



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

NAIDI LOPES DE OLIVEIRA

**ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: A NECESSIDADE DO
PROFESSOR QUALIFICADO**

Salvador

2013

NAIDI LOPES DE OLIVEIRA

**ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: A NECESSIDADE DO
PROFESSOR QUALIFICADO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dra. Rilmar Lopes da Silva

Salvador
2013

NAIDI LOPES DE OLIVEIRA

**ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: A NECESSIDADE DO
PROFESSOR QUALIFICADO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Rilmar Lopes da Silva– Orientadora

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Sandra Maria Marinho Siqueira _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Ana Katia Alves dos Santos _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

A todos os professores que fizeram parte da minha vida, especialmente a Dejinha, minha primeira professora e quem me fez amar as letras.

RESUMO

Esta monografia “*Ensino de artes nas séries iniciais: a necessidade do professor qualificado*” é resultado de um projeto de pesquisa que teve como objetivo principal discutir os limites no Ensino de Artes nas séries iniciais ocasionados pela ausência do Arte-educador na escola para o exercício desta função. Metodologicamente a pesquisa se caracterizou enquanto documental e bibliográfica de caráter qualitativo. O objeto investigado foi a ausência do arte-educador nas séries iniciais que foi analisado a partir de sua materialidade histórico-social, norteados pela seguinte pergunta de pesquisa: Sendo o ensino de artes algo essencial para a formação dos alunos das séries iniciais, que limitações podem resultar da falta de professor qualificado para o trabalho em artes, nesta etapa da formação escolar? Para responder tal pergunta realizei além de estudos teóricos, pesquisa de campo em documentos da secretaria de educação do município de Salvador. Os dados foram analisados e sistematizados de maneira fundamentada compondo o registro monográfico que se constituiu de introdução, três capítulos e considerações finais. Todos os capítulos foram fundamentais para compreender o objeto investigado. Consideramos que ainda, na atualidade, é evidente o descaso com que a disciplina Ensino de Artes é tratada pelos discentes e docentes de outras áreas, esta falta de conhecimento sobre a necessidade do ensino de arte é reforçada pela falta de políticas públicas que, de fato, reconheça o lugar o ensino de arte na educação. Assim, com esse trabalho procurei discutir a necessidade do arte-educador no ensino fundamental desde as séries iniciais, como forma de preencher lacunas epistemológicas da área de artes. Portanto, concluo esta pesquisa com a sensação de que é preciso muito trabalho, muita luta, se quisermos, nós educadores e arte-educadores, avançarmos na construção de uma educação integral e verdadeiramente de qualidade.

Palavras-chaves: Arte. Ensino de Arte. Séries Iniciais. Arte-educador. Escola Municipal.

ABSTRACT

This monograph "Teaching arts in the early grades: the need of qualified teacher" is the result of a research project that has as its main objective to discuss the limits of teaching arts in the initial grades caused by the absence of the Arts teacher at school to perform this function. Methodologically, the search was characterized as documentary and bibliographic qualitative. The subject of investigation was the absence of the art educator in the initial grades, that was analyzed from a socio-historical materiality, guided by the following research question: Being the arts education essential for the training of students in the early grades, which limits can result from the lack of qualified teachers to work with the arts at this stage of schooling? To answer that question as well as theoretical studies, I performed field research in documents of the secretary of education, in Salvador. The data was analyzed and systematized in a principled way composing the monographic record that consisted of introduction, three chapters and final remarks. All chapters have been fundamental to understand the investigated object. We believe that still today, it is clear that the neglect of Arts Education discipline is handled by students and teachers from other areas, this lack of knowledge of the need of art education is enhanced by the lack of public policies that actually, recognize the place of teaching art in basic education. Thus, with this study, I tried to discuss the need of the art educator in elementary school from the early grades as a way to fill the epistemological gaps in the arts area. Therefore, I conclude this research with the feeling that it takes hard work, a lot of struggle, if we, educators and art educators, want to advance the construction of a truly comprehensive education of quality.

AGRADECIMENTOS

À meu pai, por ter me oferecido uma infância de rimas, músicas, poesias e cordéis.

À minha mãe, que sempre me compreendeu.

Aos meus irmãos, pelo carinho, cuidado, amor, proteção e rimas.

Às professoras Dejinha e Maria José, que me fizeram amar os estudos.

À Roberto e a D. Ridalva pelo incentivo e oportunidade de estudar.

À Denilson, por me ajudar a ver as coisas de forma mais realista, com muito mais possibilidades e me fazer querer mais da vida.

À Riomar, que pra mim é muito mais do que minha orientadora, é a professora que me fez entender o sentido da beleza de ensinar.

“Quem anda no trilho é trem
de ferro, sou água que corre
entre pedras: liberdade caça
jeito”.

Manuel de Barros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - ENSINO DE ARTE NO BRASIL: QUEM EDUCA O EDUCADOR?	15
2.1 - O Ensino Jesuítico	16
2.2 - A Academia Imperial de Belas Artes e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios	17
2.3 - O Século XIX e as Novas Ideias	19
2.4 - O Modernismo	20
2.5 - O Estado Novo	24
2.6 - A Ditadura Militar	26
2.7 - Os anos 80 e o pós-modernismo	29
2 - ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: “DIVERSÃO OU NECESSIDADE?”	33
3 - ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: EDUCADOR OU ARTE-EDUCADOR?	48
4.1 - O Lugar do Arte-educador na Escola Pública Municipal de Salvador: quantidade e realidade	51
4.2 - O Lugar do Arte-educador na Escola Pública Municipal de Salvador: qualidade e realidade	57
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado “*Ensino de artes nas séries iniciais: a necessidade do professor qualificado*” tem como objetivo principal discutir os limites no Ensino de Artes nas séries iniciais ocasionados pela ausência do Arte-educador na escola para o exercício desta função. Metodologicamente esta pesquisa se caracteriza enquanto documental e bibliográfica de caráter qualitativo, cujo objeto de investigação - ausência do arte-educador nas séries iniciais, foi analisado a partir de sua materialidade histórico-social. O processo de desenvolvimento e sistematização foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: Sendo o ensino de artes algo essencial para a formação dos alunos das séries iniciais, que limitações podem resultar da falta de professor qualificado para o trabalho em artes, nesta etapa da formação escolar?

A ideia de realizar meu TCC, do curso de pedagogia, tendo como temática principal – Arte-educação, partindo da investigação do objeto “necessidade da presença do arte-educador nas turmas das série iniciais surgiu das inquietações surgidas a partir de minha prática pedagógica como arte-educadora do ensino fundamental II. Sou formada em Licenciatura em Teatro desde 2006, atuo como professora de teatro desde 2001 em escolas particulares e em escolas públicas desde 2005. Atualmente sou professora efetiva do estado da Bahia, tendo sido aprovada no concurso público em 2011.

Na minha prática pedagógica sempre me inquietei diante da realidade apresentada pelos meus alunos, do ensino fundamental II e do ensino médio em relação a arte, a maioria apresentam um conhecimento muito vago sem condições de fazerem uma leitura crítica da produção artística da humanidade. Os adolescentes e jovens não conhecem os fundamentos da arte – os elementos constituintes das linguagens artísticas. Não possuem experiência, conhecimento, com técnicas artísticas nem história da arte, poucos encontram-se dispostos a apreciar uma obra de arte. Em consequência dessa lacuna os estudantes resistem em desenhar, em apresentar uma cena teatral, em realizar um trabalho de dança ou música. Dessa maneira a disciplina arte-educação é

desvalorizada e o professor de arte enfrenta mais um problema, entre tantos que vem enfrentando em seu cotidiano escolar.

É evidente que o descaso com que a disciplina Ensino de Artes é tratada pelos estudantes se dá devido à quase inexistência do ensino de arte ou pela existência de um ensino de arte fundamentalmente fragilizado devido a inexistência do professor de arte, tarefa esta executada, quando executada, pelo professor regente – normalmente o pedagogo. A partir do Ensino de Artes desvalorizado pelos responsáveis pelas políticas públicas educacionais nacionais e da falta de socialização à população da produção artístico-cultural, teremos como consequência uma população analfabeta esteticamente, incapaz de fluir frente à apreciação da obra de arte, de um objeto artístico, assim como de produzir arte de maneira consciente e crítica.

Nesse contexto, são inevitáveis os equívocos conceituais, tenho percebido que meus alunos, de maneira geral, enquadram seus trabalhos em padrões rígidos, o que faz com que tenham resistência em criar, em realizar um trabalho próprio, pois se frustram ao perceber que este, não se ajusta ao modelo pré-concebido. Estes comportamentos resultam em prejuízo para o desenvolvimento da capacidade criativa, para a auto-expressão, seja através do desenho, do teatro, da música ou da dança.

Em 2009 resolvi cursar Pedagogia e entrei em uma nova formação levando uma experiência cheia de inquietações. No desenvolvimento do curso de Pedagogia minha percepção sobre a educação, de forma geral, ampliou-se significativamente, passei a entender amplamente a educação das crianças das séries iniciais. No que se refere ao Ensino de Artes, conforme eu ia cursando as disciplinas durante as discussões e apresentações de trabalhos dos meus colegas, percebi que estes, e por vezes, até alguns professores, não sabiam qual o lugar da arte na escola, bem como, não sabiam que conteúdos de cada modalidade artística deveriam ser ensinados nas aulas de artes. Em algumas situações, dava para perceber, por exemplo, que parte dos meus colegas achava que apenas ao colocar uma música para tocar e cantar com as crianças estavam dando aula de música, quando na verdade eles precisariam conhecer com profundidade o conhecimento Música, no entanto eles não

sabiam o básico, não conheciam os elementos estruturantes e constituintes das expressões artísticas: teatro, dança, música e plásticas. Como então, esses futuras pedagogas, professoras das séries iniciais ensinariam a disciplina Ensino de Artes? Me perguntava: a quem serve o currículo de pedagogia? Quem educa o educador?

Assim, ciente de que, num futuro próximo, eu e meus colegas estaríamos em sala de aula, ensinando “todas as disciplinas” aos educandos das séries iniciais, inclusive a disciplina Ensino de Artes, acrescentei a minha reflexão mais um motivo do professor pedagogo não poder assumir o ensino de artes, inclusive, compreender os limites destes quando são obrigados a lecionarem tal disciplina. Também passei a questionar o lugar que a arte ocupa no currículo de Pedagogia da UFBA, já que para as áreas de: português, matemática, ciência, história e geografia são oferecidas duas disciplinas, uma que abrange o objeto de estudo, os conteúdos, e a outra, que trabalha com a metodologia de ensino destes conteúdos. Para a área de artes é oferecida apenas a disciplina Arte-educação e não se disponibiliza a outra, que seria “complementar”. No entanto, apesar de constatar essa situação, não irei determe sobre ela, já que meu objetivo com este trabalho é discutir a necessidade do professor qualificado para o ensino de artes e não o currículo do curso de Pedagogia da UFBA.

Desta forma, diante das observações feitas no trabalho e na faculdade, fiquei me perguntando, será que os pedagogos têm competência para dar conta do ensino de todas as disciplinas do currículo das séries iniciais e especificamente, do ensino de artes? Pois até mesmo o arte-educador precisa continuar estudando para dar conta das demandas que surgem a todo o momento na sua prática pedagógica.

Assim, foram essas inquietações que me levaram a pesquisar o objeto “ensino de artes nas séries iniciais” como forma de sistematizar uma reflexão sobre a importância da alfabetização estética na formação da criança, passei a questionar a necessidade de fazê-la de forma adequada, ajustada com a realidade dos sujeitos. Por isso, um questionamento direcionou a minha necessidade de entender o papel do professor regente, das séries iniciais, do

ensino fundamental I na realização da alfabetização estética dos estudantes. Nessa direção a pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida e organizada a partir de três fases: exploratória, coleta de dados e sistematização dos dados analisados. Na fase exploratória, foi realizado o levantamento bibliográfico. Depois separamos as referências por afinidades de conteúdos e definimos os autores de cada capítulo. Assim, foram selecionados os seguintes autores para o primeiro capítulo: Coutinho (2011), Barbosa (2003) e Paranaguá (2000) por se tratar da história do ensino de artes no Brasil, com foco no arte-educador. Para o segundo capítulo, que trata da fundamentação da necessidade do professor de arte qualificado para o trabalho com as crianças, bem como, as possíveis motivações classistas que fazem com que isso não ocorra, optamos por Spolin (1987), Buoro (1998), Almeida (2001), Lowenfeld (1970), Ostrower (1994), e Duarte Júnior (1953). Para o capítulo final escolhemos Vázquez (1978) e Porcher (1973), pois estes autores abordam o estudo da arte a partir da separação de classes sociais, o que consideramos importante na nossa sociedade classista. Neste capítulo também trabalhamos com os dados colhidos por e-mail na CENAP (Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico) da Prefeitura Municipal de Salvador, bem como, com entrevistas realizadas com professores da rede municipal de ensino da cidade de Salvador.

Desta maneira, o relatório final, esta monografia, está organizada a partir de Introdução, três capítulos, considerações finais e referência. O primeiro capítulo “Ensino de Artes no Brasil: quem educa o educador?” teve como objetivo Sistematizar história do ensino de artes no Brasil com foco no lugar do professor de arte e sua formação. O segundo capítulo “Ensino de Artes nas Séries Iniciais: diversão ou necessidade?” teve como objetivo Identificar possíveis motivações classistas que fazem com que o ensino de arte e conseqüentemente o arte-educador sejam desvalorizados na escola. O terceiro “Ensino de Artes nas Séries Iniciais: educador ou arte-educador?” teve como objetivo: Investigar a atual situação do ensino de arte na Escola Municipal de Salvador, nas séries iniciais, a partir do lugar do professor de arte. Nas considerações finais faço uma síntese do processo da pesquisa refletindo os resultados alcançados.

Assim, com esse trabalho procurei discutir a necessidade do arte-educador no ensino fundamental desde as séries iniciais, como forma de preencher lacunas epistemológicas da área de artes. Afinal, além de pesquisadores do ensino de artes apontarem para a necessidade da arte na educação, atualmente temos estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394.06), que a arte é disciplina obrigatória nos diversos níveis da educação básica. Portanto é importante perceber a necessidade de se reverter essa história e fazer valer o que diz a LDB.

