobretudo, em oferecer-se aos alunos produtos artísticos que se assemelham com as coisas e com os seres do seu mundo. Nas aulas de desenho, o professor propõe reproduções de modelos, para serem fixados pela repetição, buscando sempre o aprimoramento e a destreza motora, a ênfase na linha, no contorno e no traçado. Essas são ainda as concepções neoclássicas trazidas pelos artistas da Missão Francesa.

Assim sendo, dentro da Pedagogia Tradicional, a ênfase é dada ao fazer técnico e científico da criança, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamento no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados, os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Essa tendência tradicional esteve presente nas aulas de Arte das escolas brasileiras, desde o século XIX, até os anos 70, sendo que até os dias de hoje pode-se encontrar

resquícios desse enfoque na prática de alguns professores.

Os princípios de liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando na educação escolar em geral (escolas “tradicional” e “nova”) e também na educação em arte, ao longo do século XX. (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 28)

Entre os anos 30 e 40, começam a chegar ao Brasil os reflexos da Escola Nova, que tem suas origens na Europa e nos Estados Unidos, desde o final do século XIX. Essa Pedagogia renovada contrapõe-se à pedagogia tradicional, pois tem, como ideal, assumir a organização de uma sociedade mais democrática, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos.

Dentro do ensino da Arte, os professores de tendência renovada ou escolanovista fazem uma ruptura com as “cópias” de modelos, passando a valorizar os estados psicológicos dos alunos. Desta forma, estruturam-se experiências individuais de percepção, integração e entendimento sensível do meio ambiente, bem como propostas que levam em consideração as motivações interiores, as emoções e os desejos das crianças.

Não se pode esquecer que, paralelamente à chegada do movimento da Escola Nova ao Brasil, as influências da Semana da Arte Moderna de 1922 ainda se faziam sentir, expandindo-se o movimento modernista para várias regiões do país e desenvolvendo-se uma estética mais nacionalista e inovadora. Nessa época, intelectuais como Mário de Andrade, Flávio de Carvalho e Fernando de Azevedo, começam a se preocupar com a valorização dos processos mentais, da produção artística e do mundo imaginativo das crianças.

John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read foram os autores que mais influenciaram as mudanças que ocorreram no ensino da Arte no Brasil, firmando, em alguns grupos, a tendência escolanovista.

O princípio mais adotado por John Dewey era o da “função educativa da experiência”, que coloca em evidência não a matéria a ser ensinada, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo e progressivo. Segundo o autor:

Quanto mais a criança adquirir maior vivência de si mesma e da circunstância, tanto mais desenvolverá, por meio da experiência artística, o senso de independência, liberdade e democracia, o impulso criador, a maturidade emocional e intelectual, a personalidade nos múltiplos aspectos. (LOWENFELD, 1976, p. 6)

O autor dirigia diversas pesquisas sobre a criatividade desde os anos 50 que sofrem influência até hoje quando as fases do desenho da criança são analisadas por meio da relação da criança com a Arte.

Outro autor que influenciou bastante com seus estudos psicológicos a pedagogia dos professores de Arte da tendência escolanovista foi Herbert Read, que se dedicou à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes, baseado nos estudos de seu contemporâneo, o psicanalista alemão Carl Jung. Com esses estudos, Read procurou demonstrar a presença de arquétipos e símbolos na arte infantil por ele analisada.

Nota-se que as tendências escolanovista ou pedagogia renovada possui uma relação baseada na expressão e na liberdade criadora da criança, sendo necessário que não haja a intervenção do adulto. Nessa abordagem, o processo é fundamental, mas o produto não interessa.

O ensino da Arte no Brasil, segundo essas concepções, ocorreu em vários espaços educativos extra escolares. Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliarem-se os fundamentos da metodologia que contemplava a liberdade de expressão, levou muitos professores a extremos, em que tudo era permitido, e a uma de idéia de “deixar fazer”, que segundo o Referencial Curricular Nacional fez com que a aprendizagem artística das crianças evoluísse muito pouco. Qualquer mudança que não for acompanhada por formação continuada de professores tende a ser deformada na prática

educativa. Houve então muita psicologização no ensino da Arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada. Nos exercícios de sensibilização e fluência criativa, ocorriam interpretação e mobilização psicológica das crianças, em oficinas de sensibilização, principalmente em expressão corporal, sem estruturação dos conteúdos internos mobilizados.

A partir dos anos 50, desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos, a Pedagogia Tecnicista, visando preparar profissionais competentes para atender ao mundo tecnológico em expansão. Essa tendência é introduzida no Brasil, por volta dos anos 60 e 70, e nela o professor é considerado um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. Objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação eram abordados de forma mecânica e racional, visando adequar o comportamento da criança às normas da escola.

