



CLAUDIA PAPETTI GMEINER

**Abram-se as cortinas para o Professor-Artista:
O professor de artes no cotidiano escolar**

São Paulo

2015

CLAUDIA PAPETTI GMEINER

**Abram-se as cortinas para o Professor-Artista:
O professor de artes no cotidiano escolar**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores, ênfase no ensino superior, do Instituto Federal de São Paulo, no campus São Paulo, como requisito à obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Me. Robison Poreli Moura Bueno

São Paulo

2015

À minha mãe Helena Papetti, pelo amor incondicional e amizade sempre presente, pois me apoiou em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador pela paciência e credibilidade no meu projeto.

Ao professor, Thomas Edson Filgueiras Filho, pelo carinho e apoio, às coordenadoras e professoras, Alda Roberta Torres e Lucineide Machado Pinheiro e aos professores, Hamilton Harley, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica.

A professora, Natalia Beloti Dias, que de imediato se prontificou a compor minha banca.

O professor de arte deve ser, antes de tudo, um artista. Não necessariamente um artista que se apresenta publicamente, mas um artista na sua alma.

Bernadete Zagonel

RESUMO

O presente trabalho faz um panorama das dificuldades enfrentadas por parte de arte-educadores no Brasil, com base na prática escolar. Conhecer a história é fundamental para compreender o quadro atual do docente de educação artística. Na segunda parte, será apresentada as dificuldades do professor-artista nas instituições de ensino formais. Na terceira parte, será explicada os conceitos das teorias múltiplas e sua relação com a atividade artística. E será finalizado com as políticas públicas para educação artística, encontrando possíveis soluções para os problemas enfrentados pelos arte-educadores.

Palavras-chave: Professor - Artista. Arte - Educador. Cotidiano escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. Contextualizando a história da Arte na Educação	10
2. Professor-Artista: Uma exposição sobre a profissão do professor de artes	13
2.1. As múltiplas funções de um professor de arte educação	14
2.2. A Arte de Aprender Através do Erro e a Complexa Forma de Avaliar... ..	16
2.3. A Concepção de Ensino de Arte Realmente Mudou?	19
2.4. A Difícil Arte de Ser um Arte-Educador	20
3. Múltiplas inteligências e habilidades intelectuais negligenciadas na educação	27
4. Políticas públicas para educação nas artes para as artes	31
4.1. Violência contra o Professor.....	33
4.2. Viabilizando Soluções	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO (PRÓLOGO)

O intuito desse trabalho é analisar a realidade da pedagogia artística, pensando principalmente na formação de professores, no cotidiano escolar.

Pude observar que há um discurso recorrente entre os agentes educacionais: melhorar a educação em prol dos estudantes. Mas pouco se escreve em como melhorar a realidade dos professores. Ainda há muito preconceito entre os pedagogos, pois a inserção da disciplina de artes nos cursos de Pedagogia é muito recente.

O desejo de refletir sobre o preconceito contra as artes, por parte de muitos educadores, surgiu após alguns episódios que constatei durante o ano de 2014 e 2015. Depois de uma análise pessoal, observei que faltava informação que conseqüentemente gerava o preconceito. Já observamos que não podemos construir uma sociedade fundamentada no preconceito, pois o próprio nome já diz, pré-conceito, ou seja, um conceito antecipado de algo sem conhecermos de fato o que julgamos. Temos o direito e devemos exigir o direito da informação.

A metodologia da monografia será baseada exclusivamente em pesquisas bibliográficas. No primeiro capítulo, iniciarei o trabalho com uma contextualização da história da Arte-educação. No segundo capítulo, abordarei a visão geral do artista e o mundo, seu papel no processo de ensino/aprendizagem, com as múltiplas funções do professor. No terceiro capítulo, farei uma explanação sobre as múltiplas inteligências, pois não podemos nos limitar a priorizar umas disciplinas e relegar outras a segundo plano e finalizarei com as políticas educacionais para as artes. Durante o trabalho, pude observar que as políticas educacionais asseguram os direitos dos arte-educadores, dessa forma podemos conscientizar a sociedade da importância das artes e tentar mudar uma cultura excludente que durante muito tempo omitiu a importância dessa disciplina, privando os alunos as artes na sua totalidade.

Espero que haja uma reflexão entre os pedagogos sobre a importância das artes, partindo de uma especificidade das linguagens que é o Teatro-Educação e assim diminuir gradativamente os possíveis preconceitos com as artes na educação.

Embora o curso seja para a formação de docente para ensino superior, estou partindo em grande parte da educação básica, pois como Saviani (1984, p.

32) disse: “O desconhecido só define por confronto com o conhecido, se não domina o que é conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa ao domínio do já conhecido”.

Portanto, irei partir das minhas experiências como professora da educação básica, porém com foco no professor, que direta ou indiretamente está ligado ao ensino superior. Muito se discute sobre realidade do aluno e como melhorar a educação a partir dessa constatação, mas há muita pouca reflexão sobre a realidade do professor e a violência que ele sofre constantemente e de diversas formas possíveis, ou seja, verbal ou física e de que forma podemos melhorar a realidade desse profissional e, assim, melhorar a educação.

1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO (1º ATO)

Farei um resumo sobre a história da arte-educação no Brasil, pela visão das autoras Ferraz e Fusari (2009).

No início da colonização do Brasil, seguiu-se os moldes dos colégios jesuíticos europeus, a educação estava voltada para os nobres e burgueses abonados, deixando completamente de lado a educação popular. No Brasil fundaram “escolas de ler e escrever”. As crianças eram atraídas pelos métodos jesuíticos com música, o canto coral e o teatro. Os colégios foram criados com a finalidade religiosa e destinados aos filhos da elite da colônia. Os nativos estudavam em “escolas-oficinas” que formavam artesãos e pessoas para trabalhar em áreas fabris. Aprendiam pintura, carpintaria, instrumentos musicais, tecelagem, etc. Os nativos também aprendiam a construir e tocar os mais variados instrumentos, além de composição musical.

Quando o Marques de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil em 1759, o sistema educacional ficou desorganizado.

Em 1808, D. João VI instaurou o sistema educacional básico e superior. O sistema educacional ficou estruturado em: primário, secundário e superior. Foram criados também cursos profissionalizantes.

A convite do rei, veio ao Brasil a Missão Artística Francesa, reformulando os padrões estéticos em 1816 e criou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios (Decreto Real de 12 de agosto desse ano), 10 anos depois viria a chamar-se Imperial Academia e Escola de Belas-Artes, que permitiu a instalação oficial do ensino artístico do Brasil, regida por instruções similares o a da Europa. Os artistas e técnicos tinham como modelo as academias europeias, baseada na estética neoclassicista. Predominavam os desenhos e gravuras de Jean-Baptiste Debret, artista que veio com a Missão Francesa.

O desenho e outras disciplinas artísticas eram ensinados nas escolas primárias, secundária e normais (escolas para formação de professores) e nos liceus de artes e ofícios com intuito profissionalizante.

No Brasil como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais da Academia Imperial. No

ensino primário e secundário o desenho tinha por objetivo, entre outros, o domínio da racionalidade.

A música era a manifestação artística preferida da corte portuguesa, em 1854 foi estabelecido o ensino nas escolas brasileiras, antes dessa data nas escolas apenas se cantava temas europeus.

No início do século XX, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias era voltado a técnica estética neoclassicista. Normalmente copiavam figuras ou objetos e levavam ao professor (ou seja, de cunho imitativo). Nas escolas normais os alunos aprendiam também o “desenho pedagógico” que era utilizado apenas para ilustrar suas aulas.

A partir dos anos 50, além do desenho, faziam parte do currículo escolar as matérias de música, canto orfeônico e trabalhos manuais.

No mesmo período o ensino musical, o canto orfeônico é substituído pela percepção auditiva, ritmo, expressão corporal e o trabalho em grupo. Desenvolvendo assim, a improvisação, a criação, a experimentação de sons.

O canto orfeônico foi instituído por Villa-Lobos com intuito de difundir nossa cultura folclórica, pois anteriormente o ensino era basicamente clássicos estrangeiros. Na mesma época surge a Escola Nova originou-se na Europa e Estados Unidos (século XIX) e no Brasil, surgiu a partir da década de 1930, tendo seu auge nos anos 40 aos 60. Na arte-educação destaca-se Augusto Rodrigues que criou em 1948, no Rio de Janeiro, a “Escolinha de Arte do Brasil”.

O ensino de arte baseava-se na livre expressão das crianças (aprender fazendo), em que deu origem a debates sobre a importância da livre expressão estética (desenhos espontâneos).

Posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.4024 de 20 de dezembro de 1961, definiu-se o papel do Estado na Educação. Eram pouquíssimos os cursos de formação de professores de Música, Artes Plásticas e Desenho, portanto havia necessidade de expansão. Nesse período o ensino de teatro foi substituído em muitas escolas, por isso surgem novos cursos de licenciaturas e o reconhecimento dos já existentes.

A educação tecnicista foi um marco, pois com a Lei n.5.692/71, introduziu a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio). Porém as disciplinas já existentes como, desenho, música, trabalhos manuais, artes aplicadas e educação música, deixam de existir e o professores

necessitam completar sua formação. Dentro da visão de ensino tecnicista, recomenda o uso excessivo de recursos audiovisuais sugerindo uma “modernização”.

