



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS GURUPI
COORDENAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES**

CLEIDE RODRIGUES

REFLEXÕES SOBRE SER ARTISTA–DOCENTE: saber para ensinar.

Gurupi
2016

CLEIDE RODRIGUES

REFLEXÕES SOBRE SER ARTISTA–DOCENTE: saber para ensinar.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Tocantins, para obtenção do título de licenciado em artes cênicas.

Orientação: Prof^o. Ms. Paulo Reis Nunes.

Gurupi

2016

BANCA EXAMINADORA

Profº. Ms. Paulo Reis Nunes (Presidente)

Profº. Ms. Brenno Jadvas Soares Ferreira

Profª. Esp. Milene Lopes dos Santos Queta

A banca, em suas atribuições legais, determina em 03/11/2016 que a pesquisa
“**REFLEXÕES SOBRE SER ARTISTA-DOCENTE: saber para ensinar.**”, foi
(X) Aprovada () Reprovada.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Célia Rodrigues, e às minhas filhas Amanda Rodrigues e Marina Rodrigues, por tudo o que representam para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que deu o bem mais precioso da existência humana, a vida, me aparou nos tropeços e me deu força para reagir frente às dificuldades, ouviu as minhas súplicas nos momentos em que recorri a sua imensurável sabedoria e bondade.

À minha mãe, Maria Célia, que se doou para me garantir a vida, me educar, a ela meu agradecimento pela pessoa que sou, pois tudo isso, devo a ela.

Às minhas filhas, Amanda e Marina, razão de meu viver. Elas são meu suporte familiar de aconchego, carinho e amor, tão importante e essencial, pois me deram tranqüilidade e serenidade durante todo percurso desta caminhada durante o curso.

Aos meus amigos que me encorajaram a continuar o tempo todo. Meu muito obrigado.

Manifesto admiração e respeito aos professores do curso, meus mestres, pela amizade, confiança e orientação na condução do conhecimento acumulado. Aprendi muito com o profissionalismo, comprometimento e competência atributos de todos.

Ao meu orientador, Professor Ms. Paulo Reis Nunes, por acreditar em meu potencial, instigando-me na medida certa, respeitando meu tempo e meus momentos e estando sempre disposto a me auxiliar e orientar na busca do trabalho à altura do título que almejava.

"Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver".

Bertold Brecht

RESUMO

O presente trabalho investigou a temática docente enfatizando o artista docente sendo essa uma prática inovadora, que insere dentro do cotidiano escolar formas diversificadas de arte em suas várias linguagens. Desse modo, possibilitando a aprendizagem encontros que favoreçam formas lúdicas, interativas e significativas aos estudantes. A temática apresentada nesta pesquisa, “Reflexões sobre ser artista-docente: saber para ensinar”, teve como objetivo principal, observar o ensino da arte e do teatro nas escolas, assim como refletir sobre a forma de ser educador de arte, para alcançar meios mais amplos que levem os alunos a aprenderem o que lhes é ensinado. Embasou-se nas teorias de autores que discutem o assunto, dentre eles: BARBOSA (2014), JAPIASSU (2001), SPOLIN (2001), MALUF (2005) e muitos outros, assim como fazendo um retrospecto da conquista pelo ensino obrigatório de arte no Brasil, alicerçado nas legislações vigentes (BRASIL, 2001). Sabe-se que na atuação do artista-docente, o aluno passa a ter uma nova perspectiva de olhar diante do teatro, promovendo desse modo, a formação de alunos-atores quanto de plateia no ambiente escolar. O aluno-ator ao se envolver na trama teatral proposta por um artista-docente desenvolve melhor percepção e fica mais atento ao que o professor apresenta em sala. Alcançando o resultado esperado, pois o teatro desperta a criação, a imaginação e a socialização dos alunos, fazendo uma ponte contextualizada entre o ensino e aprendizagem, o que gera mudanças comportamentais dentro e fora da sala de aula. Desta forma, possibilita na educação atual mudanças em seu sentido metodológico, assim como no rendimento, o que faz com que os profissionais da educação na atualidade reflitam sobre sua prática, procurando aperfeiçoá-la e reciclá-la, com vistas a uma visão diferenciada diante do ensino do teatro. Desse modo, esse trabalho conta com o relato de algumas de minhas experiências na prática docente enquanto acadêmica de arte cênicas, seguindo de sua reflexão.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Artista-docente, Educador, Teatro.

ABSTRACT

The present work investigated the teaching theme emphasizing the teaching artist being an innovative practice that inserts within the daily school forms diversified art in its various languages. Thus, making possible the learning of meetings that favor playful, interactive and meaningful forms for students. The theme presented in this research, "Reflections on being an artist-teacher: knowing to teach", had as main objective, to observe the teaching of art and theater in schools, as well as to reflect on how to be an educator of art, to achieve means Students to learn what they are taught. It was based on the theories of authors who discuss the subject, among them: BARBOSA (2014), JAPIASSU (2001), SPOLIN (2001), MALUF (2005) and many others, as well as a retrospective of the achievement by compulsory art education In Brazil, based on the current legislation (BRASIL, 2001). It is known that in the performance of the artist-teacher, the student has a new perspective of looking at the theater, thus promoting the formation of student actors and audience in the school environment. The student-actor when getting involved in the theatrical plot proposed by an artist-teacher develops a better perception and is more attentive to what the teacher presents in the room. Reaching the expected result, because theater awakens the creation, imagination and socialization of students, bridging contextualized between teaching and learning, which generates behavioral changes inside and outside the classroom. In this way, it makes possible in the current education changes in its methodological sense, as well as in the income, what makes the professionals of the education in the present day reflect on its practice, trying to perfect it and to recycle it, with a view to a differentiated vision before Of theater teaching. In this way, this work relies on the report of some of my experiences in teaching practice as a student of scenic art, following his reflection.

Key-words: Learning, Artist-teacher, Educator, Theatre.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. BREVE HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	13
3. A PROPOSTA DE ANA MAE BRABOSA.....	21
4. A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO NA SALA DE AULA	26
4.1 Benefícios do teatro na sala de aula	27
5. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM ARTE/TEATRO/LEI DE 2016	28
6. DESAFIOS NA REALIDADE DE GURUPI (TOCANTINS).....	31
6.1 Considerações acerca do Estágio de Observação e Participação	32
6.2 Relatórios de acompanhamento	34
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa teve o direcionamento investigativo, obtendo a contribuição do tema em estudo a partir de autores BARBOSA (2014), JAPIASSU (2001), SPOLIN (2001) e BRASIL (2016), que tratam do assunto da arte em contexto escolar, o que chamamos de arte-educação. Servindo-se de textos, referenciais teóricos em bibliografias, artigos acadêmicos, periódicos e revistas científicas, propõem aqui realizar uma breve retrospectiva da história da arte-educação e apontar os desafios atuais.