Em paralelo à introdução da Pedagogia Tecnicista no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz a Educação Artística no currículo escolar. A partir dessa mudança, os professores de Arte que até então atuavam de acordo com a sua especialização de música, desenho, trabalhos manuais, canto, etc., viram seus saberes sendo transformados em atividades indefinidas, sem contornos fixos, tendo de montar seus cursos com conteúdos de cada uma dessas especializações. Devido à insegurança que a nova lei trouxe para os

professores dessa nova disciplina, estes começaram a apoiar-se nos livros didáticos de Educação Artística, tentando preencher a lacuna teórico metodológica de sua formação. O ensino da Arte, nesse período, tornou-se um amontoado de atividades, onde o professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Com o passar dos anos, foram se tornando cada vez mais evidentes as dificuldades e falhas dessa nova abordagem nesse ensino, em que os cursos polarizavam-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de Arte.

Essas dificuldades e falhas começaram a apontar para a necessidade de estudos e aprofundamentos em relação ao ensino da Arte e, com isso, os professores especialistas dessa área passaram a se organizar em associações por todo o país, de forma a pensarem juntos novos caminhos. Em meados dos anos 80, surge uma abordagem para esse ensino, que ficou conhecida, num primeiro momento, como “Metodologia triangular” passando depois para a designação de Proposta Triangular. Essa abordagem foi introduzida por Ana Mae Barbosa a partir de seus estudos sobre as experiências que ocorreram no México após a Revolução de 1910.

A experiência no México teve como ponto chave a idéia de recuperação dos padrões de Arte mexicanos, o aprimoramento da produção artística do país e o incentivo à expressão individual.

Já na Inglaterra, o foco principal era atingir-se um equilíbrio curricular entre as teorias dominantes na época, sendo a dos racionalistas que era centrada no conteúdo científico e racional e a dos românticos tendo como centro a criança e a intuição com origem de toda expressividade. Foram os arte educadores ingleses que começaram as experiências dentro do ensino artístico, associando algumas atividades com o ensino de princípios sobre o ato de “ver” como princípio da ótica.

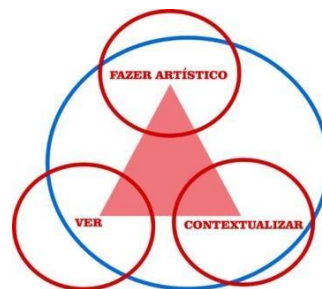
Nos Estados Unidos, por sua vez, começava um movimento de apreciação estética e leitura das obras de arte, trazendo-se esta prática para o seu ensino.

O caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino da arte após a implantação da Educação Artística nas escolas brasileiras na década de 70 (Lei de Diretrizes e Bases 5692/71). (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 28)

A Proposta Triangular para o ensino da Arte, que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como o próprio nome diz, está apoiada em três vértices.

- Fazer artístico ou produção da criança;
- Apreciação ou leitura da obra de arte;

- Contextualização ou reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico.



<http://artecibsig.blogspot.com.br/p/blog-page.html>

Essa proposta de ensino pressupõe que só um fazer artístico consciente (reflexivo/contextualizado) e informado (capaz de exercitar a leitura do objeto artístico) torna possível a aprendizagem em arte.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17)

A partir dessa aprendizagem, gera-se uma sociedade artisticamente desenvolvida, ou seja, aquela que, ao lado de uma produção artística de qualidade, tem também um público capaz de entender essa produção e de beneficiar-se dela. “... ir, vir, nomear, desenhar, olhar, rabiscar, narrar, colorir, cantar, mexer que faz com que o sujeito recrie, a todo instante, o significado do mundo em que se insere”. (LEITE, 2003, p. 141)

Observa-se aí, portanto, uma guinada completa em relação às propostas anteriores, pois, ao mesmo tempo em que se incentiva o aluno a desenvolver sua expressão artística através do uso de diferentes materiais e técnicas, a criar, a experimentar e a ousar (sem padrões pré-estabelecidos), trabalha-se, também, no sentido de levá-lo a ser capaz de entender a “linguagem” da arte, ser um leitor de imagens, conhecendo sua estrutura e seus símbolos. Enfim, um ser humano “alfabetizado” nesse aspecto. Prosseguindo nesse caminho, ele é levado a uma reflexão a respeito da obra de arte, abrindo-se o leque para uma contextualização mais ampla, onde se consideram os aspectos sociais, psicológicos, antropológicos, geográficos, ecológicos, históricos etc., estabelecendo-se relações entre esses saberes (interdisciplinaridade).

Em 1996, no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define Arte como componente curricular obrigatório, classificando-a a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em

quatro linguagens como Artes Visuais, dança, música e teatro.