2 PROFESSOR-ARTISTA: UMA EXPOSIÇÃO SOBRE A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE ARTES (2º ATO)

Esse capítulo iniciará com um panorama sobre o professor de artes na educação. Colocará em pauta o professor de teatro-educação, a relação entre professor e aluno e suas dificuldades na prática docente. Dificuldades essas enfrentadas no espaço de trabalho e preconceitos enfrentados pelos colegas de profissão.

No decorrer dos tempos, a arte ganhou definições muito diversas. Uma das mais antigas considerava ser arte uma obra que, produzida pelo ser humano, imitasse alguma coisa. Outra, muito disseminada no século XX, entendia que obra de arte é aquela que exprime as emoções sentidas pelo artista. Há ainda a teoria focada no receptor, em que a obra de arte deve provocar emoções em quem a desfruta. Podemos notar que nenhuma dessas concepções abrange todos os tipos de arte, o que limita e torna inadequada a própria definição. (ZAGONEL, 2008, p. 20)

Ao analisar a fala de Zagonel, podemos observar que a definição de arte é muito complexa, igualmente seu conteúdo. Por isso há necessidade de separação de suas linguagens. Segundo a autora e o Currículo do Estado de São Paulo (p. 188 e 192), elas são compreendidas como: artes visuais, teatro, música, dança e arte audiovisual. E atualmente suas disciplinas são: artes visuais, teatro, música e dança. Embora na maioria das escolas, necessariamente devem ser ensinadas todas as linguagens artísticas, independentemente da formação do professor.

Na época da Ditadura Militar vivida no Brasil, o teatro era alvo de uma rígida censura, dado o seu poder de penetração e convencimento na sociedade. Pela prática criativa do teatro, o indivíduo se envolve mais profundamente, pois é possível vivenciar situações, compreender relações sociais, para então criticá-las, questioná-las e até transformá-las. (ZAGONEL, 2008, p. 31).

O teatro possui uma grande força, por sua capacidade “humanizadora”, ou seja, no teatro aprende-se a estudar o outro, entender o outro, para poder então

interpretar, sem julgamento. Uma peça teatral pode ser apenas um entretenimento, ou ter fortes críticas sociais, levando a plateia a profundas reflexões.

2.1 AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DE UM PROFESSOR DE ARTE EDUCAÇÃO

O professor de artes tem um posicionamento híbrido, pois transita entre o artista e o pedagogo, mas sem extinguir em momento algumas dessas duas facetas. Uma parcela da sociedade, considera ser professor de teatro um docente da escola, por isso sem a necessidade de espaço apropriado para aulas diferenciadas, e ser ator um dom, portanto sem necessidade de remuneração digna. Evidenciarei que um professor de artes é um professor e artista simultaneamente. “Contrariando a ideia de que ao primeiro profissional se atribui apenas as questões pedagógicas e ao segundo a dádiva do dom, propõe-se uma reflexão sobre a atuação do professor-artista” (DEBORTOLI, 2010, p. 91).

Infelizmente concordo que muitas pessoas veem o trabalho do ator como um dom, portanto, às vezes, nos próprios anúncios de trabalho é dito que não haverá cachê, apenas lanche, condução e (ou apenas) portfólio (vídeobook das cenas). Exemplo:

Atrizes, 21-28 para curta institucional. Preferencialmente com traços orientais. Pagamento em sistema de permuta: Seleccionadas terão um vídeobook produzido pela nossa produtora¹

Na escola acontece diferente, o professor de teatro é visto mais como um docente do que um arte-educador. Uma pedagoga disse que “ou se é um artista ou se é um professor”². Porém, não há como desassociar o artista do professor. Às vezes, incompreendido por muitos educadores, o professor pode e deve transitar por esses dois universos, que ao se aproximarem se tornam um.

O que o diferencia do famoso “professor de arte”, que trata justamente do educador que reúne em sua prática conhecimentos artísticos e pedagógicos, é que o professor-artista mantendo-se comprometido com a educação e o ensino da linguagem cênica atua também como artista na escola. Ele busca o desenvolvimento de práticas teatrais que permitam sua atuação de forma plena, ou seja,

¹ Disponível em: <<http://www.guiadoator.com.br/atrizes-21-28-para-curta-institucional-preferencialmente-com-tra-os-orientais-audition-detail-24572.html>> Acesso em 23 de novembro de 2015.

² Frase recolhida em experiência pessoal.

sem desvincular-se das responsabilidades pedagógicas, atua como diretor teatral, ator, produtor, figurinista, cenógrafo, sonoplasta, etc... (DEBORTOLI, 2010. p. 93).

O intuito da autora acima é romper o preconceito que permeia a educação, pois as funções de um professor de artes são muito complexas e transcendem as funções específicas da pedagogia.

A figura do professor-artista, aqui proposta, surge a fim de romper os preconceitos que tendem a distanciar arte e pedagogia, sendo que sua atuação vai além do equilíbrio entre estas áreas (DEBORTOLI, 2010. p.93).

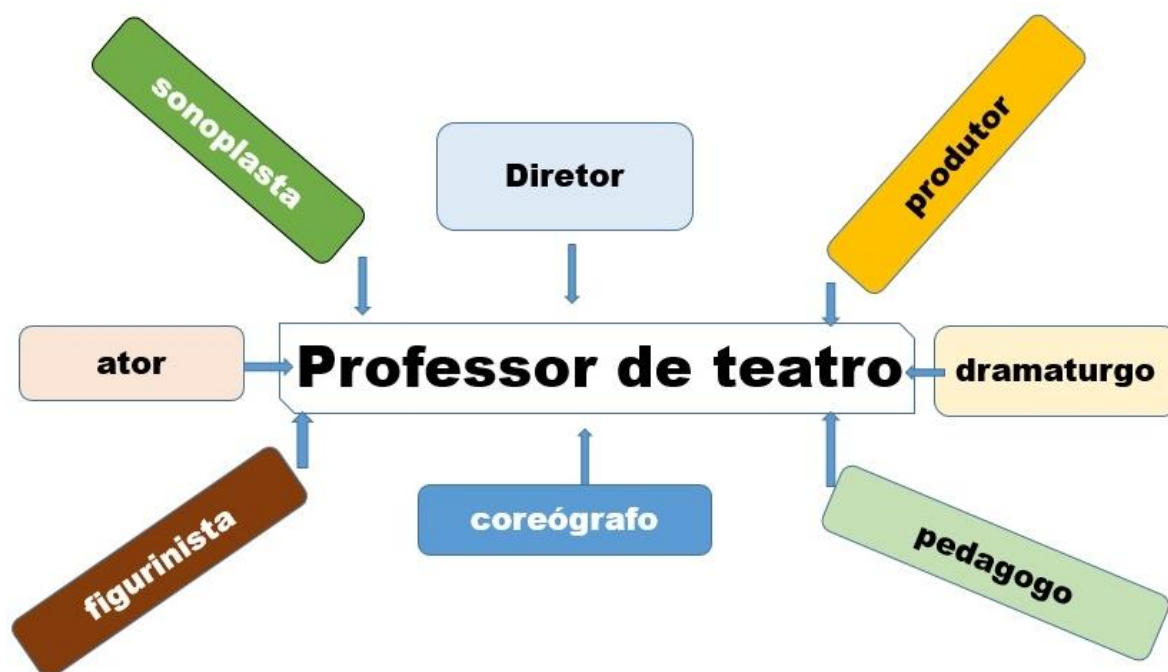
Normalmente o que muitas instituições de ensino não compreendem é que um professor de artes, mais especificamente o professor de teatro, precisa ter múltiplas funções: direção, figurinista, sonoplastia, entre outras. Além disso, deverá ensinar aos alunos como exercer essas funções. O professor de artes atua nas funções citadas, sem, contudo, desvincular das funções pedagógicas. A transição é algo sutil, mas essencial ao docente de artes.

Esse pensamento é compartilhado por diversos autores como Debortoli (2010), Farias (2008) e Vidor (2015)

O professor de Teatro necessariamente é pedagogo e é encenador. Mais que os professores de outras matérias, ele precisa ser um pouco ator e precisa ter algo também de dramaturgo, para organizar os textos saídos de improvisações e fazer adaptações. (FARIAS, 2008, p. 24)

No caso do professor de teatro, sua atuação como artista pode ter diversas abordagens, das quais as mais comuns são: direção ou criação dramaturgical, mas na presente discussão, ela se dará através da aproximação ao papel do ator, reforçando o sentido de representação, onde a caracterização de um personagem pode ser o meio de exploração das convenções teatrais. (VIDOR, 2015, p.1)

Podemos observar nessas breves citações, as múltiplas funções de um arte-educador, pois além de atuar como docente, acumula diversas funções próprias das atuações profissionais do teatro. O intuito, não é transformar as aulas de uma educação convencional em um curso técnico de teatro, mas trazer essa vivência artística para a sala de aula.



2.2 A ARTE DE APRENDER ATRAVÉS DO ERRO E A COMPLEXA FORMA DE AVALIAR.

Teatro é grupo, e como todo trabalho em grupo, aprendemos que não há funções ou papéis melhores ou piores, todos são importantes, pois é igual a um quebra cabeça, se apenas um dos elementos faltar, compromete todo o trabalho.

Em meio a essas transformações da educação, aparece o professor de teatro. Na educação tradicional, esse docente é quem conduz o trabalho, ao mesmo tempo que aprende, pois, a educação está em constante transformação.