No contexto histórico da pós-modernidade em arte-educação nasceu à proposta triangular de Ana Mae Barbosa¹, sendo apresentada nesta pesquisa. Foi uma proposta sistematizada a partir das condições estéticas e culturais, caracterizada pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

Da mesma forma não é diferente em sala de aula das demais disciplinas das linguagens artísticas, onde a figura do professor e suas variadas didáticas são importantes, pois sua forma de expressar para muitos alunos é visto como um espelho, referência e exemplo a ser seguido. Em sala de aula, o professor tem que pensar antes de agir para que seus alunos não absorvam um mau exemplo, onde o conhecimento teórico e prático do que vai ser ensinado deve ser distanciado das características pessoais do profissional.

Quando temos um professor com formação em arte, temos outro questionamento que é esta experiência artística para lidar na relação de ensino-aprendizagem em arte, o que para complementar a formação humanística do aluno, acredita-se que todo professor de arte deve passar pela experiência de ser artista, o que chamamos de “artista-docente”².

O artista-docente em sala de aula tem um comportamento próprio, pois uma vez que o educador conhece as técnicas necessárias para alcançar o objetivo

¹ Ana Mae Barbosa é considerada a maior referência no Brasil de estudos sobre arte-educação. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). 1974 - Mestre em Arte e Educação - Universidade de Connecticut, EUA. 1978 - Doutora em Educação Humanista - Universidade de Boston, EUA. 1990 - Livre-docente em Arte e Educação - Universidade de São Paulo (USP). 1992 - Professora titular de Artes Plásticas - Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP).

² O artista-docente é aquele profissional de arte, que sabe articular corretamente e didaticamente o saber teórico da linguagem da arte, que no caso se trata do teatro, em conjunto com a prática artística dentro da sala de aula, deslocando-o para todo o espaço escolar.

desejado, ele oferece meios mais amplos para que os alunos aprendam o que lhes é ensinado. O exemplo disso é como utilizar de um jogo onde os estudantes estão acostumados a usufruir dele como brincadeira no dia a dia para o ensino na sala de aula, desse modo, ressignificando-o.

Em seu trabalho criador, o artista-docente utiliza e aperfeiçoa a criatividade de seus alunos, onde esses desenvolvem uma percepção do ato cênico no momento que o vivência, e utiliza de sua imaginação e criatividade para um controle corporal e gestual. Exemplo disso é quando o artista-docente utiliza de seu conhecimento em encenação no trabalho teórico de um conteúdo, pois uma vez que o docente tem o conhecimento de como é estar em cena fica fácil para esse utilizar de seu domínio cênico no desenvolvimento de qualquer conteúdo.

A aprendizagem no decorrer do processo de criação do personagem leva o aluno a pesquisar sua própria emoção, libertando-se e ajustando-se na organização de seus pensamentos, sentimentos, sensações, hábitos e forma de se compor como aluno-ator³, onde o educador tem o conhecimento para educar-se mudando e adquirindo formas de ensinar e aprender, adequando-se as necessidades de seus aprendizes.

Quando se atua junto com um artista-docente, o aluno passa a ter uma nova forma de olhar para o teatro, ao se envolver na trama teatral proposta por um artista-docente, o mesmo desenvolve melhor percepção e fica mais atento ao que o professor apresenta em sala, e acaba por se envolver na ambientação cênica, onde o interesse do aluno é a ferramenta de absorção para despertar o seu lado artístico e criativo.

A partir deste pressuposto, considera-se que o século XX foi um período de muita criatividade por parte dos artistas, surgindo técnicas inovadoras, como o uso da informática, das linguagens simbólicas, das tecnologias diversas dando ênfase a estética. Já a arte técnica promoveu no cinema a fotografia e a dramaturgia, valorizando a produção textual literária da civilização pós-clássica promovendo um novo período histórico expandindo a eficiência da arte. Também obtivemos as linguagens performativas e híbridas ao final do século XX e início do século XXI.

Recentemente, é comum encontrarmos pelo Brasil ateliês para crianças, em geral orientados por artistas com o objetivo de liberar a expressão corporal e

³ Termo utilizado por Ana Mae Barbosa em alusão às técnicas de improvisação utilizadas por Viola Spolin ao designar jogadores-atores.

intuitiva da criança, fazendo com que ela se manifeste livremente sem interferência do sistema econômico global de nossos tempos. Como as escolas de dança, teatro, pintura e música, particulares ou os projetos sociais que envolvem essas modalidades. Com essa dinâmica da liberação da expressão corporal fortemente incorporada desde o século XX, estudiosos começaram a compreender a influência dos meios de comunicação de massa na divulgação da arte, transformando estes em espaço de apresentação visual e criativa interessante, dinâmica, inovadora.

A partir desse momento a arte focou tendências, para as pinturas, as cores e as formas, definindo estilos, reconhecendo, a exemplo, a técnica utilizada por Pablo Picasso⁴, como marca de uma época influenciada pela política, religião e pela cultura. Onde o artístico/docente se mistura com a realidade dos alunos que tem a liberdade da escolha, uma vez que o mesmo cria um jeito próprio de absorção do que representa no palco, mesmo quando este está sendo trabalhado em grupo cada indivíduo tem liberdade para se expressar e mostrar suas habilidades artísticas.

Ao desenvolver um modo pedagógico para o teatro, o artista-docente tem metodologias variadas, por ter no teatro a liberdade da criação e reconstrução de peças a partir de textos, onde pode ser trabalhada a sensibilidade e habilidade de cada aluno, uma vez que esse professor não está em sala com a função de se formar atores profissionais, mas sim alunos amadores⁵ do teatro, a solução de problemas em grupo, sociabilidade e formação de platéia.

Podemos refletir que é necessário compreender que o espaço de sala de aula pode se utilizar das linguagens artísticas, especificamente por meio do teatro, para tornar o professor um artista do ensino aprendizagem em artes. É notório que, há certa diferença entre o profissional formado em artes cênicas (teatro) com outros não formados, independente de qual área for, esses profissionais não terão a visão que reitera a importância do artista-docente para prática educativa no teatro de forma específica e não adjunta a outras disciplinas, tendo como resultado a mudança comportamental dos alunos, a liberdade criativa tudo pela influência do teatro.

⁴ Pablo Ruiz Picasso foi um artista plástico de excepcional importância no século XX no mundo. Foi pintor espanhol, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo que passou a maior parte da sua vida na França. É conhecido como o co-fundador do cubismo. Dentre as suas obras mais famosas estão os quadros cubistas As Senhoritas D'Avignon (1907) e Guernica (1937), uma pintura do bombardeio alemão de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola.

⁵ Utilizo da referência amadora no sentido de amar, criar paixão, despertar o interesse, e não em desvalorizar em contraposição ao "profissional".