O seu próprio canal expressivo... ela desenha a sua vida, com as palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E também se aventura em outras linguagens, recriando o seu espaço lúdico, se afirmando como ser humano. (MOREIRA, 2009, p.96)

De acordo com a Proposta Triangular:

O bom ensino de arte precisa associar o "ver" com o "fazer", além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Essa teoria ficou conhecida como "abordagem triangular". Para se aprender, é preciso ver a imagem e atribuir significados a ela. Contextualizá-la não só do ponto de vista artístico, como também socialmente. Eu tenho testemunhado alguns projetos em escolas que priorizam a análise da obra de arte e deixam de lado o trabalho de organizar suas idéias de maneira a comunicá-las por meio da imagem, o que é um trabalho poderosíssimo de organização dos processos mentais. Tem que haver um equilíbrio entre os três processos. Outro grande problema atual é que contexto? Às vezes vira estudo de vida de artistas, o que nem sempre interessa para entender a obra. (BARBOSA, 1997)

Embora a Proposta Triangular seja bastante abrangente, levando a criança a construir um rico

conhecimento em relação às Artes visuais, as pesquisas mostram que ela ainda não está sendo seguida nas escolas brasileiras de uma maneira geral. O que ainda ocorre com frequência é que o ensino da Arte continua sendo encarado como mero passatempo destituído de significado.

Para a experiência ter valor educacional, o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo. Para os arte-educadores, são as artes, e as artes visuais em particular, que fornecerão isto. Programas de ensino de arte que são significativos para a criança capacitam-na a pensar mais inteligentemente sobre a arte e suas diversas manifestações no mundo. [...] Existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêm arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte. (EISNER, 1997, p. 82)

Em outros casos, a sua função é simplesmente decorativa dentro do contexto da escola, servindo para enfeitar murais e paredes com motivos infantis ou celebrando datas, sendo que, nesses momentos, cabe sempre ao professor a maior parte do trabalho, pois não se considera a criança com competência suficiente para executá-lo. Também é comum a arte ser utilizada como reforço

dos conteúdos das demais disciplinas, como colorir imagens feitas pelos adultos em folhas xerocadas, exercícios de coordenação motora fina, fixação de letras e números, etc.

De acordo com a Proposta Triangular:

O contato direto com diferentes materiais, possibilitando, além de experimentações lúdicas, o estudo das suas propriedades, características expressivas e evoluir para o entendimento da existência de uma linguagem visual decorrente e articuladora desse próprio fazer. (BIANCHO, 1997, p.25)

Essa realidade, que se sabe verdadeira e passível de ser modificada, torna ainda mais importante a formação continuada dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos moldes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e para além deles. Entendendo a Arte como linguagem que pode ser aprendida, decodificada, experimentada e contextualizada, e fazendo com que a criança que vive essas experiências na escola seja mais capaz de ler o mundo à sua volta e de exercer sua cidadania.

Ao se pensar no tema da trajetória da Arte no Brasil, imediatamente remete-se ao Barroco, mais especificamente no Aleijadinho, aos artistas neoclássicos com suas pinturas de temática histórica envolvendo a “Primeira missa” e/ou “O grito do

Ipiranga”, sem esquecer-se dos artistas modernistas Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Portinari, etc.

As manifestações artísticas sempre ocorrem devido uma necessidade encontrada, inerente ao ser humano, de ordenar e dar sentido à sua experiência e visão de mundo e que portanto, todo ser humano, de qualquer cultura, idade, sexo, nível social, etc., produz arte. Assim sendo, na história do Brasil a arte está presente desde sempre.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram aqui além de terras e riquezas naturais incalculáveis, seres humanos com cultura e crenças próprias, capacidade de simbolizar e representar as idéias e pensamentos que tinham a respeito do mundo conhecido por eles, assim como capacidade de se organizar política e socialmente. Não foram os europeus que ensinaram aos índios todas essas coisas. Em 1500, não houve um “descobrimento” mas sim o início do processo colonizador português, processo esse, marcado pelo genocídio e pela escravidão, pois aos índios coube um papel secundário e irrelevante.

Ao tentar mensurar o encontro do homem europeu com o nativo brasileiro pode-se ter idéia das consequências destrutivas desse encontro, na vida dos povos indígenas.

Pensando no conceito de Arte e nos índios de uma maneira geral, não se pode esquecer a arte é uma categoria criada pelo homem ocidental, e que

nem mesmo no Ocidente se tem um consenso sobre o que deve ou não ser considerado Arte.