Se a livre expressão representou uma reação a uma tradição de textos memorizados e 'marcados' pelo professor, hoje diferentes níveis de mediação podem ser observados: o jogo dramático, o jogo teatral e o drama buscam formas de investigar as funções e o papel do professor para conduzir os alunos no processo de criação cênica a partir de novos parâmetros. (CABRAL, 2008, p. 43)

Uma das grandes dificuldades nas aulas de artes que pude observar enquanto lecionei, é o receio de não saber o que fazer durante a cena e "pagar mico", gerando ansiedade e perdendo a vontade de estar em cena. Senti como um grande desmotivador na hora da participação dos alunos. A insegurança faz inclusive parar no meio da cena para refazê-la, simplesmente porque achavam

tenham esquecido alguma técnica anteriormente citada.³

O professor aos poucos vai perdendo o status de perfeito, incapaz de cometer falhas e aceitando seus erros e limitações. Mas isso é algo importante, de certa forma aproxima os alunos dos docentes, porque a partir do momento em que o professor comete falhas no exercício, os alunos se sentem menos pressionados a serem perfeitos, diminuindo a ansiedade de acertar sempre, igual a imagem que fazem do professor.

Em jogos de regra, é muito importante que o professor também cometa erros, pois isso contribuiu para diminuir a ansiedade da turma e propiciar uma relação positiva com nossas falhas e com a dos outros, além de ser mais uma estratégia para abaixar o status do professor. Concluímos que o fato de o professor ser também artista influi positivamente nas aulas ministradas (HORTA e MUNIZ, 2015, p.102).

Com isso, não quer dizer que devemos incentivar o erro, mas o não receio de errar, tornar o professor mais humano, suscetível a falhas como qualquer pessoa. Dessa maneira o aluno também terá menos receio de errar e ficará mais relaxado para de fato vivenciar a atividade.

Ao invés de incitarem nos alunos o medo de errar e de punirem aqueles que erram (algo que pode ser, inclusive, relativo, conforme as disciplinas), os professores deveriam trabalhar a noção de que o erro será essencial para o aprendizado, para a reflexão e para a compreensão mais ampla de todo e qualquer conteúdo, deixando os alunos mais livres e relaxados na sala de aula. (HORTA e MUNIZ, 2015, p. 105 e 106.)

O erro faz parte do aprendizado humano, foram a partir de muitos erros e posteriormente acertos, que a humanidade evoluiu. No decorrer da história podemos observar grandes conquistas que ocorreram após inúmeras falhas. Quando desejamos muito acertar, gera ansiedade e muitas vezes como consequência o erro, não porque não sabia, mas porque a ansiedade é um grande limitador humano.

Observamos que o erro geralmente se apresenta quando o grupo deseja muito acertar em um determinado jogo de regras ou em cenas improvisadas. A partir do momento em que aceita o risco e a possibilidade do fracasso como algo intente a qualquer jogo ou cena improvisada, as expectativas do grupo diminuam, e os alunos se

³ Com base em experiência pessoal.

sentiam mais relaxados e livres para criar. (HORTA e MUNIZ, 2015, p. 95)

Quando o aluno reconhece que o erro é inerente ao ser humano, ele tende a se soltar e improvisar melhor, pois com sua mente livre aumenta sua capacidade de criação. A criação das cenas é importantíssima para a troca de experiências em cena, tanto do aluno quanto do professor.

A partir do momento em que compartilham uma experiência, professores e alunos muitos momentos em que não há distinção entre um e outro. O professor provoca e os alunos reagem, da mesma forma como os alunos provocam e o professor reage. (HORTA e MUNIZ, 2015, p. 11)

Quando provocamos nosso colega de cena, criamos elementos para a cena continuar “viva”, porque o fator provocação sugere que não deixamos a cena “cair” ou “morrer”, e damos continuidade até de fato chegar ao término. Não podemos esquecer que as atividades teatrais são coletivas e, portanto, todos têm que dar suas contribuições.

Processos de montagem, criação coletiva, investigações cênicas, interação com temáticas, idéias, imagens. Seu diretor/professor media as interações entre os participantes, e destes com o espaço, o tempo, a cena, o contexto da ficção (CABRAL, 2008, p. 39).

O professor nesse momento age apenas como mediador, pois apesar das improvisações serem livres, ou seja, sem um texto pré-definido, precisa haver ordem, os estudantes precisam definir o tema, o tempo da cena, e outros elementos fundamentais para o desenrolar da história.

É notória a atuação do docente na condição de artista, fazendo das próprias aulas um fazer artístico que possa inspirar, conduzir e incentivar os alunos em uma experiência educativa legítima (HORTA e MUNIZ, 2015, p.108)

Se o aluno estiver relaxado, sem ansiedade, com temas e outros elementos bem definidos com o grupo que fará cena, mesmo que não saia como esperavam, haverá muitos dados que poderá enriquecer a aula, e ter de fato uma vivência artística pedagógica. Precisamos lembrá-los que em cena improvisada não existe fazer certo ou errado, existe o fazer.

Uma questão relevante sobre não existir certo ou errado, existe o fazer artístico é a avaliação, pois os critérios utilizados não serão o mesmo das demais

disciplinas, porque em sua maioria, o critério de avaliação é se acertou ou errou a questão.

A avaliação das atividades artísticas e estéticas tem sido objeto de discussão pela complexidade que envolve, principalmente quando se refere ao estabelecimento de critérios e julgamentos sobre a produção expressiva e comunicativa (visual, dramática, musical, poética). (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 161)

A avaliação em arte é muito complexa, pois envolvem algumas subjetividades, porque não há apenas produção escrita, no caso da encenação, improvisação, e outras formas artísticas, que não há registro ou formas de arquivar as avaliações. Dessa forma existe uma grande diferença para avaliar na formação de professores em geral, com os de licenciaturas em artes.

Para avaliar-se o percurso criador de cada aluno, é necessário um acompanhamento constante, observando-se os trabalhos e até fazendo registros dessa observação (em forma de textos, gravações, fotografias), de modo a poder-se verificar o processo pessoal de aprendizagem. Além dos resultados, o processo de produção artística pode ser verificado, por exemplo, por intermédio de conversas, textos, debates com os alunos e análise de pastas (portfólios). (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 165 e 166).

Infelizmente nem todas instituições de ensino compreendem essa complexidade e estão dispostas as outras formas de avaliações, digamos, “não convencionais”, pois algumas não veem as anotações do professor, como uma avaliação real, ou o professor não pode filmar, ou fotografar os alunos, restringindo ainda mais atividade docente. Limitando não apenas a avaliação, como todo o processo de aprendizagem.

2.3 A CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ARTE REALMENTE MUDOU?

O intuito da arte como área do conhecimento é: conhecer a história, conhecer as técnicas e fazer arte. Se apenas fizer arte por fazer, torna-se uma arte “expontaneísta”, sem profundidade que a disciplina possui.

Desde o início do século XX, na educação tradicionalista, as artes nem sempre tinha objetivos artísticos, como no caso do ensino de Desenho, cuja característica era muito mais voltada ao aprendizado do desenho técnico do que da expressão artística. Os trabalhos manuais, visavam em geral, ao ensino de prendas domésticas ou de artesanato. O teatro e a dança, embora fizessem parte das festividades da maioria das escolas, raramente eram vistos como atividade integrante de formação do aluno, fato que infelizmente perdura em muitas instituições até hoje. (ZAGONEL, 2008, p. 48)

Infelizmente, ainda há escolas nas quais o professor é lembrado em festividades, como por exemplo, festa junina, para fazer as bandeirinhas. Ou “presentinho” para o dia das mães, em que faz caixinha, enfeitando com casca de ovo amassado, para guardar brincos, colares, anéis. A disciplina perdeu o objetivo principal, que é ensinar arte, sua história e suas técnicas e não confecção de brindes.

No ensino das Artes Plásticas, é comum ver o aluno ser levado a copiar quadros de pintores famosos, a colorir desenhos ou a aprender desenhos geométricos, quando ele poderia expressar sua criatividade suas idéias e transformar a imaginação em meio expressivo. (ZAGONEL, 2008, p. 85)

Outro problema, principalmente em artes visuais, é o professor que desenha ou expõe um quadro diante dos alunos e diz para eles copiarem igual ao que eles estão visualizando. Quando estudei no ginásio (atual fundamental II), gostava muito de desenhar, mas na escola apenas fazíamos figuras geométricas. Estudei arte, dessa forma, até o colegial (atual ensino médio). Foi quando paramos de desenhar, não me recordo de fazer mais nenhum desenho, nem outra atividade artística.

2.4 A DIFÍCIL ARTE DE SER UM ARTE-EDUCADOR

Ocasionalmente o professor de artes é incompreendido na sua atuação na rede pública de ensino, porque muitas escolas não veem com bons olhos as atividades práticas desenvolvidas.

Jogo dramático (*play way*), performance, jogo teatral, drama, happening, peça didática, montagens de espetáculos, além da dança e da música, enfim, todas as formas de composição artística cênica que impliquem na produção sonora (vista como bagunça) e na retirada do estudante da tradicional carteira, restritiva e limitativa do movimento, são vistas em geral como elementos nocivos, nos já conturbados ambientes da rede pública de ensino. (FARIAS, 2008, p. 20)

Muitos professores já passaram por essa situação, principalmente nas escolas públicas onde já há excesso de alunos e ao menor aumento de som, já é visto como bagunça ou “Aula de bagunça”. Normalmente temos que trabalhar dentro da sala de aula e sem emissão de sons em demasia, devido a esse fato, muitos professores se tornam meros reprodutores dos livros e as aulas se tornam apenas teóricas, perdendo o sentido do todo de uma aula de arte.

