



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ESCOLA, ARTE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DE UM ARTISTA-PROFESSOR

Pascoal Eron Santos de Souza; José Benedito Andrade de Oliveira; Emanuela Oliveira
Carvalho Dourado

*Universidade do Estado da Bahia; pascoalsan@gmail.com; seubenas@hotmail.com;
emanueladourado2003@yahoo.com.br*

Resumo: Este artigo traz discussões sobre a formação do professor de arte, problematizando o modo como a trajetória escolar de um indivíduo, no sistema público, é marcada pelo cerceamento da liberdade de expressão. A pesquisa que deu origem a este trabalho desenvolveu-se no formato de estudo de caso que, dentro de uma abordagem qualitativa, tomou a entrevista-narrativa como instrumento de construção de dados. O caso em estudo aborda o processo de formação de um professor de arte de uma comunidade localizada no semiárido baiano. As reflexões apresentadas neste trabalho foram construídas a partir da análise de fragmentos da narrativa do sujeito e estão organizadas em categorias. As análises apontam que a arte não ocupa um lugar de destaque na trajetória escolar do sujeito entrevistado, pois a escola por ele frequentada estava muito mais ocupada em impor regras e limites, do que efetivamente em fomentar a criatividade e o exercício do pensamento crítico. A narrativa do professor do estudo aponta que a formação dos professores de arte na universidade está marcadamente atravessada por formalismos acadêmicos que não favorecem o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos comprometidos em consolidar avanços no ensino da arte na escola básica. Os resultados revelam que a arte, por sua relação com a subjetividade humana, não é área de conhecimento afeita a limitações. Na verdade, suscita que o sujeito transcenda seu olhar para o mundo e para si, construindo representações a partir da liberdade de criação; não cabendo, portanto, práticas de silenciamentos comuns na forma como a escola se organiza.

Palavras-chave: Arte e educação, professor de artes, formação de professores.

INTRODUÇÃO

A arte, enquanto área de conhecimento, raramente ocupa um lugar de destaque dentro do sistema oficial de ensino. Na verdade, a sua inserção no rol de disciplinas escolares ocorre muito mais por uma imposição da legislação em vigor (BRASIL, 1996) do que, necessariamente, por um reconhecimento de sua importância no processo de formação escolar dos sujeitos. Um dos principais elementos inerentes ao complexo processo de produção artística é a livre expressão daquele que se envolve com a arte. É difícil, portanto, imaginar o exercício da expressividade livre em um ambiente institucional historicamente pensado para o controle do tempo, do espaço e dos corpos.

Este artigo tem o objetivo de discutir sobre o processo de formação do professor de arte, problematizando o modo como a trajetória escolar de um indivíduo é marcada pelo cerceamento da liberdade de expressão, tornando a escola como um lugar que não favorece o pleno desenvolvimento da arte. O sujeito que participou desta pesquisa, antes de ingressar no curso de licenciatura em artes, já era um artista



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

reconhecido na região onde vive (localizada no semiárido baiano), desenvolvendo trabalhos na área da literatura, do teatro e das artes plásticas; por isso, ao longo deste texto, utiliza-se o termo artista-professor, reconhecendo que este sujeito não é apenas docente, mas, sobretudo artista.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi organizada como um estudo de caso que tomou o processo de formação docente de um professor de artes como seu objeto de estudo. A trajetória escolar do sujeito em questão traz aspectos relevantes que ajudam a compreender como um artista (entendido aqui como aquele que deliberadamente produz alguma forma de arte) se torna professor e como a escola, contraditoriamente, constitui-se como um espaço que não favorece o desenvolvimento da arte, pois constantemente impõe o silenciamento dos sujeitos em formação.

A entrevista-narrativa foi o instrumento de coleta de dados utilizado, sendo sistematicamente organizada seguindo-se as fases apontadas por Jovchelovich e Bauer (2002): Preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas, fala conclusiva. Este tipo de entrevista foi escolhido por possibilitar superar o esquema de pergunta-resposta frequentemente abordado em outros formatos de entrevista e que acaba por limitar, de acordo com os interesses dos pesquisadores, as temáticas abordadas na investigação. Ao narrar suas experiências, o próprio sujeito revelou pontos de sua trajetória escolar que são relevantes para ele, evidenciando elementos de sua formação que puderam ser retomados no processo de análise apresentado neste texto.