Muitas vezes se olha para as produções indígenas e se dá a elas o nome de Arte, quando elas agradam esteticamente ao observador ocidental, ou então de artesanato – uma arte menor – quando se julga que o artesão apenas repetiu o mesmo padrão, sem se preocupar em criar nada de novo. Nessa tentativa de classificação, não se percebe que aquilo que leva o índio a produzir tais objetos da maneira, como o faz, são as necessidades rituais ou do cotidiano, e que os elementos decorativos, neles presentes, não são indiscriminados, podendo haver restrições tribais com relação a sexo, idade e posição social da pessoa que os elaborou.

Deve-se também perceber as formas com que os diversos materiais como pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra, etc., são manipulados, o que faz com que essas criações sejam obras singulares, diferentes, em essência, da arte ocidental em geral, assim como da arte asiática ou africana.

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal. Quando uma criança da cidade observa uma dança indígena, estabelece um contato com contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do

que uma palestra sobre a função do rito nas comunidades indígenas. Por outro lado, se ela for construindo conceitos estereotipados e incompletos ao longo da vida, isto gerará um distanciamento em relação à cultura daquele que lhe é diferente.

Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características, tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico das crianças e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável.

Além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (PCN, 1997, p. 45)

Conhecer novas culturas, novos pensamentos, ou seja, algo diferente daquilo que se está acostumado a vivenciar, exige da escola e do professor uma formação mais investigativa que contemple a curiosidade da criança e proporcione

maiores conhecimentos durante seu processo de aprendizagem.

A aula de arte precisa necessariamente ser um espaço em que caiba a brincadeira e a alegria, a investigação e a descoberta. Se isso não for garantido à criança, não se trata de uma boa aula de arte. E para que o professor promova esse espaço para o aluno, ele próprio precisa acreditar que é e será assim.

Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações. Para construir esses momentos, o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensinar porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar, ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim, ensinando, também aprende. (MARTINS, 1998, p.129)

Além de saber conduzir uma atividade expressiva com seus alunos em relação à atitude, aos conteúdos e aos procedimentos, cabe ao professor também conhecer a forma como ela contribui no processo imaginário da criança, desde a fase em que é basicamente uma exploração motora, que traz

grande prazer, até o ponto em que essa criança percebe a perspectiva e passa a querer integrá-la a suas composições.

É importante conhecer essas fases, principalmente, para que o professor saiba o que pode esperar de determinada criança naquele momento, que saiba valorizar as conquistas dela, passo a passo, e que saiba que tipo de interferência pode ser feito a cada fase.

Um professor que se preocupa com o processo educativo de cada criança, busca se aperfeiçoar com novos conhecimentos por meio de palestras, pesquisas, estudos, inclusive com uma formação continuada. Propor tarefas com um verdadeiro significado para a criança é considerada difícil principalmente nos dias atuais, onde o avanço da tecnologia tem “roubado” a atenção das crianças não mais incentivando o desenvolvimento do seu olhar para uma interpretação coerente da simbologia existente em cada imagem.

Vale a pena ressaltar a importância de se levar a criança a conhecer a Arte de outras culturas, pois isso faz com que ele possa compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir ajuda-o a criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio, assim como favorece a abertura deste aluno à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no

âmbito fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (PCN – ARTE, 1997, p. 41)

Além disso, torna-o capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

CONCLUSÃO

Desde a era Pré-Histórica é possível identificar arte através de pinturas nas paredes como forma de descrever a vida daquela civilização. Ao longo dos anos a arte tomou formas e expressividades diversas, como na forma de pintura, teatro, escultura, cinema, música, etc.

Em toda a história da humanidade, a Arte sempre se fez presente nas mais diversas maneiras de manifestação social. Desde a antiguidade cada

cultura possui a sua forma de se expressar que é influenciada pelos costumes locais de um determinado povo.

A cultura brasileira é rica na diversidade artística devido a grande influencia que recebeu desde sua colonização. Com influencia européia desenvolveu seu estilo único artístico no Barroco, um estilo que foi empregado nas decorações de igrejas, fugindo assim do estilo tradicional Renascentista.

Ao longo dos anos, os modos de transmitir conhecimento e significado por meio da arte têm sofrido modificações conforme as mudanças no mundo e o avanço da tecnologia que tem atingido a todos, inclusive o universo infantil.

O professor necessita conhecer a trajetória da Arte no Brasil e no mundo como maneira de poder proporcionar ao aluno o conhecimento das várias manifestações ocorridas até os dias de hoje, e de que forma a Arte consegue influenciar na mudança de uma cultura. O mesmo possui uma grande diversidade de expressões artísticas, podendo assim auxiliar seus alunos a encontrar aquela que mais lhe agrada e é de fácil interpretação para que com isso crie uma forma única e livre de expressão de sentimentos e pensamentos.

