



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

ISRAEL KLEBER DE OLIVEIRA TEÓFILO

**ECO DAS VOZES DA ESCOLA: A NARRATIVA DE PROFESSORES SOBRE O
ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA**

FORTALEZA

2021

ISRAEL KLEBER DE OLIVEIRA TEÓFILO

ECO DAS VOZES DA ESCOLA: A NARRATIVA DE PROFESSORES SOBRE O
ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T29e Teófilo, Israel Kleber de Oliveira.

Eco das vozes da escola : a narrativa de professores sobre o ensino de arte no município de Caucaia / Israel Kleber de Oliveira Teófilo. – 2021.

117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

1. Habitus docente incorporado. 2. Ensino de Arte. 3. Histórias de vida. I. Título.

CDD 700

ISRAEL KLEBER DE OLIVEIRA TEÓFILO

ECO DAS VOZES DA ESCOLA: A NARRATIVA DE PROFESSORES SOBRE O
ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

Dissertação apresentada à Coordenação
do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Artes do Instituto de
Cultura e Arte da Universidade Federal do
Ceará como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Artes.
Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em: 26/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elvis De Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a todos os arte-educadores que diariamente lutam pela valorização da Arte na escola pública e pelo seu ensino efetivo de maneira inovadora e criativa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o poder de mudar a minha história.

À minha família por compreender as ausências e me apoiar durante todo o processo.

À minha amada esposa Rayanne, por sempre estar presente nos momentos importantes, por toda sua força e companheirismo que sustentaram durante essa fase da minha vida.

Ao meu querido Mestre e orientador, Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, pela paciência, compreensão, carinho e sensibilidade que sempre compartilhou comigo a cada etapa.

Aos professores membros da banca, Prof.^a Dra. Luciane Germano Goldberg e Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos, pela disponibilidade em ler e contribuir com este trabalho.

À Prof.^a Dra. Ana Maria Iorio Dias pelas contribuições fornecidas no período de qualificação.

A todos os colegas da turma do Prof Artes – UFC de 2018, em especial, Gerlane, Vicente e Wlândia, pelos momentos de partilha, desabafos e ajudas.

À minha amiga de trajetória acadêmica Sara Catrib por compartilharmos todas as dificuldades, dúvidas e alegrias.

Aos meus grandes amigos Jacqueline Pessoa e Carlos Dantas, que sempre me forneceram meios de conciliar este projeto com minha atuação na escola. Sem vocês a realização deste trabalho não seria possível.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, sendo uma dissertação de Mestrado em Artes desenvolvida com dois professores de Arte do município de Caucaia, Ceará, ambos do sexo masculino e com formação acadêmica em Letras. Temos como objetivo geral conhecer o *habitus* docente dos professores de Arte de Caucaia sem formação acadêmica específica, analisando os impactos da formação e das vivências desses professores no Ensino de Arte, conhecendo as metodologias utilizadas pelos professores para o Ensino de Arte por meio de suas narrativas de vida e verificando a sensação de legitimidade por parte deles para lecionar a disciplina. Iniciamos discorrendo sobre as especificidades que perpassam o Ensino de Arte e a atuação dos arte-educadores, bem como o histórico do Ensino de Arte a partir dos conceitos expostos por Barbosa (2010), Duarte Júnior (2002), Osinski (2001) e Fusari e Ferraz (1993). Em seguida, discutimos os vários saberes que constituem o ser docente, utilizando as reflexões teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008; 2015) e de Tardif (2014). A metodologia a ser aplicada perpassa os conceitos da abordagem (auto)biográfica com base nos pressupostos teóricos de Nóvoa (2007), Josso (2010), Delory-Momberger (2008) e Lane-Bayle (2008), tendo como instrumento de geração de dados a entrevista narrativa a partir da sistematização de Jovchelovitch e Bauer (2002); já para a análise dos dados coletados utilizamos a proposta de Shcutze, também apresentada pelos autores. A questão disparadora utilizada nas entrevistas narrativas foi: Como a arte esteve presente na sua vida? E como isso se articula com a sua prática em sala ao ensinar Arte? Os informantes evocaram como principais instituições a escola, o Ensino Superior e sua prática docente. Verificamos que o *habitus* incorporado do Ensino de Arte engendra ainda práticas passadistas pautadas no livro didático e/ou em atividades em que os códigos da arte permanecem distantes e vazios; que os professores têm suas narrativas marcadas pelas ausências em arte na trajetória escolar; que ambos não se sentem legitimados para lecionar Arte, devido à falta de formação acadêmica e, inconscientemente, de experiências significativas e formativas.

Palavras-chave: *habitus* docente incorporado; ensino de Arte; histórias de vida.

ABSTRACT

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001. It is a Master's thesis in Arts, developed with two Art teachers from the municipality of Caucaia, Ceará, both male and with academic training in Literature. We have as a general objective to know the teaching habitus of Art teachers from Caucaia without specific academic training, analyzing the impacts of the training and experiences of teachers in Art Teaching, knowing the methodologies used by teachers for Art Teaching through their narratives life and verifying the sense of legitimacy to teach the discipline by them. It begins by discussing the specificities that permeate Art Teaching and the work of art educators, as well as the history of Art Teaching based on the concepts exposed by Barbosa (2010), Duarte Júnior (2002), Osinski (2001) and Fusari and Ferraz (1993). Then, the various types of knowledge that constitute teaching are discussed, using the theoretical reflections of the French sociologist Pierre Bourdieu (2008; 2015) and Tardif (2014). The methodology to be applied runs through the concepts of the (auto) biographical approach based on the theoretical assumptions Nóvoa (2007), Josso (2010), Delory-Momberger (2008) and Lane-Bayle (2008), using data generation as an instrument the narrative interview based on the systematization of Jovchelovitch and Bauer (2002) and for the analysis of the collected data we use Shcutze's proposal also presented by the authors. The triggering question used in the narrative interviews was: How was art present in your life? And how does this articulate with your classroom practice when teaching Art? The informants mentioned school, Higher Education and their teaching practice as the main institutions. It was found that the embedded habitus of Art Teaching still engenders past practices based on the textbook and / or activities where the codes of art remain distant and empty; that teachers have their narratives marked by absences in art in the school trajectory; that both do not feel entitled to teach Art, due to the lack of academic training and unconsciously of significant and formative experiences.

Keywords: incorporated teaching habit; art teaching; life stories.

SUMÁRIO

1	O GRITO: PRIMEIRAS MOTIVAÇÕES	8
2.1	O ecoar da arte na escola	15
2.2	As vozes dos arte-educadores.....	25
3	AS VOZES NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE	34
3.1	O vozerio da teoria da prática e dos saberes docentes	34
3.2	Os ruídos do <i>habitus</i> incorporado do ensino de arte e suas reverberações no ser docente.....	40
4	O ECO DAS VOZES DA ESCOLA: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES.....	47
4.1	O ressoar da arte no município de Caucaia	47
4.2	A voz dos professores: contribuições das narrativas de vida	52
4.3	Metodologia	55
4.4	Uma escuta atenta: análise das narrativas dos professores.....	59
4.4.1	<i>Professor A persistência da memória</i>	59
4.4.2	<i>Professor Escudo</i>.....	66
4.4.3	<i>Trajetórias coletivas: agrupamento e comparação</i>	83
5	O SOAR DAS VOZES: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	89
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA DA NARRATIVA DO PROFESSOR A PERSISTÊNCIA DA MÉMÓRIA	96
	APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA DA NARRATIVA DO PROFESSOR ESCUDO.....	100

1 O GRITO: PRIMEIRAS MOTIVAÇÕES

“Tu vens / Tu vens / Eu já escuto os teus sinais” (Anúnciação – Alceu Valença)

A partir de 2014, comecei a atuar como arte-educador no Ensino Fundamental Anos Finais. Com o passar do tempo, ouvindo os relatos de vários alunos, pude perceber a escassez de profissionais especializados no Ensino de Arte dentro do contexto da educação básica. Além disso, comecei a observar que a ausência de professores com formação em arte também tinha reflexo nas posturas dos discentes diante do componente curricular.

Inicialmente, minha constatação se dava no âmbito das escolas privadas, locais onde eu atuava na época, porém, a partir de 2017, tive oportunidade de ingressar no ensino público na Prefeitura Municipal de Caucaia. Para a minha surpresa, as constatações permaneceram as mesmas, com a adição de algumas novas, como: a surpresa dos próprios alunos ao saberem que minha formação era em Arte, mais precisamente em música; a surpresa dos próprios gestores e coordenadores escolares ao saberem que teriam um professor especialista atuando na disciplina, e até dos próprios colegas de profissão. Além disso, vários desafios foram se apresentando desde a minha chegada até que eu fosse conseguindo ganhar espaço na escola, e, por conseguinte, colocar a Arte em local de igual importância em relação aos demais componentes curriculares.

O concurso em que prestei seleção, em 2016, continha apenas 1 vaga para Arte e 3 para cadastro de reserva caso houvesse necessidade da administração pública. Percebo que começam daí as barreiras que tentam retirar da escola o local do professor de Arte. Confesso que cheguei até mesmo a pensar em não prestar o concurso devido ao fato de a quantidade de vagas ser ínfima. Acredito que, como eu, outros podem ter pensado o mesmo e, talvez, de fato não tenham feito.

Ao assumir como professor temporário¹, em 2017, mais desafios foram se apresentando na tentativa de desqualificar a minha atuação como arte-educador.

¹ Apesar de o concurso ser para professor efetivo, devido a uma decisão do Ministério Público do Ceará, a Prefeitura Municipal de Caucaia foi intimada a convocar todos os profissionais do concurso

Para conseguir fechar a carga horária de 150h mensais, foi necessário que eu estivesse lotado em 4 unidades de ensino diferentes. Inicialmente, não entendia como em uma rede de ensino tão grande como Caucaia, que fica atrás apenas da capital Fortaleza, havia tão poucas vagas para Arte. Apesar da grande quantidade de estabelecimentos, ao chegar nas escolas eram necessários ajustes nos horários das aulas na tentativa de conseguir acomodar minhas aulas, o que muitas vezes acontecia com a recusa do núcleo gestor em fazer as alterações. Lembro-me de ter sido devolvido de um dos estabelecimentos de ensino, no qual o gestor alegava não ter condições de alterar o horário para que eu pudesse ministrar as aulas na escola. Após as adequações de horário nas quatro unidades de ensino, em alguns dias chegava a estar em duas escolas diferentes no mesmo turno: na primeira ministrava aulas de 7:00 às 9:00 e na segunda de 9:15 às 11:00. Dessa forma, o tempo que seria destinado para meu intervalo, na verdade, passou a ser destinado para o deslocamento entre as unidades de ensino.

Pude perceber, ainda, que a grande maioria das escolas com que tive contato não possuía professores com formação artística superior e que professores formados em áreas de conhecimento diversas lecionavam o componente curricular, pois, devido a questões legais, necessitavam completar a sua carga horária, e só lhes restavam, para isso, os componentes de Arte e/ou Ensino Religioso.

Esse fato ficou claro para mim quando cheguei para me apresentar em determinada unidade de ensino e, ao ver minha carta de lotação, a diretora disse: *estou com carência de tantos professores e eles mandam você só para tirar a complementação da carga horária dos meus professores de português e matemática*². Acredito que as primeiras motivações para este trabalho começaram a ser geradas internamente a partir dessa afirmação proferida pela diretora, que já começava a esboçar qual era o lugar da arte dentro do sistema de ensino de Caucaia.

As questões de formação docente voltadas para o Ensino de Arte são amplas e desafiadoras mesmo para quem possui certa formação na área. Digo isso, pois somos habilitados dentro de uma das linguagens artísticas, mas o currículo da disciplina prevê o ensino das quatro linguagens – música, dança teatro e artes

em regime temporário e a divulgar um cronograma de efetivação desses profissionais. Em 2018, assumi como professor efetivo, ingressando na segunda turma convocada do concurso.

² Fala da Diretora X da Unidade de Ensino XX de Caucaia, proferida em conversa informal de recebimento na escola.

visuais – pelo mesmo professor, o que por si só já se configura um grande desafio na capacitação dos arte-educadores, ou melhor, o problema da polivalência. Recém-licenciado em Música, me vi obrigado a ministrar aulas de todas as linguagens utilizando um livro didático que segregava as linguagens por ano do Ensino Fundamental – a música entrava apenas no 8º ano –, além de ter um total de 27 turmas, o que limitava mais ainda o tempo de apropriação desses novos conhecimentos.

Dessa forma, deu-se início a uma série de indagações: como os docentes de outras áreas que ministram Arte na escola se sentem em ter que lecionar um componente curricular no qual não possuem formação? E ainda, quais são as alternativas que eles utilizam para tal finalidade? Será que possuem alguma vivência artística, e, se sim, isso lhes tem ajudado de alguma forma? Quais os impactos que a ausência dessa formação tem causado no Ensino de Arte no município de Caucaia?

Presente na educação básica desde a LDBEN de 1971, inicialmente como atividade, mas passando a ser disciplina em 1996 e componente curricular em 2017 (até a atualidade), a Arte na escola tem enfrentado sérios problemas no que concerne ao seu entendimento como uma área do conhecimento. Por vezes, a arte dentro da escola é confundida com entretenimento ou livre expressão. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. XVI) já alerta para a “insuficiência da livre expressão para uma adequada formação artística e a necessidade de desenvolvimento da análise crítica por parte do espectador”. Cabe aos professores de Arte, portanto, proporcionar tais experiências aos alunos na escola, modificando assim os olhares da comunidade escolar em relação ao currículo de arte na escola. Currículo este que está presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e na Proposta Municipal Curricular de Caucaia - PMCC (2020).

No entanto, acreditamos que as práticas dos professores de Arte no contexto do sistema de ensino da rede municipal, bem como no ensino do próprio componente, são estruturadas e sistematizadas de acordo com diversos campos nos quais eles estão inseridos. Dessa forma, temos como questão central: como ocorre a formação do o *habitus* docente dos professores de Arte de Caucaia sem formação acadêmica específica?

O nosso objetivo geral é conhecer o *habitus* docente dos professores de Arte de Caucaia sem formação acadêmica específica, enquanto os objetivos

específicos são analisar os impactos da formação e das vivências dos professores no Ensino de Arte; conhecer as metodologias utilizadas pelos professores para o Ensino de Arte por meio das suas narrativas vida e verificar a sensação de legitimidade para lecionar o componente por parte dos professores como forma de conhecer as realidades envoltas nesse campo em específico.

Consideramos que este estudo trará contribuições para o Ensino de Arte na educação básica, bem como para a reflexão sobre a importância da pessoa do professor de Arte e de suas experiências variadas para o ensino do componente. “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 2007, p. 9). O trabalho representa, ainda, contribuições para o município de Caucaia, cenário da pesquisa, uma vez que refletiremos sobre o *habitus* incorporado do Ensino de Arte na rede municipal de ensino, por meio daqueles que consideramos serem os agentes fundamentais para a execução desse ensino, ou seja, por meio das narrativas dos professores de Arte.

Os dois capítulos que iniciam este trabalho trazem os pressupostos teóricos que elucidam as discussões envolvidas na pesquisa. Primeiro, discorreremos sobre as especificidades do Ensino de Arte e da atuação dos arte-educadores, bem como sobre o histórico do Ensino de Arte. Nesse momento, nos parece central dialogar com as ideias de Barbosa (2010), Duarte Júnior (2002), Osinski (2001) e Fusari e Ferraz (1993) que trazem perspectivas históricas e concepções pedagógicas que têm fundamentado o fazer pedagógico em Arte no Brasil.

No segundo momento, esboçamos a discussão sobre a constituição do ser docente a partir de uma perspectiva tanto individual quanto social. Buscamos, desse modo, trazer um olhar que se estenda além dos currículos das licenciaturas e cursos de formação e perpassa as diversas experiências vividas pelos professores, antes e durante suas atuações no magistério. Para isso, nos ancoramos nas teorias de Tardif (2014) e do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008; 2015), também discorrem sobre seus conceitos Maton (2018), Thomson (2018), Wacquant (2017), Lahire (2017) e Lebaron (2017). Em Tardif (2014), relacionamos os saberes profissionais docentes por ele discutidos com as lógicas da teoria da prática de Bourdieu (2008; 2015) a partir dos conceitos de *habitus*, *capital* e *campo*.

Para o melhor entendimento dos procedimentos metodológicos adotados, explanamos o funcionamento do campo educacional de Caucaia no que se refere à rede pública municipal de ensino. Seguimos a explanação, apresentando as colaborações da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas de vida para os objetivos desse trabalho, utilizando os conceitos de Nóvoa (2007), Josso (2010), Delory-Momberger (2008) e Lane-Bayle (2008). Por fim, são apresentados os mecanismos de geração de dados por meio da *Entrevista Narrativa* estruturada por Jovchelovitch e Bauer (2002) e os procedimentos de análise dos dados coletados por meio da *Proposta de Schutze* também apresentada pelos autores.

Optamos por trabalhar com a *Entrevista Narrativa* por considerarmos que “as abordagens (auto) biográficas podem ajudar a compreender melhor os encruzilhados em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação [...]” (NÓVOA, 2007, p. 8).

Outro ponto importante é que a compreensão do ambiente social em que está inserido o professor e sua prática é uma questão central para este estudo. Nesse sentido, Ferrarotti (2010, p. 48) afirma que a narrativa (auto)biográfica “nos fornece uma imagem totalizado de um sistema social, a partir do espaço social na qual se esboça a sociabilidade e se elabora a ação (a história de uma vida, a descrição de um ato).”

A partir das propostas deste estudo esperamos que, por meio das vozes dos professores de Arte, seja possível compreender o *habitus* docente incorporado do Ensino de Arte no município de Caucaia, de forma que trabalhos futuros possam ser elaborados seguindo as direções que aqui serão mostradas através da análise de tais narrativas, levando em consideração a pessoa do professor, seu *habitus* e campo em relação a esse ensino, bem como as metodologias que estão sendo aplicadas por eles, possibilitando a compreensão do currículo em ação da disciplina de Arte dentro do município de Caucaia.

O título do trabalho, bem como de cada um dos capítulos e seções, busca transmitir a ideia de um som que reverbera, ou seja, um som que, como um eco, se repete por várias vezes. Tenta evocar também as mais variadas ideias que decorrem do som: a fala, o discurso, o grito, o ruído, entre outros. Quando falamos de voz, falamos de identidade e identificação. Nossa voz nos marca no mundo e nos torna reconhecíveis. A ideia de voz também comunga com a ideia de pensamento, de se

colocar enquanto discurso pensante sobre a realidade posta, de se fazer ouvir, de se fazer audível, ecoante e firme em nossos discursos e gritos de ordem. Ações essas que sempre marcaram a resistência das minorias contra as classes dominantes. São esses gritos, esses discursos, esses barulhos e eco que queremos evocar em cada linha desta pesquisa. Fazer ouvir som que urge pela valorização da Arte.

2 VOZES QUE REVERBERAM AO LONGO DO TEMPO: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE ARTE

Onde palavra e som se combinam e soa o canto, a arte se revela, e cada cântico e cada livro, cada imagem é uma descoberta – uma milésima tentativa de cumprimento da vida uma. (Herman Hesse)

Consideramos importante iniciar nossas discussões a partir do entendimento do contexto em que se tem desenvolvido o Ensino de Arte em nosso país nas últimas décadas. De fato, a voz dos arte-educadores tem reverberado há tempos, em busca do espaço e do reconhecimento da arte como área de conhecimento necessária à formação do ser humano.

Trataremos das mudanças que acompanharam a prática do Ensino de Arte, principalmente no que tange à formação dos arte-educadores e à forma como a Arte³ era compreendida enquanto finalidade. Outro ponto importante é discutir o atual momento da Arte na escola, o que nos leva a dissertar sobre as realidades e especificidades do Ensino de Arte no município de Caucaia.

Inicialmente faremos uma breve contextualização histórica sobre o Ensino de Arte, uma vez que julgamos ser central para este trabalho o entendimento do papel da Arte na escola e os percursos de formação dos arte-educadores. Porém, para que possamos compreender tais percursos se faz necessária uma explanação dos contextos histórico-sociais em que ocorreram e/ou que influenciaram tais acontecimentos. Segundo Osinski (2001, p. 7)

[...] a história do ensino de arte, (...), procura visualizar o longo caminho percorrido por este tipo de ensino, sua evolução e seu desenvolvimento através dos tempos, detectando as sucessivas influências e os diferentes procedimentos que permitiram a construção de uma sistemática no ensino da arte.