Com a autorização do docente que participou do estudo, a entrevista-narrativa foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. O texto da transcrição foi apresentado ao sujeito que consentiu que fragmentos de sua fala fossem transformados em dados para publicação, sendo preservada a sua identidade.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados qualitativos obtidos com o estudo de caso estão organizados neste artigo a partir de três categorias de análise: o artista-professor; o silenciamento dos sujeitos no processo de escolarização; a formação do professor de arte. É importante destacar que estas categorias não foram definidas *a priori* pelos pesquisadores, mas emergiram de aspectos evidenciados no desenvolvimento da própria narrativa do sujeito. As discussões aqui elaboradas levam em consideração não apenas os dados



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

empíricos (fragmentos da narrativa), mas os estudos teóricos de autores que se voltam para as temáticas aqui abordadas. Para fins de sistematização, trechos da entrevista-narrativa são indicados com o uso de aspas para diferenciá-los das citações bibliográficas.

2.1 O artista-professor

Numa relação matemática simples, é possível afirmar que o artista está para a arte assim como o professor está para a educação. Contudo, quando se trata da definição de conceitos não se pode fazer reducionismos simplistas, pois se corre o risco de comprometer o rigor das reflexões construídas. Neste trabalho, abordamos a ideia do artista-professor, que transcende o conceito de artista, o conceito de professor, e não pretende ser uma mera justaposição de termos.

Para Gombrich (2012) não existe a arte, e sim, o artista. O artista, portanto, é aquele que cria a arte em qualquer das suas variadas formas e estilos. O artista, de certo modo, envolve-se num processo de criação que combina uma ética e uma estética nem sempre possíveis de categorizar, mas que provocam uma carga de significações para quem produz e para quem aprecia, dependendo do processo de formação vivenciado por cada indivíduo. O sujeito que participou da entrevista-narrativa, que neste texto será indicado pelo pseudônimo de Ernesto, se considera ‘artista’:

“Imagine essa situação: um artista, autônomo, que vai para um curso [está se referindo à sua formação em um curso modular de licenciatura em Artes] onde ele passa dez dias sem produzir nada. Complicado, mas, fiz esse processo”.

Ao buscarmos referência na história da arte para definirmos o que vem a ser o artista, desejamos identificar a partir do conceito de Gombrich (2012) o papel deste sujeito que produz de acordo com suas experiências o que se convencionou chamar de arte. Ernesto, ao se identificar como artista autônomo, faz alusão a um sujeito, culturalmente inserido nos códigos de sua cultura, que produz sua arte com base nas respostas de materiais e conceitos desenvolvidos em suas vivências. Contudo, não desejamos construir conceitos, investigar processos da formação artística de Ernesto, mas, compreender as buscas que Ernesto, o artista, faz no processo de se tornar professor.

Fica evidente ao longo da narrativa que o tornar-se professor, para o entrevistado, está vinculado a um processo de profissionalização que, necessariamente, passa por uma institucionalização que, às vezes, cerceia a liberdade tão valorizada pelo artista:

“O tempo todo briguei contra emprego. Contra ter patrão. Eu dizia que eu não ia para a senzala nunca. Que eu não era, apesar de ser



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

negro, eu não era da senzala. Também não era da casa grande. Nem negro eu era [olha para a própria pele]. Na realidade eu era bastardo [...] eu vejo muito isso, a academia sempre foi a casa grande, onde está todo mundo inserido e todo mundo com o seu soldo e saldo tranquilo e aí eu via sempre os processos de pensamento, as greves, os sindicatos, vindo a partir da academia.[...] E, enquanto professor, esse processo de formação sindical, de formação política, era o que sempre fazia. Então, [...] sempre teve esse lado professor. Nessa questão, mas de forma não institucional. E aí quando eu vou para o centro institucional, quando eu entro para o centro institucional, aí eu vejo a diferença porque não estou só eu. Tem todo o processo, tem toda direção que não aceita isso. Tem uma coordenação pedagógica que não aceita isso, tem todos os limites que você vai ter que seguir. Aí é onde eu chamo, volto, para a senzala.”