Entretanto, a criança que hoje se encontra inserida no mundo tecnológico não está mais acostumada a tentar compreender algo por meio do olhar, nas entrelinhas. Já que a facilidade tecnológica tem pulado as etapas necessárias para a construção

do desenvolvimento da criança nos mais diferentes aspectos. Com isso, torna-se uma criança socialmente isolada, dependente de recursos tecnológicos, com dificuldade de se expressar e interpretar sentimentos, sensações.

A Arte sempre foi vista por muitos de uma forma muito superficial, como se não tivesse nenhum tipo de valor. As comunidades indígenas ao construir seus artefatos de uso comum no cotidiano se depararam com a exposição dos tais sendo considerados como uma Arte. Isso ocorreu porque ao longo do tempo e devido a grande influencia recebida, a cultura indígena foi modificada, como consequência o modo como a percebemos e a apreciamos seja diferente.

Para muitos ainda, a Arte é considerada de acordo com o gosto pessoal de alguém em específico, enquanto para outros não pode ser. Mas a Arte não pode ser resumida a isso, já que todo tipo de manifestação artística tem o poder de expressar uma mensagem produzindo conhecimento a quem aprecia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) Arte-

educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997

IAVELBERG, R. **Ensino da Arte no Brasil.**

Disponível em

<<http://www.arteducacao.pro.br/ensino-da-arte-no-brasil.html>>. Acesso em 26 de Março de 2020.

JÚNIOR, S. B. S. **O ensino de Arte no Brasil.**

Disponível em

<<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-arte-no-brasil/14770/>>. Acesso em 26 de Março de 2020.

LEITE, Maria Isabel Ferreira Pereira, KRAMER, Sonia; **Infância e produção cultural.** 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte.** São Paulo. Mestre: Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Teresinha Telles. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo, FTD, 1998. Coleção Conteúdo e Metodologia.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

OSHIMA, F.Y. A importância do ensino das Artes na escola. Disponível em <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>>.

Acesso em 26 de Março de 2020.

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA RENOVAÇÃO CULTURAL –O RENASCENTISMO

Walderês Martins Vieira¹

RESUMO

Neste breve estudo procuramos analisar a relativização da Função Social da Educação, a partir da construção histórica sobre o problema entre a fé x razão, apresentado na reforma protestante, pois, nossa sociedade está caracterizada pelo pluralismo cultural e religioso, bem como por mudanças rápidas no meio em que vivemos e isto trouxe, em certa época, consequências na seara educacional, levamos também em consideração a influência da cultura característica de uma determinada época, na formação da personalidade do indivíduo e no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Função social da educação.
Influência da renovação cultural

INTRODUÇÃO

A Educação como parte integrante do processo de socialização sempre teve um papel importante na construção e desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Nesse contexto, diversas são as teorias que analisam o papel da instituição escolar na sociedade. Será promovida neste breve estudo uma reflexão

sobre o tema e serão citadas três delas, a saber: funcionalista, reprodutivista e dialética.

O primeiro estágio do processo de socialização se inicia na família, logo, os valores transmitidos a criança, inicialmente pela família, poderão ser, de certa forma, considerados como elementos que influenciarão sobremaneira na formação da personalidade do aprendente nesta fase do processo.

O segundo estágio do processo de socialização, denominada como escolarização, se dá a partir da inserção da criança nas instituições educacionais, momento este que devemos pressupor a existência de características natas associadas as transmitidas por meio da relação familiar.

O estudo da função social da educação e sua importância no processo de formação e/ou construção da personalidade do indivíduo, somente será possível, a partir do entendimento de um contexto social de época, porque, para alguns, o processo educacional poderá ser influenciado pelo desenvolvimento de questões sócio-políticas, no entanto, para outros, a educação tem o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social.

1. A Função Social da Educação na Sociedade

Segundo Marta Chaves, “pensar sobre a função social da educação no contexto atual nos remete a refletir sobre as relações políticas e

econômicas que caracterizam a sociedade do nosso tempo. Tal função ganha materialidade mediante o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas empreendidas no ambiente educacional”.ⁱⁱ

Em sua obra “A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas” apresenta reflexão sobre essa função e seus desdobramentos, uma vez que estas se constituem em constantes desafios aos educadores e à comunidade acadêmica.

De acordo com a autora é necessário o debate sobre a função social da escola, ou as funções atribuídas a ela, com base no momento histórico de transformações e redefinições na organização da sociedade.

O filósofo John Dewey, em contrapartida, defende o lugar da educação como transformadora da ordem social existente quebrando o *status quo*. Para Dewey, “lançar as bases, intelectuais e morais, para uma nova ordem social é um ideal suficientemente original e inspirador para provocar um novo espírito na profissão docenteⁱⁱⁱ”

Na concepção Dialética de Henri Wallon o desenvolvimento é a síntese dialética do biológico e do social. Como ser biológico e com base na teoria dialética podemos afirmar que deverá, quando inserido numa sociedade politicamente organizada, buscar sua efetiva integração, concretizando assim o processo de socialização.