Lógico que não somente a formação em arte/teatro forma um artista docente, pois esse já uma postura que veio resultante de experiências práticas e pessoais com o teatro, assim como também de uma postura pessoal de se tratar tal disciplinas com os alunos e com a escola.

Nesta pesquisa foi compreendido que a proposta de Ana Mae Barbosa pode ser aplicada como pressuposto do ensino aprendizagem de arte-educação contextualizando produções literárias utilizadas no teatro em todas as séries do ensino. O trabalho de pesquisa foi apresentado em tópicos que discutiram os assuntos, uma forma de conceituá-los e apresentá-los aos leitores.

2. BREVE HISTÓRICO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para ensinar é necessário ter conhecimento sobre o que irá ser aplicado e como tais conteúdos chegarão aos estudantes, pois na relação de ensino-aprendizagem, tem que saber fazer, e nas aulas de teatro isso é muito importante. Na educação, muitos professores usam da encenação teatral como ferramenta de ensino (recurso pedagógico ou ferramenta para ensinar outros conteúdos), mas nem sempre tem o conhecimento necessário para passar as técnicas certas e com criatividade para o desenvolvimento dos alunos, limitando uma compreensão do papel do teatro no currículo escolar.

Em estudos teatrais recentes, não se ignora que tais práticas de uso do teatro como ferramenta pedagógica foram essenciais para que os estudantes tivessem acesso e/ou primeiro contato com o teatro, por meio de dinâmicas e jogos lúdicos de socialização. Porém, sabemos que o teatro na escola oferece conteúdos específicos que ultrapassam tais ferramentas e, que em muitas realidades escolares ainda é receosa em experimentar o teatro como linguagem.

Muitas das vezes, por não entenderem as especificidades do teatro, os professores passam um texto e mandam que os alunos “decorem as falas” para atuarem, e com isso acabam fazendo com que os aprendizes tenham um entendimento limitado a uma interpretação “robótica” e pouco contextualizada.

O que faz com que o aluno tenha um efeito negativo de como é o teatro na educação, podendo gerar desgosto e aversão, pois em algumas experiências o aluno acaba por se sentir oprimido ou envergonhado em falar em público, o que

acaba evidenciando um dos aspectos de uma educação repressora e reguladora que sofremos ao longo de nossa educação.

Reflexo disso pode ser exemplificado na década de 60, quando o Brasil enfrentava o regime militar como modelo de sua ordenação política e apresentou-se um novo cenário, diferente do atual. Naquele momento, pensava-se em adequar o ensino ao modelo do desenvolvimento econômico da época, em que a tendência era uma pedagogia tecnicista, segundo Fusari e Ferraz (2001), passou a atender o mundo tecnológico e a sociedade industrial em expansão.

Neste contexto histórico, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 36) afirmam que o "educador e educando haviam-se transformado em capital humano", para a produção de lucros individuais e sociais. Já Romanelli (1997, p. 196) argumenta que, "a partir dos anos 60, o governo percebeu a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil".

Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 incluíram a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém era considerada apenas uma "atividade educativa" e não uma disciplina, contendo o seguinte texto:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971)

Admitiu-se, que a introdução da Educação Artística no currículo escolar pela instauração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) considerada um avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém, essa alteração criou questões novas a serem enfrentadas, principalmente para os professores de cada uma das disciplinas artísticas.

Ao abordar a temática arte-educação, sabendo que esta tem sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 20 anos. Compreendeu-se também que não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas, uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a

Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

Essa Lei Federal acima mencionada estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo (BRASIL, 1971).

Naquele período não se tinham cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, especialmente geométrico. Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes.

Em 1971 o "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com vários adeptos, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. A Lei Federal que tornou obrigatórias artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar como professores de arte, os artistas que tinham sido preparados pelas Escolinhas, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha.

Os cursos da Universidade de São Paulo são baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. A ideia é que arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras. Outra ideia sustentada pelos mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, confecção, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário, etc.) são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte. (BARBOSA, 1989⁶)

⁶BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Artigo disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010>. Acesso em 12 de Julho de 2016.

O livro de Jean Lipman e Richard Marshall (1978)⁷ levantou uma polêmica discussão sobre o tema abordado nesta pesquisa, apresentando a ideia que instigasse os arte-educadores a pensar sobre assuntos pertinentes ao ensino de artes para que fosse convencido do seguinte:

1º) Que se o artista utiliza imagens de outros artistas, por que sonegar imagens às crianças; 2º) Que se nós preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, estamos preparando-as para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente; 3º) Que a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 80% de nosso conhecimento informal vem através de imagens; 4º) Que no aprendizado artístico, a mimese está presente no sentido grego procura pela similaridade e não como cópia. (BARBOSA, 1989)⁸

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados entre a década de 1960 e início de 1970. Eram, entretanto, redutores, todos eles traziam um material sistematizado de técnicas apostiladas distribuídas pelas já mencionadas “Escolinhas de Arte do Brasil” nos anos 1950.

Nestas apostilas, as técnicas mais utilizadas eram desenhos com lápis de cera, anilina, varsol (removedor), desenho de olhos fechados, impressão, pintura a dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc. O material foi distribuído para algumas escolas no Brasil e serviam de apoio didático nas aulas de artes formando multiplicadores das técnicas em todo Brasil.

Não satisfazendo as ansiedades dos professores, foram criados cursos universitários de dois anos para preparar professores de forma rápida, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma

⁷Livro: Title: Art about art / Jean Lipman and Richard Marshall ; introd. by Leo Steinberg.

Author: Lipman, Jean, 1909-

Other Authors: Marshall, Richard, 1947-, (joint author.)

Whitney Museum of American Art

Edition: 1st ed. Published New York : Dutton, c1978. Content Types text Carrier Types volume

Physical Description: 159 p., [8] leaves of plates : ill. (some col.) ; 26 cm

Título: Arte sobre arte / Jean Lipman e Richard Marshall; Introd. Por Leo Steinberg.

Autor: Lipman, Jean, 1909-

Outros Autores: Marshall, Richard, 1947-, (co-autora.)

Whitney Museu de Arte Americana

Edição: 1st ed. Publicados Nova Iorque: Dutton, c1978. Tipos de conteúdo texto. Tipos de Portadores, volume

Descrição física : 159 p., [8] folhas de placas: ill. (Algumas col.); 26 cm

ineficiência a mais no currículo. A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência.

Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava séries do primeiro grau (hoje conhecido como Ensino Fundamental).

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (apelidada de licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro.

O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de Educação Artística do seu Estado.