Desta forma, é essencial nos voltarmos, ainda que de forma breve, para o histórico do Ensino de Arte, pois ele nos servirá de base para as discussões subsequentes do trabalho. Do ponto de vista da prática docente, a compreensão histórica do Ensino de Arte se mostra imprescindível para que o professor de Arte possa entender melhor suas responsabilidades, relacionando-as à forma que a arte vem sendo ensinada, além das relações que ela estabelece com a escola, sobretudo a escola pública, e, assim, situar-se dentro de um terminando contexto histórico-

³ Todas as vezes que escrita com a inicial maiúscula, se refere ao Componente Curricular Arte.

social (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 20-21). Esse conhecimento pode ainda levar o educador à reflexão de sua prática, reconhecendo-a como reprodutora de aspectos passadistas do Ensino de Arte ou rompedora de tais aspectos em prol de uma concepção de Ensino de Arte fundamentada, uma vez que, mesmo de forma inconsciente, “as práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria da educação escolar” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 21).

2.1 O ecoar da arte na escola

Desde o período Paleolítico, a arte e seus ensinamentos vêm reverberando nas cavernas habitadas pelo homem. Porém, o ensino sistematizado, em instituições organizadas e sob o controle do Estado é relativamente recente dentro da história da arte. Durante muito tempo, mais precisamente do Paleolítico até o Renascimento, os conhecimentos artísticos eram transmitidos por meio da tradição, em alguns casos sendo herdados de geração em geração (OSINSKI, 2001).

Outro fator interessante é que, dada a função ritualística da arte no período Paleolítico, acabou por pousar sobre o artista um certo misticismo: ele era considerado um feiticeiro porque materializava, por meio da arte, animais dos quais os guerreiros tomariam os espíritos, podendo, dessa forma, capturá-los. “A figura de um artista que é ao mesmo tempo curandeiro, sacerdote e mágico ainda subsiste em culturas vivas, como as dos esquimós, aborígenes, ameríndios e mesmo alguns grupos africanos [...]” (OSINSKI, 2001, p. 11). Ao refletirmos um pouco, podemos perceber que o ideal de misticismo em relação ao artista ainda permanece, de certo modo, vivo em nossa sociedade contemporânea, sendo comuns as atribuições divinas em justificativas de suas habilidades e/ou capacidade criadora.

Apesar de todo o aspecto místico envolvido na prática artística e na figura do artista, Osinski (2001) diz que é possível levantar hipóteses sobre a existência do que poderíamos chamar de escolas com um processo informal de aprendizagem, baseado na imitação dos artistas mais experientes e, portanto, mestres no ofício. Esse tipo de ensino dos conhecimentos artísticos perdurou durante muitos anos, perpassando diversas culturas e sendo “dominado” por diferentes esferas da sociedade, como Estado, Igreja e burguesia.

Com o advento do Renascimento e a retomada da ideia de arte como propriedade intelectual, temos as primeiras modificações na sistemática do Ensino

de Arte. No século XV, pela primeira vez, os conteúdos teóricos passaram a fazer parte da instrução artística, iniciando uma ruptura no antigo modelo de ensinar fazendo e aprender imitando (OSINSKI, 2001). O movimento e, sobretudo, o pensamento Renascentista sobre arte foram precursores da criação das academias de arte nos séculos seguintes, instituições que sistematizaram e até mesmo regularam o ensino e a difusão artística pela Europa.

Sobre o ideal de artista durante esse período, Osinski (2001, p. 29, grifos nossos) afirma que: “é desse contexto que surgiu a ideia do gênio, um ser notadamente *individual*, dotado de um *dom* divino e com força criativa *inata*”. Tal concepção ainda hoje permanece no ideário do senso comum de nossa sociedade, sendo por muitas vezes transmitida para o seio dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, das escolas. Visualizar o artista dessa forma seria o mesmo que descartar toda e qualquer possibilidade de democratização do Ensino de Arte, especialmente no âmbito da escola pública.

A arte vem, ao longo do tempo, ecoando vários desafios inseridos no contexto do sistema educacional brasileiro. Alguns deles podem ser ouvidos até os dias de hoje, outros reaparecem de tempos em tempos. O fato é que tais vozes contra e pró Arte marcam os percursos dessa área de conhecimento dentro da escola do nosso país.

As primeiras sonoridades do ensino artístico brasileiro se iniciam em 1816, com a chegada da Missão Francesa: um grupo de artistas trazidos pela corte para fundar a Academia Nacional de Belas-Artes brasileira. Tal instituição é considerada o embrião de nossa educação artística. Porém, o modelo de ensino trazido pela missão francesa se mostrou mais uma imposição de valores alheios à cultura e ao modo de vida dos brasileiros, reforçando a ideia de importação cultural, na qual a corte brasileira costumava impor a arte Europeia como o fazer artístico belo e desenvolvido (DUARTE JÚNIOR, 2002).

Durante todo esse período “até a Proclamação da República, em 1889, o ensino da arte nas escolas oficiais concentrou-se naquelas destinadas à produção de bens, incluindo aí o desenho técnico e geométrico” (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 122). Nas aulas de Arte da época, predominava a tendência pedagógica tradicional, que consistia de cópia do natural e exibição de modelos para os alunos imitarem. O desenho teve seu foco voltado para o preparo técnico de indivíduos para o mercado

de trabalho, quer seja em fábricas ou em serviços artesanais (FUSARI; FERRAZ, 1993).

É importante ressaltar que, durante muito tempo, o Ensino de Arte no Brasil era sinônimo de ensino de desenho. De acordo com Duarte Júnior (2002, p. 124)

[...] quando estamos nos referindo aqui à arte no ensino brasileiro desta época, entenda-se o *desenho* no ensino brasileiro, já que além dele apenas a música era eventualmente incluída nos currículos; e mesmo assim, quase como uma atividade de lazer, onde o aluno ouvia o mestre tocar ou cantava, com seu acompanhamento, os hinos do país e algumas outras canções.

Essas concepções repercutiram não somente durante o período do Brasil Colônia e Primeira República, mas também reverberaram até o início do século XXI, mesmo após as reformas educacionais de 1971. Segundo Barbosa (2009, p. 12)

A ideia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971.

A partir das bases históricas que fundam o Ensino de Arte no sistema educacional brasileiro, bem como da história geral do Ensino de Arte que influencia diretamente o ensino brasileiro na medida em que ele se constituiu de uma importação cultural colonizadora, conforme descrito anteriormente, iremos refletir sobre as diversas vozes que falaram, ou até mesmo usurparam, o discurso da arte no espaço escolar. A presença da arte na escola passou, e ainda passa, por constantes indagações e gritos que ora se fazem ouvir em sua defesa, ora se erguem em sua total renúncia.

Entre os vários gritos que ecoam, queremos destacar a constante indagação: por que aprender Arte? Ou melhor, é possível ensinar Arte a todos? Não seriam apenas alguns dotados desse talento, fazendo parte de uma parcela privilegiada da sociedade?

Pensar a respeito das outras áreas do conhecimento nos ajuda a compreender um pouco mais sobre essas questões. Seria o objetivo da Matemática escolar a formação de matemáticos? Seria o objetivo da História escolar a formação de historiadores? Desse modo, o objetivo da Arte na escola não seria a formação de artistas ou performers.

“O objetivo de sua proposta não era então, e não o é hoje, preparar expertos de arte, mas formar o critério dos espectadores, neste caso das crianças, para favorecer com isso a compreensão dos códigos a que só podia ter acesso uma elite cultural e social” (BARBOSA, 2010, p. XVII).

O Ensino de Arte, portanto, traz intrínseca uma perspectiva de empoderamento cultural por meio da democratização dos códigos da arte, aos quais outrora apenas uma parcela da sociedade possuía acesso. Sendo assim, sua intenção principal não é a formação de especialistas, mas a formação de consciências em arte.

Duarte Júnior (2002, p. 106) apresenta também outro importante aspecto da arte na formação humana, diferenciando-a das outras matérias⁴ presentes no currículo escolar.

O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fatuais e habilidades lógicas, tais como o ‘cálculo’ matemático ou a simples argumentação (...) é a educação do pensamento.

Educar os sentimentos é igualmente importante à educação do pensamento, à educação pragmática. O pensamento positivista, pragmático e técnico ainda está muito presente em nossos sistemas de ensino, apesar de os documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, citarem uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos.

Uma formação integral precisa passar pelo sentir, pelo imaginar, pela compreensão de si próprio e pela compreensão de seus sentimentos enquanto padrões e origens. Para isso, é necessário que sejam acessadas dimensões que vão além da esfera do pensamento discursivo. Por isso o pensamento artístico, sobretudo o processo criador, é simbólico e/ou pré-verbal.

Como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas ações. Por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 104).

Nesse contexto, podemos afirmar também que a formação estética por meio do Ensino de Arte na escola se constitui uma ferramenta de emancipação e

⁴ Esse termo atualmente se encontra em desuso, sendo substituído por Componente Curricular de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

reflexão para um operar crítico e consciente perante a sociedade na qual o aluno está inserido, a partir da compreensão de si e de seu contexto histórico-social.

Infelizmente, formar consciente e criticamente a população, sobretudo os povos mais humildes, não é um objetivo pelo qual se interessam os governos das diferentes épocas de nosso país⁵. “Em geral a ideia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante” (BARBOSA, 2010, p. 3). Além disso, a Arte na educação produz um ambiente inovado e inovador, o que leva ao desenvolvimento da crítica e da coragem de operar mudanças (BARBOSA, 2010).

Quando falamos em inovação, a associamos quase automaticamente com a criação ou a criatividade. A arte e a criatividade, por sua vez, também são associadas por nós praticamente de forma automática. Isto acontece, em parte, porque ambas estão ligadas à produção do novo. Segundo Duarte Júnior (2002, p. 96), “a criatividade pode ser definida como a capacidade de produzir novas ideias e objetos”. O autor estabelece ainda as diferenças entre o pensamento criador e o pensamento rotineiro. O primeiro procura estabelecer novas relações simbólicas, enquanto o último se guia pelas relações e conexões já estabelecidas, ou seja, conhecidas.

Quando afirmamos que a arte na educação produz inovação e opera mudanças, fundamentamos nossa afirmação a partir do entendimento de um Ensino de Arte pautado na criação, na expressão e na fruição. Por meio do pensamento criador, a Arte estabelece outras conexões com o espaço escolar, fazendo com que ele seja habitado de maneira não rotineira. Operar dessa forma é quebrar a lógica que está dogmaticamente posta à escola, é enxergar as relações e as formas de ocupação e vivência no âmbito escolar de outras formas. É romper com os comportamentos e pensamentos rotineiros impostos e pré-estabelecidos pelos sistemas de ensino, é quase um ato estranho, subversivo e criminoso. Corroborando o nosso pensamento, Duarte Júnior (2002, p. 101) declara que:

O criador é um rebelde: em geral não se adapta à nossa ‘bancária’ educação, à mecânica organização de nosso trabalho e às leis que regem nossa civilização. Porque quer o novo. O novo que sua imaginação gera e que o racionalismo coarta. O mundo novo onde o homem possa, livremente, criar. O mundo onde a imaginação seja, ela própria, o fundamento das relações.

⁵ Nos referimos aqui aos vários governos (neo)liberais que estiveram sempre voltados às vontades das elites econômicas e seus interesses de perpetuação da reprodução da desigualdade social.

Pensando a partir dessa ótica, podemos compreender por que a arte teve a sua permanência na educação escolar ameaçada muitas vezes, uma vez que tal educação – subordinada às orientações e ações reguladoras do Estado – estava mais engajada na formação de mão de obra especializada e barata do que no desenvolvimento de atitudes criadoras, críticas e transformadoras por parte de seus educandos.

Entretanto, se pensarmos apenas na lógica do mercado, tais características são descartáveis, o que de certo modo faz com que o Ensino de Arte seja considerado desnecessário por algumas esferas superiores do sistema educacional. Porém, é importante ter em vista que “[...] se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (BARBOSA, 2010, p.27). Mesmo para a lógica mercadológica, a arte se mostra necessária e eficaz, já que, como afirma Barbosa (2010, p. 32), “mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem”.

De fato, nossa vida é permeada por arte e ela assume várias funções dentro da esfera social. Enquanto seres artísticos desde nossa origem, nós produzimos, observamos, procuramos entender seu lugar na cultura e julgamos a qualidade da arte. Mesmo assim, vale ressaltar que uma sociedade só pode ser considerada artisticamente desenvolvida quando, aliada a uma produção artística de alta qualidade, houver uma grande habilidade de compreensão dessa produção pelo público que a recebe (BARBOSA, 2010).

Onde seriam oportunizadas tais habilidades de compreensão, se não preferencialmente na escola? “A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação” (BARBOSA, 2010, p. 34), pois, embora a maioria de nós reconheça a arte como o ápice da expressão cultural de nossa sociedade, esta mesma sociedade reserva um espaço pequeno para sua aprendizagem. “Sendo a tendência oficial de nosso ensino eminentemente pragmática desde os seus primórdios, a arte nunca teve nele um papel que não fosse [...] de preparação para atividades superiores” (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 125).

Mesmo hoje, o senso comum ainda é frequentemente guiado por resquícios da teoria do dom, que nos leva a pensar que aqueles que fazem, e, portanto, compreendem a arte, já nasceram dotados de tais capacidades. Como

descrevemos anteriormente, tal concepção tem suas raízes vincadas no período Renascentista, no qual as habilidades artísticas eram atribuídas a dons divinos e capacidades inatas. Mesmo depois de cinco séculos, quando tratamos da Arte na escola ainda “há, nos alunos (...) que não viveram boas experiências com a arte, um certo desconhecimento dos processos de criação que imaginam acontecer como que um passe de mágica que traz solução pronta” (MARTINS, 2019, p. 157).

Porém, segundo Martins (2019), não é uma questão de *dom*, é uma questão de *dão*. A autora se refere ao fato de serem *dadas* oportunidades de exploração de materiais, de expedições à cultura e de espaço para criação. Não são questões inatas, tratam-se de experiências socio-artísticas, às quais muitas vezes a periferia não tem acesso e que podem ser geradas pela escola. Trata-se de produzir um ensino que vá além do pensamento rotineiro, que não cerceie a capacidade criadora e que não esteja somente a serviço da educação do pensamento e do tecnicismo. Trata-se de introduzir a ideia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas (DUARTE JÚNIOR, 2002).

Nesse contexto, vivemos ainda um processo de *apartheid* cultural, no qual de um lado se apresenta a cultura do povo e do outro a cultura da classe dominante, fazendo com que a arte seja mais um fator de distinção social e *status* econômico que diferencia a elite da periferia.

Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. As massas têm direito a sua própria cultura e também a cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre ‘hospedada no Hilton Hotel’ (BARBOSA, 2010, p. 34).

Volto a afirmar que o Ensino de Arte, sobretudo na escola pública, traz intrínseca a responsabilidade de alfabetização cultural, por meio da qual o indivíduo, ao mesmo tempo em que compreende, cria e reproduz elementos da sua cultura, pode fazer o mesmo com códigos de outras culturas e diferentes tipos de manifestações artísticas. Tal pensamento é reforçado na Proposta Curricular Municipal de Caucaia – PCMC, que diz:

Podemos afirmar que a componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, vinculados ao ponto de vista histórico, social e político levando o aluno a desenvolver

entendimento dos costumes e valores constituintes das culturas observando a diversidade de povos local (CAUCAIA, 2020, p. 265).

Tal responsabilidade teria como objetivo diminuir os impactos do *apartheid cultural*, que fica evidente em nossa sociedade ao observarmos que apenas uma pequena minoria usufrui da experiência estética em teatros e museus (elite), enquanto, por meio dos impostos, há uma maioria pagando pelas realizações artísticas (periferia) (BARBOSA, 2010).

Outro grito que consideramos importante destacar e que vem reverberando nas diferentes épocas da educação brasileira é o clamor, de tempos em tempos, pela inserção e/ou manutenção da Arte no currículo da educação básica. Em várias situações, a Arte na escola se viu ameaçada e muitas vezes ecoaram em sua defesa, para que continuasse a ter seu espaço dentro do currículo. Vozes essas que se fortaleceram com o surgimento das Associações de Arte-Educadores, inicialmente no âmbito estadual, até a criação em âmbito nacional da Associação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) em 1987.

Logo após o fim do regime militar, o processo de democratização política instigou o julgamento contra a presença das artes na escola, não somente porque o ensino era fraco, mas porque a obrigatoriedade da arte no âmbito escolar partiu de uma exigência da lei educacional implementada no período do regime militar (BARBOSA, 2010).

Em resposta ao fim do Regime Militar, a ideia de auto-liberação, que já se espalhava dentro do próprio Regime, passa a tomar conta das metodologias de Ensino de Arte, ficando mais conhecida como *laissez-faire*, que quer dizer “deixe fazer”. Tal concepção seguia a ideia do senso comum de que a criatividade é o mesmo que espontaneidade. “Sem se deixar levar pelo atraente chamariz da palavra liberdade, associada à arte e à formação criadora, Ana Mae logo assinalou a insuficiência da livre expressão para uma adequada formação artística [...]” (BARBOSA, 2010, p. XVI). Tal liberdade foi, em grande medida, mal interpretada nas práticas dos arte-educadores do período. Por outro lado, a livre expressão, parte não compreendida do movimento escolanovista, ganhava força no Brasil a partir das ideias de Dewey e Lowenfeld. Seus ideais filosóficos não foram muito bem assimilados pelos arte-educadores, o que gerou uma série de desvios e excessos.

A Educação através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse era necessário a total

independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 35).

Do ponto de vista metodológico a aula de Arte buscava proporcionar condições para que o aluno pudesse ‘expressar-se’ subjetivamente e de maneira própria. Apesar dos conceitos assertivos apresentados pelo movimento da Educação pela Arte, Fusari e Ferraz (1993, p.35) destacam que “depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido.” Iniciou-se então uma espécie de busca excessiva pela criatividade, que, por sua vez, levou os docentes a cometerem desvios de toda ordem, realizando atividades que mais fortaleciam e implantavam bloqueios do que estimulavam a criação, chegando ao ponto de alguns alunos dizerem que foram submetidos a atividades ridicularizantes (FUSARI; FERRAZ, 1993).

É importante lembrar que durante o período do Regime Militar e até o surgimento da LDB em 1996, a Arte era obrigatória na escola, porém, não era reconhecida como área de conhecimento como as demais disciplinas, e sim como uma atividade, o que fazia da Educação Artística – forma como se apresentava na LDB nº 5692/71 – inferior às demais áreas do conhecimento da educação escolar, enquanto mera atividade.

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 37-38).

Ainda hoje é comum ouvir discursos da comunidade escolar advindos da ideia de que a Arte – hoje um Componente Curricular segundo a BNCC (2018) – está em uma posição inferior em relação aos outros componentes. Isso pode ser comprovado pelas inúmeras vezes que ouvimos afirmações do tipo: “Arte não reprova”; “Arte não precisa fazer avaliação”; “Você só tira notas boas porque é Arte”. Podemos dizer que tais concepções ainda se fundam na ideia da Educação Artística enquanto mera atividade pautada na livre expressão exacerbada e sem fundamento, ou seja, no *laissez-faire*. É a partir desse contexto que se iniciam as discussões sobre se a Arte deveria ou não ser mantida na educação escolar com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A tentativa de exclusão da Arte se baseava na ideia de que a educação brasileira necessitava focar no recobrimento de conteúdos e a Arte, por sua vez, não possui conteúdo. Em resposta a essas considerações, o Museu de Arte Contemporânea da USP – MAC organizou, em 1989, o III Simpósio Internacional de Ensino de Arte e sua História, tendo como foco explicitar os conteúdos da arte. A compreensão, por parte da sociedade e das instâncias educacionais, da arte como uma área de conhecimento com conteúdos, técnicas e métodos próprios é ainda um constante desafio das Associações de Arte-Educadores, pesquisadores e pensadores do Ensino de Arte brasileiro.

Nesse cenário, se iniciaram, em 1988, as discussões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação na câmara e no senado. Dentre os projetos apresentados três eliminavam a Arte do currículo da Educação Básica. Somente o projeto do Conselho de Secretários de Educação tornava a Arte obrigatória na escola. Em 1986, ou seja, antes dessas discussões, a importância da Arte na escola havia sido dissolvida pela ambiguidade do texto aprovado pelo Conselho Federal de Educação – CFE, que retira a Arte do núcleo de disciplinas básicas do currículo. Em contrapartida, a constituição de 1988 cita cinco vezes as artes ligadas à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional (BARBOSA, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 coloca a Arte como uma disciplina⁶ obrigatória em todas as etapas da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Porém, são vários os percalços para a sua efetivação no interior das escolas: eles vão desde a formação dos Arte-educadores, passando pela quantidade de vagas oferecidas em concursos públicos do magistério, até a estrutura inadequada na escola.