O ambiente escolar implica em algumas limitações que não são encontradas em espaços designados somente para práticas artísticas. Muitas escolas também não compreendem totalmente as necessidades desta prática e do profissional que a realiza. (DEBORTOLI, 2010, p. 92)

Grande parte das instituições da rede básica de ensino deveria repensar a disponibilidade de um espaço para as atividades de artes, visto que há instituições que têm espaços para tais práticas e são mal utilizados, delimitando as atividades de artes dentro da própria classe, reduzindo ou eliminando a produtividade da aula prática, visto que são muitos os problemas do uso da classe tradicional para tais práticas.

Com sobrecarga de turmas e uma disciplina que envolve movimento, som, reformulação do espaço disponível e trabalho em grupos, o professor de teatro acaba reproduzindo uma relação ensino-aprendizagem que vai gradualmente estabelecendo uma rotina e se afastando da reflexão teórica e prática. (CABRAL, 2008, p. 39)

Normalmente a atividade prática docente fica limitada a um espaço em frente da sala, sendo necessário solicitar aos alunos para afastarem as carteiras e utilizar um espaço irrisório. Também pedir para os alunos erguerem as cadeiras em vez de arrastá-las, para não fazer barulho nas salas no andar de baixo e incomodaras outras classes. Devido a isso, não são poucos os que optam por

reproduzir livros, se afastando da prática.

Ao constatar, durante a graduação, que um número considerável de profissionais que se formam na área das Artes Cênicas não se sentem atraídos pela possibilidade de atuarem como professores de teatro em escolas. Para tais profissionais, os protocolos exigidos pelo ensino curricular contribuem para que estes ambientes educacionais não sejam considerados adequados para a realização de suas práticas artísticas. (DEBORTOLI, 2010, p. 92)

A falta de espaço e a limitação aos sons acarretam problemas, como a redução de liberdade da aula e interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois na cena o aluno não poderá correr ou gritar, mesmo que a cena peça. Para o professor, também ficará comprometida sua avaliação de desenvolvimento, pois não poderá observar a evolução na projeção de voz do aluno, sem considerarmos outros elementos técnicos. “O processo de ensino-aprendizagem se torna mais fluido, uma vez que os alunos se sentem mais livres para criar, atuar e aprender” (HORTA e MUNIZ, 2015, p. 97).

Além dos problemas frente às limitações dos espaços físicos, do tempo curtíssimo para as aulas, os professores de artes ainda sofrem com o baixo *status* da disciplina, às vezes vindo a sofrer discriminação por parte dos próprios colegas da instituição. Já escutei diversas brincadeiras de colegas, como por exemplo, dizerem que após a aula de “deseinho” veio a aula importante.

Para o professor de teatro que frequentemente se depara com adversidades e precariedades em seu campo de atuação, tanto em termos de espaço físico, ou tempo de aula, quanto de baixo *status* da disciplina ‘teatro’ como curricular, a valorização da atividade por parte dos alunos e dos próprios professores fica comprometida. Portanto, se quiser mudar algo neste processo e reivindicar suas necessidades dentro da escola, o questionamento acima é fundamental. (VIDOR, 2015, p.4)

A questão que levanto sobre essa discriminação do professor de artes, pode estar no fato de que muitos educadores já têm uma visão preconcebida do que é ser um professor, e torna-se um fator limitante para o docente de artes, para vivenciar completamente seu ensinar e o fazer artístico.

O professor de teatro, dentro da instituição de ensino, transitar pelo papel de pedagogo e artista na própria instituição, o que parece óbvio, porém na prática, pouco se efetiva. As exigências da instituição, a estrutura das aulas ou mesmo a própria imagem construída sobre o papel do professor, podem ser algumas das razões que fazem com que o mesmo não 'cruze as fronteiras' e, assim, acabe por dissociar a prática pedagógica da artística - dentro da escola é o pedagogo e fora dela é o artista ou, o que é mais provável, acaba se afastando da arte e atuando apenas como pedagogo. (VIDOR, 2015, p. 2)

Esse fato é de suma importância, pois entramos em um questionamento muito delicado, e Rachel (2014, p.34) levanta uma reflexão "O que o senso comum diz a respeito do que deveria ser uma aula de artes?" Talvez um dos fatores para esse possível preconceito seja o que se espera de um professor de artes, pois a partir do momento que criamos expectativas não oferecemos a oportunidade de ver o que esse profissional tem a oferecer, pois queremos resultados em cima do que esperamos.

Então se levanta outra questão que se tem discutido muito na educação e na mídia: o do não ingresso, abandono ou exoneração de cargos docentes devido ao descaso com a educação. Local impróprio para atividades práticas, pouquíssimas aulas de artes em relação a português ou matemática, pouco material para poder trabalhar com os alunos (caso a escola não tenha verba própria), baixo salário, excesso de alunos em cada turma e desinteresse por parte dos alunos. Esses fatos contribuem para que essa importante profissão não seja atrativa. Pela minha experiência em sala de aula, acredito que um dos fatores desmotivadores dos alunos é sua liberdade ser limitada pelos protocolos das instituições.

O professor-artista não se preocupa mais com as questões pedagógicas e com o cumprimento dos protocolos da instituição de ensino, do que com o processo criativo dos próprios alunos. (DEBORTOLI, 2010, p.94)

O professor de artes não deve limitar o aluno no seu processo criativo, pois é o aprendizado mais importante que esse aluno poderá entregar como resultado de um processo que pode ser riquíssimo em material de laboratório (chama-se laboratório o processo e pesquisa para a cena). Infelizmente nossa educação é fundamentada em documentos, por isso apenas as provas escritas são consideradas importantes e conseqüentemente interferem negativamente para

aulas práticas, como por exemplo, o teatro.

Posiciona o professor-artista em um âmbito experimental que contraria o aspecto predominantemente ordeiro, projetado e planejado da prática pedagógica, que encara o improvisado e o imprevisto como acidentes de percurso que devem ser evitados. Nesse sentido o professor-artista assume um caráter transgressor em relação a metodologia tradicional de ensino mais preocupada com o produto do que com o processo. (RACHEL, 2014, p.53)

Normalmente espera-se que a turma estude grandes autores, ao invés de estimular a imaginação através de tentativas erros e acertos das improvisações. A imaginação é algo pouco trabalhado nas escolas, mas extremamente importante no desenvolvimento dos alunos, independentemente da idade. Um modo prazeroso e eficaz de trabalhar a imaginação é com exercícios de improvisação teatral⁴.

A disposição constante para a aceitação e a cooperação dos professores para as propostas dos alunos, disposição fundamental para a prática da improvisação, a qual nós, os professores, estamos sempre atentos, por sermos também atores-improvisadores. Isso nos possibilitou, inclusive, improvisar junto aos alunos em alguns momentos, levando-os a sentirem estimulados ao nos verem improvisar e correr riscos, ..., isso nos aproximava deles, e eles se percebiam mais à vontade para estar em cena. (HORTA e MUNIZ. 2015 p. 102)

A aceitação das propostas dos alunos é essencial para o livre decorrer da cena, pois vivenciarão essa liberdade e criação. Posso dizer por experiência própria, no primeiro dia de aula, os alunos estavam tímidos para realizar uma cena de improvisação, no momento que improvisei uma cena com eles, rendeu um excelente aprendizado, tanto para eles, para um autoconhecimento, como para mim que conheci a turma e pude trabalhar mais suas limitações.

Os alunos precisam, antes de tudo, sentir que esse orientador é seu cúmplice de criação, que todas as idéias são preciosas e podem ser transformar através da criação artística. O orientador trabalha com os “tesouros” dos alunos, seus sentimentos, sua imaginação, seus sonhos. Delicadeza e sensibilidade são as palavras que devem tornear a postura desse profissional, que deve olhar, sentir, perceber

⁴ IMPROVISAZÃO TEATRAL – CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS NO BRASIL. O autor expõe duas visões distintas do dicionário Aurélio (1988, p. 353) s.m. 2. “Produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo” e do Dicionário de teatro. PAVIS (1999: 206) [...] uma peça improvisada (a l’improvviso), pelo menos que se dá como tal, isto é, que simula a improvisação a propósito de uma criação teatral, como o músico improvisa sobre determinado tema. Os atores agem como se tivessem que inventar uma história e representar personagens, como se realmente estivessem improvisando.

cada aluno dentro de suas possibilidades e estimular cada um deles a participar deste momento especial, o momento da criação artística. (DÓRIA, 2009, p. 169)

Os alunos precisam sentir segurança no processo de criação, portanto o professor tem papel fundamental nesse processo. Todas as ideias são bem-vindas e podem ser adaptadas no momento oportuno. A apresentação, não é o auge do processo como um todo, mas o momento da criação, ele é mágico. Nesse momento que se transforma o papel em vida. Às vezes, experimentando sensações adormecidas ou desconhecidas, em seus alunos, o professor precisa ser sensível às sutilezas da criação. Esse processo é muito semelhante, ao profissional de teatro no momento da criação.