Percebe-se que a arte-educação, a relação de ensino-aprendizagem tem como objetivo, provocar experiência nova no educando através do desenho, do teatro, da dança, dos jogos e outros, também aguçar a curiosidade e a criatividade para a pesquisa. Esta percepção diferenciada vem desde a década de 1880, quando pesquisadores começaram a defender a idéia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário.

Um exemplo destas cartilhas de formação foi o livro de Abílio César, intitulado "Geometria Pratica" Pereira Borges que teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até 1959. O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial, parecendo anunciar um modelo de escola nova.

Já os positivistas, atrelados ao evolucionismo, defendiam a idéia de que a capacidade imaginativa deveria ser desenvolvida na escola através do estudo e cópia dos ornatos, pois estes representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas. (BARBOSA, 2015, p. 50)

Já o filósofo e pedagogo John Dewey⁹, acreditava num modelo progressista de ensino da arte, influenciando diretamente na arte/ educação no Brasil. O divulgador desta fase do pensamento estético de Dewey foi Nereo Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1929, Nereo Sampaio defendeu sua tese de cátedra, intitulada Desenho espontâneo das crianças. De acordo o pensamento de Dewey a orientação de Nereo Sampaio:

É comum vermos nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a condescender com esse instinto, deixando que atue indefinidamente, não há procedimento mais acidental. É necessário, mediante a crítica, as sugestões e as perguntas, excitar a consciência do que fez e do que deve fazer, porque o resultado será satisfatório. Por exemplo, o desenho das árvores é convencional: uma linha vertical e os ramos em retas inclinadas sobre a vertical de um e outro lado. Levemos a criança a observar as árvores para compará-las com os desenhos feitos e, assim, examinarem concisamente as condições de representação do seu trabalho. Então, desenhará árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais (SAMPAIO, 1929, p. 16-17).

Todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, auto-liberação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-coral, criatividade era definida como auto liberação e organização (BARBOSA, 1983).

A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pelas duas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não têm sido postos em prática. Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*¹⁰, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973

⁹ John Dewey foi um filósofo pragmatista, e é considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana.

¹⁰ Significa: Laissez-faire é a contração da expressão em língua francesa *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, que significa literalmente "deixai fazer, deixai ir, deixai passar". A expressão refere-se a uma ideologia econômica que surgiu no século XVIII, no período do Iluminismo, através de Montesquieu, que defendia a existência de mercado livre nas trocas comerciais internacionais, ao contrário do forte protecionismo baseado em elevadas tarifas alfandegárias, típicas do período do mercantilismo.

(BARBOSA, 1975, p.86-7). Não havia lugar para as evoluções e inovações nas salas de aula das escolas públicas.

Pesquisas apontaram que na formação docente verificou-se que o profissional que ensina deve ser um artista para que o aluno possa aprender de forma prazerosa fazendo o estudante refletir seu aprendizado e nesse caso o professor torna se influenciável no processo ensino aprendizagem.

O professor artista em sua prática educativa desenvolve uma metodologia reflexiva reconhecendo que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança escolar.

O conceito do artista docente enquanto profissional parte do reconhecimento da arte existente nas práticas de bons professores, o que Schön professor de Estudos Urbanos e de Educação no *Massachusetts Institute of Technology* (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), nos Estados Unidos da América, faz surgir aquilo que denominou como noções fundamentais: *conhecimento na ação (knowing-in-action)* sabendo em ação, *reflexão na ação (reflection-in-action)*, *reflexão sobre a ação (reflection-on-action)* e *reflexão sobre a reflexão na ação (reflection-on-reflection-in-action)*, noções que nos fazem olhar através de um novo prisma a competência do professor e que ela assim define:

Esta competência, que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente, é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem das ciências e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de visualizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (SCHÖN, 1992, p. 16).

Para entendermos a proposta acima mencionada, normalmente exploramos com os alunos o jogo teatral, que nos faz de fato lidar com o imprevisível, que agrega saberes juntamente com as ações desenvolvidas. Na perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar na reflexão sobre sua própria experiência e no tipo de saber advindo das teorias que discute o assunto em não unicamente da experiência de outras pessoas somente.

O referencial do prático-reflexivo/artista-reflexivo tem estimulado a valorização da reflexão para o desenvolvimento profissional do professor que, assim, pode também formar alunos reflexivos e não meros repetidores de informações. Procura-se estabelecer conexões entre tal desenvolvimento e a inovação com autonomia do grupo, construindo e aplicando saberes multidimensionais adquiridos ao longo da experiência vivida.

A profissão docente é uma ocupação constituída de saberes essenciais ao seu exercício. Tais saberes são exibidos pelos professores em ação na sala de aula, na escola ou na comunidade educacional mais ampla e estão reunidos em uma espécie de "reservatório" no qual se abastecem para responder a exigências específicas das situações concretas do seu cotidiano profissional.

Esse reservatório é aberto e dinâmico, passando por constantes mudanças em função de experiências novas. Colocando alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional em prática, os professores modificam sua prática e enriquecem seu saber docente, construído por eles em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos e competências (TARDIF & LESSARD, 1999).

Formar professores artistas-reflexivos, de certo, não consiste em aglutinar o "saber disciplinar", aprendido nos cursos básicos das licenciaturas, ao "saber profissionalizante" das ciências da educação, em um modelo teorista e pseudo-aplicacionista de formação de professores.

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (TARDIF, 2000) que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício (ARROYO, 2000), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Diante disso ressalta, que o professor no exercício de sua profissão enquanto docente deve sempre procurar meios que levem o aluno aprender e dar significado em seu aprendizado. Nessa pesquisa a proposta de Ana Mae Barbosa se

propõe a sintonizar e interligar a arte visual com o teatro, uma forma de prender atenção do aluno e provocar interesse pela leitura e compreensão dos conteúdos práticos de sala de aula.

A proposta triangular faria das aulas de Artes nas escolas, aulas significativas equiparando-se às demais disciplinas. Este processo de liberação das artes, do fazer artístico, da livre expressão foi desencadeado com o fim do regime militar no Brasil, que representava a censura e o ensino tecnicista, e que na década de 80 passou a ser reavaliada com o Movimento Arte Educação.

Ana Mae Barbosa define a proposta triangular como “uma proposta para conhecer a linguagem das artes plásticas, para ver, para conhecer por meio da imagem” (BARBOSA apud VIEIRA, 1993, p. 4).

Estar à procura por fórmulas, receitas, como padrão de sucesso para serem aplicadas em sala de aula, é que contribuiu para reduzir a Proposta triangular a uma fórmula. Outro fator que intensificou este processo aqui no Brasil é a falta de pesquisas na área de ensino de Arte.

3. A PROPOSTA DE ANA MAE BARBOSA

De acordo a concepção de Ana Mae Barbosa sobre o ensino de artes, gerou estudos significativos que construísse o conhecimento em Artes, por meio da interligação entre a experimentação, a codificação e a informação. Nesse contexto a proposta propõe modificação no programa do ensino de arte apoiando-se em três ações principais.