Para Ernesto, sua condição de artista é anterior à formação no curso de licenciatura em artes. Ele reconhece que a sua busca no referido curso estava diretamente relacionada ao ser professor, enquanto profissional a quem é outorgado o direito de exercer a docência: “Me outorgaram o direito de ir para a sala de aula e dizer que sou professor, aí passei para um bocado de disciplinas e passando por essas disciplinas além de artes, eu pude ver exatamente essa questão.”

As considerações até aqui construídas nos ajudam a compreender o que estamos chamando de artista-professor: um sujeito que tem um envolvimento com a produção de arte, desenvolvendo processos de criação artística e que, por alguma razão, ingressa na docência e se torna professor licenciado para a disciplina artes. Existe uma extensa literatura que discute o conceito de professor de artes e de arte-educador (BARBOSA, 2008; READ, 2013; DUARTE JÚNIOR, 2012; COUTINHO, 2008); mas, dada a especificidade deste trabalho em torno do processo de formação do professor de artes, abordaremos neste texto a ideia de artista-professor tal como definimos anteriormente.

2.2 O silenciamento dos sujeitos no processo de escolarização

Quando Althusser (1985) lançou sua teoria sobre o controle da sociedade pelo estado, elucidou a forma como a escola desempenha o seu papel de aparelho ideológico que ajuda a perpetuar as diferenças de classe existentes na sociedade capitalista. Foucault (2007), por outro lado, descreve como o poder é exercido dentro das instituições a partir de uma perspectiva microssocial das relações. Neste mesmo direcionamento, Ernesto compreende o papel do processo de escolarização na vida dos sujeitos:

“Eu acho que a escola, em si, [...] é uma detentora ainda do poder das regras. Eu acho que é o único lugar onde você vai fardado, com uma única farda, você vai fardado, permanece o dia todo com aquela roupinha.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O dia todo, ou seja, eu não estou falando da universidade, estou falando das escolas mesmo, quando estes professores trabalham eu acho que é mais ou menos isso. É... vai fardado, senta-se em uma cadeira para ficar o tempo todo naquela mesma postura, na mesma posição. Para fazer xixi tem que pedir licença; para beber água tem que pedir licença. Quer dizer, o que a escola mais faz é codificar regras. É ditar regras. É fazer com que o aluno se comporte nisso.”

É possível perceber na fala de Ernesto o jogo do prêmio e do castigo que são resquícios da relação entre a educação escolar e a formação militar descrita por Foucault (2007). Percebemos que as discussões em torno de uma escola democrática permanecem no campo teórico, mais próximo da ficção literária do que de uma possível realidade concreta das escolas da educação básica. A criança, o adolescente, o jovem e mesmo adulto não têm voz ativa nos espaços de formação escolar formal. As regras construídas e impostas pelo sistema educacional, por mais que se julguem democráticas, não passam de imposição de conteúdos selecionados para determinados fins. Uma escola que assume uma posição que neutraliza as experiências externas dos alunos e que paulatinamente, conduz os sujeitos para os fins pelos quais foi ideologicamente formada, induz as pessoas para a produção e reprodução das regras do mercado. Para Ernesto,

“[...] o processo de ensinamento é que você tem que aprender. Tem que ser assim, se você não aprende, você não vai no ano que vem para um outro curso. E se você não vai para outro curso, você não vai ter um emprego. Aí você não vai aprender aqui, agora... você tem que aprender isso e isso, vai ser a sua salvação.”

O olhar questionador de Ernesto desconstrói o lugar silencioso do sujeito que, segundo o que espera o sistema escolar, deveria ser moldado em nome de interesses capitalistas. Críticas ao controle, ou ao processo de formatação dos modos de agir e pensar impostos pelas instituições escolares, são recorrentes na narrativa do entrevistado. Para ele, a formação oferecida no âmbito das instituições de ensino está muito mais relacionada a uma formalidade que demanda de pressões sociais, do que, necessariamente, de uma necessidade social que implique em contribuições significativas para a vida das pessoas. Sobre este aspecto, vejamos o seguinte excerto da narrativa:

“Estava terminando o magistério, fazia o 2º ano do magistério, que já era a questão de estar trabalhando para a docência; e, abandonei e passei 14 anos. Depois de 14 anos, eu resolvi que eu ia fazer, concluir o 2º grau; porque todo mundo cobrava; eu ia para a universidade [como convidado em eventos] abria discussões, etc.; sempre gostei de ler um bocadinho e nessa questão de estar lendo, a gente tinha o que discutir. Sem falar da vivência; de onde se discutir ‘mas rapaz, você não tem formação?, não tem ensino médio, coisa e tal?’. Pois é, tem que fazer, todo mundo começa a cobrar, pontuar. Está bom, vou concluir este 2º grau. Fui lá, me inscrevi no CPA



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

[Comissão Permanente de Avaliação], fiz o CPA, sou filho do CPA.”

Ernesto pontua que sua capacidade de discussão, e por extensão, a maneira como ele analisa a realidade, advém de duas fontes básicas, suas leituras e suas vivências. Em sua fala, a escolarização não é mencionada como elemento importante de sua formação. Pelo contrário, a conclusão da educação básica se dá como cumprimento de uma cobrança social; e, ao fazê-la por meio de exames supletivos (em sua narrativa estes exames são citados com o nome de CPA), ele não precisa voltar a frequentar uma instituição escolar.

Um olhar sobre outros trechos da entrevista-narrativa, nos leva a perceber que Ernesto, como artista engajado em movimentos sociais e, por conseguinte, sujeito que valoriza a liberdade de expressão, encontra na escola situações que o desestimulam a passar pelo processo de escolarização. O relato da sua saída da escola antes de concluir a educação básica, ilustra esta afirmação:

“[...] parei de estudar porque tive conflitos com alguns professores, e, de lá para cá, [...] depois de um determinado tempo fiquei assustado com a questão da educação. Principalmente com a forma como ela é feita. A maioria dos professores politizados, ou políticos, eram de partidos e se acabavam fazendo donos dos partidos. Eu via sempre essa discussão fazendo algumas políticas, eventos culturais voltados para a questão política. E a minha forma de estar trabalhando, essa conscientização, a partir das associações, de grupos de sindicatos, de entidades, por aí... Eu sempre trabalhei com essa área. E quando eu via as discussões dentro da sala de aula, que eram tendenciosas, isso me assustava muito, certo? Essa questão da educação me assustou muito. E tive uma discussão com uma professora, por que o marido dela foi candidato e eu não votei nele. Se diziam oposição da cidade, uma esquerda na cidade, e eu me considerava comunista. E com essa discussão, eu acabei abandonando a escola, larguei o caderno lá e passei 14 anos fora da sala de aula. Estava terminando o magistério, fazia o 2º ano do magistério, que já era a questão de estar trabalhando para a docência; e, abandonei e passei 14 anos.”

Uma leitura superficial do episódio narrado pode sugerir que o abandono da escola por causa de uma discussão com uma professora é uma atitude extremamente radical. No entanto, esta radicalidade precisa ser entendida como uma forma de resistência e enfrentamento da postura de dominação e controle por parte daqueles que, num determinado contexto social, exercem uma posição de poder. Freire (1987), analisando a relação pedagógica, elucidou com clareza como a condição de opressor e oprimido contamina as relações entre professor e aluno quando há uma tentativa de desconsiderar o outro como sujeito que pensa e que vê o mundo a partir de suas próprias experiências que, por sua vez, são construídas na vivência coletiva dos sujeitos sócio-históricos. O envolvimento de Ernesto com a militância política fora do espaço da escola,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

participando de movimentos sociais, dá a ele condição de perceber a assimetria entre sujeitos (professores e alunos) desmascarada em situações de conflito de ideias no espaço escolar.

As experiências de Ernesto sugerem que o processo de escolarização está fortemente associado a uma perspectiva de domesticação dos sujeitos. A escola vivida por ele está muito mais alinhada com o projeto de manutenção do *status quo*, denunciado por Althusser (1985) do que com as propostas libertárias de valorização dos sujeitos e de estímulo às práticas de liberdade, defendidas por Freire (1985). O artista que se tornou professor, muito antes de iniciar o seu processo de formação no curso superior, reconhecia que uma escola que ensina o sujeito a pensar e a criar ainda precisa ser construída para que o processo de escolarização não seja marcado por domesticação e silenciamentos.