Não é à toa que se discutem os preconceitos que tratam de propor uma dissociação entre arte e pedagogia. O arte-educador não deve colocar-se como professor dentro da escola e artista apenas fora dela, é preciso acreditar na escola também como espaço para se atuar como artista. (DEBORTOLI, 2010, p.95)

O preconceito contra o professor de artes é nítido na educação. Acredito que falte informação e um conhecimento mais amplo desse profissional dentro dos cursos de pedagogia como na formação de professores, em geral. A desinformação gera preconceitos que infelizmente mais tarde permeiam as escolas. No cotidiano escolar, correm comentários que propagam a máxima de que “ou se é professor ou se é artista”. Segundo esse pensamento essas duas atividades não poderiam conviver em perfeita harmonia.

Livrando-se dos preconceitos, a escola pode tornar-se um palco a mais para estes artistas, que certamente encontrarão neste ambiente educacional a possibilidade de divulgar seu trabalho e contribuir com a formação artística do sujeito. (DEBORTOLI, 2010, p.97)

Quando o profissional divulga ou estimula a produção artística em sala de aula, ele está contribuindo significativamente com a educação. É difícil compreender de que forma alguns educadores conseguem desvincular a arte, a produção artística da educação. Trata-se de um problema arraigado na cultura brasileira, que demorou muito tempo para valorizar as artes na educação, como foi exposto no primeiro capítulo.

Existe um paradoxo nas relações entre teatro e educação que deve ser pensado por todos que tenham interesse em trabalhar dentro das escolas. A educação tem um papel formador, que apoia em pilares racionalistas, tem objetivos e finalidades determinados. A arte transita por um território no qual objetividade, racionalidade e finalidade são aspectos que, muitas vezes, devem ser totalmente desconsiderados para que se crie um espaço de experimentação e liberdade. (Dória, 2009, p.168)

Retorna nesse momento uma discussão do ato transgressor da arte. Às vezes temos que nos libertar de regras formadas pelas instituições, para vivenciar a arte. Não há necessidade em desrespeitar as regras, mas às vezes temos que transformá-las, para poder ter a liberdade do processo artístico, no qual algumas vezes o excesso de racionalidade pode ser prejudicial para a produção final.

O professor tem um desafio enorme diante de si e, apesar de o ensino de Arte não ter na escola o reconhecimento que ele merece, o professor dessa disciplina deve ter consciência de sua importância e, conseqüentemente, de sua responsabilidade como agente e participante direto desse processo. (ZAGONEL, 2008, p. 104)

Em muitos casos o ensino de artes não tem o devido reconhecimento como observamos nesse capítulo, mas desenvolve muitas habilidades e, em última análise, inteligências, como veremos no próximo capítulo sobre as inteligências múltiplas.

3 MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS E HABILIDADES INTELECTUAIS NEGLIGENCIADAS NA EDUCAÇÃO . (3º ATO)

Esse capítulo se tornou importante após um pedagogo comentar a respeito da possível mudança da grade curricular no ensino médio nas escolas estaduais de São Paulo.

Essa mudança se dará ao fato de o aluno a partir do 2º ano poder optar pelas disciplinas que queira estudar. Após uma breve discussão, esse colega pedagogo disse: “Assim todos irão optar por teatrinho e musiquinha, ninguém vai querer matérias difíceis como matemática”. O mais surpreendente é que até uma doutora em educação disse que ela entendia e que não foi dito no sentido pejorativo.

Portanto, vou expor sobre as diversas formas de inteligências, não mais ou menos importantes, mas apenas inteligências diferentes, cada uma com sua importância.

Embora já exposto no capítulo primeiro, faz necessário uma breve citação sobre o aspecto histórico do teatro no Brasil, para elucidar a explicação a seguir.

A história do teatro no Brasil é quase tão antiga quanto a história do próprio Brasil.

O teatro, que nasceu no século XVI, como instrumento de catequese dos jesuítas e portanto endereçado a todos os públicos em potencial, ou seja, naquela época, aos índios a serem evangelizados e aos colonos a serem advertidos. (CACCIAGLIA, 1980, p. 1)

Mas infelizmente na educação, embora a história do teatro esteja presente simultaneamente com a história do Brasil, muitas vezes as artes têm sofrido constantes preconceitos em relação a diversas disciplinas como, por exemplo, a prioridade do português ou matemática sobre as outras disciplinas, principalmente as artes.

Um grande avanço na pesquisa científica sobre a medição do nível de inteligência em um indivíduo é teoria das inteligências múltiplas, porque existem milhares de profissões em que essas habilidades não são prioridades (escrita e cálculos), mas são igualmente importantes. Então, o que são inteligências múltiplas?

En 1979 Howard Gardner, como investigador de Harvard, recibió el pedido de un grupo filantrópico holandés, la Fundación Bernard Van Leer, de dedicarse a investigar el potencial humano. A pesar de que Gardner ya había estado pensando en el concepto de “muchas clases de mentes” desde por lo menos mediados de la década del setenta, la publicación de su libro *Frames of Mind* (Estructuras de la mente) en 1983 marcó el nacimiento efectivo de la teoría de las inteligencias múltiples” (LUCA, 2000, p. 1).

Não há apenas uma única forma de medir a capacidade de conhecimentos de uma pessoa como os antigos testes de QI (Quociente de inteligência), que servia como um instrumento a mais para a exclusão, pois muitas pessoas se sentiam inferiorizada se o valor do teste fosse baixo, sentindo sua inteligência reduzida, que não era necessariamente uma verdade. Pois uma pessoa pode não se sair bem em cálculos matemáticos, mas ser um excelente ator, portanto não existe uma forma única de avaliar a inteligência, temos condições de desenvolver várias inteligências.

Sua insatisfação com a idéia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas (GAMA. 2013 p. 1)

Essa descoberta, ou seja, as diversas inteligências, ou melhor, nas inteligências múltiplas, são importantísimas, como um novo caminho a ser trilhado para resultados mais justo. São elas:

Inteligência lingüística - Os componentes centrais da inteligência lingüística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

Inteligência musical - Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, freqüentemente, canta para si mesma.

Inteligência lógico-matemática - Os componentes centrais desta

inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

Inteligência espacial - Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência cinestésica - Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

Inteligência interpessoal - Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

Inteligência intrapessoal - Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva.

Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações lingüísticas, musicais ou cinestésicas. (GAMA. 2013 p. 2 e 3)

Vemos acima algumas profissões destinadas a cada habilidade específica, mas não se restringindo as elas. Porque as inteligências estão relacionadas às habilidades de cada indivíduo e não a profissão. Infelizmente, como Paulo Freire ⁵ já dizia, a educação não é neutra e tende a privilegiar determinadas aptidões ou o que julgue ser importante, que não necessariamente é verdade, mas o que decidem que se torne verdade ou importante.

Nuestro sistema educativo no es neutro, no le presta la misma atención a todos los estilos de aprendizaje, ni valora por igual todas las inteligencias o capacidades. No hay más que mirar el horario de cualquier escolar para darse cuenta de que la escuela no le dedica el mismo tiempo a desarrollar la inteligencia corporal - kinestésica y la inteligencia lingüística, por poner un ejemplo. En cuanto a la inteligencia emocional (la capacidad de entender y controlar las emociones) la escuela simplemente la ignora. (LUCA, 2000, p .4)

Grande parte das escolas, infelizmente, priorizam as habilidades relacionadas à linguística e matemática e inferiorizam outras, em vez de exercitar e ampliar suas habilidades para as outras inteligências. Intencionalmente, limitam o potencial das pessoas, pois um povo instruído e consciente, pode se tornar mais reflexivo e conseqüentemente mais difícil de controlar facilmente.

Nossa cultura demorou muito tempo para dar a devida importância para o ensino das artes, portanto o problema acredito que seja cultural.

A possibilidade de uma inteligência ser utilizada artisticamente é uma decisão tomada pelo indivíduo e/ou pela cultura. As culturas podem favorecer ou impedir a possibilidade de usos artísticos da inteligência. (TRAVASSOS, 2001, p. 10)

Esse não acesso a verdadeira educação em sua totalidade, fortaleceu o domínio exercido durante muitas décadas de opressão. Essa cultura que durante muito tempo omitiu o verdadeiro ensino das artes nas escolas, favoreceu

⁵ Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. FREIRE, Paulo. Uma educação para a liberdade. Textos marginais. 3ª edição. Porto, 1974.

pensamentos como citado acima, agora estamos colhendo os frutos de uma educação preconceituosa. Acredito que aos poucos estamos reescrevendo uma nova história, pois as pessoas estão começando a terem consciência que uma nação cresce apenas se investir em educação, mas não uma educação restritiva, mas que cresça em todos os âmbitos da sociedade.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NAS ARTES PARA AS ARTES. (4º ATO)

Iniciarei fazendo um panorama geral da situação do professor na educação contemporânea, posteriormente abordarei as leis e diretrizes da educação.

Os princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (CAVALCANTE JUNIOR, 2004, p.108)

Importante iniciar com uma explanação de educação de forma geral, e observar o inciso XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O trabalho de artes na escola está intimamente relacionado com o trabalho, ou seja, a práxis, o fazer artístico, que está relacionado com a proposta triangular da Ana Mae.

A Proposta Triangular propõe uma relação entre: ler obras de arte (crítica e estética), contextualizar (relações entre arte e outras áreas do conhecimento) e fazer (a prática artística). Está fundamentada, por Ana Mãe Barbosa. (FRANGE, 2004, p. 149)

No decorrer da história, podemos observar muitas pessoas que contribuíram significativamente na arte-educação.