A) **Ler obras de Arte**, na proposta de Ana Mae Barbosa não é simplesmente um olhar vazio ou meramente receptivo, mas desenvolver o senso crítico no estudante, aguçando seu ser sensível. Esta apreciação:

Baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos. Diante desse entendimento, a Arte não se reduz ao certo ou errado, considera a pertinência, o esclarecimento e a abrangência. O objeto de interpretação é a obra e não o artista. (BARBOSA, 2005, p. 140)

B) **Fazer Arte**: baseia-se em estimular o fazer artístico, trabalhando a releitura, não como cópia, mas, como interpretação, transformação e criação. Compreendendo assim, que o foco de fazer arte é desenvolver no aluno a

capacidade de transformar o conteúdo existente no cognitivo em alguma materialização artística:

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. É uma atividade de livre expressão para mostrar um resultado a partir da criação. (BARBOSA, 2005, p. 144)

C) Contextualizar: Consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento. Para Rizzi (2001), é necessário estabelecer relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Contextualizar a obra de arte, não só historicamente:

Mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla. (BARBOSA, 2005, p. 142)

Diante desse entendimento, Ana Mae apresentou em sua proposta de ensino, o que foi entendido pelos educadores mais tarde como metodologia de ensino apoiada em três eixos do ensino: Apreciação, História da Arte, e o Fazer Artístico, sendo denominado de triangulação da arte (BARBOSA, 1995, p. 238).

Assim, esta proposta de Ana Mae serviu de base até sanar as dificuldades dos educadores os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo MEC, em 1999 no Brasil, ampliaram de Leitura da Imagem para Apreciação, de História da Arte para Contextualização e de Fazer Artístico para Produção Artística, conforme quadro comparativo abaixo: DBAE Arte Educação como Disciplina.

Ao observar o quadro a seguir percebeu-se que a proposta de Ana Mae Barbosa trouxe inovação para o ensino de Artes a partir da reflexão que a mesma faz, dando ênfase a três aspectos da arte em si.

Proposta Triangular Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Hamilton, Barkan, Eisnerdéc 60 (Inglaterra/EUA)	Ana Mae Barbosa déc. 80 (Brasil)	(MEC-1999/Brasil)
Crítica da Arte	Leitura da Imagem	Apreciação

Estética História da Arte Produção Artística	História da Arte Fazer Artístico	Contextualização Produção Artística
--	-------------------------------------	--

Na História da Arte o aluno analisa a imagem e faz uma relação com o contexto em que esta foi produzida relacionando a com o contexto atual. Observando os aspectos culturais, históricos e sociais que permeiam a produção da imagem. Assim sendo, na Proposta triangular “a História da Arte, não estudada apenas as datas cronológicas em que os fatos, mas também a obra no meio sócio cultural” (PILLAR, 1992, p. 10).

Ao fazer a Leitura da Imagem é possível analisar a competência do artista, examinando a obra, tendo por base as relações teóricas e os elementos da composição. O aluno deverá estabelecer uma leitura não apenas formal restrita à imagem em si, mas também deverá ser capaz de julgar e interpretar a imagem, onde entrariam, portanto, a crítica e a estética.

Ele também deve apreciar o todo, o contexto, estabelecer conexões que transcendam a própria imagem apreciada. E a cada nova leitura irão surgindo novas e diversificadas interpretações, pois não existe uma leitura única e correta sobre uma imagem, mas sempre existirão múltiplas leituras possíveis intermediadas pelos diversos saberes.

Isto é bem diferente, de considerar como válidas todas as interpretações dadas pelos alunos, por exemplo. É preciso considerar que existem níveis mais elaborados de leitura e que se deve conduzir nossos alunos a estes níveis, através de uma educação para compreensão crítica das imagens (FRANZ, 2003).

No Fazer Artístico (Produção Artística), o aluno é colocado em contato com o processo de criação de uma imagem, de uma obra, podendo assim aprender sobre os diferentes aspectos que o envolvem como: seleção de materiais, a escolha do tema, da técnica, a busca de referências artísticas, entre outros.

Ele agora poderá traduzir plasticamente o que não comporta apenas em palavras ou gestos, ao colocar suas vivências, suas interpretações no trabalho produzido. Deste modo:

[ao contextualizarmos as imagens]¹¹ Histórica e culturalmente, através de uma leitura crítica, objetiva e interpretativa podendo diminuir a distância

¹¹ Grifos meus.

criada entre o trabalho do artista e o entendimento do público em relação à produção artística. (PILLAR, 1992, p.10).

A proposta triangular como um processo, que deve ser reavaliado e adaptado conforme a realidade à qual será aplicada em cada sala de aula ou grupo de alunos. Antes de falarmos da releitura, cabe definir o que entendemos por leitura, uma vez que necessita de uma primeira leitura para que possamos realizar uma nova leitura, ou seja, a releitura. Esta seria a definição primordial da releitura: uma nova leitura, reler, ler novamente.

Esta nova leitura não precisa necessariamente ficar restrita à produção artística. Pode ser um novo olhar sobre algo já lido anteriormente. Essa nova leitura poderá ser verbal, mental ou ainda uma nova experiência estética ao identifica-se os detalhes que possam ter passado despercebidos numa primeira leitura. Seria a releitura, portanto, uma leitura mais atenta, procurando observar aspectos não lidos anteriormente, resultando ou não em uma produção plástica.

Ao ler, estamos reconhecendo através da visão o que está escrito, ou representado plasticamente. Esta leitura pode ser silenciosa ou não. Podemos ainda atribuir outros significados ao ato da leitura como: decifrar ou interpretar o sentido, reconhecer, perceber, explicar. Esse processo está intrinsecamente ligado à aquisição de conhecimento, de saber. (RANGEL, p. 40, 1999, apud BARBOSA, 1995, p. 40)

Não se pode esquecer que a leitura sempre será produção de significados, “não é encontrar o sentido desejado pelo autor (...) ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, 1996, p.108). Sendo assim, não se pergunta aos alunos “qual a intenção do artista ao produzir aquela obra” ou ainda “o que o artista quis dizer com tal obra”.

Segundo Ana Mae Barbosa, leitura da imagem é “construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é, falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária” (BARBOSA, 1993, p.178).