Portanto, concluo esta pesquisa com a sensação de que é preciso muito trabalho, muita luta se quisermos, nós educadores e arte-educadores, avançar na construção de uma educação verdadeiramente de qualidade. Esta pesquisa me fortaleceu no sentido de reafirmar e entender, de maneira sistemática e reflexiva, o quanto a prática educativa vem sendo desvalorizada pelas políticas públicas e o quanto ainda estamos acomodados enquanto classe de trabalhadores da educação pública brasileira e, principalmente, como arte-educadores, pois a arte é uma das áreas de conhecimento mais desvalorizadas na escola.

1.0 - ENSINO DE ARTE NO BRASIL: QUEM EDUCA O EDUCADOR?

“a beleza é o nome de qualquer coisa
que não existe/ Que dou às coisas em
troca do agrado que me dão”

(Fernando Pessoa - Alberto Caeiro)

Refletir sobre o ensino de artes, e, sobre a necessidade do professor de arte implica falar do educando, das políticas públicas na arte-educação, das teorias da arte-educação, ou seja, implica refletir o objeto de pesquisa nas suas múltiplas relações históricas e sociais. Na busca de compreender tal objeto, iniciamos este trabalho, pela história do ensino de artes no Brasil. Por isso definimos como objetivo desse capítulo sistematizar a história do ensino de artes no Brasil, com foco no lugar do professor de arte e sua formação. Para realizá-lo procuramos responder a seguinte pergunta: Como se deu o processo histórico das propostas de formação de professores de arte? No desenvolvimento de tal proposta sistematizamos este capítulo a partir de uma introdução temática e os seguintes sub-itens, “*O Ensino Jesuítico*”, “*A Academia Imperial de Belas Arte e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios*”, “*O Século XIX e as Novas Ideias*”, “*O Modernismo*”, “*O Estado Novo*”, “*A Ditadura Militar*” e “*Os Anos 80 e o Pós-modernismo*”.

Segundo Barbosa (2002, p.3) é grande a dificuldade em se conseguir material sobre a evolução do ensino de artes no Brasil, posto que não há nenhum estudo sobre a história da evolução do ensino de artes no país, nem na escola primária ou secundária, ou mesmo de forma geral. Assim, ressalto que falar da história do ensino de artes e da formação de professores para a

área é uma tarefa um tanto difícil, pois as poucas informações que temos, são retiradas, muitas vezes, da história geral da educação.

Já para Rejane Galvão Coutinho em texto publicado no Jornal UNESP, o ensino de artes no Brasil tem caminhos tortuosos, diferentes de outras disciplinas “*mais estáveis do currículo escolar*” e sua história revela a desvalorização da área que só se torna obrigatória no currículo escolar a partir da LDB 9394/96.

Assim, fazer um panorama do ensino de artes no Brasil se torna tarefa difícil, e mais difícil ainda é falar da formação dos professores de artes já que há muito menos material e pesquisa a respeito dessa temática, e foi enfrentando tais dificuldades que tentamos fazer um panorama histórico da formação do professor de arte no Brasil, desde o ensino jesuítico aos dias atuais a partir de sete subcessões que se segue.

1.1 - O Ensino Jesuítico

O ensino jesuítico é famoso pela utilização das artes como propiciadora da aprendizagem escolar, no entanto, cabe-nos uma pergunta, será que os jesuítas realmente ensinavam artes ou se utilizavam dela como ferramenta para a disseminação de valores religiosos católicos?

Segundo Santana (2000 pág. 61) O ensino jesuítico no Brasil não teve o mesmo rigor que a Companhia de Jesus impunha na Europa, lá, as aulas eram planejadas com maior rigor e objetivos o autor relata inclusive que foi dos colégios de humanidades jesuítas que Goldoni e Molière iniciaram-se na arte dramática. No Brasil, porém, o ensino jesuítico primou pelo uso do teatro, da dança e da música com fins apenas catequéticos, de sujeição dos índios à fé católica, se utilizando inclusive de elementos do imaginário indígena para alcançar suas metas.

Os padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta tendo percebido a grande afinidade dos indígenas e dos mamelucos com a dança e a música, se utilizaram destas linguagens para inculcar seus valores religiosos e morais, não oferecendo o ensino de arte propriamente dita, mas se utilizando da linguagem para a catequização.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e as seguintes Reformas Pombalinas, a estrutura e o método de ensino no Brasil não sofrerem grandes mudanças, porém, a música, a dança e o teatro continuaram mantidos, não mais com o intuito ávido de catequização, mas de inculcação de valores europeus.

Neste contexto, os professores eram os próprios padres, formados pelos Colégios de Humanidades. É importante compreendermos, que as artes eram utilizadas como instrumentos, por professores/padres, não qualificados para a tarefa, situação que irá perdurar por muito tempo.

1.2 - A Academia Imperial de Belas Artes e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios

Em 1816 com a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, e da Academia Imperial de Belas-Artes, ambas na cidade do Rio de Janeiro a mando de D. João VI, ocorreram pequenas mudanças no ensino de artes. Nestas duas escolas, os professores eram os artistas, que também não tinham um preparo pedagógico para a função, ao mesmo tempo em que sofriam preconceito da sociedade, por serem as artes plásticas atividades manuais em essência, desvalorizadas em detrimento das artes literárias, resultado do ensino jesuítico centrado na oratória, na literatura.

Segundo Barbosa (2002 p.16) a criação da Academia de Belas-Artes, "*célula máter do nosso ensino de artes*" veio a contribuir de forma significativa para a manutenção e aumento do pré-conceito em torno do ensino de artes.

Em primeiro lugar, por que os organizadores da academia eram todos franceses e bonapartistas e em segundo lugar, os trabalhos da academia estavam a serviço do adorno do Reinado e do Império e impregnada do espírito neoclássico, enfim, a arte estava a serviço da manutenção do poder.

Após a queda de Napoleão, os bonapartistas que estavam no Brasil caíram em desgraça, dessa forma, Portugal contactou diversos artistas e artífices franceses para organizarem o ensino de Belas-Artes no Brasil, bem como, deveriam organizar uma pinacoteca. Esses artistas aportaram no país em 1816 na missão que passou a ser chamada posteriormente de Missão Francesa. Por causa da Missão, foi fundada então a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição que mais tarde passou a se chamar Academia Real de Desenho, Pintura Escultura e Arquitetura Civil, nomenclatura que foi modificada para Academia de Artes apenas um mês após a nova nomeação, e para Academia Imperial de Belas-Artes seis anos depois e finalmente, Escola Nacional de Belas-Artes, na República.

Muitos dos artistas que vieram na Missão Francesa possuíam fama na Europa e foram convidados para outros trabalhos em países europeus, no entanto, segundo Barbosa (2000 p.18) talvez os animasse a ideia de estarem longe da perseguição aos bonapartistas, porém, fizeram uma aposta errada, pois o Brasil estava em franca perseguição aos adeptos de Bonaparte devido as conhecidas disputas entre Portugal e Napoleão.

Assim, o preconceito contra o ensino da arte no Brasil passa pela questão política, bem como, pela questão estética, já que esses artistas ao chegarem, desvalorizaram completamente a arte aqui produzida. Os artistas brasileiros possuíam uma produção barroco-rococó à qual a população já estava acostumada, enquanto que os artistas franceses praticavam e passaram a ensinar a arte neoclássica o que levou a uma rejeição da população a nova arte ensinada por esses artistas. Tendo pouca aceitação somente na pequena burguesia, classe intermediária entre a popular e a dominante, que já rejeitava a arte produzida no Brasil por ser, em sua maioria, de mestiços. Portanto, a arte passa a servir, para a transmissão da cultura europeia, dissociando-se da arte produzida pelas e para as classes populares.

O fato de a arte ser considerada um adorno levou a uma desvalorização que só foi quebrada com o advento da Revolução Russa em 1917, *Somente a revolução russa viria a provar que a reconstrução da Arte e a reconstrução econômica, são polos essenciais para uma reconstrução social que se pretende dialética.* (Barbosa, 2000 p.26).

Assim, D. João VI passou a exigir o ensino de artes (desenho e pintura) para os príncipes, para isso, contratando o pintor francês Pallière. Mais tarde, D. Pedro I contratou o pintor Simplício Rodrigues para mestre de seus filhos, com o isso, o ensino de desenho foi incluído no currículo do Colégio do Padre Felisberto Antonio Figueiredo de Moura fundado no Rio de Janeiro para rapazes. Contudo, isso não veio a atenuar os horrores aos trabalhos manuais, fruto da educação jesuítica.

1.3 - O Século XIX e as Novas Ideias

No final do século XIX o surto de desenvolvimento econômico que atingiu o país propiciou o surgimento de algumas ideias contestadoras, assim como, a criação do Partido Republicano impulsionou as críticas a respeito da organização do império, inclusive no campo educacional. Nesse ínterim, começa-se a discutir a necessidade de uma educação voltada para as camadas mais populares, inclusive a dos escravos, o que demonstra uma preocupação com a situação dessa camada da população após a sua libertação.

Os temas mais citados eram a alfabetização e a educação para o trabalho, inserindo-se assim, a preocupação com o ensino do desenho como preparação para o trabalho na indústria. Assim, foi introduzido no país o ensino do desenho voltado para o trabalho, baseado no modelo norte americano idealizado por Walter Smith, esse teórico preconizava o ensino do desenho geométrico com aplicação na indústria. O método desse estudioso foi

amplamente incentivado no Brasil por Rui Barbosa, Abílio Cézar Borges e pelo jornal O Novo Mundo, que publicou diversas matérias em apoio ao método.

1.4 - O Modernismo

A abolição da escravatura (1888) e a República (1889) trouxeram novos ideais sociais ao país, porém, as mudanças sociais ocorreram lentamente, inclusive no campo da educação e do ensino de artes, sendo que apenas no século XX é que começa a haver uma modernização nessa área de conhecimento, trazido, em grande parte, segundo Barbosa (2000 p. 31), pelas ações dos artistas modernistas,

... É bem verdade que, neste período, podemos constatar já uma tímida preparação para as ideias modernistas que eclodiram em 1922, data demarcadora em nossa cultura. Esta preparação se resumiria quase tão somente à chegada ao Brasil do pintor expressionista Lasar Segal, em 1913; ao artigo de Oswald de Andrade, "Em prol de uma Arte Nacional", publicado em 1917; e a exposição da artista brasileira expressionista Anita Malfatti, também em 1917. (Barbosa, 2000 p.31).

Porém, segundo a autora supra citada, esses acontecimentos não trouxeram mudanças relevantes para a área de artes em nenhuma instância do ensino, seja no primário, secundário ou superior. Sobretudo no nível superior, vigorava os moldes da Escola de Belas-Artes, disfarçados por novos rótulos, sendo que sua metodologia influencia grandemente o ensino de artes na escola primária e principalmente na secundária, o que perdurou em boa parte do século XX. A maior preocupação em relação ao ensino de artes até então, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias, bem como, sua obrigatoriedade. Sendo que os currículos primários e secundários, bem como os argumentos reivindicatórios para seu ensino na escola pública estavam baseados nas ideias de Rui Barbosa e no ideário positivista que estava sendo amplamente divulgado no país. Neste ínterim, o desenho não era visto como

forma de expressão, mas principalmente como se fosse mais uma forma de escrita, como podemos ver em texto de André Rebouças, engenheiro brasileiro com grande expressão política no país que lutou pela abolição do regime escravocrata, publicado no jornal O Novo Mundo em 1878.

O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modelo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento.

Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a ideia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente.

É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. (Rebouças, APUD, Barbosa, 2000 p. 33).

Com a Proclamação da República, os positivistas que em parte foram responsáveis pelo novo regime, desejavam consolidá-lo através de grandes reformas em todas as instituições sociais, sendo que a educacional ficou a cargo de Benjamin Constant, ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos.

Os positivistas desejavam extinguir a Academia Imperial de Belas-Artes e a reorganização completa do ensino de artes, no entanto, a Academia conseguiu neutralizar a influência positivista na Reforma Republicana que modificou-lhe o nome para Escola Nacional de Belas-Artes.

Os positivistas acreditavam ainda que o governo deveria oferecer o ensino de artes a toda a população, em todas as escolas públicas, em todos os níveis e que os estudantes de pintura e escultura preparassem os professores para tal tarefa.

Os liberais, por outro lado, “*submeteram ao governo um projeto que orientou a reforma promulgada em 1890*”, (Barbosa e Coutinho, 2011, p.14) o que levou à manutenção e sobrevivência da Escola Nacional de Belas-Artes. No entanto, os positivistas conseguiram inserir na escola o sentido de ordem e disciplina que lhes eram característicos, assim como, buscavam ensinar a arte na perspectiva da educação da mente, sendo que:

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. (Barbosa, 2000 p.67).

O conservadorismo no ensino de artes vai perdurar por bastante tempo, sendo que pouca ou nenhuma atenção é dada à formação de professores, já que quem assumia a função eram os artistas e seus aprendizes.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 15) a Semana de Arte Moderna em 1922 obteve grande repercussão no país, porém, não trouxe mudanças imediatas para o ensino da arte. Somente em 1927 o ensino da arte volta a ser tema de discussões devido à modernização educacional.

Porém, segundo Barbosa (2000, p.112) modernistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti foram fundamentais para a introdução de novos métodos de ensino, bem como, para a valorização estética da arte infantil, esses autores exerciam um ensino baseado no método do *deixar fazer*, valorizando a expressão e o espontaneísmo da criança. Esse método, conhecido como *experimentalismo psicológico* contribuiu para a retirada da sala de aula dos modelos pré-concebidos, assim como, propiciou a busca pela expressão do que estava interno na criança.

No texto da reforma do ensino público de São Paulo em 1920, reforma denominada de *Sampaio Dória* é especificado que o ensino do desenho deveria buscar a expressão interna da criança através de questionamentos a respeito da sua vida e do seu cotidiano.

Neste contexto, estão eclodindo no Brasil as ideias de John Dewey disseminadas, principalmente, por Anísio Teixeira que havia sido seu aluno nos Estados Unidos e trouxe para o Brasil a concepção de uma escola integral que propiciasse o desenvolvimento completo do homem. Para isso, Dewey explicitava que nesse processo de formação as artes teriam um papel importante, deixando de ter a função de ensinar a de ensino da técnica para o

trabalho, como pretendiam os liberais, mas como propiciadora do desenvolvimento da inteligência aliada à imaginação, no movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”.