Segundo Ana Mae Barbosa, personalidades importantes de nossa história, como Teodoro Braga, Anita Malfatti e Mário de Andrade, tiveram contribuições relevantes para o início do processo de ensino de arte em nosso país. Teodoro dirigiu em São Paulo a Escola Brasileira de Arte, Anita mantinha cursos para crianças e adolescentes em seu ateliê, enquanto Mário, entre outras coisas, na qualidade de diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, incentivou a criação de um curso infantil. (BARBOSA, RIBEIRO, 2004, p. 79)

Inclusive na criação de cursos infantis, mas o que vemos hoje, são pedagogos, às vezes sem nenhuma qualificação artística, lecionando a disciplina de artes nos cursos infantis.

No Brasil, infelizmente, ainda são poucas as Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em que a formação artística e estética de crianças é conduzida por professores com bacharelado e licenciado em Artes. Na sua maioria, o trabalho escolar de artes com crianças é desenvolvido pelo professor polivalente, formado em Pedagogia, Magistério ou com formação incompleta, necessitando, portanto, de conhecimentos suplementares na área artística. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 149)

Um grande problema no ensino de artes na educação infantil, é que em sua maioria, os professores que lecionam, não são professores de artes, e sim pedagogos, muitas vezes sem nenhum conhecimento em artes. Uma professora, formada em Pedagogia, em uma das mais renomadas Universidade, me disse que em seu curso não havia disciplina de ensino de artes. Ela me relatou recentemente, esse quadro pode estar mudando, mas muitos pedagogos, sem a formação em arte, estão nas escolas de ensino infantil e isso é muito preocupante. É necessário haver uma regulamentação que determine apenas professores da área lecionem aquela disciplina, quem tem domínio daquela linguagem.

A LDB sugere que o aluno possa fazer os dois cursos ao mesmo tempo, o que parece viável, desde que ele permaneça mais tempo na escola. O ideal é que o aluno tenha, ao longo do nível básico, suporte teórico/crítico dirigido a ambos os cursos. Na fase de especialização, o aluno da licenciatura terá seu enfoque complementado por oficinas e laboratórios diferenciados, com prática de docência, estudos e discussões sobre educação em arte. Mas os

ateliês à sua disposição serão os mesmos à disposição do bacharelado. É importante que a valorização e a qualidade de ambos os cursos seja a mesma, a fim de que a esperada competência do profissional formado seja fruto de um projeto inter-relacional aluno/professor/instituição. (PIMENTEL, 2004, p. 171)

O curso de licenciatura em artes (referindo as 4 linguagens, ou seja, teatro, artes visuais, música e dança), não ficam restritos as matérias pedagógicas, pois é fundamental o fazer artístico. Seja qual for a linguagem artística, o licenciado terá uma grande carga horária de atividade prática, portanto é justo que esse profissional tenha o direito de lecionar e ter o bacharelado com um ano a mais em sua formação.

Parte-se do princípio que uma Escola de Arte forma artistas; alguns vão ser professores, outros não. Para os que fazem a opção de ser professor, é preciso fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística do aluno. Assim, o licenciado em arte é artista e é professor... Como já foi dito, parte-se do princípio que uma escola de arte forma artistas; alguns(mas) vão ser professoro, outros não. Para os que fazem a opção de ser professor, é preciso fazer a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística do aluno. Assim, o licenciado em arte é artista e é professor. Justifica-se, portanto, o sistema de um curso básico comum para a licenciatura e o bacharelado. (PIMENTEL, 2004, p. 169 e 170)

Essa justificativa se refere ao curso da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), mas se aplica a outras instituições de ensino, no qual a pessoa estuda uma carga horária maior e tem direito de sair bacharel e licenciado. Esse comentário gerou uma discussão com uma pessoa da área de educação, pois ainda é difícil alguém, por exemplo, da área de pedagogia, entender essa relação híbrida do profissional e pedagogo em artes.

4.1 VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR

Existem diversas formas de violências contra o professor, seja pela instituição, salário ou relação com o aluno. Independente do motivo é algo preocupante e necessita ser repensada a situação do professor, principalmente na educação básica na rede pública de ensino.

O professor é assim um produto indesejável e, como tal, não deve ser objeto de uma preocupação formativa para quantos têm uma compreensão do homem como pessoa e interioridade. (SILVA, 1992, p. 10)

Silva (1992) expõem um termo interessante, “o professor é assim um produto indesejável”, acredito que nesse sistema capitalista, o termo mais apropriado seja mesmo “produto”, pois as pessoas foram reduzidas a produto, que simplesmente podem ser descartáveis quando não interessar mais. SAVIANI (1984, p 84 e 85), expõe esse sistema fabril que a sociedade capitalista se organiza, ainda dentro dessa ótica, Saviani comenta sobre os professores da rede pública de educação básica e docentes universitários da rede particular têm em comum, classes superlotadas, professores horistas, alta rotatividade da mão-de-obra docente achatamento acentuado dos salários nos últimos 15 anos. Os agentes das esferas culturais e, especificamente, os agentes da educação, ou seja, os educadores, seriam trabalhadores que têm em comum com os demais, o fato de serem explorados pelo capital.

Ainda dentro da fala de Saviani, vale ressaltar uma conferência que ele comenta e que vale apenas refletir a respeito.

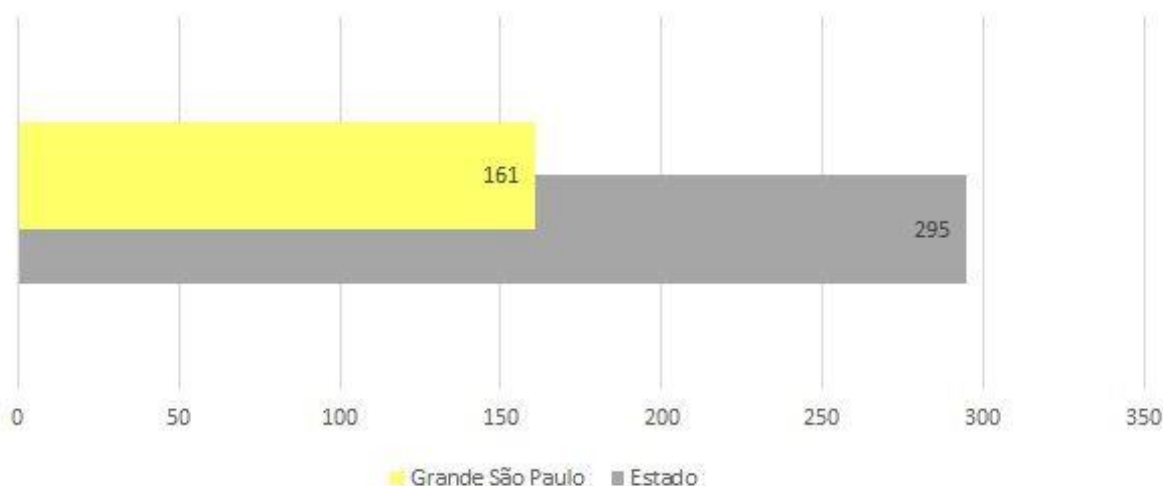
Me chamou a atenção uma referência do prof. Oskar Negt, da Alemanha Ocidental, em conferência proferida recentemente (1981) na PUC-SP. Afirmou ele que nos Estados Unidos, hoje em dia, para que os professores possam dar aulas nas escolas públicas é necessário proteção policial sem o que é impossível dar aulas nas escolas públicas secundárias. (SAVIANI, 1984, p. 76)

Se pensarmos que embora essa exposição desse professor foi referente ao ano de 1981 e nos EUA, infelizmente, essa situação apenas piorou, principalmente no Brasil, pois vemos com frequência nos jornais agressões aos professores feitas pelos alunos quase que cotidianamente. Segundo dados da APOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) de 2015, comenta o seguinte.

A cada dois dias, um professor é agredido fisicamente por um aluno nas escolas estaduais de São Paulo. Entre janeiro de 2014 e abril de 2015, a Secretaria de Estado da Educação registrou 295 casos

de violência contra docentes em todo o Estado (uma ocorrência a cada 39 horas, em média).⁶

Agressões físicas a professores (Jan. de 2014 a abr. de 2015)



Fonte: Secretaria de Estado da Educação

Gráfico do site da APOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/a-cada-2-dias-um-professor-e-agredido-por-aluno-em-escolas-estaduais>>

Tenho relatos de professores próximos a mim que tiveram, braço quebrado, objeto perfurante ou objetos pesados sendo arremessado, álcool e outras formas de ameaças contra esses profissionais que apenas tem a intenção de ensinar e proporcionar um mundo melhor para esses alunos. Todos somos professores. FERNANDRES (1986, p. 14), diz em relação aos professores: “Todos somos, fomos e seremos brutalizados”.

⁶ Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/a-cada-2-dias-um-professor-e-agredido-por-aluno-em-escolas-estaduais>> Acessado em 26 de novembro de 2015.