Para Pillar, ler uma imagem seria “compreendê-la, interpretá-la, mas descrevê-la, decompô-la para aprendê-la enquanto objeto a conhecer” (PILLAR, 1993, p.1). Para (FERREIRO 1985; PILLAR 1993; GOULEMOT 1996, p. 167) estes pesquisadores, ler é compreender, apreender informações, selecioná-las e reconstruir o objeto analisado, com essa concepção afirmam que:

Numa visão construtivista, a leitura é uma atividade complementar à produção, ou seja, para o sujeito se apropriar de um determinado objeto de conhecimento ele constrói representações e as interpreta. As representações possuem algumas propriedades dos seus referentes e excluem outras. O que foi Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico excluído, no entanto, ressurgem na interpretação, no ato da leitura. Assim, ler não é decifrar, 'não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente [...]. (RANGEL apud FERREIRO, 1985, p. 55)

Para Tardif (2000) a atuação do professor é estratégica, exercendo um papel de tradutor da idéia oficial para o contexto da prática. Nessa perspectiva, a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação e o teatro faz isso.

No plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente (TARDIF, 2000), que inclui uma gama não só de saberes, mas também de práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo.

A missão do professor implica, entre outras coisas, na divulgação da cultura junto às gerações mais jovens, na perspectiva de que é aquele que detém um poder simbólico e institucional para condução das formas culturais de pensar e agir em sociedade.

4. A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO NA SALA DE AULA

Segundo Lorenzetti e Ramiro (2004) a palavra "teatro" deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas.

Como espaço de aprendizagem a escola tem como foco despertar no aluno o interesse pelo aprender. Desse modo o objetivo dela não é ter um aluno-autor, um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana (REVERBEL, 1989, p. 43).

Geralmente o contato da criança com o teatro se dá basicamente pela escola ou pela igreja. É claro que em ambas as instituições o espetáculo é marcado mais pelo viés pedagógico do que pelo estético propriamente dito.

Para Maluf (2005) na realização de cenas dramáticas destaca-se o exercício de fazer de conta, fingir, imaginar ser outro, criar situações imaginárias, etc. São atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e provir sua existência.

Atuam-se todos os dias, em casa, na escola, no trabalho, assume-se papéis sociais constantemente em nossas vidas, como o de pai, mãe, filho, aluno, professor, de acordo com o ambiente assume-se personagens sociais reais (OCHÖA, 2015). A atuação é o meio pelo qual as pessoas se relacionam com o outro. O processo dramático é considerado um dos mais vitais para os seres humanos.

O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal. Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história (REVERBEL, 1989).

O teatro precisa ser levado à sala de aula como arte, assumindo o seu papel como obra de arte. Através dele, diz Barbosa (2003, p. 101 -117) que a

criança vai se deparar com uma das mais antigas manifestações culturais, e diante dessa manifestação cultural, aprenderá e verá que o teatro discute sempre as questões existenciais do homem no mundo.

É dentro dessa perspectiva que o teatro tem a sua função estética, questionadora, transformadora, política e social – uma obra de arte enquanto atividade artística que expressa o homem e seus sentimentos.

O professor ao trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas deve fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, isso inclui uma série de vantagens pessoais, dentre estas: o aluno aprende a improvisar; desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz; aprende a se relacionar com as pessoas; desenvolve o vocabulário; trabalha o lado emocional; desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário).

As aulas que utilizam o teatro para ensinar um conteúdo qualquer, oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento (MALUF, 2005).

Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula. A sala de aula, lugar de atuação do professor, onde situa as diretrizes do sistema de ensino estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma proposta facilitadora. Dificilmente as propostas dispensam a ação docente, uma vez que o professor exerce o papel central de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática (BRASIL,2001).

O contato que tive com os PCNs de arte e teatro me mostraram o quão flexível e didático são as propostas neles contidas. O professor sendo o centro da ação educadora, usa-o de forma livre e espontânea, para desenvolver competências e habilidades em seus alunos de modo que em cada item contido nesses documentos, ele – o professor -, pode adaptara diante da necessidade da escola assim como também do desenvolvimento de seus alunos.

5. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM ARTE/TEATRO/LEI DE 2016

No Brasil, até a formalização da Arte como área de conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pelas diferentes iniciativas do final do século XIX e por todo o século XX, os modelos de ensino da arte foram se tecendo e se sobrepondo, correspondendo às demandas políticas e culturais de cada época. Cada um desses modelos, para bem ou para o mal, se sustentam em concepções de arte e de educação, explícitas ou implícitas.

A proposta dos PCN na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação – o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante – além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística(BRASIL, 2016).

Parâmetros Curriculares surgiram para direcionar e apresentar medidas para serem utilizados pelos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Música, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo(BRASIL, 2001). Outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada.

Neste caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para as aulas de Artes Visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o marketing da escola(BRASIL,2001). Ao produzir apresentações teatrais, a escola tem a chance de estar se promovendo junto à sociedade e conquistando efetivamente seu alunado.

Neste caso cada escola pode e deve, portanto, elaborar sua própria proposta pedagógica. Se construída de forma participativa e compromissada – não se revestindo apenas de um caráter burocrático – deve decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado(BRASIL,2001).

Segundo (BRASIL,2016) a proposta pedagógica é, pois, o espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de arte na escola, fazendo uso da autonomia prevista na LDB e nas Diretrizes Curriculares, e atendendo à flexibilidade da proposta dos PCN/Arte.

Quem trabalha com currículo após a LDB encontra como base nacional comum os seguintes componentes (necessariamente associados aos lugares e valores já citados e em contínuo diálogo com eles): Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Arte (plástica, musical, cênica e audiovisual); Educação Física; Ensino Religioso (facultativo ao educando).

A história e as culturas indígenas e afro-brasileiras, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança(BRASIL, 2016).

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso(BRASIL,2016).

De acordo texto extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais, estas são tratadas mais extensamente no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, a qual contempla o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino

públicas e privadas na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica.

De acordo os Pareceres (2016) estabelecidos pela Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica escrita pelos Conselheiros Nacionais de Educação, o Plano Nacional de Educação considera essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científica tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural.

Para os mesmos como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes ferramentas adequadas para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão pleno de direitos e deveres.

Estes pareceres defendem que é essencial considerar alguns pressupostos, tais como compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Assim sendo, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o bem do próprio homem, mediada pelo trabalho.

6. DESAFIOS NA REALIDADE DE GURUPI (TOCANTINS)

No Estado do Tocantins, o curso de Licenciatura em Artes Cênicas do IFTO - campus Gurupi, procurando inovar e desafiar o ensino de artes, os professores através de seminários e outros trabalhos internam e externam articulam debates de forma dinâmica numa perspectiva progressiva junto à comunidade artística e escolar discutindo temas relacionados a Arte e Ensino, para ampliar as relações do conhecimento com a formação inicial e continuada de arte para educadores na região Sul Tocantinense (IFTO, 2016).