Encerro afirmando que nesses tempos em que as escolhas democráticas do povo brasileiro não têm sido respeitadas, eu só posso desejar que as políticas públicas educacionais para o Ensino de Arte possam buscar na própria arte o discernimento necessário para ouvir e respeitar as múltiplas vozes de que pode e dever ser constituída a educação [...] (RODRIGUES, 2019, p. 101).

Entendemos que o ecoar da Arte na escola não pode ser cerceado, antes deve continuar a reverberar com o som das múltiplas vozes que compõem o âmbito escolar, uma vez que a Arte se faz presente na voz de professores, alunos, sujeitos e espaços.

⁶ Conforme já mencionado, em 2017, com a criação da Base Nacional Comum Curricular, passou a constituir um Componente Curricular.

2.2 As vozes dos arte-educadores

Sabemos que o Ensino de Arte é composto por uma conjuntura que perpassa inúmeros agentes do sistema educacional. Porém, consideramos que uma das principais vozes desse conjunto é a voz dos arte-educadores. Enquanto agentes educacionais, eles estão na “linha de frente” do Ensino de Arte. Por isso, julgamos central a compreensão de quais sons foram e estão sendo reverberados pelas vozes dos professores de Arte.

O primeiro ecoar a ser ouvido é a necessidade de formação e capacitação de profissionais para trabalhar com arte, seja na escola ou em centros culturais. Durante anos a formação desses profissionais se dava basicamente por meio do autodidatismo. Segundo Barbosa (2010, p. 6):

A primeira tarefa do Estado é então a formação de recursos humanos, de pessoal capacitado para decodificar e potencializar as forças que controlam a cultura, estimular o acesso a todos à livre expressão, propiciar o desenvolvimento orgânico das artes dentro do contexto local, valorizar as fertilizadoras trocas de ideias e experiências, identificar os padrões específicos de organização cultural de uma comunidade para entender novo vocabulário e novos contextos estéticos.

A partir desse pensamento, podemos perceber as inúmeras atribuições pelas quais são responsáveis os profissionais que atuam com o ensino e a mediação artística. No entanto, várias esferas governamentais ainda não compreendem a importância de uma formação específica para a atuação com o Ensino de Arte, seja ela inicial ou continuada. “Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Constitui-se, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade” (BARBOSA, 2010, p. 7).

Desta maneira, os professores de Arte devem ser capazes de articular os conteúdos teóricos dos livros didáticos com o fazer artístico como autoexpressão, eliminando a anemia teórica, a qual se configura uma das fortes moléstias do Ensino de Arte no Brasil (BARBOSA, 2010). Entretanto, a maioria dos professores de Arte está reagindo àquilo que não foram preparados para ensinar.

A formação de professores de Arte no Brasil passou, historicamente, por vários percalços, chegando a caminhar em sentido oposto às políticas públicas educacionais do país em determinados momentos. A partir de 1971, a Arte passou a fazer parte do currículo obrigatório da Educação Básica, ocupando primeiramente o

lugar de atividade, como descrito anteriormente. Na época, não havia cursos superiores em que os professores pudessem ser capacitados. Existiam apenas cursos para preparar professores de desenho, mais especificamente desenho geométrico. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística foram criados apenas em 1973, contendo um currículo básico a ser aplicado em todas as universidades.

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 2010, p. 10).

Seria epistemologicamente improvável que um jovem estudante universitário, cuja média de idade é de dezoito anos, conseguisse, em um curto período de dois anos, se tornar um hábil professor de tantas linguagens artísticas, as quais possuem vocabulário, história e técnicas próprias. Dessa forma, os cursos superiores não conseguiam formar artistas-professores, resultando em um ensino muitas vezes pautado na teoria e/ou aprisionado estritamente no uso do livro didático. Corroborando o nosso pensamento, Duarte Júnior (2002, p. 132) diz:

É algo difícil exigir-se que um mesmo indivíduo possa, efetivamente, trabalhar com seus alunos em todas essas áreas distintas. Para tanto, haveria que se construir uma equipe de trabalho com diferentes elementos, especializados numa só forma de expressão – o que, nas atuais condições, é impraticável economicamente. E isto acaba por fazer com que os professores desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas para cumprir o programa e as formalidades acadêmicas. Além de que, dada a recente implantação dos cursos de formação para arte-educadores, o professor da disciplina muitas vezes é um leigo, que não compreende exatamente o significado da arte na educação e desconhece a metodologia adequada.

Outro ponto importante sobre o qual devemos refletir é o fato de que os primeiros programas de mestrado e doutorado na área de Arte-educação só surgiram na década de 80 na Universidade de São Paulo – USP, o que faz com que as pesquisas e reflexões acadêmicas na área sejam um tanto tardias em relação a outras áreas de conhecimento.

Podemos perceber que há uma defasagem histórica no que diz respeito à formação dos Arte-educadores do país, fator este que influencia diretamente na sua prática de ensino. Entre os anos de 1983 e 1985, Ferraz e Siqueira (1987 *apud* BARBOSA, 2010) desenvolveram uma pesquisa com mais de 150 professores e constataram que para 82,8% deles a fonte de ensino é o livro didático, o que constituía uma contradição em relação à espontaneidade e auto-liberação tão

defendidas na época. É importante ressaltar que, de forma paralela ao uso do livro didático, é fundamental que o professor consiga promover vivências e experimentações artísticas com os seus alunos em diferentes níveis.

O conhecimento em arte se dá na inter-relação entre o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhum dos três consegue realizar sozinho uma construção epistemológica satisfatória em arte, e o arte-educador tem um papel crucial na concretização dessa construção. Por isso, segundo Coutinho (2019), a formação de professores de Arte, seja inicial ou continuada, deve ser pensada a partir da criação, do impulso explorador e da reflexão contextualizada. Por outro lado, o que encontramos na Educação Artística é uma dicotomização das aulas em dois extremos, como afirmam Fusari e Ferraz (1993, p. 39):

Os cursos de Educação Artística vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas a aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte. Assim, as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber “construir” artístico, ora um saber “expressar-se”, mas necessitando de aprofundamentos teórico-metodológicos.

Porém, ainda hoje as políticas públicas para a Arte na escola caminham em sentido contrário às reflexões sobre a formação dos arte-educadores. A licenciatura curta em Educação Artística deu lugar à licenciatura plena nas linguagens específicas de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, sendo esta última tardiamente dividida em Teatro e Dança. Contudo, ao chegar à escola, o professor depara-se com a exigência de lecionar todas as quatro linguagens artísticas, das quais ele muitas vezes não possui vivência, domínio técnico e compreensão de seus processos históricos. Permanece, assim, o dilema da polivalência, em que, especializado para atuar em uma linguagem artística, o arte-educador se vê obrigado a desenvolver e/ou aplicar atividades das quais não possui domínio e vivência, por uma exigência do currículo nacional que está posto.

Voltando nossos olhares para a formação dos professores de Arte no Ceará, foi possível perceber que uma boa parte dos cursos de licenciatura na área de arte chegaram tardiamente, ficando a maior parte da formação dos docentes a cargo dos cursos de extensão universitária.

O primeiro curso de licenciatura ligado à arte, que tinha o foco em música, foi ofertado pela Universidade Estadual do Ceará no início dos anos 70 (TEÓFILO, 2017). “Em 2002 a estrutura do Departamento de Artes foi extinta, transformando-se

em Curso de Música” (TEÓFILO, 2017, p. 48). Tradicionalmente, a música se desenvolveu com maior força no Ceará, sendo a linguagem com o maior número de cursos de licenciatura.

Os cursos de extensão universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC acabaram por dar origem, posteriormente, ao curso de Licenciatura em Educação Musical no Campus Fortaleza. Concebido em 2005, teve sua primeira turma no ano de 2006, passando a ser chamado de Licenciatura em Música, anos mais tarde. A criação desse curso no Campus Universitário da capital cearense impulsionou também a criação de outros cursos de música na Universidade Federal nos campi do interior do estado. É o caso da Licenciatura em Música do Campus Cariri, que veio depois a se tornar Universidade Federal do Cariri – UFCA, que teve sua criação em 2009, com ingresso da primeira turma em 2010, e da Licenciatura em Música do Campus de Sobral, criada em 2010 e com o ingresso da primeira turma em 2011 (TEÓFILO, 2017).

Recentemente, a Licenciatura em Música passou por uma forte expansão no interior do estado devido à incorporação do curso por uma outra IES. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, que já ofertava um curso de Instrumento Musical em nível técnico na capital, passou a não só oferecer o mesmo curso nos campi do interior como também deu início a quatro novas Licenciaturas em Música no Campus de Crateús, Canindé, Limoeiro do Norte e Itapipoca⁷ nos anos de 2018 a 2020.

A criação do curso de Licenciatura em Teatro na UFC segue uma linha bastante parecida com a do curso de música. Criado “em fevereiro de 1961, o Curso de Arte Dramática da UFC foi subordinado à faculdade de Arquitetura, ao final dos anos sessenta e, depois, inserido o universo da Extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009, p. 14). O curso de Arte Dramática da UFC foi o embrião do movimento teatral na universidade, tendo sua atuação bastante ligada ao Teatro Universitário da UFC. Em 2009, foi proposta a criação do curso de Licenciatura em Artes Cênicas – área de concentração Teatro, que anos mais tarde viria a ser a atual Licenciatura em Teatro da UFC. Já o IFCE, que na época ainda era chamado Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, fundou o curso de Tecnologia em Artes Cênicas em 2002, o qual foi alterado em 2008 para Licenciatura

⁷ Ver: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b.

em Teatro, após uma visita avaliativa da comissão do Ministério da Educação realizada em junho de 2007 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2014). As duas instituições são, portanto, os principais locais de profissionalização superior em teatro do Ceará.

De forma similar ao curso de Teatro, a Licenciatura em Artes Visuais do IFCE tem sua origem no curso superior de Tecnologia em Artes Plásticas fundado em 2002. Antes do curso, a instituição ofertava uma especialização em Arte e Educação criada em 1997. Em 2008, o curso de Tecnologia em Artes Plásticas deu lugar à Licenciatura em Artes Visuais, “reconhecendo uma formação profissional mais articulada com as demandas da cidade que eram, e continuam sendo, um contingente de professores-artistas-pesquisadores atuantes na Educação Básica” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018c, p. 17).

O cenário da dança no Ceará tem como marco principal a I Bienal Internacional de Dança do Ceará, realizada em 1997. “Nesta ocasião, foi diagnosticada a falta de acesso, informações, espaços formativos e de exibição, bem como políticas culturais que oportunizassem a consistência necessária à profissão em Dança no Estado do Ceará” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 9). Dada a ausência de cursos de formação até mesmo na esfera superior, surgiu o Colégio de Dança do Ceará, em 1998, como forma de atender à demanda formativa, sendo concretizado pela SECULT por meio de uma parceria entre Instituto Dragão do Mar e FUNARTE. Suas atividades se iniciaram em fevereiro de 1999, gerando grandes contribuições para a atuação da dança cênica, sobretudo na capital cearense (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010). Por questões de ordem política, o Colégio de Dança do Ceará foi extinto, porém deu origem ao curso Técnico em Dança.

A participação da UFC nesse processo é fundamental, certificando e fomentando no espaço acadêmico o desenvolvimento do fazer artístico em Dança. Para tanto, um acordo com a UFC, através da sua Pró-Reitoria de Extensão e do extinto Departamento de Comunicação Social – hoje parte do Instituto de Cultura e Arte (ICA) – se fez necessário no sentido de promover a realização do curso de extensão *Dança e Pensamento*, cuja primeira turma findou suas atividades em julho de 2009.

Assemelhando-se ao processo das demais licenciaturas na área de arte na UFC, teve origem, a partir da extensão universitária, a proposição do curso de Licenciatura em Dança em 2010, cujas atividades se iniciaram em 2011.

Por meio dessas informações, podemos vislumbrar um pouco do cenário atual da formação profissional superior dos arte-educadores no Ceará. O estado conta com 8 (oito) cursos de Licenciatura em Música divididos entre UECE, UFC e IFCE; 2 (dois) cursos de Licenciatura em Teatro situados na UFC e IFCE; 1 (um) curso de Licenciatura em Artes Visuais no IFCE; 1 (um) curso de Licenciatura em Dança na UFC⁸. Juntos somam 12 (doze) cursos de licenciatura relacionados a arte, sendo a metade ofertada na capital e a outra metade oferecida no interior do estado. No entanto, todos os cursos do interior são cursos de Licenciatura em Música.

O conjunto desses cursos superiores é responsável por preparar os professores que atuarão na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, com o componente curricular Arte. Segundo dados de 2018, o Ceará possui 3.374 escolas que dispõem da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais e 945 escolas de Ensino Médio, perfazendo um total de 4.319 unidades de ensino, em que os egressos de tais cursos poderão atuar como docentes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Apesar da existência desse importante cenário de formação acadêmica, preocupa-nos ainda a realidade de muitos sistemas municipais e estaduais de ensino, como é o caso do estado do Ceará e do município de Caucaia, em que professores de outras áreas, como Português, Matemática, História, entre outros, lecionam o componente curricular Arte por uma exigência operacional e burocrática dos próprios sistemas.

De fato, isso nos leva a repetir a afirmação de que muitos professores de Arte estão reagindo àquilo que não foram preparados para ensinar. Dessa forma, práticas de ensino enraizadas são reproduzidas pelos professores sem serem criticadas (NAKASHATO, 2019). Modelos prontos, livre expressão descontextualizada, demasiada teoria e procedimentos tecnicamente fracos são algumas das ações que ainda hoje, muitas vezes, são empregadas no Ensino de Arte nas escolas, fazendo com que, apesar da extinção da Educação Artística, a prática do Ensino de Arte no espaço escolar permaneça a mesma: ora atrelada ao belo e aos ideais de perfeição técnica, ora subjugada ao espontaneísmo vazio. Duarte Júnior (2002, p. 134) diz que “é necessário que a arte seja empregada no

⁸ Estamos levando em consideração os cursos presentes nas IES públicas de esfera estadual e federal e na modalidade presencial.

sentindo de permitir ao educando uma elaboração de suas vivências, e não como a produção de objetos belos”, sendo a formação docente um dos principais caminhos para a efetivação dessa prática.

“Dessa forma, deseja-se o educador desperto, livre de amnésias, que se aposses e adquira controle sobre as influências de sua formação para que trabalhe de forma autoral [...]” (NAKASHATO, 2019, p. 27), com uma postura crítico-reflexiva acerca do ensino-aprendizagem em Arte. Mesmo com todos os problemas que permeiam a formação dos professores de Arte, eles estão ecoando a voz da consciência crítica? Por meio deste trabalho, poderemos ouvir o vozear dos professores de Arte, pelo menos no que se refere ao município de Caucaia, Ceará.

Tal escuta é de suma importância por nos permitir compreender a história da arte-educação do presente, uma vez que, segundo Nakashato (2019, p. 29) “história e narrativa têm contornos praticamente indivisíveis [...]. Nossa narrativa no processo formativo como arte-educador é história da arte-educação”. Refletir criticamente sobre essa história é fundamental para solidificar a luta pela arte-educação de forma permanente, renovada e coletiva (NAKASHATO, 2019). Corroborando o nosso pensamento, Rodrigues (2019, p. 88) estabelece que:

Eu penso que não apenas para o ensino da arte e não apenas para o contexto atual, eu penso que em qualquer circunstância é preciso ouvir as/os professoras/es quando temos qualquer intenção sobre suas aulas, sobre suas/seus alunas/os, sobre os conteúdos que vão ministrar, sobre a metodologia que vão utilizar, enfim, precisamos ouvir as/os professoras/es! Quando somos ouvidas/os, sentimos que nossa voz faz diferença que podemos contribuir de alguma forma, que não somos meras/os executores de ideias alheias, afinal, quem pode conhecer melhor nossas turmas, do ponto de vista da experiência, do que nós?

A voz dos arte-educadores é o som que reverbera de dentro das salas, dos corredores, do ambiente escolar como um todo. Esse é o conjunto sonoro da experiência, da realidade, da história da arte-educação e da consumação da própria arte-educação. O que acontece é que muitos sistemas de ensino, não compreendendo ainda a importância do Ensino de Arte, silenciam as vozes de seus professores, tentando ocultar suas presenças, retirando da Arte o *status* de Componente Curricular, fruto da luta política de diversos agentes, e a colocando como forma de complementação de carga horária, como um escape burocrático para professores que não possuem formação acadêmica e muitas vezes sequer experiências e vivências artísticas em suas trajetórias. De fato, não podemos culpar os professores por atenderem a uma exigência que lhes é imposta, afetando

diretamente seus salários. Porém, os sistemas de ensino precisam ser responsabilizados pela forma como tratam essa área de conhecimento, fechando os olhos e ouvidos para sua existência e importância, silenciando, ocultando e usurpando o lugar dos arte-educadores no espaço escolar.

O momento de golpe institucional em que vivemos hoje não me parece muito afeito a dar ouvidos a qualquer um, então, mais do que nunca precisamos nos apropriar daqueles superpoderes políticos (...) somos seres políticos e temos o poder de nos fazer ouvir em espaços e tempos distintos [...] (RODRIGUES, 2019, p. 88).

Isso pode ser visualizado na falta de estrutura adequada para o Ensino de Arte, na ausência de materiais e no descompromisso com a formação continuada de professores de Arte⁹. “Se a estrutura escolar não funciona ou funciona precariamente e se a formação de professoras/es não acontece com o cuidado necessário, falta política pública” (RODRIGUES, 2019, p. 90). Esses são fatores importantes, sem os quais não há ensino, e é dever do Estado garantir a sua existência.

Diversos trabalhos apontam a importância da formação continuada para a prática docente. Formar continuamente nossos professores é uma maneira de oportunizar uma formação sistematizada, crítica e reflexiva, diminuindo o descompasso entre o currículo e a formação, a experiência e a expectativa dos professores. É dever dos sistemas educacionais conhecer a formação dos professores que trabalham com o currículo¹⁰ e investir na continuidade dessa formação, visto que no ambiente da sala de aula os currículos são construídos, reconstruídos e desconstruídos (RODRIGUES, 2019).

O que ocorre muitas vezes é que a não formação inicial dos professores para ensinar o proposto no currículo, somada à falta de formação continuada/experiência, acaba por resultar na cópia dos livros. De fato, talvez este seja o interesse maior de nossos governantes: que sejamos reprodutores, tendo em vista que a ação criadora é também transgressora, pensante e crítica, um ato rebelde conforme mencionado anteriormente. A ação transcriadora do professor de

⁹ Em conversa informal com a turma do Mestrado Profissional em Artes – PROF ARTES – UFC, em que todos os discentes são também docentes da rede pública de ensino, seja ela estadual ou municipal, alguns chegaram a informar estarem há 10 anos na rede e nunca terem presenciado uma formação continuada em Arte.

¹⁰ Atualmente os documentos curriculares que norteiam o Ensino de Arte são a BNCC (2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2019) e Proposta Municipal Curricular de Caucaia (2020).

Arte provoca o rompimento das relações aceitas entre formas e conteúdos e causa fissuras no interior dos discursos dominantes e cristalizados da educação (SABINO, 2019). Em nosso governo atual essas ações são consideradas nocivas, ideológicas e até mesmo doutrinadoras.

No entanto, enquanto arte-educadores, acreditamos ser nosso dever sempre “nos propormos a uma docência na qual ao mesmo tempo em que se exerce, se experimenta, se (re) inventa e, fundamentalmente, se vê num plano de construção ética, estética e política” (SABINO, 2019, p. 148). É na voz, no som, no ecoar dos arte-educadores que se faz a música do Ensino de Arte na escola, e, por mais que outros gritos tentem se sobrepôr a essa música, continuemos a confiar que “é no meio em que habitamos que podemos fazer diferença e oferecer oportunidades a todos para que possam descobrir a arte em seus corpos muitas vezes anestesiados” (MARTINS, 2019, p. 156).

3 AS VOZES NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE

“Por mais artistas docentes, por uma docência artística.” (Aluno da disciplina de Arte-Educação 2019.2 – Pedagogia Diurno UFC).