2.3 A formação do professor de arte

O processo de democratização do acesso a arte na escola é algo que está sendo construído, ganhando força com a promulgação de leis (como a lei 9394/96) e orientações oficiais específicas por meio de documentos emitidos pelo ministério da educação e secretarias estaduais (a exemplo dos parâmetros curriculares nacionais, das diretrizes curriculares, dos referenciais curriculares, e, mais recentemente, ainda sob debate, da base nacional comum curricular).

A inserção da arte na escola é marcada por tensionamentos e é efetivamente construída em meios a embates teóricos. Da livre expressão a atividades complementares de iniciação artística e posteriormente, de educação artística ao ensino de artes, são muitos caminhos para se compreender a arte na educação. No entanto, a formação de professores para atuarem na área específica da arte, e, o conhecimento da área em si, têm sido algumas das maiores dificuldades nesta seara.

Ernesto cursou licenciatura em artes em uma universidade pública, dentro de um programa especial de formação de professores (PROESP) financiado pela secretaria de educação do estado da Bahia e voltado para a qualificação dos professores da rede estadual de ensino. Ele, que não era professor da rede pública, ingressou no curso a partir de uma cota destinada a artistas em geral:

“[...] Vamos solicitar 5 vagas, ou 10% das vagas do PROESP para artistas em geral. Vão ser abertas aos artistas, vão fazer o vestibular do mesmo jeito dos outros só que vão concorrer entre si. Então, beleza. Quando foi um dia, [cita nome de amiga] disse: ‘Ernesto, está aberto e fecha, parece que depois de amanhã, as inscrições. Você tem que vir para fazer isso’. Me inscrevi no último dia, no último horário. Fui lá, fiz minha [inaudível], fui lá consegui.”



O ingresso no curso de artes representou para Ernesto a possibilidade de oficialmente tornar-se professor, enquanto profissional da área de ensino. Em sua narrativa, ele revela que não acreditava na academia, enquanto instituição formadora, pois representava, para ele, uma mera formalidade,

“Eu sempre fui contra essa questão de academia. Nunca gostei de academia. Nunca achei que a academia dava nada a ninguém. Ela é só uma forma de alpinismo social. Eu achava que o homem aprendia e queria aprender. Não era necessário estar dentro de uma parede cercada como qualquer outra escola e dizer que era ali que ele iria aprender sobre o mundo, sobre a vida, sobre as coisas que fossem.[...] Eu nunca imaginei que eu seria professor, de forma nenhuma.”

O sentimento de rejeição e de certa resistência que Ernesto tem contra a universidade, tem relação com suas ideias sobre a escola enquanto instituição que tenta modelar as pessoas com regras e imposição de limites. Mais uma vez temos pistas para entender o valor que ele, enquanto artista-professor, dá à liberdade. A academia, dentro deste contexto, apresenta-se como uma instituição cerceadora do próprio pensamento, já que impõe regras às formas de pensar:

“Como eu disse para vocês esta questão de academia eu nunca acreditei muito nela não, eu sempre quis falar por mim e não ter que tá citando ninguém, certo? Eu sempre acreditei nisso, e, chega lá você vê que você não pode, sabe, estar o tempo todo falando por você. Tem coisas que você teve que aprender para alguém de alguma, forma e, isso você vai ter que passar para o aluno que ele não vem com intuito, aí você vai ter que dizer que isso eu aprendi com fulano aqui, com ciclano, aq... que as vezes é o próprio aluno, tá entendendo? Essa é a grande, é a grande sacada! Nesse sentido, nesse sentido, aí você vai lá para fora da sala de aula e começa fazer citações, sabe? Eu vejo os acadêmicos muito nisso aí... Porque fulano de tal citou isso, aquilo; essa parte da academia eu acho fajuta sabe, nojenta quando o individuo perde a identidade.”