O pensamento de Dewey gerou mais de uma interpretação no Brasil, e não raro, foi deturpado. Nereu Sampaio, educador brasileiro, que estudou a sua obra, fez algumas pesquisas em escolas primárias do Rio de Janeiro a fim de validar a metodologia do americano. Esses estudos influenciaram a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal.

A Reforma de Azevedo teve grande influência em todo o Brasil através da divulgação da ABE (Associação Brasileira de Educação) e do seu livro, *A Cultura no Brasil*, sendo que a Reforma recomendava o desenho espontâneo seguido de apreciação naturalista o que, segundo Barbosa e Coutinho (2011, p.17), vem sendo aplicado até hoje nas nossas escolas.

A Reforma Francisco Campos em Minas Gerais também influenciou a arte-educação brasileira, não pelo seu texto em si, mas pelas atividades desenvolvidas na implementação da reforma, desenvolvidas por um grupo de professores vindo da Bélgica (Instituto Jean-Jaques Rousseau). Desses sete professores, dois eram de arte, o que demonstra a importância dada à arte, pela reforma mineira. Essa reforma divulgou o pensamento de Dewey pela vertente da apreciação como processo de integração da experiência.

Já a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco divulgou outra vertente do pensamento de Dewey, a ideia da arte como experiência consumatória, ou seja, a arte serviria para a fixação dos conteúdos de outras disciplinas, o aluno estudava o conteúdo e na finalização do que fora estudado, desenhava.

No fim da década de 1920 e início da década de 1930 surgem as primeiras tentativas das escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando a ideia da arte como atividade extra-curricular.

Em São Paulo foi criada a Escola Brasileira de Arte, que ficou conhecida por seu mais importante professor, Theodoro Braga, mas a ideia da criação da escola partiu da professora Sebastiana Teixeira de Carvalho,

professora da rede pública, sendo que a ideia foi patrocinada por Isabel Von Iherin, presidente da instituição beneficente, A Tarde da Criança.

Na Escola Brasileira de Arte, que funcionava em uma sala anexa ao grupo Escolar João Kopke, aceitava-se crianças da escola pública com idade entre oito e catorze anos, após uma prova de desenho, se a criança fosse aprovada como talentosa, poderia estudar música, desenho e pintura.

Nesse período, Anita Malfatti e Mário de Andrade tiveram grande importância para o ensino de artes. Anita ensinava em seu ateliê e na Escola Mackenzie tendo uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Mário de Andrade era diretor do Departamento de Cultura do Estado de São Paulo e na sua gestão foi criado um curso para crianças na Biblioteca Municipal Infantil, o que consolidou o ensino de artes baseado na livre expressão. A importância de Mário de Andrade também se estende ao fato de que ele ministrava um curso de filosofia e história da arte na Universidade do Distrito Federal, adotando como ponto de partida para esse curso o estudo comparado do espontaneísmo e do desenho normativo infantil. Bem como, escreveu diversos artigos em que defendia a arte da criança.

1.5 - O Estado Novo

A instituição do Estado Novo no país prejudica o momento de discussões e mudanças em torno do ensino de artes a partir da interrupção do movimento Escola Nova, da perseguição a educadores, da institucionalização do desenho geométrico na escola básica (primária e secundária) e do desenho pedagógico (cópias de estampas utilizadas nas aulas de composição em língua portuguesa). Essa realidade causou estagnação e atraso no processo do ensino de artes.

A partir de então, e por alguns anos, não houve mais discussões a respeito das especificidades da Arte como propunha Mário de Andrade, pelo contrário, se fortalece enquanto arte instrumental.

Depois do Estado Novo o que vigora é a ideia da arte para a liberação emocional. A partir de 1947 surgem vários ateliês de artes plásticas pelo país com o intuito de proporcionar a liberação das emoções das crianças através da arte, sem a interferência do adulto. Essa foi uma ideia que vigorou também na Europa e nos Estados Unidos do pós-guerra. Esses ateliês eram privados, ou seja, para frequentá-los era preciso pagar uma mensalidade, dessa maneira servia a uma minoria que tinha condições materiais. Vale ressaltar que era ensinado apenas técnicas de pintura, não havia um currículo correspondente a educação formal.

Seguindo os mesmos princípios dos ateliês, Augusto Rodrigues criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que funcionava nas dependências de uma biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Essa iniciativa teve apoio de importantes educadores que estavam lutando pela redemocratização do país, como Helena Antipoff e Anísio Teixeira.

Muitos dos seus ex-alunos da Escolinha abriram Escolinhas de Arte por todo o país, surgindo assim o Movimento Escolinhas de Arte (MEA). O MEA usando, principalmente, argumentos psicológicos para o ensino da arte tentou convencer a escola comum, pública a deixar a criança expressar-se livremente. Porém, o movimento não encontrou eco entre os professores, pois estes estavam atrelados aos programas educacionais elaborados pelas Secretarias de Educação e pelo Ministério da Educação.

A Escolinha de Arte do Brasil, por meio dos seus cursos intensivos de formação impulsionou grandemente o ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da criatividade, o que caracterizou o modernismo em Arte/Educação.

Havendo na época grande preocupação em renovar os programas educacionais, Lucio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília) foi convocado para elaborar o planejamento do ensino de desenho para a escola secundária em 1948. Porém, seu plano, que demonstrava possuir influência da Bauhaus já que tinha entre outras características, a ideia de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato, nunca fora adotado. Mas,

começou a influenciar o ensino de artes a partir de 1958. Neste ano, foram criadas as classes experimentais, que autorizadas e regulamentadas pelo MEC tinham o objetivo de investigar variáveis e alternativas para os currículos e programas do Ministério da Educação. Nos currículos experimentais a arte era o assunto principal.

O ensino de artes nas classes experimentais era pautado na experimentação da maior quantidade de técnicas possíveis. No final do ano o aluno deveria ter entrado em contato com a maior diversificação de técnicas e materiais existentes. Para determinar a sequência de técnicas que deveriam ser experimentadas, os professores argumentavam a respeito da necessidade de se respeitar as etapas de desenvolvimento da evolução gráfica das crianças. Nesse sentido, livro: “Desenvolvimento da Capacidade Criadora de Vitor Lowenfeld”, traduzido no Brasil na década de 70, teve grande repercussão entre os arte-educadores brasileiros de vanguarda.

1.6 - A Ditadura Militar

No período da Ditadura Militar as escolas experimentais foram desativadas, seus currículos foram adequados aos das escolas comuns, sendo que as escolas infantis foram fechadas e o ensino de artes foi reduzido, nas escolas primárias a desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas entre outras temáticas nacionais.

Nos fins da década de 60 e início de 70 algumas escolas especializadas no ensino de artes passaram a relacionar trabalhos de artes de classes de crianças e adolescentes com os processos mentais envolvidos na criatividade, *ou com uma teoria fenomenológica da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho.* (Barbosa e Coutinho, 2011p. 27).

As Escolinhas de Arte tiveram um papel fundamental na formação de professores de artes no país, seja direta ou indiretamente. Sendo que muitos

desses professores atuaram ativamente a partir de 1971 quando o ensino de Educação Artística passou a ser obrigatório nas escolas de primeiro e segundo graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973.

A ditadura tornou obrigatório o ensino de Educação Artística, sendo que o professor de arte deveria ter uma atuação polivalente, ou seja, deveria ensinar todas as artes. Porém, segundo Barbosa e Coutinho:

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo. (Barbosa e Coutinho, 2011 p. 27 e 28)

Assim, para corresponder as exigências da Reforma Educacional de 1971 o ensino de artes passou a ser polivalente, ou seja, o professor de arte deveria ensinar artes plásticas, música e artes cênicas (dança e teatro) da primeira a oitava série do primeiro grau. Em consequência, foram criados em 1973 os cursos de licenciatura em Educação Artística de curta duração (dois anos) com o intuito de formar professores polivalentes. Após a conclusão deste curso os professores poderiam optar em continuar os estudos em direção à licenciatura plena específica em artes Plásticas, desenho, música ou artes cênicas.

O MEC fez um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil para que a instituição pudesse preparar um profissional da Secretaria de Educação de cada Estado a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Porém, poucos

Estados prepararam os professores para trabalhar com a nova disciplina e os guias curriculares. Mas o próprio guia segundo Barbosa e Coutinho (2011 p.28) continha um erro que lhe dificultava o entendimento. Segundo as autoras a questão mais grave era que a dissociação entre objetivos e métodos prejudicava a concretização do plano na prática.

Em 1977, preocupado com a situação do ensino de artes, o MEC lançou o PRODIARTE (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação). O programa tinha como objetivo integrar a cultura da comunidade com a escola, através da aproximação do artesão e do aluno, além de promover convênios com universidades e órgãos estaduais. Dois anos após seu início, 17 unidades da Federação tinham começado a execução de projetos ligados ao PRODIARTE,

Os programas de maior consistência foram os levados a efeito em 1978 nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC), Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ) e Pernambuco (convênio com a Secretaria de Educação). (Barbosa e Coutinho p. 29).

As propostas apresentadas pelo PRODIARTE já haviam sido discutidas no Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília, promovido pelo MEC e a UNB (Universidade de Brasília). Assim como o Primeiro Encontro de Especialistas, outros encontros de arte-educadores foram fundamentais para a consolidação do ensino da disciplina.

O 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação ocorrido em 1979 reuniu cerca de quatro mil educadores e evidenciou a falta de pesquisas sobre o ensino de artes. Mas, apesar do grande número de educadores nesse encontro foi evitada a discussão política, já que o evento tinha como organizadora, a mulher de um político muito envolvido com a ditadura militar.

A discussão em torno das políticas para o ensino de artes veio num outro encontro ocorrido em 1980, encontro que ganhou o nome de Semana de Arte e Ensino que reuniu no Campus da Universidade de São Paulo mais de três mil

professores e teve como um de seus resultados a criação do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

Nessa época, Paulo Maluf era governador de São Paulo e sugeriu que os professores de artes passassem o ano ensaiando algumas músicas para que os alunos cantassem com ele que os acompanharia no piano, formando um coral de dez mil vozes. Segundo o governador os professores que participassem do evento receberiam cinco pontos de acesso na carreira, a metade do que valia um mestrado na época. Os professores se revoltaram, mas não havia associação que os representassem, pois a única associação existente, a Sobrearte, considerada como filial da Internacional Society of Education through Art (InSEA) sediada no Rio de Janeiro além de ser manipulada pela mulher do político ligado a ditadura. Como solução os professores criaram a Associação de Arte Educadores de São Paulo (AESP) que junto com a Associação de Corais conseguiu anular o prêmio para os professores que participassem com seus alunos. O evento aconteceu, mas não houve aumento para os profissionais envolvidos.

1.7 - Os anos 80 e o pós-modernismo

Em 1982/1983, foi criada na pós-graduação em artes da Universidade de São Paulo a linha de pesquisa em arte/educação, sendo esta uma das reverberações da Semana de Arte e Ensino. Esse evento contribuiu para o fortalecimento político dos arte-educadores que, a partir de então, buscaram novos rumos para essa área do conhecimento, sendo que a linha de pesquisa se estendia ao mestrado, doutorado e especialização. Outra linha de pesquisa em arte/educação veio a ser criada apenas em 1990 na Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011) ultimamente, muitos cursos de pós-graduação em arte-educação foram criados, mas eles não são suficientes para

atender o grande número de alunos que se formam nas quase cem graduações de licenciaturas em artes espalhadas pelo país. O que para as autoras é um contracenso, pois o ensino de artes no Brasil deve muito às pesquisas dos cursos de pós-graduação, assim como, aos congressos e festivais que influenciaram positivamente o pensamento sobre o ensino de arte e sua ação política.

A produção em arte/educação no Brasil vem se intensificando cada vez mais, sendo que de 1981 a 1993 foram produzidas oitenta pesquisas para mestrados e doutorados e segundo Barbosa e Coutinho (2011) esse número deve ter quintuplicado nos últimos anos. Sendo que essas pesquisas vão desde assuntos como o desenho da criança até a preocupação com as novas tecnologias.

Uma das grandes contribuições da pós-modernidade para o ensino de arte foi a inserção da imagem no processo educativo, aliado a expressividade conquistada no modernismo. As propostas de análise, decodificação e interpretação da imagem estão intimamente relacionadas com a Proposta Triangular, proposta sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós modernidade.

A Proposta Triangular começou a ser sistematizada, por Barbosa, em 1983 no Festival de Inverno de Campos do Jordão e foi intensamente pesquisada de 1987 a 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

Na pós-modernidade um dos sistemas de arte/educação mais influentes foi o DBAE (Disciplined Based Art Education) esse sistema americano é baseado nas disciplinas: *estética, história e crítica*, e numa *ação, o fazer artístico*. No Brasil, a Proposta Triangular foi elaborada após análise de outras propostas pós-modernas vigentes em outros países, como uma antropofagia cultural. Sendo que essa proposta não é baseada em disciplinas, mas em ações: *fazer-ler-contextualizar*.

Em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais sendo que segundo Barbosa e Coutinho (2011) a Proposta Triangular *foi a agenda escondida da área de Arte*.

Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a arte/educação hoje no Brasil. Mas, apesar de equivocadas políticas educacionais temos experiências de alta qualidade tanto na escola pública como na escola privada e principalmente nas organizações não-governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores e de professores e mesmo de artistas. (2011 p.32)

O histórico do ensino de artes e da formação dos professores de artes nos mostra as motivações que levaram e fazem com a que a disciplina seja desvalorizada até hoje nas escolas brasileiras. Isso ocorre porque desde o ensino jesuítico a disciplina serviu como instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos, como adorno do reinado ou à serviço da industrialização.

Por isso, pouca ou quase nenhuma importância foi dada à formação do profissional que iria atuar ensinando artes em sala de aula. Sendo que essa situação é ainda mais evidente quando são criados os cursos de licenciatura curtas e polivalentes em 1973 pela ditadura militar, para atender a demanda da LDB 5692/71 que estipulava o ensino de artes, porém, não como disciplina, mas apenas como atividade isolada, recreativa ou de apoio a outras disciplinas.

E mesmo hoje, com uma grande quantidade de cursos superiores de licenciatura nas linguagens específicas, bem como, cursos de pós-graduação

na área, o que se constata na prática é que esses cursos ainda estão longe de formar professores capazes de atender a demanda de um ensino voltado para a formação do aluno inserido na sociedade atual.