Pensar o professor é pensar em um profissional multifacetado e que, ao mesmo tempo, evoca conhecimentos vindos de instâncias distintas de sua trajetória, uma vez que esta profissão é tão imbricada de valores, escolhas e relações humanas. Lançar luz sobre o que nos tornou o professor que somos hoje e, por conseguinte, aquilo que fazemos quando estamos em sala, nossas impressões acerca do sistema educacional, da escola e dos alunos, é tarefa que nos impele a recorrer a várias faces de nossas vidas, muitas delas para além da formação inicial no ensino superior e até mesmo anteriores ao início da carreira no magistério.

É pensando em todos esses caminhos que encontramos, nos pressupostos teóricos da sociologia de Bourdieu (2008; 2015) e dos saberes docentes elencados por Tardif (2014), as luzes que julgamos serem necessárias para explicar a formação do ser professor. Ambos os autores levam em consideração elementos além da formação acadêmica dos professores, inserindo seus saberes nas dimensões sociais, organizacionais e humanas das quais eles fazem parte.

3.1 O vozerio da teoria da prática e dos saberes docentes

Segundo Tardif (2014, p. 11), “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional [...]”, haja vista que ambas são fortemente influenciadas pelo contato com o outro, sejam alunos, sejam outros atores escolares. Embora esses saberes estejam intimamente ligados à pessoa dos professores e suas trajetórias, eles não deixam de ser sociais, não deixam de fazer parte de estruturas maiores e reguladoras desses conhecimentos. É para explicar esse entendimento da constituição do ser docente enquanto pessoa, porém também

enquanto agente dentro de uma estrutura social, que utilizamos os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008; 2015).

A partir desses conceitos, o autor produz aquilo que passaria a chamar de Teoria da Prática, uma ferramenta de forte poder explicativo dos fenômenos sociais e práticas dos seus agentes.

O primeiro conceito, *habitus*, trata da reconexão entre as práticas individuais e o meio em que essas práticas foram desenvolvidas. Segundo Malton (2018, p.75), “[...] Bourdieu pergunta como a estrutura social e a ação individual podem ser reconciliadas, e (para utilizar os termos de Durkheim) como o social “externo” e o eu “interno” ajudam a moldar um ao outro. Dessa forma, o conceito de *habitus* quebra a dualidade entre sujeito e sociedade ao apreender a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Esse pensamento se reflete sobre as formas pelas quais a sociedade (exterior) é depositada nos sujeitos (interior), produzindo disposições estruturadas (interior) de pensar, agir e operar na sociedade (exterior) (WACQUANT, 2017).

[...] o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação (principium divisionis)* de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o *mundo social* representado, ou seja, o *espaço dos estilos de vida* (BOURDIEU, 2008, p. 162).

O *habitus* atua como uma “gramática geradora de condutas” (BOURDIEU, 2015, p. 355), sendo o mediador entre as ações e escolhas e as estruturas sociais das quais elas são formadas e nas quais atuam. O *habitus* configura-se ainda como sistema de esquemas que orienta tais escolhas, conforme coloca Bourdieu (2015, p. 356):

o *habitus* do criador como sistema de esquemas orienta de maneira constante escolhas que, embora não sejam deliberadas, não deixam de ser sistemáticas e, embora não sejam ordenadas e organizadas expressamente em vista de um objetivo último, não deixam de ser portadoras de uma espécie de finalidade que se revelará só *post festum*.

Tais escolhas geradas a partir do *habitus* acabam, na maioria das vezes, por repetir as estruturas das quais são geradas, uma que vez que seus agentes tendem a incorporar as suas práticas, tornando-as, assim, orgânicas, como afirma Bourdieu (2015, 296): “[...] as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às

estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas”. O que ocorre é que, dadas as formas de apreensão do *habitus*, a incorporação das práticas tende a acontecer de maneira natural, ou seja, como dito anteriormente, de forma orgânica.

Porém, não podemos pensar o *habitus* sob uma perspectiva determinista, e sim a partir da compreensão da lógica do campo social e dos capitais que o indivíduo detém ao longo de sua trajetória, conceitos sobre os quais discorreremos mais adiante.

Dessa forma, o *habitus* traz a sistematização das práticas de um agente ou conjunto de agentes por serem produto da aplicação de esquemas idênticos. Isto é, estão sob a ótica das mesmas condições, ou estruturas sociais, por isso ocupam o mesmo campo social e/ou posições semelhantes dentro desse campo.

O *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação: *sociação* porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares [...]; *individuação* porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Porque é simultaneamente *estruturado* (por meios sociais passados) e *estruturante* (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o “princípios não escolhido de todas as escolhas” guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica [...] (WACQUANT, 2017, p. 215).

Corroborando o mesmo pensamento, Tardif (2014) afirma que, ao procurarmos compreender os saberes docentes, é necessário que escapemos de dois perigos: o *mentalismo* e o *sociologismo*. O primeiro tende a atribuir o saber exclusiva ou principalmente a processos mentais, sendo eles as representações individuais dos agentes. Já o segundo tende a eliminar quase completamente a participação dos atores na construção do saber, considerando, dessa forma, o saber como uma produção (reprodução) social em si mesmo e por si mesmo. Por meio do conceito de *habitus*, ambas as forças são analisadas, sejam elas individuais ou sociais.

A partir disso, entendemos o *habitus* como sistema gerador de esquemas das práticas, que deriva da captação das estruturas sociais – interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade – configurando, assim, uma estrutura estruturada e estruturante.

Ela é “estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação da família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido de que nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e

futuras. Ela é uma “estrutura” por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. (MALTON, 2018, p. 75).

Porém, o *habitus* sozinho não consegue explicar as práticas. Estas, por sua vez, são frutos de uma equação que envolve os conceitos de *habitus*, capital e campo (MALTON, 2018). Entendemos essa equação de forma que nossas disposições (*habitus*) e nossa posição dentro do campo social (capital), ambas dentro do jogo da arena social (campo), acabam por resultar em nossas práticas.

Portanto, se compreendemos as práticas dos agentes apenas a partir de seus hábitos, o fazemos erroneamente, já que o *habitus* representa apenas uma das incógnitas da equação. Em consonância com esse pensamento, Bourdieu (2015, p. 191), ao situar o *habitus* dentro do campo, declara que:

[...] *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determina na estrutura da classe dominante.

Dessa maneira, levar em consideração as forças que operam no campo onde os sujeitos estão ativos é de igual modo crucial, visto que “o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente para a geração da ação” (WACQUANT, 2017, p. 216). Antes, ele precisa ser considerado em conjunto com os mundos, ou seja, os campos dos quais é originário e/ou evolui. Portanto, uma reflexão completa da prática precisa considerar a tripla gênese da estrutura do *habitus* e do campo e de suas dinâmicas (WACQUANT, 2017).

Conforme já citado, intimamente relacionado ao *habitus* está o conceito de campo. Discorrer sobre o *habitus* sem situá-lo no campo e analisar determinado *habitus* sem analisar seu campo correspondente é retirá-lo dos próprios conceitos que lhe são significantes e nos quais ele é aplicável.

Bourdieu afirmou que para compreender as interações entre pessoas ou explicar um evento ou fenômeno social não era suficiente olhar o que era dito ou o que acontecia. Era necessário examinar o *espaço social* onde as interações, transações e eventos ocorriam. (THOMSON, 2018, p. 95).

O espaço social onde se desenvolvem essas interações é o campo social. De forma homóloga ao *habitus*, o campo também é uma estrutura estruturada e estruturante. Bourdieu descreve o campo como um lugar de disputa, um campo de força. Segundo Lahire (2017, p. 65),

a cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo [...]. Apenas os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele.

O *habitus* dos agentes é o que lhes permite operar dentro do campo social, ou seja, é o sistema gerador das estratégias utilizadas por eles dentro das disputas realizadas no interior do campo.

Várias analogias são empregadas para comparar o campo social descrito por Bourdieu com diversos campos já existentes, seja do ponto de vista concreto ou fictício, em nossa sociedade. Procurando estabelecer algumas dessas analogias, podemos afirmar que tais campos compartilham elementos como: são estruturados do ponto de vista de regras que ditam seus funcionamentos, ou seja, há uma ordem daquilo que é ou não aceitável ou esperado dentro do campo; as posições dos jogadores (agentes) definem suas ações esperadas e possíveis dentro do campo, uma vez que ele é limitado, isto é, tem demarcações de início e término; os jogadores novatos precisam aprender as regras e desenvolver as habilidades específicas exigidas pelo campo (THOMSON, 2018; LAHIRE, 2017). “Os campos são moldados de formas diferentes de acordo com o jogo que é jogado neles. Eles têm suas próprias regras, histórias, “craques”, lendas e erudição” (THOMSON, 2018, p. 98).

Bourdieu (2015, p. 186) nos alerta para a importância de compreender a posição dos agentes dentro do campo e, por conseguinte, a posição desse campo em relação aos demais campos sociais, ao estabelecer que:

é necessário determinar previamente as funções que se reveste este *corpus* no sistema das relações de concorrência e de conflito entre grupos situados em posições diferentes no interior de um campo intelectual que, por sua vez, também ocupa uma dada posição no campo do poder.

O ponto de vista dos agentes depende da posição no espaço (campo), o que demonstra suas vontades de transformá-lo ou conservá-lo (BOURDIEU, 2008). Dentro do campo ocorre principalmente a disputa pelo acúmulo de capitais, uma vez que a sua distribuição no interior do campo ocorre de forma desigual, como afirma Lahire (2017, p. 65):

- Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições.
- O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou redefinição desse capital.

- Esse capital é desigualmente distribuído no seio do campo. Por conseguinte, existem, nele, dominantes e dominados. A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo que é definido, portanto, pelo estado de uma relação de forças histórica entre as forças (agentes e instituições) em confronto no campo.

Os capitais, por sua vez, constituem um processo e, ao mesmo tempo, um produto dentro do campo. Na teoria da prática foram nomeadas quatro formas de capital: econômico (traduzido na forma bens materiais e/ou unidades monetárias), cultural (originário do conhecimento educativo, das experiências estéticas e de determinados comportamentos), social (tendo como base a herança familiar, cultural e as relações pessoais do indivíduo) e simbólico (poder de representatividade, valor dado ao indivíduo e que pode ser convertido em outras formas de capital). Segundo Lebaron (2017, p. 101):

Um “capital” é um recurso, segundo o modelo do “patrimônio”, isto é, um estoque de elementos (ou componentes) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma “comunidade”, um país, etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado.

Outra característica do capital é que ele pode ser, além de cumulativo, passível de câmbio entre os seus diversos tipos e herdado de seus familiares, porém tendo seu valor condicionado às estruturas sociais a que pertence. O capital é o principal fator distintivo dentro do campo e a principal fonte de disputa, como já mencionado, no interior do campo em questão. Dessa forma, quanto mais indivíduos possuem determinado capital, menos valor distintivo ele terá. Por isso, os detentores de determinados capitais, que ocupam as classes dominantes ou frações dessas classes, sobretudo do capital cultural, buscam reforçar a reprodução da desigualdade de distribuição do capital no interior do campo como estratégia de manutenção do seu valor distintivo (BOURDIEU, 2008).

Pensar na lógica dos capitais nos faz perceber que o campo é desnivelado, já que os jogadores apresentam quantidades de capital diferentes, o que os leva a ocupar posições diferentes e a poder operar de maneira distinta dentro do campo em questão.

Todo campo social possui fatores de distinção que são as demonstrações de tipos de capital cultural ou econômico em jogo dentro do campo. Outra característica é que são extremamente hierarquizados, com instituições e agentes

dominantes, os quais exercem poder para determinar o que acontece dentro do referido campo.

O campo *media* o que os agentes fazem em contextos sociais, econômicos e culturais específicos. Em outras palavras, o campo e o *habitus* constituem uma dialética através da qual práticas específicas produzem e reproduzem o mundo social que ao mesmo tempo os cria. (THOMSON, 2018, p. 106).

Tendo em vista a aplicação de tais conceitos na constituição do ser professor, evocamos o pensamento de Tardif (2014, p. 14):

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Podemos perceber, na afirmação acima, que se encontra implicada a dialética entre o *habitus* e o campo como ferramentas epistemológicas explicativas de nossas práticas. Somos produto do campo social, ao mesmo tempo em que nossa subjetividade produz o campo, o que significa dizer que estamos em constante processo de mudança, sendo influenciados pelo espaço social, ao mesmo tempo em que contribuímos para o processo de mudança do espaço social em que estamos inseridos.

3.2 Os ruídos do *habitus* incorporado do ensino de arte e suas reverberações no ser docente

Com base nos pressupostos teóricos explicitados acima e nas discussões anteriores sobre o histórico do Ensino de Arte, as proposições da arte na escola e a formação (ou não formação) dos professores de Arte, buscaremos refletir sobre como essas disposições incorporadas (*habitus*) se apresentam na constituição da prática docente em Arte dentro do ambiente escolar (campo) a partir das experiências com a arte e a formação dos professores (capital).

A resposta para a pergunta “em que momento começamos a aprender a ser professores?” é bastante complexa se partirmos do ponto de vista de que a nossa inserção no campo educacional se inicia ainda na infância e que, uma vez inseridos nesse campo, começamos a compreender as regras, muitas vezes invisíveis, que o regem como campo social. Constituídos professores após uma longa trajetória de formação, ainda assim corremos o risco de reproduzir modelos pelos quais fomos educados quando crianças, visto que consideramos esses

modelos quase orgânicos (*habitus* incorporado), quando são, na verdade, frutos das instituições que dominam o campo educacional e, portanto, se utilizam de estratégias de reprodução das desigualdades do campo como forma de manter sua posição dominante.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

Por meio dessa afirmação, podemos perceber que as práticas engendradas pelos sistemas de ensino são absorvidas pelos alunos a ponto de serem capazes de influenciar suas práticas enquanto docentes. Ou seja, o sistema escolar incorpora um *habitus* docente em seus discentes, de forma que ele, atuando como princípio gerador das práticas, tende a ser reproduzido pelos alunos quando se tornam professores. A verdade é que as regras do campo já estão sendo ditadas para seus futuros agentes, garantindo assim a lógica da reprodução e, por conseguinte, a distinção da distribuição do capital no interior do campo social.

Quando voltamos nossos olhares para a Arte, podemos perceber que as práticas e/ou conceitos originários de diferentes períodos passados, como Renascimento e Período Colonial, ainda permanecem enraizadas no âmago da escola, haja vista que ouvimos os processos criativos dos alunos sendo atribuídos a habilidades inatas e/ou divinas. Por outro lado, a ideia da livre-expressão descompromissada ou do tecnicismo reprodutivista ainda ocupam centralidade nas práticas artísticas, sobretudo no tocante aos docentes que não possuem formação acadêmica em arte.

A partir da teoria da prática, podemos compreender que, em parte, a desvalorização da arte pelos sistemas de ensino faz parte de uma estratégia para a manutenção do papel distintivo que ela possui na sociedade, não sendo do interesse dos detentores do capital, principalmente aqueles que ocupam posições dominantes no campo, a *alfabetização cultural* do povo, nos termos citados anteriormente a partir das ideias trazidas por Barbosa (2010).

Bourdieu (2008) descreve o objeto de arte como fator de distinção social, afirmando que toda apropriação da obra de arte é uma relação social e, além disso, uma relação de distinção.

Pelo fato de que sua apropriação supõe disposições e competências que não são universalmente distribuídas – apesar de seu aparente inatismo –, as obras culturais são o objeto de uma apropriação exclusiva, material ou simbólica, além de garantirem, ao funcionarem como capital cultural (objetivo ou incorporado), um *ganho* tanto de *distinção*, proporcionado à raridade dos instrumentos necessários à sua apropriação, quanto de *legitimidade*, ganho por excelência, que consiste no fato de se sentir *justificado* para *existir* (tal como existe) e de *ser como deve* (ser). Esse é o aspecto que faz a diferença entre a cultura legítima das sociedades divididas em classes – produto da dominação predisposto a exprimir e legitimar a dominação – e a cultura, praticamente controlada de forma igual por todos os membros do grupo, não pode funcionar como capital cultural, ou seja, como instrumento de dominação, ou somente em limites muito restritos e em elevadíssimo grau de eufemização (BOURDIEU, 2008, p. 214)

Observamos, assim, que o sistema de educação, definido por Bourdieu (2015) como a conservação de uma cultura herdada do passado e a transmissão entre gerações da informação acumulada, contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe ao reservar um espaço ínfimo para Arte dentro do campo. Isso ocorre principalmente pela negação do acesso aos códigos de arte aos membros das classes dominadas ou das frações dessas classes. Conforme afirmado anteriormente, nas palavras de Barbosa (2010), uma minoria tem desfrutado do acesso à arte pago pela maioria. Porém, os impedimentos de acesso estão além da esfera de capital econômico, embora este deva ser levado em consideração. É a ausência do capital cultural, ou seja, dos instrumentos de compreensão e apropriação artística – que deveriam ser fornecidos, sobretudo, na escola, como tentativa de universalização desses saberes – que se torna o fator determinantemente distintivo, classificador e classificante dos *estilos de vida*, principalmente em relação ao acesso à arte.

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu (uma vez que neste último caso, talvez seja quase nulo o efeito de obstáculos econômicos) basta lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence *realmente* (embora seja *formalmente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação

dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos (BOURDIEU, 2015, p. 297).

As experiências e vivências com a arte, nos mais diversos campos sociais, configuram-se importantes fatores na geração do *habitus* dos futuros docentes em Arte. Porém, os docentes, em sua maioria, não são oriundos de famílias que ocupam altas posições no campo social, principalmente porque a profissão docente em nossa sociedade não é capaz de produzir o capital simbólico necessário à reprodução da posição de dominante na esfera do campo. Assim, podemos antever que na verdade são as ausências, as lacunas de contato e apropriação do objeto artístico, que tomam centralidade na formação do *habitus* docente em Arte. Isso explica, de certa forma, o porquê de as práticas artísticas, sobretudo do ponto de vista da criação, ainda serem vistas como inatas, divinas e/ou romantizadas para a esfera da genialidade.

Fica, então, a cargo do sistema educacional proporcionar a maior parte das experiências artísticas que serão incorporadas pelos discentes. Porém, o que ocorre é que as práticas artísticas escolares ainda permanecem presas a modelos passados, enfatizando atividades reprodutoras, tecnicistas ou vazias do ponto de vista do conhecimento artístico.

Tal afirmação pode ser confirmada a partir dos resultados da pesquisa realizada por Goldberg (2014), que analisou mais de 300 narrativas de vida dos estudantes do curso de Pedagogia, com o intuito de conhecer as vivências, principalmente escolares, em arte dos estudantes. Goldberg (2014) demonstra que a reprodução da estrutura presente no campo escolar, na qual o Ensino de Arte está contido, é demasiadamente forte, a ponto de imprimir experiências semelhantes a estudantes de diferentes épocas.

Ao analisarmos mais de 300 narrativas de vida dos estudantes do curso de pedagogia é como se víssemos as mesmas cenas, as mesmas práticas artísticas repetidas de forma incessante. É preocupante e, por que não dizer, assustador, ver como pessoas tão diferentes, com idades e trajetórias de vida diferentes trazem experiências praticamente iguais quando se trata de arte na infância. É contrastante observarmos que a arte, elemento de potencial criativo, transformador e promotor de singularidade se converte na escola em atividades pontuais, de cópia, reprodução e repetição. Na escola narrada não existe espaço para a criação e a invenção, é preciso pintar dentro da linha, em um só sentido na cor imposta, um desenho que já vem pronto, e essa é a "aula de arte"! (GOLDBERG, 2014, p. 225)

A autora destaca ainda que, nas vivências compartilhadas pelos estudantes, são bastante presentes atividades como: pintar um desenho pronto ou realizar um desenho livre; atividades alusivas a datas comemorativas, por exemplo,

cartão do dia das mães; se fantasiar de índio; dançar festas juninas, etc. Nesse sentido, “Identificar essas práticas nas suas próprias vidas em diálogo com a história da educação no nosso país leva a um entendimento crítico e político a respeito da escola e do que ela vem promovendo em arte” (GOLDBERG, 2014, p. 230).