Há uma preocupação bastante frequente, revelada na narrativa, de ter o cuidado de não perder a capacidade de pensar por si mesmo. Ernesto acredita que o formalismo do pensamento construído dentro da academia pode levar o sujeito a negar suas próprias ideias. Para ele é essencial que o sujeito seja autônomo, mantenha a autoria na construção do próprio discurso. O artista-professor está comprometido com a originalidade do que faz. Isso não significa que ele não reconheça a importância do outro na relação da aprendizagem. Em sua narrativa, numa perspectiva bem freiriana, ele defende que o professor também aprende com outros, principalmente com os alunos,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

“Eu acho que filosofia e arte [disciplinas que ele atualmente ensina] juntas não tem como você separar, não é? Uma coisa é paralela à outra. Se você fala de filosofia, você acaba falando de pensamento, de criação, etc. você tá falando de arte, se o que se cria é arte, então você acaba falando de arte. E não tem como você separar essa coisa, eu acho que o processo é por aí. Eu tento trabalhar dessa forma, às vezes eu fujo do conteúdo mesmo. Porque eu acho que é bem mais interessante chegar à vida do aluno, trazer a coisa para o mundo dele, para a vivência dela para ele compreender qual é a realidade dele. E aí dentro desse processo, eu acabo me misturando, sou aluno também que acaba aprendendo e a gente vai trocar ideia, dessas brincadeiras a gente descobre que está aprendendo mais do que o que está ensinando. Acho que o professor tinha que ver a coisa por aí. Não é porque os alunos são novos, não é porque os alunos não tem essa graduação, não tem esses conceitos, essas outorgas, não é? Que eles não vão poder ensinar; principalmente artes. Menino é bicho cheio de arte.”

Professores e alunos, no contexto mesmo da relação pedagógica, são sujeitos que ensinam e que aprendem; cada um ao seu modo. Com a riqueza de experiências já vivenciadas, constroem novas formas de compreender e estar no mundo a partir das vivências construídas na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996). A forma como Ernesto defende esta ideia revela sua compreensão aprofundada da docência e do sentido mais amplo que a educação deve ter no campo das relações entre professores e alunos, enquanto sujeitos que crescem juntos. O artista-professor, embora familiarizado com a criação artística e oficialmente tendo recebido a outorga de professor, reconhece o valor epistemológico dos saberes dos alunos, pois sabe que “Menino é bicho cheio de arte.”

Uma das críticas mais duras presentes na narrativa de Ernesto está relacionada ao fato de que parte dos professores que frequentavam o curso de licenciatura desconsideravam a sua condição de ‘professores de artes’, confundindo-a com o papel de ‘artistas’. Para o professor-artista, estes são papéis distintos; não sendo razoável, portanto, esperar que a escola forme artistas e que o professor de artes, necessariamente seja um,

“A princípio foi muito difícil porque a gente vê que todo mundo que estava lá parecendo que queria ser artista. Não era que estava formando-se para ser professor de artes. Estava buscando a formação para ser artista. Muitos queriam ser artista. E muitos que nem sensibilidade para artes tem. [...] quando o trabalho era individual, todo mundo fazia, apresentava os trabalhos bonitos. Mas, na hora de falar do trabalho prático, ninguém conseguia. Muito raramente alguém falava sobre seus trabalhos [desenvolvidos com os alunos na escola].”

Neste trecho da narrativa, surge um ponto de tensão, muito debatido nas discussões sobre a formação de professores, mas não plenamente compreendido ou superado: a relação entre teoria e prática. A fala de Ernesto revela o



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

distanciamento entre os discursos teóricos, construídos nos trabalhos, as práticas efetivamente construídas no chão da escola. Nos cursos de formação de professores, de modo geral, essa é uma crítica ainda presente. Os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, conforme apontam Tardif (2007) e Pimenta (2002), embora presentes na ação didática do professor, parecem não constituir elementos levados em consideração no processo de formação de professores nos espaços acadêmicos. Os próprios professores, em processo de formação, nem sempre conseguem perceber a relação intrínseca entre estas duas categorias de saberes.