Segundo Coutinho (2006, p. 2) a formação dos professores de artes devem ser repensadas em sua essência, pois por conta da sua história sinuosa e complexa, muitos dos professores que estão sendo formados nos diversos cursos de licenciatura em artes, não conseguem ter uma formação que os permita atuar num campo de trabalho com as demandas mais atualizadas.

Como podemos ver, o histórico do ensino de artes e da formação de professores de artes no Brasil é bem complexo e nos leva à compreensão da desvalorização em que a disciplina ainda enfrenta hoje no país. E se houve melhoras e avanços, devemos-os aos próprios arte-educadores que lutaram e lutam por melhorias na sua formação e condições de trabalho.

Assim, na finalização desse capítulo, percebemos que muitas mudanças ainda devem ocorrer na formação desse profissional, assim como, na adoção de políticas públicas capazes de inserir a disciplina na escola de forma efetiva e concreta, não apenas para o atendimento à lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas como área de conhecimento fundamental à formação dos educandos atendidos na escola.

No próximo capítulo discutiremos a importância do ensino de artes para as crianças, bem como, as possíveis motivações classistas que impedem seu oferecimento efetivo e pleno nas nossas salas de aula a partir do lugar do arte-educador.

2.0 - ENSINO DE ARTES NAS SÉRIES INICIAIS: “DIVERSÃO OU NECESSIDADE?”

Este capítulo tem como objetivo Identificar possíveis motivações classistas que fazem com que o ensino de arte e conseqüentemente o arte-educador seja desvalorizado na escola. Para desenvolvê-lo construí a seguinte pergunta norteadora: Quais os interesses de classes historicamente presente nas propostas do ensino de arte em relação a formação do arte-educador?

Duarte Junior, em seu livro, *Porque arte-educação?* (1996) explicita que a arte é vista na escola como propiciadora de momento prazeroso, de diversão e normalmente é a última disciplina da grade curricular é uma disciplina “espremida” entre as outras. O professor de arte é considerado o mais tolerante ou talvez “o bobo” da escola e quando os alunos se tornam adultos e assumem suas profissões de sucesso lembram das aulas de artes com um sorriso nos lábios, relacionando-as com os momentos mais engraçados da escola, quando se podia fazer bagunça, “maluquices artísticas” e não tinha nota. O fato, é que os ex-alunos, na maioria das vezes, têm a certeza de que aquelas aulas não lhes ajudaram em nada para que se tornassem os profissionais que são, para que fossem profissionais mais competentes e nem tão pouco para entender o significado ou necessidade da arte-educação. E Duarte Júnior se pergunta e nos pergunta se realmente àquelas aulas não poderiam ter contribuído também para a construção dos profissionais e do desenvolvimento dos homens e mulheres que saíram das escolas para viver os desafios da vida do adulto.

Refletindo sobre a minha prática em sala de aula, posso dizer que muitos alunos, na verdade, nem mesmo gostam de assistir às aulas de artes, por que não a consideram, de nenhum modo, importantes para suas vidas. Enxergam a escola como um lugar legal para encontrar amigos, para brincar, paquerar e de uma forma geral, as aulas são vistas como momentos muito chatos que são “obrigados” a frequentar. Por conseguinte, achando que as aulas de artes não servem para nada, não raras às vezes, acham que elas nem

deveriam existir e que obrigá-los a frequentá-las é fazê-los perder tempo. Diante dessa realidade, percebe-se o quanto é árdua a tarefa de reivindicar o lugar do ensino de arte que existe legalmente. Nesse sentido, para os equívocos em relação ao ensino de arte sejam esclarecidos e resolvidos, é que devemos discutir a importância do professor de arte dentro da escola, preparado para ensinar e defender a necessidade e a qualidade do ensino de arte.

Duarte Jr. (1996) coloca que a sociedade faz uma divisão entre o “*útil e o agradável*” ficando a arte situada na segunda classificação, no lugar do agradável e do subjetivo. Somos obrigados a nos organizar mentalmente separando emoções, sentimentos, racionalidade e intelectualidade, deixando as emoções para lugares específicos e a racionalidade para outros, mesmo que na prática isso não aconteça, pois como separar o inseparável e por isso não temos a separação, mas a desvalorização de nossas emoções e expressões, por si e pelo outro. A escola, nesse contexto, é o lugar da racionalidade, da inteligência, “*ali devemos ser apenas um homem pensante*” e os únicos momentos em que os estudantes podem “extravasar” podem dar lugar às emoções são nas aulas de arte e no recreio.

Por isso, nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquitejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes da sala de aula a fim de não atrapalharmos nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos onde a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. E há um jeito de ser diferente? (Junior. 1996 p.13).

O que podemos afirmar é que não há como fazer essa distinção, pois a emoção e a razão são indissociáveis e mesmo quando achamos que não estamos usando a emoção, ela está ali, presente, nem que seja através da repressão que estamos fazendo dela.

Sobre o esquitejamento mental de que nos fala Duarte Junior é necessário irmos um pouco além e entendermos por que o homem vem

compartimentando o saber e conseqüentemente as mentes, já que na antiguidade o saber era transmitido de forma completa, sem distinção entre razão e emoção.

Ludwig (2009), em seu livro, *Fundamentos e prática de metodologia científica*, nos elucida, que no início, as ciências possuíam uma interdisciplinaridade, citando como exemplo os antigos filósofos que dominavam matemática, física, medicina, entre outros. Já, em *Introdução à sociologia educacional*, Moema Toscano (2002), por sua vez, coloca que o compartimento das disciplinas surgiu como uma necessidade do mercado de trabalho, pois a partir da industrialização, o mercado de trabalho passa a exigir profissionais cada vez mais especializados, por isso, foram surgindo os cursos de acordo com as demandas deste mercado.

Para Júnior (1996), após a industrialização, e com a adoção da ciência como única verdade, a escola incorporou a ideia de que o mais importante era passar conhecimentos técnicos, desprovidos de “emoção”, conhecimentos que pudessem ser utilizados no mundo do trabalho. Segundo Barbosa (2002) o ensino de artes no Brasil, por um bom tempo, serviu também ao propósito da indústria, ou seja, nas aulas de artes era ensinado principalmente a geometria, com o objetivo de dar aos estudantes um aporte necessário às profissões que iriam adotar, enfim, era preciso ensinar o desenho geométrico para que se pudesse usar esse desenho a serviço das profissões. Com isso, a área de artes não possuía status de disciplina capaz de produzir conhecimentos, mas estava subordinada às outras áreas do conhecimento e era ensinada apenas como técnica, inclusive trabalhando bastante com a ideia de racionalização do pensamento.

No entanto, esse modelo de educação voltado apenas para a intelectualização do homem têm se mostrado incapaz de dar conta da complexidade humana. Segundo Ostrower (1987), o ser humano é “biologicamente preparado para criar”, para “desenvolver a criatividade” que é sempre precedida da sensibilidade e da percepção. No entanto, o mundo compartimentado, que massifica e exige que as pessoas ajam de forma mecânica não permite ao homem desenvolver plenamente esse potencial

criador. Com isso, o homem se desestrutura, pois criar é a forma do ser humano dar sentido à sua vida, organizando-se e quando se perde essa possibilidade, o homem se aliena de si e do meio social em que vive.

... O homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos. (Ostrower, p.6).

Segundo Buoro (1998), desde as primeiras relações do homem com a natureza, a ciência e a arte se fizeram presentes, e não há sociedade que não tenha produzido arte e ciência, porém o pensamento positivista da elite intelectual e dominante, fez com que acreditássemos, por muito tempo, que só a ciência era capaz de produzir conhecimento e a arte ficou restrita ao campo da sensibilidade e da estética, portanto, a autora questiona esse conhecimento que fragmenta tanto o saber humano criando áreas de estudo tão especializadas, por isso, ela coloca que o século XXI pede uma nova ciência, uma ciência que busque entender o *“homem como um todo, maior do que a soma das partes”*, ou seja, o homem nas suas diversas relações com a ciência, a natureza e arte.

Atualmente, buscamos um conhecimento diferente daquele que nos fez perder o contato com o nosso tempo interno ou, como nos diz Bergson, *“tempo duração”*, para sermos guiados pelo tempo cronológico. Nesse final de século, é preciso partir de um novo paradigma de Ciência, assumidamente analógico e tradutor, capaz de nos conduzir a uma proposta de construção de conhecimento dentro de uma referência mais humana, geradora de interesse e apoiada nas relações socioculturais dos homens, seres simbólicos, viventes na natureza. (Buoro, pág.31).

E é por conta desse novo paradigma social, de uma formação mais ampla que contemple o homem como um ser simbólico que precisa de muito mais do que apenas ser racional, que defendo a necessidade de uma prática

que dialogue com essa necessidade. Precisamos de uma educação na perspectiva da formação do homem completo, ajustado consigo mesmo, com seu tempo e com a sociedade, não no sentido da conformidade, de aceitar sem questionar, mas no sentido de se sentir ajustado com seus desejos mais íntimos, com suas demandas pessoais, ao mesmo tempo em que tem competência para lutar por sua sobrevivência (trabalho e vida social).

A educação, na atualidade, precisa formar um homem que seja ensinado a pensar de forma crítica e articulada com a realidade, entendendo que os conteúdos e as disciplinas se coadunam, pois todo conhecimento conduz à um único ponto, faz parte de um todo, e possui o mesmo objetivo, que é socializar a produção de conhecimento construída ao longo da história da humanidade e assim estimular a criação de novas descobertas. Compreender isso é fundamental para que os sujeitos (discentes e docentes) se percebam como parte de uma história e como agente dessa história, podendo modificá-la. Se assim não o for, corremos o risco de impossibilitar aos nossos alunos a compreensão real do que é ser humano, como nos alerta Edgar Morin (2000), autor, para quem é essencial que o ensino do futuro reúna as partes (física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica) do homem, fragmentadas pelas disciplinas, na busca de que compreendamos a nossa identidade complexa (individualizada) e comum aos outros seres humanos. Segundo esse estudioso, a educação do futuro, para respeitar as características de unicidade e diversidade do ser humano precisa promover a aproximação entre as ciências humanas e naturais e destas, com a filosofia, a literatura e as artes.

Spolin (1987) também ressalta a importância de um ensino de teatro que valorize a espontaneidade e a intuição enquanto motor do processo criativo. Para esta autora a intuição é um estado de espírito, de presença, em que a pessoa está livre de qualquer julgamento e se encontra em contato com a realidade imediata, livre de memórias, fatos estáticos e informações mal digeridas, nesse estado de liberdade pessoal encontra-se apta a aprender, sendo que para a autora o homem aprende com a experiência e *“experienciar é ter um envolvimento total com o ambiente”*(1987 p.3) em todos os níveis:

intelectual, físico e intuitivo, porém, o intuitivo é “*o mais vital para a situação de aprendizagem*” (1987 p.3), no entanto, essa dimensão tão importante, contraditoriamente, é a mais negligenciada na escola.

Na mesma direção, Ostrower (1987) coloca que a criatividade, potencialidade vital ao homem, nasce da intuição, assim como, as experiências racionais e ao darmos forma, criarmos ou expressarmos algo, seja uma ação física ou não, estamos trazendo essas experiências para o consciente. Portanto, não podemos achar que a intuição é algo relacionado com o mágico, apenas ligando ao inconsciente e a irracionalidade, pois na verdade, a aprendizagem e a inteligência nascem ambas dessa faculdade humana, já que segundo a autora, a consciência “*nunca é algo acabado ou definitivo*”,

...Ela vai se formando num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. E o homem não somente percebe transformações como sobretudo nelas se percebe. (Ostrower, 1994, p.10)

Nessa direção, de valorização do sujeito criativo, entendendo criatividade como um processo que envolve pensar, sentir e intuir, é imprescindível que a educação pública possa proporcionar um ensino de arte adequado e sem dúvida, para isso, é necessário a presença do professor de arte nesta função. É preciso o domínio do conhecimento da arte para perceber e possibilitar a necessidade de um ensino de arte que respeite os conteúdos próprios à arte historicamente e cientificamente sistematizados, que contemple as potencialidades humanas, que busque oferecer situações de aprendizagens lúdicas num ambiente preparado no nível intuitivo, emocional e intelectual. Creio que o arte-educador poderá contribuir significativamente para a criação, na escola, de um ambiente acolhedor, que faça com que as crianças se sintam parte daquele espaço, se sintam harmonizadas com o ambiente, que estejam “presentes” não só fisicamente, mas também espiritualmente. Nesse sentido Spolin (1987) propõe exercícios que situem as crianças no espaço escolar, pois elas precisam “mergulhar” naquele espaço, sentindo a escola como um

ambiente seu, íntimo, um espaço real de aprendizagem e não apenas um lugar para onde se vai sentar, manter-se calado e praticamente imóvel, por no mínimo, quatro horas diárias.

Até hoje temos uma escola de cadeiras, mesmo que as vezes quebradas, mas todos mantêm-se, na maioria do tempo, sentados. Ao corpo em movimento é destinado o recreio de quinze minutos em espaços limitados. Nem mesmo as crianças bem pequenas escapam desse modelo de educação, já tive oportunidade de observar turmas do grupo 4 e 5, em escolas municipais, em que as professoras deixavam as crianças, por horas, sentadas em volta de uma mesa, quando muito, pintando um desenho xerocado, e quando os alunos ameaçavam se levantar da mesa, eram repreendidos. Analisando ações como essas, podemos inferir que as crianças vão sendo educadas para o conformismo, vão lhes podando a criatividade, no sentido mais puro, da criação, do criar. Criar enquanto interação, enquanto brincadeira, enquanto troca. Esse processo de castração da criatividade rebate diretamente no processo de desenvolvimento da criança: emocional, racional e criativo, comprometendo todo o processo de alfabetização da criança seja das letras, dos números ou da estética. A necessidade de se repensar a atuação do professor de arte, a qualidade do ensino de artes, se dá pelo fato do ensino de artes articular competências físicas, intuitivas e emocionais que levam a criança a crescer e se desenvolver plenamente.