Mesmo 50 anos após a criação da Educação Artística, podemos perceber que as suas práticas engendradas no Ensino de Arte permanecem fortes, mesmo na educação de indivíduos que vivenciaram o contexto da LDB 9394/96, demonstrando assim a presença de um *habitus* incorporado no interior do campo. *Habitus* esse que, como sistema de disposições geradoras das práticas, exerce domínio sobre as normas do campo e os modos de operação dos demais agentes. Como já descrevemos, essa incorporação acaba por ocorrer de maneira natural pelos discentes, manifestando-se nas ações deles, tanto ainda como alunos, quanto como professores de Arte que podem vir a ser. Isso pode ser afirmado por Goldberg (2014, p. 31), que relata:

Quando pedimos aos Licenciandos de Pedagogia que façam um relato de suas experiências formativas em arte vemos um pânico geral estampado em seus rostos e a frase “eu não tenho nada de arte na minha vida”, ou eu “não sei fazer nada, não sei desenhar, pintar, dançar, etc”. Quando eles começam a mexer, pesquisar, recolher documentos, imagens, fotografias eis que surgem memórias, lembranças e atividades da época da escola, especialmente da infância. Para a surpresa de muitos, as histórias são muito parecidas quando se trata da experiência artística escolar, há uma repetição exaustiva de atividades em praticamente todas as narrativas e isso começa a gerar uma percepção muito significativa sobre o que foi, o que é e o que tem sido a arte na escola: um apanhado de atividades iguais, repetitivas, soltas, sem importância, sem fundamento e planejamento, ou seja, praticamente padronizadas.

A reprodução incessante dessas estruturas e modelos nos preocupa bastante, principalmente do ponto de vista da constituição do ser docente em Arte, já que, segundo Tardif (2014) as experiências da fase de escolarização constituem uma parte significativa dos saberes docentes:

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc. (TARDIF, 2014, p.60).

Seguindo esse pensamento, é cada vez mais propensa a reprodução dos modelos e estruturas vigentes, anunciados por Goldberg (2014), no Ensino de Arte, principalmente quando os docentes não gozam de formação acadêmica inicial e muito menos continuada no âmbito da arte. Quais disposições os professores que não possuem formação acadêmica em arte utilizam? Será que o capital cultural

herdado seria suficiente para que pudessem exercer a docência na área? Levando em conta o papel distintivo e dominante da arte dentro dos diferentes campos e o fato de que a maioria dos professores são oriundos das classes dominadas, teriam eles um capital cultural significativo herdado da estrutura familiar? A partir dessas ausências, não seria a socialização escolar a principal base para as práticas desses professores? Segundo Tardif (2014, p. 67):

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referências de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor [...].

Por isso, se já é epistemologicamente complexo para a formação em nível superior em arte conseguir dar conta de todo o *habitus* docente em arte dos indivíduos, de maneira a romper com as lógicas reprodutivistas do espaço escolar, o que dizer do fato de os professores serem obrigados a ministrarem esse componente curricular sem formação acadêmica e, muitas vezes, sem vivências familiares?

Para nós, fica claro o enorme prejuízo que essa situação causa ao Ensino de Arte por reforçar, em suma, o *habitus* incorporado, a lógica do campo e a desigualdade de distribuição do capital cultural, já que, segundo Tardif (2014, p. 68), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno”, deixando ainda mais clara a propensão para a conservação dos modelos passadistas do Ensino de Arte.

Assim, todas as estruturas citadas anteriormente são absorvidas de maneira até mesmo inconsciente, a partir dos longos anos de escolarização a que foram submetidos os professores. Vale ressaltar que a própria ideia da Arte como complementação de carga horária e/ou como disciplina que pode ser – em sua prática cotidiana na escola – facilmente descartada do currículo vem se perpetuando na educação escolar desde os anos 70, como afirma Goldberg (2014, p. 229) ao dizer que: “[...] se é uma atividade, se é para lazer, se pode qualquer coisa, pode ser também com qualquer professor”.

Com base nas ideias esboçadas neste capítulo, nos contextos histórico-sociais e nas proposições sobre a Arte na escola é que compreendemos a constituição do ser docente para além de seu curso de graduação, que já foi nosso alvo em estudos anteriores¹¹. Porém, para este estudo, nos pareceu melhor analisar o ser professor a partir do som das vozes na escola, pensando sua trajetória de vida, sua relação com o campo educacional nos diferentes momentos de sua história e o *habitus* que dela se origina, sobretudo em relação à sua experiência com a arte, seja ela em espaços educativos ou não, para, dessa forma, nos munir de luzes explicativas do que é ser professor (de Arte) e de como isso se traduz em efetiva prática de sala de aula, reverberando em nossas concepções e impressões acerca do ensino – tanto no âmbito do sistema, quanto no âmbito do próprio componente curricular – no qual estamos inseridos enquanto agentes.

¹¹ Ver: TEÓFILO, 2017; 2018.

4 O ECO DAS VOZES DA ESCOLA: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

“O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento [...]” (Duarte Júnior)

Tendo em vista o melhor entendimento dos procedimentos metodológicos e analíticos utilizados neste trabalho, consideramos relevante, primeiramente, discorrer acerca da rede de ensino do Município de Caucaia, com foco no Ensino de Arte. Serão expostas, assim, as orientações municipais que guiam os professores, bem como os dados preliminares concedidos pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SMECT em relação ao quantitativo e a formação dos professores de Arte.

É igualmente importante a reflexão sobre as contribuições que as narrativas de vida e/ou a pesquisa (auto)biográfica trazem para este trabalho no tocante à compreensão da formação dos professores, suas práticas em sala e suas vivências com a arte ao longo de suas vidas. Salientamos, ainda, que tal abordagem tem se mostrado um forte instrumento para oportunizar a escuta da voz dos professores, justificando assim os procedimentos metodológicos a serem adotados nesta pesquisa.

4.1 O ressoar da arte no município de Caucaia

É de responsabilidade do município a oferta da Pré-escola ao Ensino Fundamental Anos Finais de forma gratuita e de qualidade. Tais etapas estão inseridas na rede municipal de ensino de Caucaia, cujas escolas são divididas em seis regiões geográficas. Devido à sua extensão territorial, a cidade possui regiões na Zona Urbana e Rural, que são nominadas da seguinte forma: *BR 020*, *BR 222*, *Garrote*, *Jurema*, *Praia* e *Sede*. Essa divisão gera uma estrutura organizacional dentro da rede de ensino, facilitando o manuseio de registros e o atendimento das escolas. Partindo dos princípios de viabilidade e de conhecimento do campo, escolhemos a Região Jurema como *lócus* desta pesquisa.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental – o qual é o foco deste estudo, mais especificamente os Anos Finais – existem resoluções que orientam a formação dos professores que podem lecionar nessa etapa da Educação Básica. A

resolução 02/2014 do Conselho Municipal de Educação de Caucaia (2014a, p. 17) traz a seguinte redação:

Art. 39 O professor do Ensino Fundamental deverá ter como formação mínima:

- I. Nos anos iniciais, Licenciatura Plena em Pedagogia;
- II. Nos anos finais, formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena, com graduação específica.

§ 1º A Secretaria de Educação, para cumprimento do *caput* deste artigo promoverá o reordenamento da Rede Municipal de Ensino para viabilizar na formação dos profissionais da educação a formação inicial e continuada.

Conforme já citado, a Arte é componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica, perpassando, portanto, todas as etapas ofertadas pela rede de ensino de Caucaia. Nesse contexto, os professores que lecionam Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais seriam, primordialmente, os pedagogos e nos Anos Finais os professores de licenciaturas específicas. A resolução 411/2006 do Conselho de Educação do Ceará (2006, p.3) evoca o mesmo pensamento ao dizer, no Art. 7º, que “a formação dos professores para a disciplina de Artes será feita em curso de licenciatura específica na área, conforme as diretrizes curriculares para a formação de docentes”.

Contudo, de acordo com dados¹² fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, a formação dos professores de Arte ainda se encontra muito distante do que é exigido pelas legislações vigentes. É importante deixar claro que essas informações correspondem apenas aos professores que ministram o Componente Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que eles constituem o público-alvo deste trabalho.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Caucaia conta com 197 professores lotados no componente curricular Arte (6º ao 9º ano) que estão divididos entre as seis regiões descritas anteriormente. A região com o maior número de professores é a *Jurema*, com 106 professores, e a menor é o *Garrote*, com apenas 07 professores. As informações das demais regiões podem ser visualizadas na tabela abaixo.

¹² Os dados foram fornecidos pelo setor de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia em outubro de 2019, como resultado do estudo exploratório realizado para encontrar os sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – Quantidade de professores de Arte por Região

Região	Quantidade de Professores de Arte
Jurema	106
Sede	33
Praia	27
BR 020	12
BR 222	12
Garrote	07

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos os dados referentes às formações dos professores, foi possível identificar que apenas três deles possuem formação específica¹³ para lecionar o componente curricular Arte. Isso implica dizer que apenas 1.52% dos professores de Arte possuem formação acadêmica em Arte e que os outros 98.48% que lecionam o componente curricular são formados em outras áreas e estão lotados em Arte como forma de complementar a sua carga horária. Explicaremos mais adiante as questões acerca da complementação de carga horária que é exigida aos professores.

Visto que a região Jurema será o campo onde se desenvolverá a pesquisa, julgamos ser valioso refletir mais sobre as informações dessa região. Nessa rota¹⁴ constam 22 (vinte e duas) escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais, com uma média de 05 (cinco) professores de Arte por escola. A escola que apresenta o maior número de professores contém 16 (dezesesseis) e a menor apenas 01 (um). Analisamos quais as formações mais comuns dos professores de Arte da Rota Jurema do município de Caucaia. Os dados estão demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 2 – Quantidade de professores por área de formação (Jurema)

Área de formação	Quantidade de Professores	Porcentagem
Letras/Português/Inglês	46	43.39%

¹³ Lembramos que a formação específica em Arte se dá por meio de curso superior de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

¹⁴ Nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação para referir-se às regiões geográficas do município.

Lic. Plena em Área Específica ¹⁵	15	14.15%
Matemática	11	10.37%
Pedagogia	09	8.49%
Geografia	07	6.60%
Outros ¹⁶	07	6.60%
Ciências	06	5.66%
História	03	2.83%
Música	02	1.89%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentre os vários elementos que colaboram para tal situação, destacamos a necessidade de complementação da carga horária dos professores. Isso ocorre porque devem cumprir 27 horas¹⁷ de regência de sala e 13 horas de planejamento. No entanto, todos os outros componentes curriculares, exceto Arte e Ensino Religioso, possuem duas aulas por semana, o que faz com que os professores sejam obrigados a lecionar pelo menos uma aula de Arte ou Ensino Religioso para fechar a conta das 27 horas de regência. Em alguns municípios, já foram inseridos na grade curricular outros componentes curriculares com o objetivo de complementar a carga horária do professor sem que ele precise lecionar um componente curricular no qual não possui formação acadêmica.

É importante salientar que o problema não está nos professores, haja vista que eles necessitam cumprir as demandas burocráticas da rede municipal de ensino. A responsabilidade de gerenciamento e resolução das questões que estão sendo levantadas neste trabalho é da rede de ensino.

Esse processo de complementação é legitimado legalmente pela resolução 07/2014 do Conselho Municipal de Educação de Caucaia – CMEC que estabelece condições para concessão de autorização temporária para que os docentes ministrem os Componentes Curriculares nos quais não são legalmente habilitados. Segundo o documento, o deferimento da autorização temporária exige várias condições, que muitas vezes não se confirmam na prática.

¹⁵ As informações concedidas pela Secretaria não deixam claro em qual área específica se insere o curso, se Linguagens, Ciências Humanas ou Ciências da Natureza.

¹⁶ No caso de alguns professores, foi informada a formação em nível de pós-graduação como: Gestão Escolar, Psicopedagogia, Formação de Professores e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.

¹⁷ Tomando como exemplo um professor que trabalha no regime de 40 horas semanais ou 200 horas mensais.

Art. 2º As condições para a obtenção de Autorização Temporária privilegiam o estudo da disciplina, sejam em nível de pós-graduação, ou outros programas de formação continuada que, mesmo não habilitando, subsidiam ao docente para uma atuação no ensino da disciplina, sob condições de provisoriedade, obedecendo os seguintes critérios:

- I. Estudo da disciplina em curso de graduação;
- II. Participação do professor em curso de pós-graduação na disciplina de lotação;
- III. Experiência profissional no ensino da disciplina na rede pública de ensino, devidamente comprovada;
- IV. Participação do professor em programas de formação continuada voltados para o ensino da disciplina;
- V. Aprovação em processos seletivos que exigiram o domínio da disciplina;
- VI. Outros processos em que o professor tenha participado os quais exigiram o domínio da disciplina. (CONSELHO MUNICIPAL DE CAUCAIA, 2014b, p. 1).

Apesar de a resolução do CMEC deixar claro que a autorização é concedida sob condições de provisoriedade, ela gera um círculo vicioso dentro da rede de ensino, visto que, com a sua utilização como forma de complementação de carga horária legitimada pela resolução do CMEC, acabam por não surgir novas vagas para ingresso de professores especialistas no componente curricular Arte. Isso pode ser comprovado ao observamos as vagas ofertadas para Arte nos últimos concursos para o magistério que foram realizados no município.

Nos dois últimos¹⁸ concursos públicos, realizados em 2009 e 2016, percebemos uma quantidade ínfima de vagas para professores de Arte. No primeiro, foram ofertadas 5 (cinco) vagas imediatas e 15 (quinze) para o cadastro de reserva, que é chamado apenas caso haja necessidade da administração pública. Já no concurso de 2016, por meio do qual ingressei no município, foi ofertada apenas 1 (uma) vaga imediata e 4 (quatro) vagas para o cadastro de reserva no que diz respeito à Arte. Portanto, apesar da diferença de sete anos entre os processos seletivos e do crescimento da rede de ensino do município, as vagas para Arte tiveram uma queda significativa. Outro ponto que temos observado desde o ingresso na rede em 2017, é que as seleções públicas para professores temporários e substitutos nunca disponibilizam vaga para Arte, diferente dos municípios circunvizinhos, que mesmo em seleções temporárias ofertam vagas, ainda que poucas.

¹⁸ Informações baseadas no edital nº 001/2009 e no edital nº 001/2016 da Prefeitura Municipal de Caucaia.

Mesmo diante da formação destoante dos professores que lecionam o componente Arte e do posicionamento do CMEC em dizer que as autorizações são apenas provisórias, percebemos que esse ciclo está longe de ser rompido, haja vista que ele se autoalimenta. Existe uma grande demanda de professores de Arte no município, lembro que o número total é de 197 docentes nos Anos Finais, dos quais apenas 3 possuem formação acadêmica, restando 194 professores de outras áreas lotados na disciplina. Eles têm sua permanência garantida pela autorização temporária do CMEC que pode ser renovada sem nenhuma limitação de quantidade de renovações, o que faz com que a prefeitura municipal não ofereça vagas para professores especialistas alegando não ter carga horária ociosa em Arte. De fato, não tem, já que o componente curricular está sendo utilizado como remendo burocrático, usurpando-se, assim, o lugar dos arte-educadores na rede de ensino e, conseqüentemente, na escola.

Por isso, ouvir a voz dos professores de Arte, sobretudo dos não especialistas, se configura um importante passo para a compreensão de como o ensino desse componente é visto, sentido e realizado por eles, já que constituem a maioria dentro da realidade do município de Caucaia. Além disso, nos ajuda a averiguar quais elementos de suas trajetórias acadêmicas e pessoais lhes fornecem subsídios para desempenhar o complexo papel do professor de Arte, ou seja, o seu *habitus* docente no Ensino de Arte, como princípio gerador de práticas estruturadas e estruturantes a partir das realidades às quais foram e estão sendo submetidos em relação a essa exigência imoral imposta pela rede de ensino.

4.2 A voz dos professores: contribuições das narrativas de vida

Pensar o papel e a atuação do professor é algo que está para além da sala de aula e até mesmo para além da própria escola. Não há como separar o *eu pessoal* e o *eu profissional* na docência. Conforme já exposto, a constituição do ser docente é um processo que se inicia na infância, desde nossa chegada a escola, às vezes antes, em casa, na comunidade e nos mais diversos campos sociais. O trabalho docente está ligado a quem o professor é; suas crenças, seus valores e, principalmente, suas experiências dentro e fora de sala (NÓVOA, 2007).

Portanto, para evocar o *habitus* docente incorporado dos professores acerca do Ensino de Arte é necessário deixar que suas vozes narrem para além da profissão e rememorem processos formativos que marcaram suas trajetórias, às

vezes muito antes do início de suas carreiras no magistério, ou até mesmo que narrem as ausências desses processos, que, pela falta, marcam de modo semelhante em relação à arte. “É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2007, p. 10).

É nesse sentido que as narrativas de vida surgem como uma forma de olhar mais profundamente para o professor, compreendendo-o em sua totalidade como indivíduo. As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação (NÓVOA, 2007).

Segundo Nóvoa (2007), a resposta para a pergunta “por que fazemos o que fazemos na sala de aula?” nos leva a revelar gostos, vontades, experiências e acasos, os quais vão se convertendo em rotinas e comportamentos. Não existe o *eu professor* e o *eu pessoa*, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 2007, p. 15).

O movimento socioeducativo das histórias de vida manifesta-se nas tendências para (re)centrar a formação docente na pessoa do professor, uma vez que os episódios narrados demonstram que o ensino não se esgota nos aspectos puramente técnicos, evocando uma dimensão do que há de mais pessoal e, portanto, de mais profundo, em cada um de nós. Dessa forma, a vida assume o papel da educação e a história de vida o do terreno em que se constrói a formação, pois o sujeito reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio (NÓVOA, 2007). A abordagem biográfica não é apenas um modismo metodológico, ela atua “como mediação à compreensão sociológica de realidades socioculturais por meio da vivência dos atores (JOSSO, 2010, p. 130).

Segundo Josso (2010), nós evocamos, por meio das narrativas de vida, a identidade do sujeito singular/plural, em que o singular se refere à propriedade individual de cada narrativa, que, todavia, torna-se plural, uma vez que em nossos dias está a vivência de toda uma geração. As narrativas de vidas não apenas permitem uma compreensão profunda do indivíduo, mas também inserem cada história em um contexto mais amplo, revelando o entendimento de toda uma geração que educou e foi educada nos mesmos dias, e, por conseguinte, nos mesmos padrões, visto que, segundo Ferrarotti (2010, p.44):

Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. [...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Desse modo, é possível compreender o conceito de singular/plural que deriva da ideia de *universal singular* proposta por Ferrarotti (2010). Segundo ele, o indivíduo é o universal singular, pois “pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva” (FERRAROTTI, 2010, p. 45).

Ambos os autores apontam a biografia como uma importante mediação entre o indivíduo e seu contexto social, portanto, um forte instrumento para a compreensão do *habitus* dos agentes, o que consideramos central para este estudo. “Ora, a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (FERRAROTTI, 2010, p. 35).

Como já discorremos, a escola ocupa um papel muito forte nas trajetórias dos docentes, sendo um dos campos que colaboram para a formação do *habitus* docente, sobretudo em Arte. As narrativas de vida fazem emergir as experiências e/ou ausências tidas na escola, as quais marcam, seja por presença ou falta, os passados e futuros dos alunos que foram submetidos a elas. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 115):

Por outro lado, a própria escola é *portadora de história*: componente da história que virá e vai interferir, pela seleção que opera, nas orientações que ela determina, os modelos de percursos e de finalização que propõe, nas expectativas e nos projetos dos alunos e de suas famílias.

Tais experiências, evocadas por meio do processo narrativo, permitem que os sujeitos, ao rememorarem as suas vivências escolares, estabeleçam a relação entre o aluno que foram e o homem/mulher (professor) que se tornaram, constituindo um importante processo para a reflexão e formação da busca de si e do *eu profissional* enquanto docente (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Por fim, entendemos que toda análise dos processos de formação que vise uma perspectiva de aprendizagem e mudança não pode ser realizada sem situar de maneira explícita o modo como o adulto viveu as situações reais de seu

próprio percurso educativo. Acreditamos que em nossa história e na história do outro se encontram fatores que podem ajudar outros a construírem suas próprias histórias, “assim sendo, a narrativa de uns se torna o eco desencadeador da narrativa dos outros” (LANE-BAYLE, 2008, p. 312). Eis então a necessidade de ouvir a voz dos professores por meio das narrativas de suas vidas, haja vista que de certo só temos esta e, após a docência, é inevitável que passemos a viver a *vida de professor*.