Segundo professores do Instituto Federal do Tocantins (2016) as ações realizadas pelos educadores e apresentadas a comunidade interna e externa irão interagir com a comunidade acadêmica por meio de profissionais das áreas de Arte e Educação, oriundos de outras instituições, por meio de palestras, oficinas, minicursos, relatos e memórias de educadores e artistas, mesas de debates e espaço para divulgação da produção científica do curso e valorização da arte local. Segundo FUSARI& FERRAZ (2001, p. 43):

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdo de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte.

Por isso, diz-se que mesmo com o "avanço" da Lei nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que estabeleceu que o ensino da Arte constituído como "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". A escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino.

Os desafios que mais e possível se deparar dentro das salas de aulas é o grande número de profissionais não formados em arte ministrando tal disciplina, mencionando também os docentes de arte específicos nas linguagens artísticas, secundamente é a forma como as aulas de arte são normalmente desenvolvidas na educação fundamental nível I e II, onde o aluno ainda continua a reproduzir

desenhos, pintar e aprender sobre cores primárias e secundárias, sendo que o ensino de arte no ensino médio normalmente se limita a história de movimentos culturais e literários no mundo e no Brasil, assim como as vanguardas artísticas, sem nenhum contexto ou prática artística associada.

Em Gurupi, Tocantins não é diferente, pois o sistema de escolas em ensino integral tem chegado somente há 3 anos na cidade, os profissionais que exercem a disciplina em foco são normalmente pedagogos ou letrados, algumas direções das unidades escolares normalmente possuem resistência aos profissionais de arte que estão a chegar no mercado, sem falar que é necessário indicações políticas para se conseguir adentrar na sala de aula nas escolas estaduais e municipais, e quando se abre concursos as vagas direcionadas aos artistas docentes são extremamente insignificantes para a demanda do município.

A falta de acompanhamento pedagógico e a inovação de metodologias dentro da sala de aula são algo extremamente escassos, pois há pouco investimento nessa área em praticamente todas as escolas. Mas ainda há alguns profissionais que mesmo sendo de outras áreas, consegue fazer um trabalho exemplar dentro desse contexto, embora são normalmente desvalorizados.

Os desafios são grandes, não somente no Estado do Tocantins mais em todo o país. As políticas educacionais da atualidade necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego, a violência e a marginalização, que se acentuaram como possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura.

Para os autores (JESUS 2002; ALMEIDA, 2003; MEIRA, 2003; SOUZA 2003; BRASIL, 2008), é notória a grande necessidade que temos da criação de cursos de licenciatura em todo o país, tendo em vista atender aos professores que atuam sem a formação mínima exigida pela lei. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) evidencia esta realidade. E no caso da disciplina Arte para a educação básica, a situação não é diferente.

6.1 Considerações acerca do Estágio de Observação e Participação

Como forma de compreender melhor os desafios enfrentados pela arte educador do Tocantins, durante os estágios de observação e participação no curso

de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO – *Campus Gurupi*), foi diagnosticado situações em que o teatro surgiu como luz na resolução dos desafios do ensino aprendizagem dos alunos.

Durante as etapas do exercício da atividade didática, que se iniciou com a visita na escola-campo, diagnosticam-se os desafios existentes nas escolas tocantinenses, quanto a prática de sala de aula que os docentes têm alguns desafios a serem percorridos e vencidos, pois a realidade é ainda de uma prática polivalente de um professor que não é formado em arte.

Desse modo, encontramos muitas dificuldades que foram superadas por meio do teatro, um grande exemplo disso foi durante um de minhas aulas de regência na escola concedente, onde ao adentrar notei que havia um clima de cansaço e esgotamento entre os alunos, o desinteresse em participar do momento era algo que simplesmente não estava deixando os outros professores trabalharem em suas disciplinas também. Nesse dia, reuni todos em forma de uma circunferência e fizemos uma aula leve de preparação corporal iniciada por massagens e alongamentos até chegar no aquecimento vocal. Foi evidente o quanto a energia e interesse dos alunos foi voltando no decorrer da aula.

Diante dos desafios surgiu a reflexão sobre o que diz a teoria. Segundo LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 21):

O papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo, entre o conhecimento acumulado na área de atuação e as evidências estabelecidas entre ele e o aprendiz. Compreendeu-se, portanto, que ser professor é ser um pesquisador diário do conhecimento que se quer transferir ao outro.

Ao falar-se sobre o ensino do teatro nas escolas, e imprescindível entende-la com uma área de conhecimento que necessita ser percebida em sua importância. O teatro no decorrer da história foi evoluindo, sendo bastante apreciado no passado como recreação familiar, escolar, em eventos importantes da sociedade.

Porém, quando o mesmo foi inserido no currículo educacional, viu-se que não tinha aos olhos das instituições, dos professores e dos alunos a mesma aceitação e valor que as outras disciplinas. Uma idéia totalmente contrária, pois segundo Viola Spolin (2003) o desenvolvimento dos alunos após o ensino de teatro na prática é visível e extremamente importante para a cultura educacional da

criança, pois faz com que o aluno entenda não só o mundo ao seu redor, mas como o indivíduo desenvolve uma consciência crítica sobre o seu ego e sua experiência de vida.

Para a realização do estágio foi necessário estudar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as diretrizes específicas de teatro. Houve também encontros com os professores orientadores que apresentaram textos de exemplos para a preparação dos estagiários no trabalho prático na escola concedente. Trabalhou-se interpretação do texto "O que é teatro?",ⁱ para compreensão da história e origem do teatro, dos gêneros teatrais, do teatro no Brasil.

A prática com jogos teatrais foi fundamental para que os alunos tivessem entendimento do assunto aplicado em sala, onde se percebeu que o objetivo da aula foi alcançado. Muitos trabalhos foram realizados utilizando-se do teatro para despertar a criação, a imaginação e a socialização dos alunos.

A regência foi um período de muita importância na etapa final deste curso de Licenciatura em Artes Cênicas, a cada dia o ambiente de sala de aula era um espaço novo. Uma nova aprendizagem acontecia. Embora as aulas fossem todas planejadas com antecedência, sempre ocorria algo que causava impacto, uma forma de desafio a ser vencido, ficou o aprendizado que o planejamento é flexível, isto é pode ser modificado.

Compreendeu-se que nos momentos de indisciplina dos alunos o professor precisa ter equilíbrio emocional para conduzir a aula com segurança e competência, pois muitos alunos procuram desestabilizá-lo, uma forma de testar o conhecimento deste.

Reflete-se também que, o professor precisa ter bom relacionamento com seus alunos, para que a aprendizagem aconteça, esse elo de amizade faz toda a diferença, viu-se que a história de vida dos alunos e suas diferenças enriquecem as aulas, isso provoca um jeito prazeroso de ensinar e aprender.