Gráfico do Caderno da APOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Intitulado: Caderno Violência nas Escolas - O Olhar dos Professores. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>

Qual é a situação do professor? Todo mundo a conhece. Mas vou enfatizar alguns aspectos. O modelo econômico perverso, que foi adotado nesses últimos anos, piorou as condições de trabalho para o professor – não só o achatamento salarial, progressivo, mas as próprias condições de trabalho no campus, a deterioração na própria relação entre a Instituição e o Governo – e o obrigou a trabalhar em vários empregos, vinculando-o, muitas vezes, a duas ou três instituições. (WANDERLEY 1986, p. 188)

Muitas vezes, além do desrespeito dos alunos (não generalizando), ainda sobrem com os baixos salários e trocas frequentes de escolas, esse profissional possivelmente se sentirá desmotivado, pois como uma colega comentou: “Gosto das turmas que estou lecionando, mas mudei de profissão, porque estava dando 4 aulas em uma escola, 3 em outra e mais 4 em outra, aliás uma fica muito longe da outra, parei para pensar e percebi que estava pagando para dar aulas”.⁷

O professor de 1º e 2º grau não recebe as condições mínimas, até de sobrevivência. Mesmo na Universidade, apesar de sermos mais

⁷ Depoimento pessoal

aquinhoodos, também a situação é muito precária... uma grande parte maioria de professores também está desmotivada, apática e não encontra saídas. (WANDERLEY, 1986 p. 188)

Pode-se notar que desde 1986, já se discuti a precariedade da profissão que só tem se agravado nas últimas décadas.

Fala-se muito na educação, sobre a evasão escolar por parte dos alunos, mas pouco se comenta da evasão dos professores por desmotivação salarial e outros problemas comentados acima. Se pensarmos na época que foi escrito ainda havia um certo "status" ser professor, imagine agora com essas séries de problemas que a educação atual está enfrentando. Conheço caso de professora que se exonerou do cargo na primeira semana de aula.

É importante também não esquecer, quando se discute a questão da formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar.

Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. (PEREIRA, 1999, p. 111)

Os desestímulos para o ingresso na profissão são grandes, desde a falta de materiais, locais apropriados para as atividades práticas, até a carga horária excessiva de trabalho. Devido aos diversos fatores que denigrem a carreira, são muitas as licenças saúde, em grande parte, saúde mental.

A atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer. E dentre as sociedades subdesenvolvidas, o Brasil se apresenta como características peculiares, por ser uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e, portanto, muito violentos. (FERNANDES, 1986, p.14)

O Brasil está enfrentando uma série de problemas financeiros e isso reflete imediatamente na educação que é a base da economia, pois sem professores não existem as demais profissões, desestabilizando a base, o reflexo nos demais

segmentos é imediato. A arte é a base da educação e a educação é a base da sociedade. ZAGONEL (2008, p. 31) nos lembra: “Já dizia Platão que a arte deve ser a base da educação. É uma idéia antiga, mas que perdura até nossos dias”

O professor é também um ser político. Acho que, nesses anos todos, houve uma grande complicação no próprio papel da politização da Universidade: confundiu-se politização com partido político, com tendência política, e esqueceu-se o fato de que o próprio educador, como qualquer profissional, tem a missão política indispensável – discutir as relações de poder, intervir no processo de desenvolvimento nacional, assumir um compromisso com a sociedade. Isto é fazer política. Então nenhum professor, nenhum profissional de qualquer área do conhecimento, está fora da política. (WANDERLEY, 1986 p. 196 e 197)

O professor está envolvido com as políticas educacionais direta ou indiretamente. Quando se discute baixos salários, falta de material nas escolas, desrespeito dos alunos com o professor, entre outros problemas, também é política e através desses problemas na própria política é através dela que devemos encontrar as soluções.

4.2 VIABILIZANDO SOLUÇÕES

As soluções não serão criadas nesse trabalho, mas será feito um panorama da história da legislação em artes, e como gradativamente as artes começaram a ter seu espaço na educação, pois é o caminho para o respeito e reconhecimento das artes como área do conhecimento.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que regulamentou a uniformização dos programas escolares e sugeriu a introdução formal da arte na escola, teve, entretanto, seu percurso cortado com o golpe de 1964. Alguns anos mais tarde, com o pressuposto de “democratizar” o ensino, foi implementada a famigerada reforma na educação que, em suas primeiras ações, eliminou o exame de admissão ao curso ginásial – o correspondente hoje ao período de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – com a intenção de ampliar vagas. (BARBOSA, RIBEIRO, 2004, p. 80)

As artes sempre estiveram presentes na história da educação, seja na educação básica ou ensino superior, mas suas regulamentações, ou seja, as legislações que asseguram esses direitos aos professores chegaram tarde.

Podemos ver em 1968, na legislação, a ênfase que as artes já haviam alcançado na educação.

O art. 1º da lei 5540/68, diz: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. (SAVIANI, 1984, p. 26 e 27)

Cada momento da história do Brasil, podemos ver cada passo que as artes davam a caminho da melhoria e reconhecimento como área do conhecimento. Mas isso ocorreu devido a diversos antecessores que lutaram para o respeito que essa disciplina merece.

A estrutura organizacional da escola, bem como os seus conteúdos curriculares, são sempre fruto da posição Político-cultural predominante em cada momento histórico específico (CAVALIÉRI, 2001, p. 119)

A partir de 1971, a educação artística (atual, artes), se tornou obrigatório, reconhecendo enfim a necessidade das crianças, jovens e adultos, aprenderem essa área do conhecimento, tão importante que exercita e estimula muitas habilidades.

Na escola brasileira, a disciplina de Educação Artística, implantada pela Lei nº 5.692 de 1971, era tratada como atividade, a partir da nova LDB passou a ser vista como área do conhecimento, tornando-se obrigatório o ensino de Arte. Esse conhecimento se faz presente tanto como parte do processo da produção artística, do fazer e do criar, como do entendimento da sociedade e do contexto em que a obra de arte se insere. A arte é, portanto, uma importante fonte de conhecimento. (ZAGONEL, 2008, p. 38)

Temos todas as disciplinas inseridas nas artes, como por exemplo, na música, exercitamos constantemente tempo, duração das notas e pausas, ou seja, matemática. E podemos treinar outras habilidades citadas no capítulo sobre Inteligências múltiplas, como por exemplo, no teatro, quando estudamos o outro compreendemos melhor as pessoas e com isso exercitamos a Inteligência interpessoal.

Na década de 1990, a necessidade de lutar pela inclusão do ensino de arte no currículo da escola brasileira – momento em que se passava por um processo de reformulação, sendo um dos resultados

disso a nova LDB – levou à criação de diversas associações congregando arte-educadores em todas as regiões do País e de todas as expressões artísticas. Elas promoveram encontros e congressos de professores, quando se estabeleceu uma continuada e forte discussão sobre o ensino de arte na escola. Como resultado dessas articulações de classe, as diferentes linguagens artísticas se fortaleceram e marcaram seu lugar como área do saber reconhecido. As pesquisas acadêmicas aumentaram e, conseqüentemente as publicações e periódicos, de revistas acadêmicas e de livros também. Foram criados cursos de mestrado em artes, música, teatro, artes visuais, dança e, mais recentemente surgiram os doutorados. Em 1996, entrou em vigor a nova LDB, lei nº 9.394, quando o termo educação artística, da lei nº 5.692/7, foi substituído por ensino de arte e essa disciplina passou a ser parte obrigatória do currículo. (ZAGONEL, 2008, p. 54 e 55)

Os professores de artes começaram a entender a importância da mobilização para a transformação. A disciplina de artes conquistou seu lugar, ainda há muito o que mudar, mas é um avanço. As produções acadêmicas em Artes cresceram consideravelmente nas últimas décadas.

Faz-se necessário registrar os marcos desse “movimento” organizado pelos professores e estudantes de arte, que viabilizaram e estimularam, gradativamente, a conscientização e a participação dos professores em debates e lutas políticas que se seguiriam nas duas últimas décadas, a saber:

- I Encontro de Especialistas de Arte e Educação, MEC/UnB – Brasília (1973);
- I Encontro Latino-Americano de Arte-Educação – Rio de Janeiro (1977);
- Semana de Arte e Ensino, ECA/USP – São Paulo (1981);
- Congresso da International Society for Education Trought Art/INSEA/ Sobreart – Rio de Janeiro (1984);
- Encontro de Arte-Educação do Nordeste – João Pessoa (1984);
- Festival Latino-Americano de Arte e Cultura/FLAAC/UnB – Brasília (1987). (BARBOSA, 2006, p. 82 E 83)

É importante, não apenas falar dessa mobilização em prol do reconhecimento, mas citar as participações de profissionais da educação em artes e estudantes nessa luta, através de encontros acadêmicos.

As artes na LDB art.26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (ZAGONEL, 2008, p. 20)

A cultura é importantíssima na educação, não entendo como ainda existem pessoas que dizem que cultura e educação são coisas distintas. Cultura é uma forma de conhecer povos e tempos distintos, seus hábitos e sua história.

A criação e legitimação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes têm sido tratadas pela sociedade brasileira como uma “conquista” a ser comemorada. Pela primeira vez na história da educação brasileira temos um documento nacional de apoio às artes dentro do projeto pedagógico escolar. Essa “conquista” se atribui, muitas vezes, à mobilização política dos arte-educadores, que foram capazes de sensibilizar os dirigentes políticos a “reconhecer” a importância das artes para a “formação do cidadão brasileiro”... (ANDRÉ, 2013, p.80)

A arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais, introduziu a arte no currículo escolar. Com um direcionamento efetivo, como as demais disciplinas.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo MEC em 1997/98, que reconhece a arte como área de saber, com a mesma relevância na formação educacional de áreas consagradas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. (CONCÍLIO, 2008, p .70)

Os parâmetros curriculares, ou os norteadores da educação, reconheceram a sua importância, visto que precisa haver a mesma dedicação dos alunos independente da matéria, todas têm suas complexidades.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), arte é fundamental, no processo ensino/aprendizagem de arte contemporâneo, que os alunos, através de pesquisas, observações, análises e críticas, possam conhecer e analisar os processos:

- dos produtores de arte – artistas;
- dos seus produtos – obras de arte;
- dos difusores comunicacionais da produção artística;
- dos públicos apreciadores de arte no âmbito da multiculturalidade. ((PIMENTEL, 2004, p.169)

A arte como área do saber, tem os mesmos direitos e deveres como outras disciplinas. Os alunos desenvolvem senso crítico, além da imaginação e outras habilidades mencionadas anteriormente.