Para Gilza Maria Leite Dorigoni e João Carlos da Silva ^{iv} a função social da escola, com base na

escola tradicional é a transmissão cultural. Nesse contexto, acredita-se que o processo de escolarização se deve a necessidade de interiorização pelo aprendente dos ideais de determinada sociedade, no qual estaria este inserido, a fim de viabilizar sua aceitação, valoração e reconhecimento social, o qual na hipótese de falta de adesão aos ideais advindos do consenso comum não seria possível.

Émile Durkheim, no início do século XX, ao investigar de que modo a sociedade seria coesa o suficiente a ponto de não desintegrar-se encontrou solução na educação. Para ele a educação consistiria numa socialização metodológica da juventude pela senioridade de modo a construir um ideal de homem relativamente comum a todos. A sociedade, desse modo, só poderia manter-se unida havendo um mínimo de homogeneidade entre os indivíduos^v.

Segundo a teoria funcionalista devemos considerar o papel da educação como formadora do cidadão, com objetivo de uma sociedade dos direitos; como produtora de uma igualdade social, mobilidade social e libertadora, onde se realiza a democracia, pois, possibilita a todos, independentemente de sua origem social e econômica, as mesmas chances de ascender socialmente (ideal meritocrata).

A teoria reprodutivista de Pierre Bourdieu visa desconstruir a visão de escola democrática, problematiza a sociologia da educação, como sociologia do conhecimento e do poder sob uma

perspectiva relacional e sob análise da educação sobre aspectos reprodutivistas. Entende a Educação como produtora do *status quo*, onde a educação tem papel ativo para manutenção do poder daqueles que já se encontram em classes privilegiadas, é reprodutora de dominação, tendo a escola como produtora de uma cultura de massa, que leva a homogeneização da sociedade, na medida em que leva todas as classes sociais a valorização de uma mesma cultura. Proporcionando a eles independência e senso crítico. Garante o caráter democrático e social.

Segundo Pierre Bourdieu a Escola, possui a função específica de desenvolver ou criar as disposições que fazem o homem culto e constituem o suporte de uma prática [de visita a aparelhos culturais] duradoura e intensa, ao mesmo tempo, de forma qualitativa e quantitativa, poderia compensar (pelo menos parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras [de arte], pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras (...).^{vi}

Pierre Bourdieu conceitua a educação como uma “violência simbólica”, uma ação arbitrária cujas consequências são a reprodução do sistema social vigente.

Ao mesmo tempo identifica que a educação acontece em momentos e lugares distintos, desde a socialização familiar até a educação formal numa

universidade, por exemplo. Em consequência foram originados três estados do capital cultural, a saber:

a) **o estado incorporado** – formado por um *habitus* corporal e transmitido predominantemente no âmbito familiar;

b) **o estado objetivado** – formado pelos artefatos culturais em posse de um indivíduo ou família tais como: livros, obras de arte, etc;

c) **o estado institucionalizado** – objetivado sob a forma de diplomas e certificados.

Bourdieu também identifica que não há continuidade entre a ação pedagógica familiar e a educação formal vista a distância cultural em relação à escola.

Esse autor argumenta, em relação ao papel escolar na construção da disposição para o consumo de bens culturais que “ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de dom, e ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais”^{vii}.

2. A Renovação Cultural da Sociedade - O Renascimento

A forma de se entender a função social da educação na sociedade dependerá, conseqüentemente, do panorama social de

determinada época. Os pesquisadores citados na seção anterior estão compreendidos na Idade Pós Moderna, onde vigora a teoria da relatividade e estão presentes várias verdades, no entanto, nem sempre foi assim. A forma de pensar dos componentes de uma determinada sociedade e suas relações, bem como as transformações sociais de determinado período são capazes de trazer consequências no âmbito educacional.

Partindo da análise da Idade Média e suas características compreendidas entre os séculos V e XV, podemos afirmar que a política desta época considerava o conhecimento como restrito e centralizado na igreja. O Cristianismo, com base na doutrina cristã apresentava aos indivíduos a verdade revelada na bíblia e os padres detinham o conhecimento, uma vez que eram os únicos capazes de traduzir o seu texto.

Os filósofos da época não podiam se dedicar a busca das verdades mais ficavam restritos apenas a demonstração racional das verdades da fé. A filosofia cristã se dividia em Patrística e Escolástica, como representante da Patrística podemos citar Santo Agostinho e como principal característica podemos afirmar que eram utilizados argumentos racionais em defesa do cristianismo. Dentre as principais idéias de Santo Agostinho podemos citar a predominância da alma sobre o corpo e a predestinação. A predestinação apresenta a idéia de que a salvação é alcançada por meio da graça divina e não por meio de boas ações (pelágio).