Muitas vezes a escolha do professor para atuar com a disciplina artes nas escolas, está relacionada a uma compreensão equivocada de que esta é uma área de conhecimento que exige menos esforço, conforme aponta Ernesto:

“Ensinar arte é fácil, todo mundo diz isso. Ensinar Educação Física é fácil, você pega uma bola dá para o menino. Pega um brinquedo dá para o menino e ele vai brincar. Arte também, você vai levar a tinta, lápis, pincel, papel. Então, passou cinquenta minutos, você ganha o dinheiro no final do mês. É mais ou menos por aí. É... sem saber o indivíduo que sem artes nenhuma outra disciplina será feita. Eles... eu acredito muito que eles veem a coisa por aí, veem por esse lado. Na realidade, é aí uma forma de emprego, de garantir-se dentro de uma grade letiva onde estão muitos excedentes, e aí, artes, educação física, é o que geralmente esse tipo de professor, a maioria dos professores que eu vi, cursando lá artes, era mais ou menos... tinha mais ou menos esse perfil; que na realidade eram professores de artes e aí era esse tipo de professor que eu via, dentro da universidade, cursando isso.”

A arte enquanto conhecimento está longe de alcançar uma posição de prestígio no espaço escolar. Apesar da obrigatoriedade da disciplina, oficialmente garantida em todos os níveis da educação básica, a arte ainda é considerada como área menos importante do que outras tantas que constituem o currículo oficial. Essa concepção também chega aos cursos de formação de professores de artes, afetando a prática destes profissionais.

No ensino da arte, muitas pessoas passaram a acreditar que a auto-expressão abrange todo o universo da arte, especialmente para as crianças mais novas. Muitos professores parecem acreditar que eles devem deixar as crianças se expressarem e dessa forma seu compromisso de ensino já está realizado. O que eles esquecem é que toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para se expressar, você deve expressar alguma coisa. (SOUCY, 2005, p.41)

Não compreender e não reconhecer a arte como importante área de conhecimento para o desenvolvimento humano é negar a existência de um povo e de sua diversidade, é negar o direito da pessoa conhecer e se apropriar de bens culturais importantes para a formação das identidades. A formação de professores de artes, no nível das licenciaturas, ainda esta muito atrelada aos formalismos acadêmicos, o que é



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

especialmente problemático, pois a arte é uma disciplina que tem mais aproximação com a criatividade livre do que com as formalidades disciplinadoras. A narrativa de Ernesto revela os conflitos vivenciados por ele, que nos ajudam a compreender como os processos formativos são desenvolvidos no âmbito da universidade, com todas as suas descobertas e tensões.

CONCLUSÕES

A escola, tradicionalmente, é uma instituição formativa marcada por conflitos de interesses e de disputa pelo poder. Muito mais do que favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos, as instituições de ensino voltam-se para cumprir o seu papel de mantenedoras do *status quo* das classes sociais de acordo com interesses, nem sempre claros, de uma sociedade capitalista. O artista-professor em sua narrativa revela que os sujeitos são preparados para o mercado de trabalho, sendo treinados para ingressar no sistema produtivo.

A arte, por sua natureza, não é área de conhecimento afeita a condicionamentos ou limitações. Na verdade, ela suscita que o sujeito transcenda o seu olhar para o mundo e para si mesmo, construindo representações a partir da liberdade de criação; não cabendo, portanto, práticas de silenciamentos tão comuns na forma como a escola geralmente se organiza. É nesta perspectiva que a arte, na narrativa de Ernesto, apresenta-se como conhecimento indispensável para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Dada a escassez de cursos de licenciatura em artes pelo interior do estado da Bahia, o acesso a esse tipo de formação só foi possível para o sujeito desta pesquisa, por meio de um curso especial de formação de professores. O caráter de especial implica que esta graduação não teria oferta contínua. Na verdade, foi uma experiência única, vivenciada por alguns poucos docentes que a ela tiveram acesso. Não há claramente consolidada uma política de formação do professor de arte. A narrativa analisada neste trabalho revela que esta é uma área de conhecimento subestimada dentro do espaço escolar.

A narrativa do artista-professor apresentada neste trabalho permite abrir um leque de possibilidades para discutir sobre o papel da arte na educação. As reflexões aqui sistematizadas têm suas limitações e não têm a pretensão de ser definitivas. Ao ler os excertos presentes ao longo do texto, outras discussões são possíveis, revelando o quanto as experiências formativas dos professores podem ajudar a compreender contextos mais complexos da educação em sentido amplo, e da escola em suas especificidades.

REFERÊNCIAS

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 20 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2007

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

JOVCHELOVICH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

READ, Herbert Edward. **A educação pela arte**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo, WMF, Martins Fontes, 2013.

SOUICY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.