4.3 Metodologia

Como exposto anteriormente, as narrativas de vida têm se mostrado uma importante ferramenta nos estudos que envolvem os processos de formação e atuação dos docentes. Por isso, o procedimento para geração de dados a ser adotado neste estudo é a *Entrevista Narrativa*.

Tal procedimento se ancora nas regras tácitas do ato de contar histórias, que tem relevante papel na compreensão de fenômenos sociais. “Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

É comum que determinados grupos sociais contem histórias com palavras que são específicas à sua experiência. Esse vocabulário demonstra suas perspectivas de mundo e, em geral, as narrativas preservam tais perspectivas de forma mais autêntica, haja vista que as perguntas são realizadas a partir da linguagem do informante e não do entrevistador, como normalmente ocorre nos modelos de entrevista semiestruturada. “Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas a tentativa de liga-los, tanto no tempo, como no sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

A entrevista narrativa (EN) é considerada um método de pesquisa qualitativa, neste caso situada dentro do universo da pesquisa qualitativa em educação, sendo uma entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Como técnica de entrevista, a EN consiste em uma série de regras, tais como: ativar o esquema da história, provocar a narração dos informantes e conservar a narração andando através do esquema autogerador. Ela apresenta quatro fases: iniciação, narração, questionamento e fala conclusiva,

contudo, do ponto de vista metodológico, é adicionada mais uma fase, que é destinada à preparação da entrevista.

Na fase de *preparação* é necessário um entendimento preliminar do acontecimento principal para que fiquem evidentes as lacunas que a EN deve preencher e para se ter uma formulação convincente do tópico inicial central ou questão disparadora. Esse tópico é o responsável por disparar a narrativa dos informantes e constitui uma parte central da técnica. É nessa etapa também que o entrevistador formula as questões exmanentes da pesquisa. Tais questões refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens. “O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97), sendo estas últimas os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante. Neste período, o entrevistador se prepara para, durante o momento da entrevista, voltar sua atenção para as questões imanentes, tomando nota da linguagem do informante e preparando pequenas perguntas a serem feitas posteriormente.

Na fase de *iniciação*, a princípio se explica a investigação em termos gerais para o informante. É solicitada a ele a permissão para a gravação da entrevista e os procedimentos da EM são esclarecidos. Também é nesta etapa que o tópico inicial da narrativa é apresentado. “A introdução do tópico central da EN deve deslanchar o processo de narração” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 98).

Usamos, neste estudo, duas questões disparadoras como tópicos centrais para gerarem as narrativas dos informantes. Seguindo a preferência dos entrevistados, ambas foram feitas no mesmo encontro. São elas: *Como a arte esteve presente na sua vida?* e *Como isso se articula com sua prática em sala ao ensinar Arte?*. Os informantes foram avisados previamente dos tópicos centrais para que pudessem levar materiais e/ou objetos para compor a suas narrativas, se assim desejassem. Tal procedimento não fere os pressupostos metodológicos da EN, pois, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a função das regras é oferecer guia e orientação para o entrevistador, fugindo do esquema pergunta-resposta, mas não é proposta a adesão cega dessas regras.

Na próxima fase ocorre a *narração central*, que uma vez iniciada não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação, ou seja, até que o entrevistado se detenha e dê sinais de que a história terminou. O entrevistador se restringe apenas a apoio não verbal ou paralinguístico, demonstrando interesse.

Neste estágio da EN, enquanto o entrevistador escuta a narração, ele prepara mentalmente ou em um papel as perguntas para a próxima fase, utilizando a linguagem dada pelo informante.

Na fase de *questionamento*, as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, por meio do uso da linguagem empregada pelo informante durante a narração central, para completar as lacunas da história. Neste estágio, o entrevistador não deve fazer perguntas do tipo “*por quê?*”, mas sim restringir-se a questões referentes aos acontecimentos. As questões devem ser apenas imanentes, utilizando somente o vocabulário do informante e, por fim, o entrevistador não deve apontar contradições na narrativa.

Todas as fases descritas anteriormente são gravadas, para posterior transcrição literal, com o consentimento dos informantes. Eles foram devidamente convidados a colaborar com a pesquisa e permitiram a gravação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aplicado de maneira virtual na ferramenta Google Formulários. Após a fase de *questionamento*, o gravador é desligado e se inicia a fase de *fala conclusiva*. Esta etapa acontece com comentários informais, tendo em vista que falar em uma situação descontraída pode lançar luz sobre informações mais formais fornecidas durante a narração. Nesta fase, o entrevistador pode fazer perguntas do tipo “*por quê?*” e deve, imediatamente após a entrevista, fazer as anotações pertinentes a este momento, o que vir a ser um grande auxílio no momento de analisar as entrevistas.

Tomamos como campo da pesquisa a Região Jurema seguindo os critérios de conhecimento do campo, haja vista que é onde já atuo há mais de três anos. Conhecer previamente o *lócus* nos ajuda na compreensão das forças e das especificidades que envolvem o campo tanto geográfico quanto social. Além disso, representa um importante passo para a formulação das questões disparadoras das entrevistas narrativas. Outro critério empregado é o de viabilidade, considerando o deslocamento do pesquisador e o tempo de que dispomos para a realização e conclusão deste estudo.

Como amostra da pesquisa foi escolhida a escola da Rota Jurema que apresenta o maior número de professores lotados no Componente Curricular de Arte: um total de 16¹⁹ professores. Entre eles, resolvemos escolher aqueles que

¹⁹ Os dados da Secretaria de Educação não deixam claro se todos eles atendem aos critérios técnicos da pesquisa, por exemplo, estar lecionando Arte entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.

possuem formação acadêmica na área de linguagens, no caso, os docentes com formação em Letras. A escolha baseia-se no fato de que os docentes com formação acadêmica nessa área equivalem a mais de 40% dos professores de Arte da rota Jurema (ver tabela 2).

Nos primeiros contatos com os sujeitos, verifica-se se todos atendem aos critérios técnicos da pesquisa e manifestam interesse em colaborar. Nesse sentido, entre os 16 professores de Arte lotados na unidade de ensino, 4 possuíam formação na área de Letras. Todavia, dentre os 4 apenas 2 manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa por meio da sua narrativa de vida.

Este estudo foi realizado, portanto, com dois sujeitos, ambos professores lotados na mesma unidade de ensino e com formação acadêmica em Letras. Ambos são professores dos Anos Finais, nos quais ministram Arte e o componente curricular associado à sua formação inicial. Ambos são do sexo masculino.

Como guia para a análise das entrevistas narrativas será utilizada a *proposta de Schutze*, apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2002), a qual é composta por seis procedimentos. O primeiro procedimento para analisar as EN é a transcrição. A proposta de Schutze sugere que ela seja feita de forma detalhada, ou seja, levando em consideração os elementos que vão além das simples palavras. De acordo com a epistemologia das narrativas de vida, o narrador tem total posse de sua narrativa. Sendo assim, a transcrição inicial passou pela aprovação do informante, o qual tem o poder de retirar ou modificar algo que considera não condizente com sua fala. Após a aprovação, as transcrições passaram por um processo de retextualização, isto é, revisão gramatical e ortográfica do texto, visando dirimir os possíveis erros advindos da oralidade.

Após a fase de transcrições, no segundo momento, o texto é dividido em material indexado e não indexado. A parte indexada refere-se a questões concretas como *quem, onde e por quê*. Já o material não indexado se reporta a valores, juízos e toda a sabedoria de vida presente na narração. No terceiro procedimento, os componentes indexados são utilizados para compor o ordenamento dos acontecimentos, criando aquilo que Schutze (1977; 1983 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) chama de trajetórias.

O próximo passo é a investigação das dimensões não indexadas que representam o auto-entendimento do informante. No quinto momento é feito o agrupamento e comparação entre as trajetórias individuais dos informantes. Por fim,

essas trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas, permitindo a identificação de trajetórias coletivas.

Feitos os procedimentos de análise, buscaremos dialogar com as trajetórias coletivas a partir dos objetivos geral e específicos da pesquisa e dos referenciais teóricos apresentados neste trabalho.

4.4 Uma escuta atenta: análise das narrativas dos professores

A partir dos procedimentos já explicitados, investigaremos as narrativas de vida dos dois professores de Arte que colaboraram com a realização deste trabalho. Para um melhor entendimento dos dados gerados, analisaremos separadamente cada uma das narrativas, com exceção do 5º e 6º procedimento de análise que, como já citado, consistem no agrupamento e/ou comparação entre as EN colhidas.

Outro fator que julgamos importante clarificar é que a transcrição final das EN, que constitui o primeiro procedimento de análise, pode ser verificada nos Apêndices A e B ao final deste trabalho. Optamos por apresentá-las dessa maneira visando produzir uma leitura mais fluida, sem quebras e de rápido acesso. Por isso, as análises que se seguem iniciam na fase de divisão do texto em material indexado e não indexado. Tendo como objetivo garantir o anonimato dos sujeitos, pedimos que cada professor escolhesse uma obra de arte que lhe fosse significativa para funcionar como seu referencial de identificação. As obras escolhidas foram: a persistência da memória – Salvador Dalí (pintura) e Escudo – Grupo Voz da Verdade (música). Portanto, analisaremos a seguir as narrativas de vida dos professores *A persistência da memória* e *Escudo*.

4.4.1 Professor A persistência da memória

Como mencionado, iniciaremos a análise pelo segundo passo, visto que o primeiro, que é a transcrição detalhada, irá compor os apêndices do trabalho. O segundo procedimento de análise é a divisão do texto em material indexado e não indexado, conceitos já explicitados anteriormente.

A primeira referência concreta realizada pelo professor A persistência da memória remete à escola. Logo no início de sua narrativa, a escola aparece como o primeiro *lócus* a que ele atribui a arte, e não por sua presença marcante, mas sim pela sua ausência.

[...] Seguinte rapaz, infelizmente na época em que eu estudei o segundo grau, hoje chamado Ensino Médio, nós não tivemos muita... muita... muita afinidade, muita prática de Arte, entendeu? [...] (Professor A persistência da memória).

Posteriormente, ele faz menção à sua experiência como professor de Arte, rememorando pessoas que o ajudaram e suas formas de atuação junto aos alunos, considerando, assim, exitosos os fatos ocorridos. O professor diz:

[...] Aí o que foi que eu fiz? Eu procurei, no caso, o Professor de Arte na nossa escola que é Mestrando na área de música, se não me engano, e pedi para ele alguma ajuda. No sentindo... e aí Professor, o que é que eu faço agora? Me colocaram no componente curricular de Arte e eu queria caminhar bem. Eu não queria fazer uma coisa aleatória. Ele me deu como referência o livro didático que foi escolhido, e eu fui mesclando. Eu fui pegando alguma coisa do livro didático que nós temos e fui pegando algumas outras coisas que iam sendo vistas por mim, alguns estudos à parte para poder enriquecer e também não tornar as aulas chatas, vamos dizer assim.

[...] Porque quando se fala de Arte, nós temos a história da Arte, mas é bom que possamos trazer algo de prático também, para eles perceberem. Por exemplo, a construção de uma Mandala, não é xilogravura não... agora não estou lembrando o nome daquelas dobraduras... Então, algo que esteja relacionado com o conteúdo entendeu? Eu procurei fazer um pouco diferente nesse sentido para não deixar as aulas monótonas. Graças a Deus foi interessante a experiência. Não vou dizer que foi 100% não, porque eu não tenho formação na área, mas foi bom para mim porque era um anseio meu aprender mais sobre aquilo que eu não tinha conseguido aprender lá no ensino médio. Pra mim isso foi interessante, eu gostei da experiência. (Professor A persistência da memória).

Por fim, ele faz referência às experiências vividas no âmbito de sua formação acadêmica. Nas vivências relatadas, a arte é mencionada como uma ferramenta de aprendizagem que atua na mediação do conhecimento de outras disciplinas, mas que foi significativa para o informante por proporcionar um saber mais prático, a ponto de ele atribuir a facilidade que encontrou em ministrar Arte a essas experiências vividas no curso de graduação. Verificamos isso a partir da sua fala:

[...] Então escolhi a língua portuguesa, embora a minha grade era daquela que juntava tudo, não era desmembrada era Inglês/Português e suas devidas

literaturas. Isso realmente contribuiu porque, por exemplo, quando nós estudávamos, alguns elementos nós tivemos a oportunidade de utilizar o teatro, nós tivemos a oportunidade de utilizar a música como base, tivemos a oportunidade de utilizar a expressão corporal e tantas outras coisas. Matutando um pouco como a gente diz, isso contribuiu para que não fosse tão difícil fazer a coisa, vamos dizer assim né? (Professor A persistência da memória).

Podemos observar que as colocações concretas, ou seja, o material indexado encontrado na elaboração da narrativa do professor, estão sempre atribuindo o seu contato e/ou ausência de vivências artísticas e/ou práticas docentes em Arte à esfera do ensino formal. Assim, os locais que tomam centralidade em sua fala são as instituições de ensino, quer sejam de educação básica, quer sejam de educação superior.

Dando seguimento à divisão do texto, o material não indexado parece estar presente em sua fala, logo após os materiais indexados apresentados, no que nos parece uma tentativa de emitir opiniões e valores sobre cada uma das experiências vivenciadas. Lembramos que o material não indexado ainda passará por uma análise mais detalhada e profunda no quarto procedimento de análise a ser desenvolvido.

Buscaremos, então, apresentar de forma breve alguns valores, juízos e opiniões apresentados a partir dos locais citados anteriormente na parte indexada do texto. Em relação à escola, primeiro lugar concreto citado pelo informante, ele deixa claro que a Arte não ocupa um lugar de centralidade e importância, justificando assim, em sua opinião, o porquê das fortes ausências do Ensino de Arte na esfera escolar.

[...] E não foi diferente com a Arte, sabe? Infelizmente a Arte era vista como uma coisa meio que a parte, meio que de... vamos colocar aqui um termo... meio que um pouco desleixada. Só uma complementação: não havia um compromisso realmente de se inteirar daquilo que a Arte poderia oferecer e do contributo dela para a sociedade. Infelizmente eu não tenho essa referência. (Professor A persistência da memória).

Sobre sua prática como professor de Arte, ele atribui a forma como ocorreu, apresentada no material indexado, à sua característica pessoal de gostar de desafios e novos conhecimentos em geral, visto que, segundo ele, não pôde

utilizar seus professores do passado como referências para sua prática docente em Arte. Esses aspectos ficam claros nas seguintes falas:

[...] Eu não posso dizer que peguei uma referência dos meus professores não por maldade deles, é claro, para que pudesse trazer isso para minha prática em sala de aula. Porque aquilo que era visto, era visto de uma forma muito superficial, muito aleatória, muito solta, vamos dizer assim.

[...] Assim, eu gosto de desafios. O ramo do conhecimento me seduz, eu gosto muito. Quando recebi a incumbência de trabalhar com o componente curricular de Arte e também de Ensino Religioso, foi um desafio para mim no sentido de que eu ainda não tinha ministrado esse componente curricular... Nestes componentes curriculares.

[...] Então diferente da não referência que eu tive no passado, eu quis fazer diferente, eu quis contribuir realmente, mostrando para os meus alunos, para os meus educandos que a arte está presente em todo canto, dizendo popularmente.

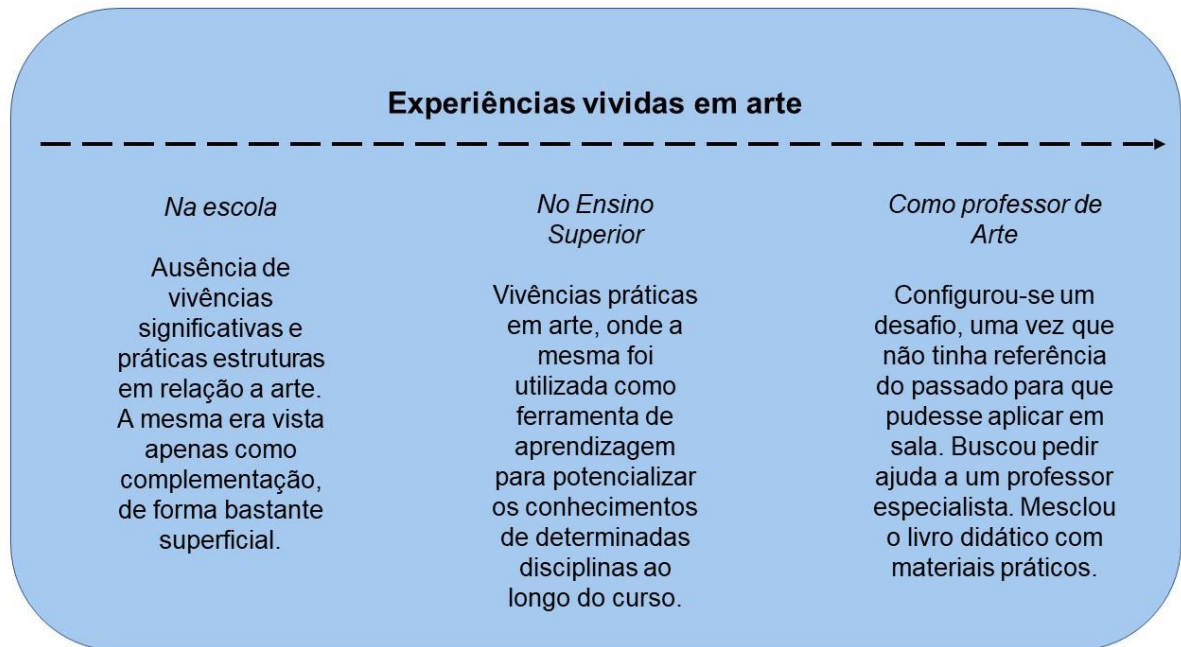
[...] A partir disso, eu fui desmistificando aquela ideia de que trabalhar a Arte era simplesmente você colocar o menino para pintar alguma coisa, para desenhar alguma coisa. Mas que a Arte tinha um empoderamento e a sua importância magnífica na sociedade. (Professor A persistência da memória).

Por fim, no que diz respeito às suas vivências no Ensino Superior, o professor demonstra não ter refletido sobre o assunto, observando apenas no momento da pergunta que tais vivências teriam contribuído de alguma forma para sua prática como professor de Arte. Esse pensamento justifica-se por meio de sua fala abaixo.

[...] Eu nem havia percebido o porquê que eu não tive tanta dificuldade de fazer o trabalho [...]. (Professor A persistência da memória)

A partir das colocações indexadas presentes na narrativa de vida do professor A persistência da memória, nos foi possível a elaboração de uma trajetória em relação à sua vivência com a arte. Essa trajetória consiste no ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, utilizando todos os componentes indexados. Esse procedimento representa o terceiro passo em nossa análise das narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). O esquema apresentado na Figura 1 ilustra a trajetória de experiências vividas com a arte, situando-as no tempo e espaço.

Figura 1 – Trajetórias de experiências vividas em arte – Professor A persistência da memória



Fonte: Elaborada pelo autor.

O quarto passo em nossa análise é a investigação das dimensões não-indexadas. “Elas representam o auto-entendimento do informante” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Nesta etapa, iremos aprofundar nosso olhar para as reflexões e conceitos apresentados pelo professor.

Logo na sua primeira colocação não-indexada, o professor A persistência da memória expressa uma reflexão sobre o Ensino de Arte de seu tempo escolar, trazendo referências que, aparentemente, expõem o modelo do *laissez-faire* oriundo ainda da Educação Artística da década de 70. Para uma melhor compreensão, acreditamos que é importante repetir as palavras do professor.

[...] E não foi diferente com a Arte, sabe? Infelizmente a Arte era vista como uma coisa meio que a parte, meio que de... vamos colocar aqui um termo... meio que um pouco desleixada. Só uma complementação: não havia um compromisso realmente de se inteirar daquilo que a Arte poderia oferecer e do contributo dela para sociedade. Infelizmente eu não tenho essa referência. (Professor A persistência da memória).

Aprofundando o nosso olhar, é relevante discorrer sobre a palavra destacada acima. Conforme exposto no início deste capítulo, o Componente

Curricular Arte no município de Caucaia ocupa, sem dúvidas, um lugar de complementação. Essa afirmação se justifica ao observarmos as tabelas que dizem respeito às porcentagens de formação dos professores. Diante de um cenário em que apenas 1.52% dos professores é especialista, e, portanto, legitimado para ministrar o componente, enquanto os outros 98.42% são professores de outras áreas do conhecimento que ministram o componente para complementar suas respectivas cargas horárias, não nos vem à mente outra palavra que possa melhor definir o papel da Arte em tal rede de ensino.