Como representante da escolástica podemos citar São Tomás de Aquino, que com base na filosofia aristotélica buscou sistematizar a doutrina cristã. São Tomás de Aquino procurou organizar um grupo de argumentos para demonstrar e defender as revelações do cristianismo, a vertente central da idade média foi propiciar a conscientização, de que nosso tempo presente deverá nos habilitar para uma vida futura feliz, devendo ser aquele considerado como período preparatório para alcance deste objetivo.

O século VIII foi caracterizado pela preocupação maior com o aspecto da razão, o século X pela condição de ignorância predominante da população, o conhecimento era restrito ao meio eclesiástico.

Partindo das transformações iniciadas no período renascentista, período de transição da idade média para moderna e decorrente implantação do capitalismo, podemos afirmar que foi necessária mudança na forma de pensar das pessoas, para que fosse viabilizada a ascensão da burguesia. Neste panorama de época São Tomás de Aquino tentou tornar os ideais de Aristóteles palatáveis para a igreja e foi considerado uma das figuras mais importantes no período de transição do renascentismo.

Os séculos X, XI e XII se caracterizaram pelo esforço e trabalho de conquista da autonomia do indivíduo, superada a dependência do ser superior

ou dependência menos absoluta (utilização da própria razão).

Martinho Lutero formulou críticas em relação a situação da igreja, considerava o clero ignorante e corrupto. Buscava privilegiar a autonomia para interpretação dos textos sagrados, pois, o povo deveria ter acesso ao conhecimento para que respectivamente tivesse exercido o direito de interpretar pessoalmente as escrituras. Os protestantes efetuavam a leitura, interpretavam e discutiam a doutrina.

No século XV em razão do debate dos problemas que já estavam afetando a igreja, foi evidenciado um deles “o analfabetismo”. Os mosteiros ficavam retirados e a população não tinha acesso ao conhecimento.

No entanto, para que fosse possível propiciar a alfabetização era necessária criação de escolas. Lutero considerava a importância da formação ética, com vistas a criação de bons hábitos.

Característica deste período foi a doutrina pedagógica de *Jan Amos Comenius* que em sua obra, fruto de intensos diálogos com filósofos como Bacon e Descartes, visava contribuir para que o Homem, desde a infância, passando pela juventude, completasse sua evolução rumo à perfeição espiritual e intelectual.

Predecessor do Filósofo Jean Jacques Rousseau possuía, dentre suas principais idéias, ensinar tudo a todos e trazer o indivíduo para perto do criador, com o objetivo de torná-lo um cristão exemplar, dotado

do poder de exercitar suas virtudes potenciais, que devem irradiar na direção de todos, independentemente do seu *status* econômico, de gênero ou de condições físicas e mentais. Trabalhava a didática como a prática de educar e também enquanto ofício de ensinar.

Sua pedagogia preconiza que se deve iniciar o aprendizado pelos sentidos, pois, é por meio deles que se percebe os estímulos exteriores e, portanto, o que se considera real; assim, as percepções sensoriais seriam impressas no interior do ser e, depois, analisadas pelos instrumentos racionais. Aplicava a idéia de um racionalismo religioso.

No Século XVI Martinho Lutero iniciou a reforma protestante que contribuiu para origem de outras religiões. Considerou a fundação das escolas de suma importância, bem como a inclusão do ensino do idioma alemão nas escolas, a fim de que fosse possível a leitura e interpretação da bíblia, a ser realizada pelo próprio indivíduo, ampliando assim, sua autonomia e acesso ao conhecimento e inviabilizando o monopólio de leitura da bíblia realizada quase que exclusivamente pelo clero.

A reforma criticava a venda de indulgências, prática realizada pela igreja. Defendia a idéia de que a salvação não se dava exclusivamente pela fé, mas sim pelas boas obras.

Nessa época, na economia, ocorreu a ampliação de novos modos de trabalho e foram originadas as primeiras companhias comerciais (portos). A partir das cruzadas foi dado início a ruína

dos senhores feudais. As aspirações dos indivíduos que antes almejavam ser heróis ou santos, neste período de transição, passaram a significar o desejo pelo enriquecimento.

Na política ocorreu o fortalecimento dos Estados nacionais e a expansão da Europa, com novas terras colonizadas, aumento da população e no final do século XV e início do XVI o período restou conhecido como período das descobertas além do oceano atlântico.

Ocorreu nesta época, a grande virada no pensamento humano, pois, os estudiosos passaram a considerar o homem como ser racional e superior as outras criaturas, passando a superioridade considerada da metafísica (aspecto religioso), a um segundo plano em relação a razão, sendo conhecido como período de renovação cultural.