Sobre as possibilidades da Arte no desenvolvimento humano e a importância do professor no desenvolvimento de habilidades artísticas, Howard Gardner coloca em seu livro, *“As artes e o desenvolvimento humano”*, que é através da arte que o ser humano se desenvolve, pois ele descobre as diversas formas de se expressar, de criar, de interpretar o mundo, além de desenvolver o intelecto e a afetividade de forma concomitante, através da apreensão do simbólico. No entanto, segundo este autor, para que a criança desenvolva o seu potencial artístico de forma completa, precisa de orientações que assegurem o sucesso deste processo, sendo que a criança deve aprender de forma prazerosa e desafiadora. O professor deve criar problemas que serão solucionados pelos alunos e assim eles desenvolverão habilidades intelectuais

e afetivas que os acompanharão por toda a vida. Porém, se estas orientações não forem dadas adequadamente, o desenvolvimento do processo artístico acontecerá de forma comprometida.

Assim, diante de tantas evidências, torna-se urgente que a escola promova um ensino de artes e o ensino de forma geral que respeite antes de tudo, a condição humana, como coloca Buoro resgatando “*a dimensão do homem como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura*”, (1998, p. 31). Continuando com Buoro:

A obra de arte é o objeto especialmente facilitador desse resgate, não só porque aglutina múltiplas formas do saber, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas um objeto de apreciação estética; é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista e pelo sistema de signo da obra. Partilhamos da sua criação quando no momento da leitura somos interpretantes, criando signos-pensamentos, habitando a obra, recriando-a. (1998, p. 31).

Contudo, cabe aqui ressaltar que não é apenas na disciplina de artes que devemos desenvolver uma educação mais humana, mais lúdica, mais prazerosa. Também, não é apenas na arte que está a criatividade, mas sim o domínio desse conhecimento como mais uma área de articulação entre tantas outras, logo que nos servirá para a compreensão da sociedade e a intervenção nesta. Portanto, à escola como um todo, pode e deve primar por uma educação que não privilegie apenas a intelectualização, mas busque respeitar todas as áreas de conhecimento como fundamentais para formação humana.

Sobre a arte como produção criativa humana necessária à expressão e construção histórica da humanidade, Buoro (1998) coloca que as primeiras referências de existência humana na terra aparecem através das imagens pintadas nas cavernas, e, portanto, a arte está presente no mundo desde que o “homem é homem”. Ainda segundo a autora, a partir disso, podemos dizer que a importância da arte está no fato de que a vida do homem passa a ter sentido no momento em que ele organiza o mundo utilizando percepções e interpretações, internalizando os sistemas externos da realidade que o leva ao

desenvolvimento intelectual. Sendo que a arte está presente na vida do ser humano desde as primeiras manifestações de linguagem produzida na relação homem/mundo. Desta forma, a arte assume grande importância na vida do homem:

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia o homem em contato consigo mesmo e com o universo. Por isso a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber. (Buoro 1998, p. 20)

Assim, entendemos que a arte na escola, é fundamental para a constituição do ser integral, já que os conhecimentos proporcionados por essa área de conhecimento levará os educandos a uma melhor compreensão das diversas representações de mundo. Lowenfeld e Brittain também assinalam a importância de uma educação completa do homem e ressalta o lugar privilegiado da arte nesse processo.

... O crescente número de doenças mentais e emocionais, na época atual, conjugado à nossa assustadora incapacidade para aceitar os indivíduos como eles são, sem levar em conta sua nacionalidade, sua religião, sua raça, seu credo ou sua cor, são vívidos sinais de que a educação fracassou, até agora, num de seus objetivos de maior significado. Enquanto as notáveis realizações nos campos especializados, sobretudo nas ciências, num aspecto, melhoraram nossos padrões materiais de vida, noutro, nos desviaram daqueles valores responsáveis pelas nossas necessidades emocionais e espirituais. Introduziram um falso conjunto de valores que ignoram as mais íntimas necessidades da pessoa. A educação artística, como parte essencial do processo educativo, pode significar muito a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com dificuldades no estabelecimento de relações com seu meio. Num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial. (1970 p.18).

Desta forma, considero de fundamental importância o estudo adequado da arte desde as séries iniciais, pois a arte assume um papel fundamental na vida da criança por possibilitar que os estudantes aprendam a se expressar e a pensar de forma ampla, entendendo que a arte é uma forma de expressão diferente daquela utilizada apenas pela palavra. É nesse movimento que ela possibilita o desenvolvimento de uma série de competências, pois através da arte, as crianças são desafiadas a resolver problemas, sentem-se instigadas a trabalhar a energia criadora de forma diferente daquela utilizada nas outras disciplinas. Ao aprender arte se aprende novas possibilidades de expressão, de significação e de atuação no mundo, transmitindo ideias de uma forma que não seria possível através de outras linguagens.

No que tange ao currículo oficial, não o currículo em ação, o ensino de artes na escola é especificado como as outras disciplinas, como área de conhecimento com pressupostos próprios, bem como, com conteúdos próprios indispensáveis à vida dos estudantes de acordo com o acúmulo científico desta área. Porém, a realidade teórica não corresponde a realidade prática, já que nem todas as escolas possuem professores de artes, quando possuem, não têm professores de todas as linguagens artísticas. Também não são oferecidas as condições mínimas necessárias para que o trabalho seja realizado de forma efetiva, já que falta espaço físico, material de trabalho, os professores de artes não são respeitados, e os alunos não respeitam a disciplina, pois nesta não há reprovação.

A partir de 1992, o ensino de artes passou a ter um referencial curricular nacional pela primeira vez em sua história, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes. Estes, apresentam a contextualização histórica do ensino de artes e especificam e sistematizam as quatro expressões artísticas: teatro, dança, música e artes plásticas. De acordo com os Parâmetros:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (MEC, 1997 p.19)

Dessa forma, podemos dizer que a educação proporcionada a maioria das crianças da escola pública da Bahia, pois o ensino de artes nestas escolas ainda concretiza-se de maneira tímida.

Teoricamente os parâmetros Curriculares de Artes estão bem sistematizados e valoriza todas as expressões artísticas. Cada expressão artística (dança, música, artes plásticas e teatro), possui suas especificidades, seus elementos essenciais. Conhecer esses elementos, a partir de estudos teóricos e práticos é fundamental para que os alunos possam ler uma obra de arte e expressar-se, bem como, possam criar através da arte, de uma forma que não poderão fazer nas outras linguagens.

O Ensino de Artes se configura na escola como conhecimento historicamente acumulado durante toda vida da humanidade e, portanto, esses conhecimentos devem ser ensinados, como coloca Almeida,

No meu entender, o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. (Almeida, 2001. p.15).

Assim, conhecer o contexto histórico e cultural da humanidade da sociedade em que se vive é a forma pela qual as pessoas se situam no mundo, pois elas passam a conhecer os conhecimentos construídos que as antecedem, entendendo que há aqueles valores que precisam ser mantidos para “preservar a sociedade” e há também aqueles que precisam ser modificados para que o desenvolvimento e as mudanças aconteçam.

Para Almeida (2001), o professor de arte deve saber por que as artes são importantes para os alunos, pois se ele não tiver consciência dos conteúdos a serem trabalhados, poderá privilegiar o produto final, afim de expô-lo, o que prejudicará o desenvolvimento das diversas competências que a disciplina oferece. A ênfase no produto final é uma prática muito comum quando não há o arte-educador e assim, o conhecimento fica superficial e instrumental.

É inegável que nas disciplina artes o desenvolvimento da socialização, da expressividade, da sensibilidade e do respeito ao próximo acontece com fluidez diferente de outras disciplinas. Por essa especificidade é possível que a arte sensibilize os sujeitos discentes mais que em outras disciplinas não porque trabalha fundamentalmente com a integração, com a solidariedade, com valores (já que os alunos têm de dividir materiais, têm de trabalhar em grupo). Acredito que arte desenvolve muito mais essas potencialidades criadoras, genuinamente humanas, por ser a criatividade seu princípio.

Assim, percebe-se que através da arte, da educação através da arte, temos um processo de desenvolvimento humano, portanto, necessário, sobretudo, no contexto atual, de humanidade desumanizada. Por isso, é preciso deixar claro que o objetivo do arte-educador não é de deixar a escola bonita: ou apenas fazer exposições, fazer espetáculos teatrais, musicais ou de dança e nem muito menos fazer decoração. A tarefa de arrumar a escola para suas festas é obrigação de todos que fazem a comunidade escolar – discentes, docentes, coordenadores e familiares dos discentes. Também é importante dizer que a socialização da produção artística dos alunos deve ser feita de acordo com a realidade da escola, dos seus sujeitos e da proposta do trabalho. Muitas vezes, os professores se sentem pressionados por esse ideário ultrapassado e trabalham na perspectiva, de atender à expectativas da direção e dos colegas de trabalho, pensando que ao expor trabalhos dos alunos estão mostrando também sua competência. Esse comportamento equivocado, passivo, de obediência ocorre, com mais frequência, entre os professores de artes que não tem formação em artes, pois a estes lhes falta o conhecimento –

ensino de arte e conseqüentemente o argumento para enfrentar seu diretor, seu patrão.

Ressalto que o processo e o produto são complementares, estão imbricados no fazer artístico, o que não se pode é apenas aceitar passivamente as solicitações da escola sem levar em consideração a especificidade da disciplina, o processo educativo do grupo, a função da arte na escola e a apropriação que a escola, seus sujeitos, fazem da arte. Almeida (2001) coloca que “*é preciso ter cuidado para que não se pense que ao valorizarmos o processo não devemos valorizar a produção dos alunos*” Isso deve ser feito, mas não com o olhar estético do professor e sim como uma forma de acompanhar o crescimento do aluno. É necessário também que repensemos as formas de avaliação no ensino de artes. Essa compreensão é importante para que não assumamos o papel de sermos responsáveis pela resolução de problemas de ordem psicológica, emocional e social dentro da escola, bem como, de sermos aqueles que devem fazer trabalhos bonitos para serem mostrados.

Enfim, a partir do estudo das artes, a criança amplia seu repertório visual, corporal, auditivo, passa a fazer a leitura das “imagens” que se apresentam diariamente em suas vidas, o que a torna uma leitora e produtora mais competente, mais crítica, “*da sociedade em que vive, podendo assim, quando adulta, agir mais conscientemente na sua transformação (Buoro, 1998)*”.

Se até agora vimos que há inúmeras evidências da importância do ensino de artes para a formação completa dos educandos que atendemos, cabe-nos uma pergunta: por que, mesmo com tantas comprovações da necessidade do ensino de artes, esta área de conhecimento é tão desrespeitada e negligenciada na escola?

A resposta pode ser encontrada no fato da arte estar a serviço dos interesses de classes. Vazquez (1978) analisando as teorias estéticas de Marx, coloca que a arte é uma atividade essencialmente classista e que está a serviço da superestrutura. Já Louis Porcher em seu livro *Educação Artística*,

Luxo ou Necessidade? Analisando a situação da arte na educação escolar esclarece que a arte situa-se na escola, junto com a Educação Física como as disciplinas de menor importância pelo fato da arte ter sido considerada sempre uma atividade aristocrática que fazia parte da ideia de ócio elegante.

Porém, essa utilização do tempo livre não foi dada a todos igualmente e quando a arte se torna obrigatória na escola primária não foi dado as crianças das classes mais baixas o direito ao ócio elegante, não entregando a todas as crianças os produtos culturais considerados de luxo, procurando resolver primeiro as questões de necessidade básica como o ler e o escrever, ou seja, a preparação para o trabalho. Porém, o autor ressalta ainda que a ideia errônea de que a arte é uma atividade apenas intuitiva e emocional, e que pressupõe um dom, faz com que a disciplina seja desconsiderada como importante construtora de conhecimento para os educandos.

Porcher (1982) faz uma essa análise baseada na realidade do ensino de artes das escolas primárias da França, porém podemos tranquilamente transpor as suas ideias e palavras para a nossa realidade vigente posto que o ensino da arte aqui também se constituiu da mesma forma, e a história do ensino de artes nos mostra que na escola regular o ensino de artes foi, na maior parte do tempo, uma atividade instrumental à serviço quase exclusivamente, da formação de mão-de-obra, o que vai em direção contrária daquilo a que a arte deve servir que é a libertação das mentes, sendo que o processo em artes precisa ser calcado na experiência:

A leitura, a escrita, o cálculo, as datas da História e as divisões do território nacional – tudo isso pode ser adquirido, aprendido; a arte precisa ser sentida, experimentada. De um lado, a prudência racional, lenta, laboriosa, aplicada; do outro, o levantar do voo, o desembaraço, a gratuidade, a profundidade, o talento. As matérias escolares pertencem ao domínio dos problemas, a arte tem por fonte o mistério. Os *happy few*, os poucos escolhidos, dividem entre si os benefícios da cultura artística, enquanto a multidão ingurgita laboriosamente os conhecimentos objetivos e o saber elementar. (Porcher, 1982, p. 14).

Assim, entendemos a necessidade de um ensino de artes efetivo, em que as escolas possuam espaços físicos adequados às modalidades artísticas, assim como possuam materiais que possibilitem a experimentação de diversas técnicas, para que os professores possam oferecer aos seus alunos a experimentação, e as vivências necessárias à efetivação da aprendizagem em artes. Nesse sentido entendemos que o ensino de artes é fundamental para o desenvolvimento integral do ser, sem o ensino de artes adequado, os alunos não poderão atuar na sociedade de forma completa e ampla, pois lhes faltará parte do conhecimento que deveria ter sido desenvolvido em sua formação escolar. Essa situação ocorre, devido aos interesses das classes detentoras do poder que não querem oferecer a maior parte da população às condições necessárias à libertação das mentes, para que não haja uma mudança na movimentação das classes sociais.

Portanto, é evidente, que não houve e ainda não há uma responsabilidade, por parte das políticas públicas, com a formação do arte-educador, pois formar bem esse profissional, é dar possibilidades para que ele forme adequadamente os seus alunos. Estudantes bem formados poderão atuar também de forma autônoma, crítica e competente na sociedade em que vive, o que poderá ocasionar mobilidades sociais que não são do interesse dos mantenedores do poder.

Essa situação nos leva então a pensar, que a formação do arte-educador, e conseqüentemente, do ensino de artes está longe de alcançar a situação ideal de um ensino calcado como necessidade real da formação humana, fato este que iremos reafirmar no próximo capítulo a partir da investigação dos dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Salvador.

3 - Ensino de Artes nas Séries Iniciais: Educador ou arte-educador?