Acreditamos que o emprego do termo pelo professor não foi mero acaso, visto que ele está mergulhado nessa realidade do município, mas sim uma forma, mesmo que inconsciente, de relacionar o modo como a arte foi tratada em sua trajetória escolar e o modo como permanece sendo tratada no sistema de ensino do município de Caucaia.

Outro conceito derivado do histórico do Ensino de Arte brasileiro que podemos observar em sua narrativa é o fato de que a aula de Arte está sempre associada a aula de desenho livre ou pintura. As palavras do professor refletem um *habitus* incorporado até mesmo pelos próprios alunos, o qual o docente procurou romper.

[...] A partir disso, eu fui desmistificando aquela ideia de que trabalhar a Arte era simplesmente você colocar o menino para pintar alguma coisa, para desenhar alguma coisa. Mas que a Arte tinha um empoderamento e a sua importância magnífica na sociedade. (Professor A persistência da memória).

Segundo Duarte Júnior (2002), nos períodos Colonial e Primeira República, o Ensino de Arte brasileiro podia ser entendido como ensino de desenho. No entanto, mesmo hoje, no século XXI, essa ideia continua fazendo parte do senso comum dos campos educacional e docente.

Em nosso entendimento, a fala do professor evidencia a reprodução do *habitus* docente em Arte, que, regulado pelas normas do campo educacional mantenedor das mesmas estruturas de duzentos anos atrás, engendra práticas e escolhas tão fortes que são capazes de serem mantidas através de séculos.

A fala do professor demonstra certa tomada de consciência sobre essa lógica de reprodução, contudo, em outros momentos fica claro que, apesar do intuito de romper com essas estruturas, lhe foram negadas experiências e formação que

pudessem servir como ferramentas para a efetivação prática dessa ruptura. Isso se confirma em sua fala ao dizer:

[...] Eu procurei, no caso, o Professor de Arte na nossa escola que é Mestrando na área de música, se não me engano, e pedi para ele alguma ajuda. No sentido... e aí Professor, o que é que eu faço agora?

[...] Graças a Deus foi interessante a experiência. Não vou dizer que foi 100% não, porque eu não tenho formação na área, mas foi bom para mim porque era um anseio meu aprender mais sobre aquilo que eu não tinha conseguido aprender lá no ensino médio (Professor A persistência da memória).

A partir desse olhar aprofundado para as declarações não-indexadas, podemos notar que, para o Professor A persistência da memória, a arte ocupa um papel de importância na sociedade e na formação dos discentes. As oportunidades que lhe foram negadas se refletem em sua prática na tentativa de mudança desse cenário, porém esbarram nas dificuldades geradas pelas próprias ausências, formando uma espécie de círculo vicioso. O docente compara as suas ausências com as de seus alunos, dadas as condições impostas pelo sistema de ensino de Caucaia aos professores de Arte ao colocar o componente curricular como complementar de carga horária, desprezando, nas palavras do professor, aquilo que a “*Arte poderia oferecer e do contributo dela para sociedade*” (Professor A persistência da memória).

Por fim, podemos verificar que as experiências que ajudaram o professor em sua prática docente ainda permaneciam *inscientes*. Segundo Lane-Bayle (2008, p. 301):

Esse saber *insciente* é o que se sabe sem saber, o que se sabe sendo proibido saber ou, simplesmente, falta palavras ou ocasiões para dizê-lo. O *insciente* é o que se sabe para além ou aquém das palavras para dizê-lo. Pois, quando vivemos algo, isso se inscreve dentro de nós. Não se tem forçosamente os meios para recuperá-lo pela linguagem, para contar e assim poder (re)apresentá-lo, torna-lo pensável, mas isso continua no nosso interior.

No momento da narrativa, esse saber *insciente* é revelado, tornado pensável, o que faz com que o professor possa começar a identificar experiências e estruturas sociais que formam o seu *habitus* docente em Arte. Tais afirmações tomam por base a seguinte declaração feita pelo professor: “*[...] Eu nem havia percebido o porquê que eu não tive tanta dificuldade de fazer o trabalho*” (Professor A persistência da memória).

Os próximos passos da análise exigem que as narrativas sejam colocadas juntas para eventual comparação e criação das trajetórias coletivas. Seguiremos com a análise da narrativa do Professor Escudo, em que iremos refazer as mesmas etapas aqui realizadas, para então finalizarmos a análise com os procedimentos cinco e seis.

4.4.2 Professor Escudo

Como já mencionado, iniciaremos os procedimentos de análise pelo passo dois, haja vista que o primeiro passo consiste na transcrição detalhada que, para efeito de melhor compreensão, será apresentada nos apêndices do trabalho. Desse modo, analisaremos a narrativa do Professor Escudo a partir dos procedimentos dois, três e quatro, explicitados na metodologia, da mesma maneira que foi feito anteriormente com o Professor A persistência da memória.

Iniciamos com a exposição do material indexado pelo informante para que possamos, mais adiante, realizar a ordenação de sua trajetória de vivências em arte. Ao lermos a questão disparadora para o Professor Escudo, a primeira instituição evocada por ele em sua narrativa foi a sua herança familiar. Ele começa rememorando características que julga significativas em seus pais e quais eram suas prioridades no que diz respeito ao seu processo de criação durante a infância e adolescência. Na fala do professor, ficam nítidas as suas ausências de contato com arte vividas no seio da família e/ou proporcionadas pela mesma. Talvez por falta de recursos econômicos ou por reprodução inconsciente do modo de vida no qual foram educados (pensamento da classe dominada), o fato é que as ausências de experiências com a arte marcam sua relação com ela no que se refere à instituição familiar. Isso pode ser comprovado a partir de sua fala:

[...] Bem, vamos dizer que desde a minha infância eu não tive uma vida realmente paralela à arte. Meus pais eles sempre foram assim bastante trabalhadores, aguerridos na questão de procurar trazer o que é o necessário para dentro de casa... O que eles priorizavam sempre era a educação da gente, então... a questão de ir no final do mês quando recebesse os seus vencimentos, pagar a escola e trazer o alimento para dentro de casa, era o que realmente eles tinham como primordial. Então a minha infância e adolescência foi algo assim bem... vamos dizer assim... distante da arte e até eu mesmo não tinha aquela... não procurei ter

aquela aptidão para a questão de desenho, de pintura, de apreciar obras artísticas, quadros e essas coisas... [...]

[...] E nós não tínhamos o costume lá em casa de sair no final de semana. Ir para um teatro, ir para o cinema, ir para uma exposição... nada dessas coisas. (Professor Escudo).

Logo após a instituição familiar, o Professor Escudo expõe suas experiências e reflexões, estas últimas que serão expostas mais adiante quando discorrermos sobre o material não indexado, vividas no interior da escola. Ele estabelece uma ligação entre as ausências de contato com arte na instituição familiar e suas possíveis consequências no modo como ele se relacionou com a arte enquanto aluno. Em sua narrativa, fica claro que foram incutidas em sua formação experiências que não geraram memórias significativas das aulas ou dos professores. Por conseguinte, ele chega a remorar um episódio desagradável relacionado à sua vida discente com a Arte na escola. Em suas palavras:

[...] Questão de arte eu como aluno na escola, eu não sei se é porque eu não tinha contato realmente. Meus pais não abriram as portas para ter um contato maior com a arte me levando para certos locais e tudo. Então para mim a parte de Educação Artística como dizia antigamente nas escolas era... se você for me perguntar hoje se você lembra realmente... eu lembro muito bem das aulas de matemática que eu gostei muito, apesar de ter ido para a parte de língua portuguesa, história e geografia eu gostava muito também. Mas as aulas de educação artística... eu também não tive. Vamos dizer assim: não tenho lembranças...[...]

Os professores que marcaram a minha vida, foram: a minha professora de alfabetização e depois o professor de matemática. Tinha também os professores que marcaram a minha vida estudantil. Mas o meu contato com a arte na escola e o meu contato com a arte no meu dia-a-dia, na minha infância, na minha adolescência, não...[...]

[...] Tanto que para você ter uma ideia, agora estou lembrando que uma vez um professor de história pediu para fazermos colunas... colunas Barrocas, aquele negócio lá de literatura... arcadismo, só que na época não era literatura porque eu estava na sétima/sexta série, que antes era série, não era ano. Para mim na época, foi um desafio muito grande porque eu sempre fui aquele aluno que tinha muita timidez. Eu era muito travado para apresentar, então geralmente as pessoas

me procuravam para que eu fizesse o trabalho, a parte teórica e o grupo apresentar, só que dessa vez como para fazer essas colunas tinha que pegar argila... eu peguei... eu fiquei muito tenso e disse assim: pessoal, não vou conseguir fazer porque eu sou péssimo na parte de artes. O grupo disse assim: vish Professor Escudo, você também... se você não fizer a parte teórica como é que vai ficar a parte da nota? Eu disse: então é o jeito eu ter que apresentar. Então o que foi que ocorreu: quando foi no dia, outros dois colegas conseguiram fazer com muita dificuldade e com apoio dos pais as colunas e eu fui lá para frente para apresentar. Só que eu não vou dizer graças a Deus porque eu acredito que na vida da gente temos que superar as adversidades, os nossos pontos fracos. Não sei o que foi que ocorreu exatamente que o professor acabou escolhendo só dois para falarem e o resto para segurar a coluna, segurar o cartaz e eu fui um dos que não fui, ia pesar tudo que estava pesando né? Só pela expectativa de falar com a turma. Então eu sempre tive esse bloqueio com relação às artes. (Professor Escudo).

Logo na sequência, o Professor Escudo narra como esse cenário de contato com a arte teve de ser mudado de maneira um tanto forçada, podemos assim dizer, com o seu ingresso no concurso público de 2009 no município de Caucaia. Ele relembra fatos importantes do seu início no campo, como o dia de sua lotação e suas primeiras práticas em Arte com os Anos Iniciais, na época chamados ainda de Fundamental I. A partir de sua narrativa, vão ficando claras as dificuldades e limitações que ele enfrentou em relação à arte devido, como o próprio professor disse, ao seu despreparo. Para melhor compreensão, apresentamos os fatos narrados na sua própria fala.

[...] Só que em 2009 quando saiu a questão do edital do concurso para Caucaia as coisas começaram a mudar, por quê? Porque eu fiz o concurso para pedagogo e quando foi no dia da... vamos dizer assim de assinar, de receber o memorando e levar para escola, eu cheguei lá e tive a grata surpresa de descobrir que tinha uma função chamada PAI, que era o professor de atividade interdisciplinar.

[...] No instante a pessoa que me atendeu disse assim: professor, é essa a escola ou então o senhor já assina logo o documento dizendo que não quer assumir o concurso e pronto. E eu tudo bem. Eu peguei o papel e a caneta... inclusive eu vou dizer para você também que eu sou bem emotivo [...]

e no dia eu lembro que quando eu encostei a ponta da caneta para assinar o memorando para assumir, eu comecei a lacrimejar e como não estava enxergando o papel, eu parei um pouco e fiquei só com a ponta da caneta encostada já para começar a redigir e escrever quando escutei em uma terceira mesa uma outra atendente dizendo assim: pergunte se ele quer ir para escola X. Aí a pessoa perguntou e eu disse: eu não sei onde é, não conheço nada aqui em Caucaia.

— *Eu virei e disse: é para atender quais as turmas?*

— *Ah é polivalente que é para pedagogia e é do 1º ao 5º ano, Professor PAI.*

— *Aí eu: PAI?*

— *Professor PAI é professora de atividade interdisciplinar.*

— *Pronto. E o que é para fazer?*

— *É recreação, Artes, religião.*

— *Aí eu: tudo bem, tudo bem.*

[...] Então é... inicialmente o que eu priorizava era a questão da recreação, porque como eu tinha é... com as turmas menores geralmente eram em final de semana, muitas vezes os meninos já estavam com um certo estresse de muita atividade, de tantas aulas de matemática. Essas turmas do final da semana, eu procurava focar mais na recreação. Não que fosse só recreação, mas eu estou fazendo uma comparação com relação a Arte [...].

[...] Então o que é que eu fazia... primeiro tempo com o primeiro ano eu passava religião, trazia algum textinho, alguma historinha. Como estávamos com o primeiro ano, tinha a questão de fazer os movimentos, tentar dançar. Também sou péssimo em dança e com isso passávamos o primeiro tempo assim... até vamos dizer assim... uns 60 minutos do primeiro momento da aula com Religião. Depois aproveitava e levava as crianças para a quadra. Como era um local muito espaçoso, então procurava não passar tanto tempo com a turma para evitar alguma coisa, porque como era muito espaçoso tinha também a parte do campo e às vezes, por mais que a gente diga assim: crianças fiquem só mais para cá... o ser humano em si gosta muito de desafio, de ultrapassar vamos dizer assim, os limites, as barreiras. Eu ficava geralmente até a hora do intervalo. Quando era na hora do intervalo, eles já ficavam lá no outro lado, tinha o lanche para ficar brincando por lá e tudo. No segundo tempo quando eu voltava é que eu ia para Artes. Em Artes geralmente o que é que eu fazia.... É... muitas vezes eu, por já saber quais eram os desenhos de

super-heróis que eles gostavam, em casa eu pegava e tirava algumas impressões de heróis, dos personagens das histórias infantis que eles gostavam e trazia para sala de aula. Também trazia alguma atividadezinha de Artes, mas era atividade bem elementar mesmo, sem muito requinte, sem muito vamos dizer assim... preparo.

[...] Então trazia essa atividadezinha, trazia um vídeo, um vídeo que eu digo assim DVD, o DVD musical, ou então às vezes um DVD realmente com histórias, aquelas histórias clássicas... de A Branca de Neve, João e o Pé de Feijão, João e Maria. Então eu colocava, as crianças assistiam e depois nós íamos conversar. Muitas vezes eu já trazia também alguns desenhos impressos daqueles personagens para eles pintarem. Era algo assim bem... vamos dizer assim... muito limitado, mas acredito que para eles, crianças do primeiro ano, seis anos era algo satisfatório até mesmo para sair daquela rotina de ficar com livros, caderno como os outros Componentes Curriculares. É... deixa eu ver aqui outra coisa... assim... Tinha também a parte de pintura. Muitas vezes eu... pintura que eu digo assim... não é nem a pinturinha só de pegar o lápis de cor e pintar um papel não. Eu pedia à escola cola colorida e tinta guache, então muitas vezes nós pegávamos uma folha daquelas de papel madeira e colocava no chão e procurava produzir alguma coisa. Mas tudo com muita limitação e era algo que eu sempre procurava é... vamos dizer assim, era deixar muito original o que eles conseguiam fazer quando era em uma folha de papel madeira porque eu pelas minhas limitações se eu fosse por exemplo, criar alguma coisa no papel para eles, sei lá completarem ou então fazer uma melhoria era capaz de eles nem entenderem por conta da limitação que eu tinha com o material. E assim foi passando. Isso começou em 2010 [...]. (Professor Escudo).

Posteriormente, o Professor Escudo relata as mudanças que foram ocorrendo dentro escola e que acabaram gerando o processo de transição para a docência nos Anos Finais. A sua prática como professor, sobretudo de Arte, precisa passar por grandes modificações, gerando outros desafios. O Professor Escudo explicita ainda duas fases de sua prática docente em Arte nos Anos Finais. A primeira é nitidamente fruto da reprodução do *habitus* incorporado do Ensino de Arte circunscrito em sua história de vida enquanto a segunda, por sua vez, parte de um posicionamento de tomada de consciência e olhar atento às necessidades dos alunos, contudo, de certa forma, os códigos e conteúdos de Arte permaneceram um tanto ausentes. Segundo ele:

[...] quando foi em 2016, aliás a partir de 2014... [...] A partir de 2014 começou a reduzir as turmas de Fundamental I e em 2014 passamos por isso, 2015 por isso, e quando foi em 2016, na época, o falecido diretor chegou lá na sala do quinto ano e disse assim: olha Professor Escudo eu tenho uma notícia para passar. Esse ano é o último ano dos quintos anos e a partir do próximo só vai ter do 6º ao 9º ano e eu queria saber com você, se você quer assumir o Fundamental 2 com religião. Na hora eu fiquei até feliz e disse que se precisasse contar comigo eu assumiria. Só que depois quando eu fui pegar meu ônibus e ir para casa eu fui refletindo no jeito que as coisas tem mudado tanto no Brasil e a arte e a religião sempre é algo, vamos dizer assim, uma situação de sobra né? Para completar a carga horária e tudo... o que é que vai acontecer, daqui a pouco eu vou ser um professor tipo um arquivo morto na escola, só para colocar coisa velha ou então para me deixar no canto ou me mandar para outra escola porque não vai ter vaga para mim e olha que na época eu... no dia que eu tive essa reflexão no ônibus eu não tinha nem pensado no risco do professor de português e matemática pegar as aulas de religião e Arte e eu ficar totalmente por fora.

[...] Eu passei vamos dizer assim... pela situação que Arte era algo que eu uma vez ou outra trazia alguma situação... algum artista, algum quadro artístico e colocava para os alunos observarem e nós tentamos fazer aquela leitura [...].

[...] Então eu fazia isso esporadicamente e muitas vezes as aulas pareciam ser aulas de Português. Eu trazia algo e daqui a pouco estava discutindo, estava debatendo alguma coisa... então ficava uma coisa vamos dizer assim... tratava de alguma coisa de Arte e poderia ter até assim uma... uma pele né... uma cobertura de interdisciplinaridade..., mas na verdade estava mais para português do que para Arte e aí eu também me aproveitei muito da situação dos alunos não perguntarem, não cobrarem, não questionarem. Eles não chegavam para dizer assim: professor, não vai ter aula de Arte não? Não... não questionavam. Então com isso, eu ia me aproveitando da situação. Ia fazendo dessa forma e assim foi por um bom tempo.

Até que uma... um certo momento eu comecei a olhar para os alunos e vi que eles estavam bem no limite. De quê? No limite da questão de pedir conteúdo, da questão de serem impostas situações onde... não é de autoritarismo, mas de ordem dentro de sala para se trabalhar um conhecimento... e aí começou algo que se deveria né, fazer na aula de Artes, mas comecei a fazer na aula de português, que

foi o quê? Foi trazer músicas e dessas músicas eu comecei a fazer o quê? Como eu sabia que tinham alunos que obtinham notas baixas na bimestral, eu trazia uma música incompleta e dizia assim: pessoal vocês vão escutando a música, prestando atenção na letra e você vai completando a letra que está na sua folha. Coloca só as palavras no caderno e depois nós vamos nos aprofundar na música parara e tudo... aí começou a ter algo que eu comecei a ver que tinha... vamos dizer assim... senti um clima de um certo prazer, inclusive tinha alunos que falavam assim: professor, quantas vezes nós vamos fazer um teste desse? Apesar de ser quase a visão de teste, né? (tosse) Desculpa. Mas por ter a questão da música, a questão dos instrumentos, a questão de depois você procurar cantar a letra, procurar analisar as partes de... tanto da letra como da música na sua totalidade, eu comecei a ver que foi fluindo bem e os alunos foram até melhorando na questão das notas, obviamente. Já que juntava o momento que era quase de uma diversão de alguns casos... tem uns que até chegaram a fazer uma atividade se balançando na cadeira... em alguns momentos até eu chegava a dizer assim: não derrubando e nem quebrando a cadeira e nem nada, você pode até tentar fazer isso. Eu cheguei a tentar... meio durão arrastar os pés assim de uma forma rápida [...]

[...] Então o que ocorreu... eu acabei começando a trabalhar mais com o psicológico deles, a questão do emocional, a questão de trazer uma reflexão, de trazer uma música instrumental... dessa música instrumental eu dizia: olha, se você está com alguma angústia, alguma tristeza ou tem alguma coisa que você esteja sentindo e não teve coragem de passar para alguma pessoa que precisava escutar isso ou você se sente constrangido, sente vergonha de dizer para alguém, só fecha os olhos e escute a música instrumental e procure fazer movimentos com as mãos, mas expressando um pouco do que você tá sentindo. Se você está com muita raiva, você procure escrever com mais força, se você está triste, procure fazer movimentos que... que depois nós possamos analisar e ver o que é que você pode ter passado com relação ao... ao rabisco, ao que você produziu num papel. E aí tinha aulas que às vezes eu começava... Teve uma aula que eu comecei dessa forma e simplesmente quando eu cheguei na cadeira para entregar os papéis uma aluna já estava chorando e eu peguei e disse assim: querida, se você não estiver bem, se tiver precisando conversar, você pode baixar a cabeça aí, não precisa fazer a atividade e quando for no final que era... era o primeiro tempo, a gente conversa um pouco. E acabou que ela quis fazer. Fez até um o vamos dizer assim, já que era

algo livre com os olhos fechados, não tinha como sair aquela coisa perfeita, então, saiu até assim algo harmonioso para quem fez com olho fechado[...]