A arte da época procurava retratar essa mudança cultural. A Ciência também apresentou avanços significativos em diversas esferas, como ex. podemos citar a criação do telescópio, microscópio, etc.

Nessa época, com a mudança na forma de pensar das pessoas, as idéias apresentadas por cientistas como Galileu Galilei que afirmava que a Terra gira em torno do sol e, não o contrário, sofreram perseguição pela inquisição Católica, pois, alegavam que um cientista deve comprovar na prática suas idéias e não possuíam interesse na idéia de predominância da razão sob a fé.

CONCLUSÃO

A partir do breve estudo realizado chegamos à conclusão de que as transformações sociais (econômica e política) podem trazer consequências na seara educacional e deflagrar a mudança na forma de pensar das pessoas, ou seja, a renovação cultural também pode ser capaz de influenciar o desenvolvimento do processo ensino aprendido. Os valores são importantes para a formação da personalidade do indivíduo, no entanto, para que seja valorado na sociedade no qual ele está inserido, de certa forma, também deverá interiorizar os costumes e ideais comuns desta sociedade, a fim de que se efetive o processo de socialização e isso é viabilizado por meio da escolarização.

Demais disso, este processo poderá se desenvolver numa via de diversas mãos, pois, diversos são os fatores passíveis de influenciar a personalidade do indivíduo e a formação de seus interesses, trazendo assim, consequências no desenvolvimento do processo ensino aprendido.

Neste contexto, chegamos à conclusão de que “a sociedade transforma o indivíduo e/ou o indivíduo também é capaz de transformar a sociedade”. No entanto, surge uma nova questão: até que ponto a religião pode influenciar na formação da personalidade do indivíduo?

Para responder a esta questão se faz necessária ampliação do estudo de quatro dimensões do ser

humano, a saber: a) Ética; b) Estética; c) Razão; e d) Corpo.

ⁱ Mestre em Filosofia do Direito e do Estado pela PUC – SP. Licenciada em Letras. Licenciada em Pedagogia. Licenciada em Geografia. Bacharel em Direito. Especialização em Neuropsicopedagoga e Educação Especial e Inclusiva. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialização em Gestão Escolar. Coordenadora Geral Faculdade Unidas de Tatuí. Professora da Rede Estadual de São Paulo. Professora de Ensino Superior desde 2006.

ⁱⁱ CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França (Orgs.) A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas Maringá: Eduem, 2011, 236p.

ⁱⁱⁱ DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? In.: Currículo sem fronteiras. v1, n2, pp. 189-193, Jul/Dez 2001.

^{iv} Licenciada em pedagogia pela UNIOESTE-PR. Pós-graduada em administração e planejamento de sistemas educacionais e de instituições educacionais/ UNIPAR. Professora do programa do desenvolvimento educ. PDE/SEED-Pr. E-mail: gilzadorigoni@seed.pr.gov.br. 2 Doutor em História, filosofia da educação/UNICAMP. Professor UNIOESTE, Campus Cascavel. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDBR – História, Sociedade e Educação – GT – Cascavel – PR E-mail: jcsilva05@terra.com.br. Artigo

Científico MÍDIA E EDUCAÇÃO: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

^{vi} CREPALDE. O Papel da Educação na Integração Social. Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 6, n o 2, jul/dez 2014. Disponível em:

<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/751/632> Acesso em: 04/12/2017

^{vi} BOURDIEU, Pierre. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

^{vii} CREPALDE, Neylson J. B. F. Mestre e Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Gestão Cultural pelo Centro Universitário UNA (UNA) e Bacharel em Regência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor e coordenador do curso de Música do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (CEUNIH). E-mail: neylson.crepalde@izabelahendrix.edu.br

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G (org). Da escola carente à escola possível. São Paulo, Ed. Loyola. 1986. (p.11-53)

CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França (Orgs.) A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas Maringá: Eduem, 2011.

CREPALDE. Neylson. O Papel da Educação na Integração Social. Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 6, n o 2, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/751/632> Acesso em: 04/12/2017

DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? In.: Currículo sem fronteiras. V. 1, n2, pp. 189-193, Jul/Dez 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico – social e capitalista. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1984.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. 2ª. ed., São Paulo:Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. Disponível em www.educacaoonline.pro.br Acessado em 08 de janeiro de 2007.

MARX, Karl. Os manuscritos econômicos e filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARTINS FILHO, Ives Gandra. Manual Esquemático de Filosofia. 3. Ed., São Paulo: LTR, 2006.

MARTINS FILHO, Ives Gandra. Manual Esquemático de História da Filosofia. 3. Ed., São Paulo: LTR, 2004.