As PCNs em artes, possuem resoluções diferentes para cada ciclo da vida escolar.

Referindo-se ao ensino infantil:

As artes, qualificadas como “oficinas de desenho, pintura, modelagem e música”, fazem parte das atividades permanentes, pois segundo o documento, “respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. Formas possíveis de trabalho: O movimento, a música, as artes visuais e a linguagem oral e escrita. (ZAGONEL, 2008, p. 60 e 61)

Referindo-se ao ensino fundamental:

As linguagens a serem trabalhadas são, Artes visuais, dança, música e teatro. Dentro dessas linguagens destacam-se eixos norteadores: a produção, que é o fazer artístico, a fruição, que é a apreciação da obra artística, a reflexão, que se refere à aquisição de conhecimentos. (ZAGONEL, 2008, p. 62 e 63)

Essa foi uma explanação genérica das linguagens, mas vale ressaltar que cada uma tem suas especificidades. São elas, Artes visuais: Os alunos passarão pela experiência de criar, com percepção, imaginação, sensibilidade e produção artística em grupo e individual. O docente trabalhará: expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais, artes visuais como objeto de apreciação significativa, as artes visuais como produto cultural e histórico. Dança: Os alunos passarão pela experiência de trabalhar os movimentos com mais inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. O docente trabalhará: a dança na expressão e na comunicação humana, a dança como manifestação coletiva, a dança como produto cultural e apreciação estética. Música: Os alunos passarão pela experiência de compor, improvisar e interpretar. O docente trabalhará: comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição, apreciação significativa em música: escuta envolvente e compreensão da linguagem musical, a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Teatro: Os alunos passarão pela experiência de socialização consciente e crítico, convivência democrática, organização estética e culturas humanas. O docente trabalhará: o teatro como expressão e comunicação, o teatro como produto coletivo, o teatro como produto cultural e apreciação estética. (ZAGONEL, 2008, p. 63, 64 e 65)

Referindo-se ao ensino médio:

Em 2000 foi publicado o PCN+ Ensino médio, esclarece que “as modalidades artísticas podem ser consideradas separadamente ou articuladas entre si nas linguagens: artes visuais, artes audiovisuais, música, teatro e dança. Os alicerces serão os temas: história da arte, arte e cultura, arte e organizações político-sociais. (ZAGONEL, 2008, p. 67)

Pós-graduação *stricto sensu* em arte.

A pós-graduação em Artes teve um desenvolvimento bastante tímido até finais do século XX, tendo suas atividades incrementadas nos últimos anos. O primeiro mestrado em Artes surgiu em 1972, na ECA-USP, sendo oficialmente implementado em 1974. O segundo mestrado em Artes só apareceu 11 anos depois, em 1985. O Programa de Doutorado em Artes da ECA foi também o pioneiro, criado em 1980, e durante 15 anos foi o único da área no Brasil. (ZAGONEL, 2008, p. 68)

Pode observar que foi escrito com muito cuidado, para exercitar diversas habilidades, em quatro linguagens artísticas distintas.

Também se pode observar que a pós-graduação em artes iniciou tarde sua produção científica, mas cresceu consideravelmente, hoje existem revistas científicas especializadas em todas as linguagens das artes.

Há cerca de 150 cursos de licenciatura em artes, em todo o Brasil; nos últimos vinte anos, foram criados diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente *lato sensu*; a produção acadêmica aumentou devido à atuação das universidades públicas; cresceu consideravelmente o número de títulos publicados, o que dá provas da capacidade produtiva e da capilaridade da arte-educação. (BARBOSA, RIBEIRO, 2004, p.82)

O crescimento dos cursos de licenciaturas em artes é consequência do reconhecimento e sua expansão, indícios das mudanças, algumas escolas infantis já optam ao invés de pedagogos, professores qualificados para exercer a profissão.

A dimensão política do trabalho cultural atua nesse processo com o objetivo de mobilizar conhecimento e desejos, que podem conduzir à minimização do grau de opressão na vida das pessoas, o que possibilita a transformação da realidade, aqui no caso, pela arte. (VIDOR, 2015 p.3)

A cultura tem um poder transformador, na Arte-Educação, pode transformar a vida dos alunos, tornando mais reflexivos e questionadores. Com opinião própria, criativos, raciocínio lógico, compreendendo o outro e estimulando diversas sensações, e muito mais, que apenas a arte pode proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (EPÍLOGO)

A história da arte no Brasil é tão antiga como a própria história do Brasil, mas muitos problemas perduram até hoje e muito outros surgiram.

A falta de estímulo dos professores, em especial das escolas públicas, está muitas vezes na falta de estrutura para lecionar a disciplina, pois a escola é pensada com um espaço único, sem levar em conta as suas especificidades, na maioria das vezes as aulas de artes.

Ainda esse profissional sofre com falta de material adequado, baixo salário, sobre carga de trabalho e desrespeito por parte dos alunos e dos colegas de profissão.

As políticas públicas para o ensino da arte, têm tido um avanço significativo a partir da segunda metade do século XX e houve diversas conquistas, mas ainda há muito no que avançar. Caso retroceda, ou não avance, corre-se o risco de escassez de professores.

Há necessidade de medidas efetivas que priorizem não apenas o aluno, mas também o professor.

Sem professor, não há educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ Carmina Mendes. **Apontamentos de uma arte-educadora – artes cênicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2013. Disponível em: <http://culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Artes%20Cenicas%20para%20livraria%20virtual.pdf> Acesso em: 08 de ago. de 2015.

BARBOSA, RIBEIRO. JM **Políticas Públicas para o Ensino de Arte no Brasil**. In: Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, CONFAEB. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2004. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf> Acesso em: 29 de set. de 2015.

CABRAL, Beatriz. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina**, v. 1, n. 10, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/urdimento_10_especial.pdf> Acesso em: 21 de ago. de 2015.

CACCIAGLIA, Mario. **Pequena história do teatro no Brasil: quatro séculos de teatro no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

CAVALCANTE JUNIOR, F. P. **Políticas públicas e o ensino da arte**. In: Trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, CONFAEB. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2004. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf> Acesso em: 29 de set. de 2015.

CAVALIÉRI, Ana Maria. Uma escola para a modernidade em crise: considerações

sobre a ampliação das funções da escola fundamental. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

CONCILIO, Vicente. Professor de Teatro: existe? **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina**, v. 1, n. 10, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/urdimento_10_especial.pdf> Acesso em: 21 de ago. de 2015.

DE CÁSSIO DUTRA, Sandro. **Improvisação teatral- Conceitos e experiências no Brasil**. Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas, n. 1, 2010. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/750/686>> Acesso em: 26 de set. de 2015.

DE LUCA, Silvia Luz. El docente y las inteligencias múltiples. **Revista Iberoamericana de la educación**, v. 11, 2000. Rio Negro, Argentina. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>> Acessado em: 22 de ago. de 2015.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista. **Revista do Centro de Artes da Udesc, Florianópolis**, v. 8, n. 8, 2010. <http://antigo.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf> Acessado em: 07 de jul. de 2015.

DORIA, LILIAN MARIA FLEURY TEIXEIRA. **Linguagem do Teatro**. Curitiba: IbpeX, 2009.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento—Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis: UDESC/CEART**, v. 1, n. 10, p. 23-28, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/urdimento_10_especial.pdf> Acesso em: 21 de ago. de 2015.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. Fischman, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Pesquisas no Ensino e na Formação de Professores: caminhos entre visualidades e visibilidades**. In: XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, CONFAEB. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2004. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf> Acesso em: 29 de set. de 2015.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Porto. Textos marginais, 1974.

GAMA, M. C. S. S. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação**. Página integrante do site Psy_coterapeutas on line [www. homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html](http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html), 1998. Disponível em: <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>> Acesso em: 06 de set. de 2015.

HORTA D, Muniz ML. **O professor-artista na formação universitária em teatro**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2015/04/4-O-professor-artista-na-forma%C3%A7%C3%A3o-universit%C3%A1ria-em-teatro.pdf?ba40e4&ba40e4>> Acesso em: 28 de ago. de 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em: 28 de set. de 2015.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Formação de Professoro de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade.** XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, CONFAEB. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2004. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf> Acesso em: 29 de set. de 2015.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor** [recurso eletrônico]: **reflexões em torno do híbrido professor – performer.** São Paulo. Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em <<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126210/ISBN9788579835995.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 04 de ago. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: arte. In: _____. Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. p. 27 - 29, 187 - 222. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pd>> Acesso em: 2 de jan de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

SILVA, Jefferson Ildfonso. **Formação do educador e educação política.** São Paulo: Cortez, 1992.

TRAVASSOS, Luiz Carlos Panisset. Inteligências múltiplas. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2001. Acesso em: 6 de set. de 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Universidade e Democracia: Relações do Professor com o desenvolvimento. Fischman, R. **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

VIDOR, Heloise Baurich. **A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: a interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula.** Disponível em: <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/.../heloise_biange.pdf> Acesso em 25 de ago. de 2015.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar.** Curitiba: Ibpex, 2008.