Este capítulo tem como objetivo Investigar a atual situação do ensino de arte na Escola Municipal de Salvador, nas séries iniciais, a partir do lugar do professor de arte. Para isso pesquisei o banco de dados da secretaria de educação da Cidade do Salvador em relação ao número de professores formados em artes em contraponto ao número ideal de professores que deveriam existir na rede. Apliquei questionário, via e-mail, com arte-educadores da rede municipal de Salvador a fim de perceber de que forma o ensino de artes vêm sendo ofertado na rede, sobretudo quando estamos falando das condições de trabalho dos arte-educadores e também realizei estudos bibliográficos como forma de fundamentar a análise dos dados coletados.

Os dados coletados foram selecionados e sistematizados de maneira que fosse possível perceber a realidade do ensino de artes nas escolas municipais, séries iniciais, em relação a organização do quadro docente. Assim, para não perder a objetividade deste capítulo, construí a seguinte pergunta norteadora: Qual a real situação do ensino de arte na escola municipal de Salvador, nas séries iniciais, a partir do lugar do professor de arte?

As séries iniciais foram, historicamente, desfavorecidas pelas políticas públicas. Até pouco tempo atrás, o financiamento para essa etapa da formação básica, era mínimo. A maioria dos professores que trabalhavam nessa área possuía apenas a formação em magistério e muitos dos que estão em sala de aula atualmente são oriundos do magistério e não fizeram o curso de nível superior (pedagogia). Assim, nessa conjuntura, quando nos referimos a educação escolar nas séries iniciais, a maior preocupação, da maioria das professoras, é com o ler e escrever, porém, mesmo com toda essa preocupação as crianças, na maioria da vezes, chegam ao 5º ano sem saber ler e escrever.

Em relação ao ensino de arte, na maioria das escolas municipais não há arte-educadores, e quando há não são contempladas todas as expressões

artísticas, normalmente a maioria é de artes plásticas, depois música, em seguida teatro e poucos da dança. Nesse contexto o professor regente, do magistério ou pedagogo, assume também o ensino de artes e este em sua vida escolar também teve esta mesma experiência, sendo assim, o que se espera do ensino de artes? Inevitavelmente a dimensão estética no processo de alfabetização da criança fica comprometida não só em relação ao currículo oficial, como, sobretudo, em relação a formação integral do discente. Nota-se que, historicamente, esse quadro vem se arrastando e revelando o descaso das políticas públicas com o ensino de arte e com o professor de arte.

Não concordo em pensarmos que o pedagogo é competente para iniciar as crianças em todas as áreas do conhecimento, pois, o que esse profissional estuda dos conteúdos de cada disciplina é muito pouco para que ele tenha capacidade de realizar um trabalho consistente em: português, matemática, história, geografia, ciências e artes. Pergunto: Seria de fato a pedagogia uma formação docente pluridisciplinar? Responder essa pergunta seria desviar do objeto de minha pesquisa, porém a partir dessa inquietação faço um recorte como forma de dialogar com meu objeto e assim questiono: Como o pedagogo poderia lecionar a disciplina Ensino de Artes quando em seu currículo de Pedagogia tem apenas uma disciplina chamada Arte-educação? Inclusive o objetivo desta disciplina não é formar o professor de artes das séries iniciais, pois, como sabemos, para isto há um curso de licenciatura plena, para cada expressão artística, que variam entre sete semestres e nove semestres de duração, portanto, uma disciplina, jamais daria conta de tal formação.

Diante de tal realidade, do lugar do professor das séries iniciais, podemos perceber a desvalorização do arte-educador e do pedagogo. Sendo eu professora de teatro e atualmente concluinte do curso de Pedagogia vivo “na pele” tais questões, por isso, minha curiosidade é dobrada. Quando falo do lugar do arte-educador, de sua desvalorização não enxergo o pedagogo como o profissional que “tomou” o lugar do arte-educador, muito pelo contrário, e sim enxergo um colega de trabalho, que, igualmente a mim, está sendo desvalorizado profissionalmente, está sendo submetido as ordens

hierárquicas e autoritárias da máquina pública. No meu entender, o pedagogo é um especialista em educação, ele sabe qual o lugar das disciplinas no currículo escolar, mas não tem a condição necessária para dar aulas de tais disciplinas, não conhece a fundo o conhecimento de cada disciplina para assim poder avançar em sua prática pedagógica.

Não quero dizer aqui, que o papel do pedagogo não tem relevância para a educação, ao contrário, ele é muito importante, porque como nenhum outro profissional o pedagogo tem uma visão ampla sobre educação e então pode fazer uma ponte na escola entre as disciplinas, entre os discentes e os professores, bem como, entre os professores, os outros funcionários e a direção. Destaco a importância do pedagogo especificamente para arte quando, consciente da necessidade do arte-educador, solicita, exige, a presença do arte-educador em sua escola. Esse profissional, portanto, deveria assumir, sobretudo, a função de coordenador pedagógico e não de regente de sala de aula como ocorre atualmente.

Quando fiz meus estágios do curso de pedagogia, pude ver algumas coordenadoras trabalhando, bem como, quando fiz meu estágio em Licenciatura em Teatro ou fui trabalhar em escolas que tinham coordenadores e fui coordenada por esses profissionais, pude constatar que a presença do pedagogo na escola é fundamental, normalmente eles têm uma visão profunda do Projeto Político Pedagógico da escola, conhecem as formas pelas quais as crianças aprendem e entendem também de gestão e trabalho pedagógico, com essa percepção pode fazer com que as diversas relações na escola sejam mais proveitosas e saudáveis.

No entanto, não está nas “mãos” dos pedagogos o destino da escola ou a qualidade do trabalho em arte-educação, pois não basta solicitar o arte-educador é preciso ter políticas públicas que contemplem vagas para esse profissional em concursos públicos e que se ofereça condições reais e efetivas de trabalho quando ele chega às escolas.

Para entender qual o lugar que o arte-educador vem ocupando na escola municipal da Cidade do Salvador exponho, na subseção seguinte, a

sistematização e reflexão dos dados coletados na pesquisa de campo sobre os editais dos dois últimos e únicos concursos da secretaria municipal de educação nos últimos dez anos.

3.1 – O Lugar do Arte-educador na Escola Pública Municipal de Salvador: quantidade e realidade.

Para identificar e compreender o lugar do arte-educador na Escola Pública Municipal de Salvador, inicialmente, apresento três quadros estatísticos referentes aos concursos públicos existentes nos últimos dez anos e a lotação de professores de Ensino de Artes. Diante de tais quadros procuro perceber o número de vagas oferecidas aos arte-educadores, primeiro, de forma geral e depois de forma específica, ou seja, destaco o número de vagas oferecidas por linguagem, assim, poderemos entender se as vagas ofertadas são suficientes para atender, de forma efetiva, o alunado da escola municipal e como tal realidade se apresenta frente a valorização ou desvalorização do professor de arte e do Ensino de Artes.

De acordo com a pesquisa realizada sobre concurso público em Salvador para professor de Artes, nos últimos dez anos, tivemos os seguintes quadros encontrados em site especializado em concursos públicos.

1 - CONCURSO 2003

ESPECIALIDADE	QUANTIDADE
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS	50
PROFESSOR DE TEATRO	30

PROFESSOR DE MÚSICA	100
PROFESSOR DE DANÇA	30
PROFESSOR DE MATEMÁTICA	100
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	200
TOTAL DE VAGAS PARA PROFESSORES DE ARTES	210

Ao observarmos o Quadro1 – Concurso 2003, facilmente, nota-se que o número de vagas para o ensino de artes é insignificante frente a necessidade de arte-educadores, pois sabemos que temos mais de 400 escolas municipais e que a grande maioria não tem arte-educador. A situação fica mais grave quando percebemos que estas poucas vagas não são distribuídas de maneira igualitária, pelo contrário, são distribuídas com grande diferencial quantitativo em relação ao curso de música que teve praticamente a metade das vagas. Esta realidade faz parte história da arte-educação já que que a música sempre ocupou lugar privilegiado na escola brasileira, em detrimento das outras modalidades artísticas.

Os jesuítas, em sua proposta educativa, objetivavam a inculcação de valores culturais e religiosos europeus através do ensino de música. Com a chegada da família real a música se estendeu além da igreja indo para os teatros. Em 1854 foi instituída oficialmente nas escolas públicas, porém, só a partir de 1890 é que se passou a exigir formação específica para professor de música. Em 1920 Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo ajudaram a fortalecer o ensino de música no país, devido aos ideias da Escola Nova, ideais pautados numa educação integral em que as artes seriam fundamentais para a formação do alunado.

O maestro e compositor Heitor Villa-Lobos foi um grande incentivador do ensino de música na década de 1930, defendendo a reformulação do ensino dessa modalidade artística no país. Desse esforço de Villa-Lobos surgiu a disciplina Canto Orfeônico, que passa a ser contemplada nas leis e decretos

federais para o Ensino Básico. O canto orfeônico foi amplamente divulgado no país. Segundo Wilson Lemos Junior:

... Muitas dessas concentrações orfeônicas promovidas por Villa-Lobos traziam no repertório canções com acentuado teor nacionalista. Isso fez com que críticas recaíssem a este ensino e ao governo ditatorial de Getúlio Vargas, no período do Estado Novo, uma vez que eram feitas comparações a práticas semelhantes aplicadas na Alemanha nazista de Hitler e na Itália fascista de Mussolini. (Junior, 2012. p. 77).

O que entendemos daí é que a música foi amplamente utilizada na escola brasileira para a disseminação de conteúdos culturais e políticos a fim de imprimir valores diversos idealizados pelo Estado. Porém, essa cultura em torno da música perdura e a colocava como a principal modalidade artística, como podemos ver no Quadro 1, pois o número de vagas para professores de Música ultrapassa, e muito, o número de vagas para as outras modalidades artísticas.

Podemos observar também no Quadro 1, que há uma maior oferta de vagas para professores de Artes Visuais (50) enquanto há apenas a oferta de 30 vagas para professores de Dança e 30 vagas para professores de Teatro. Não por acaso, no primeiro capítulo, pudemos observar que o ensino do desenho e da pintura foram quase que exclusivos durante boa parte da história ensino de artes nas escolas brasileiras e na maioria das vezes, essa modalidade artística foi utilizada de forma instrumental, o que se perpetua até hoje.

A Dança e o Teatro começam a entrar timidamente na escola brasileira somente a partir da Nova Lei de Diretrizes e Base a 9394/96. Nesse momento iniciava-se, graças à luta dos professores de artes, o processo de extinção do ensino polivalente, cuja disciplina denominada de Educação Artística, foi substituída por Ensino de Artes (LDB, p.11 1996).

Em consequência desse movimento político, da inserção e obrigatoriedade do Ensino de Artes, era visível a possibilidade de avanço do

Ensino de Artes em relação ao currículo nacional, a exemplo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1997), elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura que designou um caderno específico para Artes, sistematizado por expressões artísticas: plástica, música, teatro e dança. A confecção e divulgação dos Parâmetros Curriculares Para o Ensino de Artes fortaleceram a ideia de que o ensino de artes deveria contemplar todas as modalidades, entre elas a dança e o teatro.

Assim, podemos inferir que o edital do concurso de 2003 para professores de artes da prefeitura de Salvador apresenta números de vagas para teatro e dança, como uma forma de contemplar as novas demandas para o ensino de artes trazidas pela nova LDB e pelos PCNs.

Porém, o teatro e a dança não são tratados de forma igualitária às outras modalidades artísticas, e como vimos, isso se deve ao fato de que a música e as artes plásticas já se encontravam sedimentadas nas escolas antes mesmo da LDB 9394/96 e da confecção dos PCNs, no entanto, sempre foram ofertadas de forma instrumental e por isso, cabe ressaltar que a presença dessas modalidades artísticas na escola nunca garantiu um bom ensino de artes, pois o intuito maior em ofertá-las era fortalecer valores das elites políticas e sociais. Assim, o ensino de teatro e da dança além de ter que enfrentar a discriminação histórica frente as outras disciplinas ainda tem que enfrentar a discriminação entre as expressões artísticas.

Ainda observando o Quadro 1 podemos comparar o número de vagas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática em relação ao Ensino de Artes e confirmar a discriminação entre as áreas de conhecimento e consequentemente de seus professores. Percebe-se que as vagas oferecidas para português e matemática ultrapassam o total de vagas para as quatro modalidades artísticas. Nesse contexto, quantitativamente, é real e evidente o descaso das políticas públicas com o Ensino de Artes e com os professores de Artes que esperam anos e anos para enfrentar a grande concorrência por uma vaga na escola municipal, visto que além da demora dos concursos são pouquíssimas as vagas ofertadas.

2 - CONCURSO DE 2010

ESPECIALIDADE	QUANTIDADE
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS	25
PROFESSOR DE TEATRO	20
PROFESSOR DE MÚSICA	25
PROFESSOR DE DANÇA	25
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
PROFESSOR DE MATEMÁTICA	60
TOTAL DE VAGAS PARA PROFESSORES DE ARTES	95

No Quadro 2 – concurso 2010 observa-se uma quase equiparação no número de vagas para as quatro modalidades artísticas com uma diferença de menos cinco vagas para professores de Teatro. Essa mudança pode ser vista como resultado de lutas dos arte-educadores que exigem, agora respaldados na lei, que se dê a devida importância para as quatro modalidades artísticas principais. A luta dos arte-educadores se dá, principalmente, com a realização de eventos (congressos, colóquios, encontros etc) de arte-educação por todo o país na busca por discutir mudanças nas licenciaturas de artes e no seu ensino.

Porém, essa mudança observada no Quadro 2 não se configura como uma maior importância dada ao ensino de artes, pois se observarmos o quadro, percebemos que apesar do equilíbrio na distribuição das vagas, a oferta de vagas diminuiu para todas elas, logo, não podemos ressaltar ações positivas, pelo contrário, ações que, mais uma vez, desqualificam o Ensino de Artes, os educandos e aos arte-educadores. No entanto as disciplinas de português e matemática, mesmo com a queda na quantidade de vagas

ofertadas, ainda continuam no lugar privilegiado, concentrando a maioria das vagas do concurso.