A cada conteúdo ensinado o teatro foi a estratégia metodológica utilizada, após a apresentação era aplicado uma atividade avaliativa oral para sondagem da aprendizagem dos alunos. Na auto-avaliação feita, percebemos os resultados que foram considerados bons em todas as turmas. O que apenas demonstrou que um artista docente não é somente o que ensina a teoria ou a prática mais aquele que

faz juntamente com seus alunos a aula acontecer, o estágio me mostrou isso de forma particular.

6.2 Relatórios dos Acompanhamentos

Em uma das regências que tive em aula de teatro, foi desenvolvido um trabalho com conteúdo teórico e prático sobre pintura de máscaras, para desenvolver a criatividade dos alunos. O resultado foi positivo em frente aos objetivos esperados em nosso planejamento, devido às dificuldades apresentadas ao longo do percurso.

Desta forma, foram realizadas aulas com aquecimento corporal e vocal a partir dos jogos teatrais, que ajudaram os participantes a se soltarem, desenvolvendo a oralidade, a concentração e o incentivo de resoluções de problemas em grupo.

O trabalho realizado com jogo teatral de uma das fichas do livro de Spolin (2001), O “*blablação*”, propõe para que se evidenciem a expressão corporal sem o uso de uma oralidade entendível, pois se deve criar uma língua imaginária para a solução de problemas no jogo. Porém, apareceram línguas estrangeiras, assuntos apresentados na mídia para trabalhar a argumentação pessoal e coletiva e a expressão corporal.

Em outros momentos durante as regências desenvolvidas por mim, foi trabalhado com jogos de imitações, utilizando a criatividade dos alunos e criação dos personagens indicados aplicando diferentes tipos de bonecos. Em seguida, foi utilizada a contação de histórias, e a confecção de fantoches, como os de dedo.

Observando algumas dessas experiências em sala de aula fica evidente portanto, o quanto o clima de inovação e criatividade deve sempre estar impregnado na sala de aula, tanto por parte do docente quanto dos discentes. Pois se tornou nítido para mim o quanto o professor pode motivar e instaurar a espontaneidade em seus alunos, um professor que interage corporalmente com seus alunos permite que os mesmos sejam orgânicos e cheios de idéias criativas para a solução dos problemas apresentados.

A postura de interagir com os alunos dentro de sala de aula, intervir e sugerir novas propostas vai muito além do que ser um artista docente, pois já

envolve tendências e principalmente a questão do estar disponível ao aluno. É natural a um artista docente propor novas coisas, mas é diferencial quando esse artista docente interage com seus alunos de modo a transcender a sala de aula. Esse transcender não apenas se resume a exposições ou apresentações em datas importantes ou eventos escolares, mas a intervenções no cotidiano escolar, assim como no ambiente da escola.

As experiências que tive em sala de aula apenas ressaltaram o quanto a ação de arte na escola pode e na verdade causa um grande impacto no cotidiano, assim como no ensino, pois tudo isso interfere de forma demasiada no aproveitamento escolar do aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que é fundamental que o professor de arte seja conhecedor de sua atribuição em sala de aula, percebendo que sua formação em arte é fundamental para o diálogo e construção de saberes. Desta forma, para ensinar arte é fundamental que o licenciado experimente em sua prática no objetivo de potencializar seu ensino.

Não há que desvalorizar o profissional que está em sala de aula e que não tem formação artística, mas acima de tudo, fazê-lo compreender que sua formação artística é tão importante quanto acadêmica e que uma complementa a outra, pois existem muitos profissionais não formados em arte que são muito competentes no que se propõem a fazer.

É compreender e considerar que a formação profissional proposta atualmente, é importante e responde as angústias dos educadores, porque se propõe a compreender e contextualizar os "problemas impostos pela globalização não somente econômica mais cultural política e religiosa", uma maneira de reestruturar a produtiva, a qualidade e da competitividade do conhecimento aprendido que servirão de norte condutor para compreender e participar do mundo e suas transformações.

Diante disso, acreditamos que essa metodologia interdisciplinar¹² e sócio-interacional¹³ pode ser utilizada tanto por professores de Teatro quanto por professores de outras disciplinas (ou pelos dois de forma conjunta), uma vez que os benefícios são relevantes para todas as áreas de conhecimento.

Desse modo, sugere-se que trabalhos interdisciplinares com o teatro sejam desenvolvidos com maior disponibilidade de tempo para ensaios, desenvolvendo assim as habilidades artísticas, de leitura e produção de textos com os alunos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. Z. **As relações arte/tecnologia no ensino da arte.** In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão,** SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1983
- _____. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo, Cultrix, 1975.
- _____. **Redesenhando o desenho.** São Paulo: Ed. Cortez, 2015.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental.** Brasília MEC, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília MEC, 1997.
- CERVO; BREVIAN. **Fundamento de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2002.
- COSTA, Cristina. **Arte - Resistências e Rupturas - Ensaio de Arte Pós-Clássica.** Ed. Moderna, 1998.
- DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- FERRAZ, M. H. T. e SIQUEIRA, P. I. **Arte-Educação: vivência, experimentação ou livro didático?** São Paulo, Educes Loyola.1987
- GIROUX, H. **Professores como intelectuais transformadores.** In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro.** Papyrus:Campinas, 2001.
- JESUS, D. M. **Educação inclusiva: uma proposta construída na/prática.** *Cadernos de Pesquisa em Educação,* Vitória, ES, v. 8, n. 15, 2002.
- KUSNET, Eugenio. **Iniciação à arte dramática.** São Paulo: Brasiliense, 1968.

LORENZETTI, E.; RAMIRO, Marina. **Por trás das máscaras: Um panorama sobre teatro-educação no Brasil**. São Paulo: Universidade Bandeirante, 2004.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades Recreativas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

OCHÖA, P. C.A; MESTI, R. L. **Teatro na escola: linguagem e produção de sentidos**. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf>. Acesso em: 01 junho 2015.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 1999.

PEREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo**, In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PIRES, M. C. M. **Criação e cultura de massa. Uma relação possível?**. In: SOUZA, S. J. (Org.). *Educação @ pós-modernidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

RANGEL, Valeska Bernardo. **RELEITURA NÃO É CÓPIA: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico**. Revista Nupeart, Vol 3 , 2004.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAMPAIO, N. **Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia**. Rio de Janeiro, 1929.

SCHEFFLER, I. **University scholarship and the education of teachers**. TeachersCollege Record, v. 70, n. 1, p. 1-12, 1968.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SOUZA, S. J. **Educação na pós-modernidade. Educar para quê?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para sala de aula: um manual para o professor.** São Paulo: Perspectiva, 2010

_____. **Jogos Teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **A preparação do Ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.

TARDIF, M. **As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais.** Universidade Pontifícia do Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério.** Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

ZEICHNER, K. **Teacher research as professional development for P- 12 educators in the U.S.** Educational Action Research, v. 1, n. 2, p. 301- 325, 2003.