Dessa forma, os dois concursos revelam, quantitativamente, a falta do professor de artes nas séries iniciais e evidentemente a falta de qualidade do ensino de arte e de compromisso com a construção do conhecimento arte, historicamente produzido pela humanidade. Para refletir melhor sobre essa qualidade do ensino de arte, no próximo quadro faço uma sistematização a partir da quantidade de professores de artes que lecionam nas escolas municipais de Salvador.

3 - PROFESSORES DE ARTES NA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR

ESPECIALIDADE	QUANTIDADE
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS	93
PROFESSOR DE TEATRO	20
PROFESSOR DE MÚSICA	40
PROFESSOR DE DANÇA	28
TOTAL DE PROFESSORES DE ARTES CONTRATADOS	209

O Quadro 3 – Professores de Artes na Escola Municipal de Salvador, nos revela além de um ínfimo quantitativo de arte-educadores, um declínio, pois das 305 vagas oferecidas nos dois últimos concursos, conforme Quadro 1 e 2, apenas 209 foram preenchidas, ou seja, mesmo com a oferta de vagas e com a aprovação de professores para ensinar as modalidades artísticas, na prática, nem todas as contratações ocorreram. De acordo com a LDB, todas as crianças da escola básica tem direito ao ensino de artes, pois em seu artigo 26,

parágrafo 2º estipula que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (LDB, 1996 p. 11) isso implica dizer que em todas as escolas é obrigatório ter pelo menos, um professor de arte para cada expressão artística: plástica, música, teatro e dança.

É importante, portanto, informar que a Prefeitura de Salvador conta com um número de 417 escolas. Então, para termos, pelo menos, quatro professores de artes em cada escola precisaríamos de 1.668 arte-educadores. Contudo, não temos nem 25% do total mínimo de arte-educadores que as escolas municipais deveriam ter, o quantitativo atual corresponde apenas a 12,5% do total necessário para avançarmos na qualidade do ensino de artes.

Tal realidade, novamente, nos leva a questionar o real interesse do poder público em contratar professores preparados e capacitados para o Ensino de Artes. Nesse contexto, é possível levantar a hipótese de que as vagas oferecidas são apenas para maquiar as políticas públicas, para constar nas estatísticas que houve concurso público para arte-educadores.

Isso nos faz perceber que há uma lastimável realidade em relação ao lugar do arte-educador na Escola Municipal de Salvador. Ao constatarmos essa situação, entendemos que esta realidade tem reflexo direto na realidade qualitativa, por isso, com a intenção de cercar meu objeto, trago na próxima subseção, uma reflexão deste lugar qualitativamente, a partir das respostas dos questionários aplicados com arte-educadores da Escola Municipal de Salvador.

3.2 – O Lugar do Arte-educador na Escola Pública Municipal de Salvador: qualidade e realidade

Nos quadros anteriores, percebemos que a diferença entre a quantidade de professores de artes existentes na rede municipal e a

necessidade real é bem grande. Porém, essa é apenas uma forma de detectarmos o descaso com o ensino de artes, neste caso, detectamos o problema apenas do ponto de vista quantitativo. Naturalmente quantidade reflete a qualidade, pois se não temos nem a quantidade necessária de arte-educadores como podemos pensar em qualidade? Mesmo assim, para cercar meu objeto, o lugar do arte-educador na ensino fundamental – séries iniciais, faço nessa subseção a reflexão sobre a posição de três arte-educadores da rede municipal de Salvador a partir de suas respostas em relação a pergunta: Qual a real condição de trabalho do arte-educador, nas Escolas Municipais de Salvador?

Optamos por uma única pergunta e uma pergunta aberta, para não influenciar nas respostas dos arte-educadores, pois queríamos perceber de forma, o mais autêntica possível, como esses profissionais percebiam e se sentiam na realização do seu trabalho nas respectivas unidades escolares em que trabalham. Também optamos por nomeá-los de “A”, “B” e “C”, como forma de preservar suas identidades. Assim seguiremos com a reflexão de suas respostas.

Para a professora “A” formada em Licenciatura em Teatro, professora da rede municipal há seis anos e atualmente afastada da sala de aula por problemas na voz, a condição do trabalho do Arte-educador é a seguinte:

Sem estrutura física, não há sala específica e adequada, sem acústica, sem material, a prioridade é para os chamados "didáticos", sem formação e capacitação, sem marcos de aprendizagem-registro dos conteúdos, habilidades e competências... Tudo muito solto, à deriva! (professora A.).

Ao analisarmos o depoimento da professora “A”, podemos inferir sobre as condições de trabalho dessa arte-educadora. Seu depoimento evidencia a falta de espaço adequado ao seu trabalho, pois como professora de teatro ela precisaria de uma sala sem cadeiras, com uma boa acústica, com um piso de madeira, limpo e ventilado. Não é por acaso que esta professora está afastada da sala de aula por problemas na voz, pois, tendo que dar aulas em salas sem

boa acústica, salas muitas vezes próximas às outras, de onde dá para se ouvir o barulho proveniente das outras salas de aulas, além do grande número de alunos. Toda essa situação leva a professora a ter que forçar sua voz, o que no caso, lhe levou a uma lesão que a retirou da sala de aula.

Nesta mesma resposta a professora “A” relata também, que não há material de trabalho, ou seja, no caso de teatro, é necessário além do espaço físico um aparelho de som, mesmo que simples, material para confecção de figurinos, cenários e maquiagem. Dessa maneira a professora de teatro sente-se desvalorizada e isso é claro em sua fala quando conclui que “tudo é muito solto , a deriva...” ou seja, sem objetividade, sem valorização da construção do conhecimento arte. Como ela argumenta, a prioridade da escola é para o material chamado de “didático”, a escola prioriza a compra de materiais que seriam necessários às outras disciplinas e não preocupa-se com materiais necessários às aulas de teatro.

Podemos perceber também na fala da professora, o descontentamento com o fato da sua disciplina não possuir marcos de aprendizagem ou formas de registrar os conteúdos dados, ou seja, a arte é tratada de forma diferenciada das outras disciplinas nas escolas da prefeitura de Salvador, o que denota o descaso com essa área de conhecimento influenciando diretamente na qualidade das aulas de artes, comprometendo a aprendizagem das crianças e adolescentes atendidas na rede.

Vejamos o posicionamento do segundo professor da rede municipal, formado em Licenciatura em Teatro.

Estou há 6 anos lecionando na Rede Municipal de Salvador e acredito que as condições não são boas, pois temos que dar aulas em salas com cadeiras ou em pátios abertos que quando chove não podemos ter aulas práticas. Somos obrigados a pegar uma turma grande que varia de 30 a 38 alunos muitos que não tem interesse em fazer sua aula, a indisciplina é grande, a família ausente, não nos ajuda a criar uma possibilidade de mudança de comportamento. Não temos materiais para trabalhar com as crianças, para realizar espetáculos temos que nos virar com cami e papelaria. Não somos respeitados pelos outros professores eles acham que não fazemos nada porque somos horistas e eles têm que ficar com a turma 40 horas. Para concluir, não me sinto ao fim do dia

contente com o resultado, pois as minhas expectativas não são atendidas, os objetivos não são alcançados, diversa vezes me sinto frustrado. (Professor B).

Podemos notar que a resposta do professor “B”, em relação a situação do ensino de arte é bem parecida com a resposta da professora “A”, ele relata problemas semelhantes, a falta de material, de espaço adequado para a realização do trabalho, a falta de valorização da área por professores das outras disciplinas, no caso, das pedagogas que ficam com as crianças na maior parte do tempo e reclamam que os professores de artes ficam pouco tempo com os estudantes. Lamentavelmente a situação do ensino de arte e de seus profissionais é vergonhosa, carente de uma tomada de atitude dos arte-educadores.

O professor “B” denuncia também em seu depoimento a grande quantidade de alunos por sala. Aqui, é bom que entendamos que para se dar aulas de teatro, é preciso uma sala com um número de no máximo, 20 alunos, mas o que vemos na prática, são salas cheias em que o professor não tem condições de fazer um acompanhamento individualizado desses alunos além do que, salas com essa quantidade de estudantes limita muito o trabalho corporal que deve ser feito em teatro. Essa questão do número de alunos poderia ser resolvida com a contratação de mais profissionais, distribuindo melhor os alunos por turma, diminuindo a quantidade em cada uma delas, porém, como vimos na análise dos quadros quantitativos, não há interesse na contratação desses profissionais e nem muito menos de ampliar o número de vagas.

Além disso, o professor fala também da questão de ser horista, quer dizer, as aulas de teatro e artes, de forma geral, duram 50 minutos e isso denota também que não é feito um estudo sobre as necessidades de cada disciplina, pois uma aula de teatro para ser realmente efetiva, precisa ter duração de pelo menos duas horas.

Essa discriminação ao nos colocar, de maneira negativa, como horistas é sem conhecimento de causa, pois nosso regime de trabalho é de 20 horas ou 40 horas como qualquer funcionário público, porém, fragmentam nosso horário,

devido a carga horária da disciplina que é apenas de 50m. para cada turma, uma vez por semana. Dessa maneira passamos o turno de trabalho na escola entrando e saindo de sala de aula, fazendo um trabalho aligeirado e ainda sendo chamados de “horistas”. Nesse contexto a confusão está instaurada, pois nossas colegas de trabalho, as pedagogas, que deveriam fortalecer a luta pela qualidade da educação, como por exemplo, apoiar nossas reivindicações, tais como: a necessidade de uma carga-horária adequada para o Ensino de Artes assume uma posição medíocre de criticar sem conhecimento de causa, o que consequentemente só atrapalha mais ainda a situação.

Com uma realidade desfavorável o arte-educador, como bem colocou o professor “B”, sente-se frustrado ao ver seus objetivos não realizados, suas péssimas condições de trabalho e ainda ilhado pelos seus colegas de trabalho.

Para enriquecer o diálogo sobre o objeto de pesquisa escolhemos uma arte-educadora de artes plásticas para responder a pergunta proposta, na busca de possibilitar uma posição diferenciada do professor de teatro uma vez que as expressões tem necessidades diversas. Assim, vejamos a resposta da professora “C”, arte-educadora de artes plásticas:

Bem, eu sou professora de artes visuais na rede municipal há 13 anos e seis meses. Lamentavelmente as condições de trabalho são péssimas. Não possuímos recursos materiais, nem apoio técnico pedagógico no planejamento das aulas. Infelizmente o trabalho com arte não é articulado com os conteúdos regulares e não somos respeitados como profissionais.
(Professora C)

Na fala da professora podemos perceber, além do que vimos nas falas dos dois professores anteriores, a sua preocupação com a questão do acompanhamento pedagógico, da falta de planejamento e da desvalorização do profissional que é tratado de forma diferenciada dos profissionais das outras disciplinas.

Na área de artes não há a preocupação com os conteúdos programáticos a serem ensinados e isso é reflexo, além do descaso de

maneira geral com o ensino de arte, da falta de continuidade, pois muitas vezes uma turma tem professor de arte em um semestre e no outro não tem, pois muda-se a expressão artística ou o professor era contratado, ou entrou de licença saúde e não tem substituto. Bom, o fato é que nesse contexto descontínuo os discentes que não conseguem perceber um encadeamento do conhecimento arte e o arte-educador normalmente encontra a turma com pouquíssimo conhecimento artístico do ponto de vista do fazer, do apreciar e do contextualizar a obra de arte, ou seja, os estudantes ficam com a alfabetização estética comprometida. Mais uma vez encontramos a professora de artes ilhada na escola, sentindo-se só em um espaço que deveria ser coletivo e tendo que enfrentar contradições, sem as mínimas condições de luta.

Assim, de acordo com a posição dos arte-educadores acima podemos perceber que os três têm a mesma opinião em relação as condições do ensino de arte na rede municipal e conseqüentemente do discente de artes. Como arte-educadora de teatro reconheço esse quadro decadente do Ensino de Arte e por isso há um descontentamento geral dos arte-educadores com o trabalho que realizam, pois sabem que não estão fazendo seu trabalho de forma adequada e que não estão sendo valorizados enquanto profissionais capazes de contribuir com a qualidade da educação brasileira.

Por isso é preciso não esquecer que ter o arte-educador na escola não garante que o trabalho seja realizado de forma adequada, efetiva, pois se não forem dadas condições de trabalho, pouco adiantará ter o profissional presente. Porém, quando nem se quer tem-se o profissional adequado, ou quando tem-se apenas uma quantidade simbólica a situação fica ainda mais crítica sobretudo do lugar da luta de classes, do fortalecimento do coletivo, muito pelo contrário teremos arte-educadores ilhados em algumas escolas municipais.

Diante desta realidade entendemos que a maioria das crianças estudantes da escola municipal de Salvador estão sendo prejudicadas em relação a dimensão estética nos processos de alfabetização e letramento, ou seja, a alfabetização estética está comprometida, logo, a leitura de mundo também.

Essa situação do estudante da escola municipal em ter um ensino de arte desqualificado seja por ser lecionado, muitas vezes, por pedagogas, seja, por ser lecionado por professores de arte - de maneira fragmentada em relação as expressões artísticas e com carga horária simbólica me leva a uma reflexão apontada por Lowenfeld (1970) pois esse autor coloca que é melhor que o aluno não tenha nenhum aprendizado em artes do que ter um aprendizado inadequado, já que se o aluno for iniciado no conhecimento artístico de maneira inadequada pode desenvolver, conceitos equivocados e comportamentos prejudiciais ao seu desenvolvimento, a exemplo da cópia que atrofia o processo criativo e desenvolve sujeitos dependentes. Para o autor, as crianças que são obrigadas a pintar desenhos “mimeografados” acostumam-se a fazê-los segundo um modelo. Isso é altamente prejudicial a capacidade de auto-expressão e criação, pois a criança começa a tolher-se e perder sua espontaneidade, tão necessária nos processos criativos e no desenvolvimento da autonomia.

Ainda, segundo Lowenfeld e Brittain, há estudos que comprovam que as crianças que foram expostas a esse tipo de atividade passaram a desenvolver traços do desenho de acordo aos vistos nos desenhos apresentados pelo professor. Além disso, a criança desenvolve a dependência do objeto apresentado e, portanto passa a ter dificuldades de pensar por si mesmas, perdendo a confiança “*em seus próprios meios de expressão*”.

“Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores”. (Lowenfeld p.71)

E nós sabemos que na maioria das vezes, os professores das séries iniciais formados em Pedagogia acreditam que colocar as crianças para pintar

um desenho xerocado é aula de arte, ou colocar a criança para fazer “desenho livre”, sem estímulo algum é respeitar a expressão da criança. De uma certa forma, para o professor que não tem apropriação do conhecimento arte, a estratégia metodológica que ele encontra é de deixar a criança desenhando por um longo período sem orientação, colocar música para a criança ouvir, cantar e decorar, passar algumas aulas decorando uma coreografia da moda, ou ensaiar uma “pecinha” para o dia das mães com os melhores alunos da sala. Para Lowenfeld toda escola deveria ter professores que estimulassem os alunos para:

... que se identifiquem com suas próprias experiências e, ajudá-los a desenvolver, ao máximo, os conceitos que expressam os seus sentimentos, as suas emoções e a sua própria sensibilidade estética. Nunca deveríamos dar por satisfeitos com a resposta estereotipada, com os desenhos firos ou automáticos. A criança pode ser insensível aos seus próprios sentimentos; no entanto, é mais importante estimular e tornar mais significativa uma relação entre o jovem e seu meio do que impor um conceito adulto sobre o que é importante ou belo. (1970, p.23)

Logo, entendo que colocar o pedagogo para dar aulas de artes é, no mínimo, irresponsável, pois a apropriação do conhecimento na docência é fundamental para evitar os equívocos conceituais e metodológicos. No caso ensino de artes o professor sem a devida formação estará mais vulnerável a impor às crianças o seu julgamento estético. Sabemos que tem professor-pedagogo que na aula de artes diz até com que cor o aluno deve pintar os seus desenhos mimeografados, tolhendo quase que completamente a capacidade criadora da criança.

Neste sentido, de acordo Lowenfeld (1970), o professor tem de entender que as “*suas próprias experiências de aprendizagem*” (p.23) não tem nenhuma utilidade para as crianças, pois “*o que é importante não é a resposta do adulto, mas o esforço da criança para formular sua própria resposta*” (p.23). Por isso os professores precisam encontrar seu próprio caminho de ensino-aprendizagem, sua própria poética pessoal, como colocam alguns autores, pois há estudos que mostram que quando vamos para as salas de aulas acabamos

reproduzindo comportamentos de professores que tivemos, mesmo que não tenhamos concordado com a forma desses professores darem aula, mas, não conseguimos nos desvencilhar disso no início da carreira, porque foi assim que aprendemos que era ser professor, e precisamos de tempo para nos tornarmos profissionais autênticos. Portanto, sendo um professor de outra área de conhecimento, como acontece rotineiramente com as turmas de artes, esta situação se agrava, especialmente, em relação a autonomia do educador e a sua convicção.

É importante saber que a arte para crianças não deve ser ensinada somente na perspectiva da construção de um produto, mas na perspectiva de um processo em que a criança está desenvolvendo diversas competências e que quanto mais ela produz, mais ela se torna competente para se auto-expressar através da arte. Para o autor supracitado, freqüentemente o professor impõe aos alunos o seu conceito de belo. E nós sabemos que muitas vezes, as professoras das séries iniciais “consertam” os trabalhos artísticos dos alunos, impondo seus ideais de beleza ou os ideais de beleza da escola em que trabalham, por vezes, inclusive, mesmo que os professores acreditem que a melhor forma de decorar as salas é expondo os trabalhos das crianças, por pressões da escola acabam adequando os trabalhos aos padrões ditados pela direção. E essa é uma situação em que a criança sai perdendo, adquirindo comportamentos e conceitos que lhes impedirão de se expressar livremente, pois adquire o “medo de errar”.

Por isso, torna-se evidente a necessidade da contratação de professores de artes, para o trabalho com as crianças das séries iniciais, e mais do que isso, que esses profissionais, estando na escola, tenham condições reais de trabalho, pois só assim, os educandos estarão tendo uma formação humana completa, ampla, que lhes permita agir de forma consciente e livre na sociedade em que vive.

Lamentavelmente, na atual realidade do lugar do professor de arte, não é possível um ensino de artes de verdade, mas um mascaramento daquilo que deveria ser direito do cidadão brasileiro, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Desta forma, percebemos que a

Prefeitura de Salvador não vem ofertando o Ensino de Artes de adequadamente. No que se refere ao quantitativo necessário de profissionais, não consegue chegar nem perto da necessidade e de maneira qualitativa não oferece as mínimas condições materiais necessárias para a realização do ensino de artes.

Assim, respondendo a pergunta norteadora desse capítulo, percebe-se que a escassez de professores de arte na escola municipal de Salvador é um fato e que este rebate diretamente na qualidade do ensino de artes do ponto de vista pedagógico e político. Portanto, é inegável, que um quantitativo significativo de arte-educadores possibilitaria o fortalecimento deste coletivo para realizar a luta, necessária, pela qualidade do ensino de arte e consequentemente pelo respeito à formação humana: discentes e docentes.

4 - Considerações Finais

Este trabalho teve como principal objetivo discutir a necessidade do professor formado em artes para atuar no trabalho com as crianças das séries iniciais. Seu desenvolvimento me levou a perceber importantes questões que me fizeram entender de forma mais ampla o trabalho que já realizo como arte-educadora, bem como, me levou a ter uma maior consciência das limitações e possibilidades do trabalho que exercerei como pedagoga.

No capítulo I, ao investigar o histórico do Ensino de Artes no Brasil, pude compreender que desde os jesuítas essa área de conhecimento vem sendo desvalorizada e desrespeitada na escola, pois sempre foi utilizada como instrumento dos interesses das classes dominantes. Os jesuítas utilizaram-na para ensinar seus valores culturais e religiosos, depois, temos as artes para o adorno do reinado, o uso do desenho geométrico para preparar mão de obra barata com a industrialização do país no século XIX, o método denominado de experimentalismo psicológico no modernismo e a arte usada como forma de passar ideias nacionalistas na ditadura militar.

Em todos esses momentos, não houve criação de políticas públicas que formasse os professores para dar aulas de artes às crianças, sendo que estes professores, na maioria das vezes, eram artistas que se dispunham a lecionar, somente no pós-modernismo, com a luta dos próprios arte-educadores é que vemos surgir no país, cursos de graduação e pós-graduação, que buscam uma formação mais ampla deste profissional.

A partir da análise dos dados históricos pudemos compreender que a situação atual de desvalorização e de descaso em que se encontram o ensino de artes e seus arte-educadores é fruto de uma construção histórica, surgida nos primórdios da formação da sociedade brasileira e que perdura até hoje.

E quando chegamos ao segundo capítulo, após a leitura dos autores escolhidos, entendemos melhor o porquê dessa situação ter ocorrido desde o início da institucionalização escolar no país.

No capítulo referendado, as leituras e análises dos autores nos levam a compreender que o ensino de artes é fundamental para a formação de todo ser humano, pois as artes fazem parte da constituição humana. O homem as desenvolveu pela necessidade de expressar-se e passar e construir conhecimentos. Contudo, se isso é tão evidente, por que essa área de conhecimento nunca foi devidamente respeitada e valorizada?

A resposta à pergunta acima, está no fato de que a arte é uma atividade humana submetida aos interesses de classes e por isso, não há políticas públicas que busquem uma formação e inserção real e eficiente dos arte-educadores nas salas de aulas de forma que esses profissionais possam ofertar um ensino de qualidade às nossas crianças. A contratação, bem como a preparação de professores que proporcionem uma educação artística e estética de qualidade não ocorre porque isso seria contraditório numa sociedade capitalista em que se visa a conformação de uma classe em favorecimento da outra. A elite econômica, detentora do poder, não quer, de forma nenhuma, oferecer meios pelos quais as pessoas possam libertar-se e pensar criticamente. E oferecer um ensino de arte adequado, e conseqüentemente, uma educação ampla, de qualidade, poderia contribuir para que houvesse mobilidade social, tudo que as elites não desejam.

Por isso, o arte-educador vem sendo sempre desrespeitado na escola brasileira, e se houve mudanças e alguma melhora nas suas condições de trabalho, isso se deve não a criação de políticas públicas por parte do Estado, mas pela luta desses profissionais, que buscam e exigem respeito ao seu lugar na sociedade.

No Capítulo III, na busca por compreender de que forma a prefeitura municipal de Salvador vêm ofertando o ensino de artes para as crianças das séries iniciais, percebemos que o lugar desse profissional é amplamente desvalorizado, tanto no que tange a quantidade quanto a qualidade. Ao analisarmos os números, percebemos que a distância entre o número de arte-educadores existentes na rede e o número mínimo que deveria existir, é enorme e, ao observarmos que foram oferecidas vagas para professores de artes nos únicos dois concursos da secretaria municipal de educação, vagas

que não geraram a contratação dos professores aprovados, vemos que a situação de descaso com esse profissional é ainda maior do que poderíamos imaginar.

Além da questão quantitativa, visualizamos também através da análise das falas de três professores de artes da rede municipal, que se em números o ensino de artes está deficiente, também estão deficientes as condições de trabalho a que são submetidos os professores de artes da rede, o que resulta em deficiências na formação estética e artística das crianças das séries iniciais. Da mesma forma, pudemos perceber que o modo como a prefeitura vem estruturando o ensino de artes na escola municipal, gera uma situação de desconforto entre os professores de artes e as pedagogas o que reforça ainda mais a má qualidade da educação das crianças. As pedagogas, ao visualizarem os professores de artes como profissionais que ocupam um lugar diferenciado na escola, saem perdendo também, pois essas duas categorias de profissionais estão no “mesmo barco” e deveriam se unir na busca por melhorias na educação como um todo.

Chegamos ao final deste trabalho em que buscamos compreender quais as limitações que podem resultar da falta de professor qualificado para o ensino de artes com as crianças das séries iniciais, com sensação de que as limitações são muitas, que está havendo e haverá muitas perdas para a sociedade como um todo quando não se oferece uma formação adequada, necessária aos seus cidadãos. Estamos criando gerações de crianças que não são capazes de ler o mundo de forma efetiva, ao contrário, estamos criando gerações de pessoas que leem o mundo de forma deficiente, incompleta e o que nos causa ainda mais espanto e indignação é que teoricamente, por lei, é garantido a todos os estudantes o acesso ao conhecimento artístico e estético, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Concluimos também, que o pedagogo ao ser “obrigado” a iniciar as crianças no conhecimento artístico está sendo desrespeitado, desvalorizado, assim como o arte-educador que não tem seu lugar, de direito, garantido na instituição escolar. E toda essa situação vai reverberar nos educandos que são os maiores prejudicados, pois terão uma formação ínfima, tímida, incapaz de

levar-lhes a uma inserção real na sociedade em que vivem, pessoas que veem o mundo de forma fragmentada e não são capazes de ler as entrelinhas que os levam a se conformar e aceitar aquilo que já está posto para elas desde o seu nascimento.

Por todas essas reflexões, pelas leituras que fiz, pelas conversas com minha orientadora, posso afirmar que a confecção dessa monografia traz uma grande contribuição para mim como arte-educadora, pois me fez enxergar a problemática da minha profissão de forma bem mais ampla do que vinha vendo antes, me fez ver tanto as deficiências quanto as possibilidades de um ensino de artes calcado no Ideal de uma formação de qualidade para os estudantes atendidos por mim. Da mesma forma, pude ampliar muito mais a formação de pedagoga percebendo de forma ainda mais completa o meu lugar na escola como professora das séries iniciais ou como orientadora educacional.

Considero também, que este trabalho traz uma considerável contribuição às artes e ao seu ensino, por que esta monografia reforça a necessidade da presença do professor de artes na escola para a formação estética das crianças das séries iniciais, assunto pouco tratado na literatura. Assim como, denuncia possíveis consequências da desvalorização do ensino de artes e do arte-educador para a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **História da Arte-Educação**. 1ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil, Realidade Hoje e Expectativas Futuras. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext >. Acesso em: 25/09/2012.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Ensino da Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf >. Acesso em: 13/07/2013.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do Professor de Arte: do Ensaio... à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Como se Formam Professores de Artes?** Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/211/opiniaof.php> >. Acesso em: 07/05/2012.

CRISTINA, Maria Silva. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política.** Disponível em:

< http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf >. Acesso em 10/06/2012.

DOZZA, Maria José. **Formação de Professores de Artes: Reflexões sobre a Inserção dos Acadêmicos nos Espaços Profissionais.** Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2743&dd99=view>>. Acesso em: 25/09/2012.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. **A formação do Arte-Educador Frente à Epistemologia do Ensino da Arte: Relações, Contradições e Perspectivas.** Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2006-06-27T051853Z-1176/Publico/Carolina%20Betioli.pdf >. Acesso em: 10/06/12.

FUSARI, F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

JR. Amarílio, Ferreira; BITTAR, Marisa. **Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/12.pdf> >. Acesso em: 07/06/2012.

JUNIOR, João Francisco Duarte. **Por que Arte-Educação?** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.

LEMOS, Júnior Wilson. **História da Educação Musical e a Experiência do Canto Orfeônico no Brasil.** Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523347005> >. Acesso em: 25/08/2012.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Lambert W. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica.** 1ª ed. São Paulo: Vozes, 2009.

MARTINS, Alice Fátima. **O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização.** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/117318417/O-desenho-reproduzido-e-a-formacao-pdf>>. Acesso em: 03/06/2012.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 10ª ed. Petrópolis, RJ. 1994.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** São Paulo. Sumus Editora, 1973.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Secretaria Municipal de Planejamento, Tecnologia e Gestão – SEPLAG. **Edital de Concurso n.º 1/2010**. Disponível em: <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-salvador-ba-2125-vagas>>. Acesso em: 05/10/2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Secretaria Municipal de Planejamento, Tecnologia e Gestão – SEPLAG. **Edital de Concurso n.º 2/2003**. Disponível em: <http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/concurso/Consulta_Concurso.asp?CDC=4&NM_CONC=CONCURSO%20PROFESSOR%202003>. Acesso em 05/10/2012.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores**. 1ª ed. São Luis: EDUFMA, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A Formação de Professores para o Ensino de Artes no Brasil: **Qual o Estado do Conhecimento?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>. Acesso em: 14/05/2012.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves *et al.* **Arte Para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal De Educação do Recife- Experiência com Formação de Professores Unidocentes em Arte**. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/jaisa_farias_de_souza_freire.pdf>. Acesso em: 15/05/2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, **As Ideias Estéticas de Marx**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.