Após o término nesse momento que ela foi conversar comigo, ela desabafou e falou sobre algumas coisas que estava passando em casa [...]

[...] Foi quando um dia uma aluna chegou para mim... uma aluna muito aplicada, uma aluna boa mesmo de conteúdo, de comportamento. Ela chegou e disse: Professor, eu queria ganhar um abraço agora. Olhei assim para ela: Tudo bem querida. Dei um abraço... é claro, de lado, daquela questão de não ter toque de corpo a corpo de frente e ela disse assim: professor eu estou para desistir dos estudos. Eu disse: por que? Ela respondeu: Porque eu sempre fui uma aluna que procurei agradar meus pais com notas boas, com bons trabalhos, passar por média, ajudar em casa, mas eu não recebo o que eu recebi hoje aqui do senhor.

Aí eu comecei a ver que às vezes o que a gente vê de bons alunos no estereótipo, por dentro pode ter muita coisa angustiando, sufocando. Eu pensei: pronto, dentro das minhas limitações da arte... se eu não tenho habilidades artísticas para a questão de dançar, de produções artísticas, mesmo por questão de cultura ou coisa do tipo, então eu vou trabalhar mais em cima do ser humano em si.

Então, o que aconteceu? Comecei a elaborar paródias, comecei a fazer pequenas competições de paródia dentro da sala de aula, é... apresentações... e dava... dava certo... certos trechos jogava e dizia: sim pessoal, agora cada um no seu... cada um... cada grupo vai pegar, escolher um trecho e vai ter que sinalizar esse trecho, só que não escrevendo, você vai fazer... vivenciar um momento aqui na frente. Eu lembro que uma vez eu coloquei uma música de ópera, só que ela tinha um fundo meio que se fosse assim de... como se fosse a sensação de dor, como se fosse a sensação de sufocamento e pedi para que eles apenas escutassem a música e fiz essa apresentação. Olha, saiu apresentações bacanas. E a partir daí eu... eu fui começando a mexer com essa parte. Tanto que lá na escola quando tem alguma apresentação ou da africanidade ou alguma... alguma gincana, alguma coisa, às vezes os alunos ficam: não... não, o professor para lá professor para cá, para ajudar a gente. [...]

[...] No ano passado eu coloquei uma música para as turmas de sétimo ano que eu só passo no sétimo ano, eu disse assim: olha eu sei que essa música fala de Amor de Pai, eu sei que tem alguns aqui que foram abandonados pelo pai ou que o pai já faleceu, ou que o pai desapareceu e não voltou, ou que o pai está no

processo de separação, mas eu queria que você agora esquecesse de qualquer situação que você está passando, qualquer circunstância. Vou colocar novamente essa música e eu quero que você escreva tudo que você queria falar com seu pai e você não teve coragem, ou não teve oportunidade, se seu pai saiu da sua vida. E o que me deixou surpreso... mais surpreso ainda, de todas as turmas que participaram... foi a turma do 7º F que sabemos que é uma turma de fluxo né? Correção de fluxo e tudo, que são alunos às vezes mais velhos... E quando eu percebi... quando eu percebi eu me deparei com um marmanjo maior do que eu chorando e escrevendo... respeitei o momento e deixei que eles escrevessem tudo para terminar a aula. Foi um dia de quarta-feira. Na segunda-feira eu voltei com aula de português e eu não ia nem tocar no assunto porque quando eu vi aqueles... muitos jovens chorando, eu pensei: não é um pai que morreu, é um pai que nunca conheceram... Então eu não vou ficar tocando na ferida. E de repente um aluno do meu lado esquerdo entre as duas janelas levantou a mão e disse: professor eu posso só contar algo que eu vivi agora nesse final de semana? Eu disse: pois não, pode sim. Aí ele foi falar e tudo, que mostrou (a carta) para a mãe dele e a mãe dele começou a chorar... E a mãe impedia... tinha sempre escondido do filho, o número de contato do pai pois era uma questão de briga de casal e não tinha dado oportunidade. A mãe resolveu ligar para o pai que não era mais marido, já que eram separados. O menino já tinha 15 anos, o pai morava em Pernambuco e o pai recebeu a ligação. Ele leu a carta para o pai, o pai se emocionou, disse que não tinha mais contato com ele, mas foi um clima tão gostoso na hora da ligação que não teve nem espaço para dizer que foi culpa da mãe, da esposa né? Da mãe do filho. Foi um clima bem bacana. Ele até disse assim: Professor ficou acertado e agora no final do ano eu irei lá para Pernambuco. Eu fiquei tão sem palavras que começou a escorrer as lágrimas e perdi o foco para dar a aula de português. Depois disso, um começou a chorar dizendo: Professor, eu nunca tinha conhecido o meu pai, e... eu tinha o contato dele, mas tinha muito medo de falar com ele... mas o senhor naquele dia deu aquelas palavras de ânimo para que enfrentássemos o medo e falasse tudo com os pais e eu resolvi ligar e ele atendeu minha ligação e ele vai resolver umas coisas[...]

[...] Então foi uma situação que acabou sendo quase uma aula de reflexão de novo, porque começa a falar coisa do pai... e o outro começou a falar do pai. Outro aluno também que o pai morava lá em Espírito Santo e acabou construindo

um clima até do pai disponibilizar a passagem para o filho e para a mãe... no caso, a mulher estava afastada... a esposa. Então foram experiências bem bacanas. (Professor Escudo).

Por fim, o Professor Escudo, em resposta às questões iminentes do pesquisador, evoca as suas experiências relacionadas à sua formação superior e a ligação dessas vivências com a arte. Observamos que houve sim experiências significativas, que, no entanto, conforme apontado pelo próprio Professor Escudo, poderiam ter sido mais proveitosas para fossem incorporadas à sua prática como professor de Arte. Ele descreve sua experiência da seguinte maneira:

[...] 2016 foi quando eu fiz a segunda licenciatura que você sabe que a segunda licenciatura é bem curta. Não é como uma primeira graduação que exige mais tempo. Foi algo bem acelerado mesmo porque realmente eu abracei o desafio e queria realmente fundamental 2 para continuar onde eu já estava (Professor Escudo).

Indagamos sobre sua formação inicial em Pedagogia na UFC e suas relações com arte, sobretudo com a disciplina de Arte-Educação. Ele nos respondeu que:

[...] Teve, teve. Eram professores bons realmente. Traziam um conteúdo bacana. Só que o que acontecia... não era para ser optativa e elas eram optativas. Não sei se agora tornaram a ser obrigatórias... deixaram de ser optativas... porque mudou muito a grade de 2007 para cá, pois desde que eu me desliguei da faculdade já estava em processo de renovação da grade curricular de pedagogia. A optativa é menos tempo, a carga horária é menor. Muitas vezes eram em uma sexta-feira à noite e o que ocorria? Por mais que seja uma área para professores, infelizmente tinham momentos que estavam em sala de aula só quatro alunos porque a maioria ia para aquela... tem um bar lá conhecido... é perto da UFC... Castanhola, não sei... perto da UFC que tem um pé de castanhola grande, eu acho que é uma coisa assim. O pessoal ia pra lá pra conversar, para tomar cerveja e essas coisas e como eu não era de beber e nem dessas coisas, eu ficava na aula, mas acabava que tinham 3 ou 4 alunos, a professora ou o professor... Não era uma aula tão eficiente, porque isso acabava mexendo com a estrutura do profissional que estava ali dentro, mas fora isso, as aulas eram boas sim. A questão do cansaço... final da semana... eu trabalhava em dois expedientes e em dois municípios diferentes, então muitas vezes

era aquela questão realmente de cumprir a carga horária pois já estava bem esgotado (Professor Escudo).

A partir da identificação do material indexado da narrativa do professor, poderemos posteriormente, no passo três, esboçar um ordenamento dos acontecimentos, gerando, assim, aquilo que chamamos de trajetórias (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). No entanto, antes passar para a etapa seguinte, nos é conveniente apresentar brevemente o material não indexado da entrevista narrativa, haja vista que ele será analisado com maior profundidade e discussão teórica na etapa quatro do processo de análise.

O primeiro material não indexado da entrevista discorre sobre opiniões do professor em relação à sua experiência com a Arte escolar. Em sua fala, podemos notar que ele reconhece as influências das práticas vividas em sua atuação no presente. Segundo ele:

[...] Então o meu contato com arte realmente foi praticamente... não vou dizer zero né? Porque teve a escola. Mas como eu tinha falado no início, se não tenho lembranças vivas das minhas aulas de Arte é porque realmente foram coisas que não me marcaram. Infelizmente nós somos produto do meio, nós muitas vezes somos como esponja. Absorvemos as coisas do meio que a gente convive, tanto na família, como na escola... [...] (Professor Escudo).

Outra reflexão importante trazida pelo professor é o valor da Arte dentro do sistema de ensino brasileiro e do município de Caucaia. Ele deixa bem claro seu posicionamento, que é fruto da imersão de sua prática em ambos os sistemas, ou seja, seu julgado está, antes de tudo, baseado em sua prática cotidiana como agente atuante nos campos citados. Podemos afirmar isso com base em sua fala que diz:

[...], mas só que na época quando eu cheguei em Caucaia, a realidade é como é até hoje. Ainda tem muitas dificuldades em todos os municípios. Eu realmente me deparei com turmas de 1º a 5º ano como eu tinha mencionado antes, sem nenhum preparo para questão de Arte [...]

[...] Nós sabemos que infelizmente se vê a Arte e a Religião como se fossem dois Componentes Curriculares que é para cobrir carga horária de professor, se bem que na época não era para mim... não era bem cobrir carga horária porque eu já estava como professor de atividade interdisciplinar, mas como era algo novo no município e tudo, então... [...]

[...] eu fui refletindo no jeito que as coisas tem mudado tanto no Brasil e a arte e a religião sempre é algo, vamos dizer assim, uma situação de sobra né? Para completar a carga horária e tudo... o que é que vai acontecer, daqui a pouco eu vou ser um professor tipo um arquivo morto na escola, só para colocar coisa velha ou então para me deixar no canto ou me mandar para outra escola porque não vai ter vaga para mim e olha que na época eu... no dia que eu tive essa reflexão no ônibus eu não tinha nem pensado no risco do professor de português e matemática pegar as aulas de religião e artes e eu ficar totalmente por fora (Professor Escudo).

A partir das suas percepções sobre o sistema, o informante evoca os acontecimentos sentidos e experienciados no tocante às dificuldades no Ensino de Arte, sobretudo nos Anos Finais. Ficam claras suas colocações ao averiguarmos sua fala:

[...] Eu tinha muita expectativa de ficar só com religião e acabou que eu peguei uma turma de Arte. Então a partir de 2017 é... eu comecei a, vamos dizer assim, passar uma dificuldade a mais.

[...] Porque uma coisa é você chegar com criança trazer um papelzinho, desenho impresso para pintar, colocar uma historinha, um DVD, pegar um papel madeira, alguma coisa, uma cartolina e outra coisa é trabalhar com fundamental 2 né? 7º ano que já é... tem até uma personalidade até bem preparada, já tem suas escolhas e tudo [...]

[...] Não tinha livro de Artes. Não sou professor preso a livro didático, mas com Artes realmente se tivesse livro na época eu iria me agarrar ao material. [...] (Professor Escudo).

Em sua segunda fase como docente em Arte, o professor manifesta alguns conceitos que nos parecem ocupar a centralidade de sua prática docente e de suas reflexões sobre sua legitimidade como professor de Arte.

[...] Procurei trabalhar muito nessa parte que mexesse com corpo, mexesse com a mente e aproveitei também as aulas de religião para trazer a questão do amor próprio, do amor de irmão e quando eu digo amor de irmão é com os irmãos de casa, o amor de pai, o amor de mãe, o amor deles para com os pais, o amor deles para com os amigos e isso foi algo que desde 2017 já havia... 2018 que eu já tinha fundamentado na religião, então juntou esse aspecto da religião e da reflexão com essa parte que eu trouxe da Arte que não é uma... não... não é uma aula de Arte (interrupção de áudio).

[...], Mas eu acredito que a Arte na sala de aula é... Deus me focou para maior obra artística que foi feita nas mãos dele que somos nós. Então dentro das minhas limitações eu tenho vivido bons momentos em sala de aula.

[...] Momentos que os alunos também têm sentido bastante contagiados pelo momento, tanto que às vezes até para uma atividade que não poderia render tanto... como uma vez que eu coloquei para turma fazer algum... eu fiz tipo como uma turma de fundamental I para procurar produzir uma flor, alguma coisa para mãe no Dia das Mães e acabou saindo coisas artísticas assim... Habilidades artísticas maravilhosas de dobradiça que nem eu como professor... Não de Artes né, mas intitulado de Artes para cobrir o horário, saberia fazer e foi muito bacana mesmo. (Professor Escudo).

Por fim, as últimas colocações não-indexadas narradas pelo professor emitem suas opiniões acerca de sua formação acadêmica e da importância dessa formação para a prática docente.

[...] Nós que somos licenciados em alguma disciplina ou em alguma área, nós sabemos que a faculdade passa coisas... vamos dizer assim, bastante teóricas e o que vamos dizer assim... se for seguir ao pé da letra não daria tanto subsídio às nossas articulações. Mas, como eu tinha falado bem no início da entrevista que tem pessoas que marcam a vida da gente e situações, eu acredito que se eu tivesse feito a formação em Artes com certeza teria encontrado grandes professores que poderiam ter me dado esse instalo da paixão. Não que eu não tenha paixão pela arte que eu trago para a sala de aula filme, eu... eu já procurei trazer também apresentações musicais e colocar lá no projetor, mas talvez alguma coisa dentro da formação superior em Arte pudesse me dar mais... mais estratégias. Não que lá o professor estaria dizendo: vocês professores de Arte têm que agir assim, assim, assim... que sabemos que cada sala tem um mecanismo, um jeito de ser. Tem suas peculiaridades. Mas, a questão de se envolver com pessoas que realmente estão na área da Arte e que acabam contagiando a gente com o amor por aquele assunto, aquela... aquela teoria. Não que a arte seja teoria. É muito prática, mas poderia ter... trazer algo diferente para minha prática em sala de aula. Não sei se eu respondi.

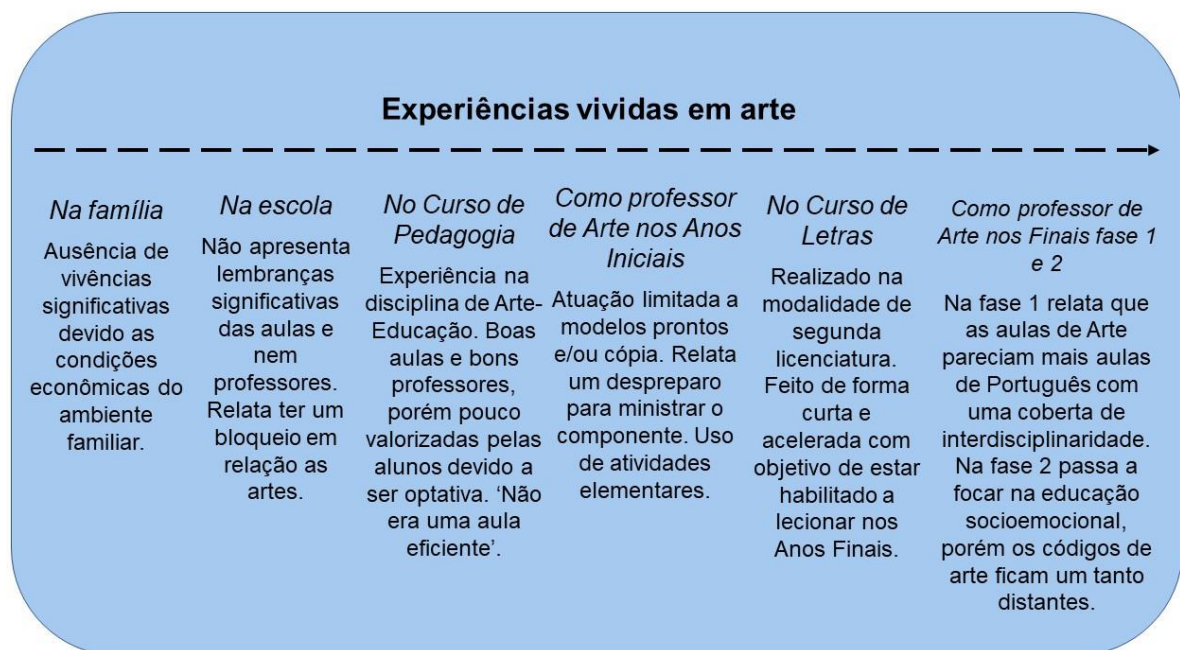
[...] Quando eu fiz a segunda licenciatura foi a distância. À distância, nós sabemos que o diploma tem a mesma precisão de uma licenciatura presencial, de um curso presencial. Mas sabemos que tem certas partes da licenciatura que se fosse presencial seria mais rico [...]

[...] então vamos dizer que se tivesse... essa disciplina fosse presencial, poderia até ter trazido um fator preponderante para as minhas articulações [...]

[...] Eu acredito que se eu tivesse tido essa aproximação da literatura, não dentro somente da segunda licenciatura, mas como também na minha vida estudantil, teria sido bem melhor. Eu tinha um certo bloqueio com a literatura quando eu era estudante, então acabou juntando o inútil ao desagradável. Aí pronto. (Professor Escudo).

Encerramos assim o segundo procedimento de análise da entrevista narrativa, que consistiu na divisão do texto em material indexado e não indexado. A partir das colocações indexadas, como acontecimentos, lugares, datas e sujeitos, traçaremos o ordenamento da trajetória de experiências vividas em arte pelo Professor Escudo. Colocando as informações apresentadas de acordo com sua cronologia temos: *na família, na escola, no curso de pedagogia, como professor de Arte nos Anos Iniciais, no curso de Letras, como professor de Arte nos Anos Finais fase 1 e como professor de Arte nos Finais fase 2*. O esquema elaborado na Figura 2 visa fornecer uma visualização e compreensão desses ordenamentos que geram a trajetória do informante.

Figura 2 – Trajetórias de experiências vividas em arte – Professor Escudo



Dando seguimento aos procedimentos de análise, nos deteremos de forma mais aprofundada nas colocações não indexadas do Professor Escudo, uma vez que, como descrito anteriormente, elas se configuram o auto-entendimento do informante. Consideramos igualmente importante articulá-las às reflexões e implicações que reverberam no Ensino de Arte, as quais foram apresentadas e discutidas nos primeiros capítulos deste trabalho.

As primeiras opiniões presentes na narrativa do professor dizem respeito à sua vivência com a Arte na escola. Todavia, ele faz também menção às suas raízes familiares por acreditar que também influenciaram o modo como ele se relacionou com a arte. Apesar de já expostos anteriormente, se faz importante, para uma melhor fluidez de nosso leitor, trazer novamente alguns trechos da fala do Professor Escudo para que possamos fazer as eventuais articulações teóricas. Em relação a essas influências, eles diz que:

[...] Questão de arte eu como aluno na escola, eu não sei se é porque eu não tinha contato realmente. Meus pais não abriram as portas para ter um contato maior com a arte me levando para certos locais e tudo [...]. (Professor Escudo).

[...] Então o meu contato com arte realmente foi praticamente... não vou dizer zero né porque teve a escola. Mas como eu tinha falado no início, se não tenho lembranças vivas das minhas aulas de Arte é porque realmente foram coisas que não me marcaram. Infelizmente nós somos produto do meio, nós muitas vezes somos como esponja. Absorvemos as coisas do meio que a gente convive, tanto na família, como na escola... [...].

A partir das afirmações do professor, evocamos o pensamento de Bourdieu (2008) que afirma que a instituição escolar deixa o capital cultural a cargo do capital herdado, gerando uma defasagem entre o capital cultural e o capital escolar. Dessa forma, os códigos de apropriação da arte herdados no seio da família costumam ser mais efetivos do que aqueles transmitidos pela escola. Por outro lado, quando isso não se concretiza na prática, a escola tem se mostrado ineficiente em suprir essas ausências e, pelo contrário, reforça-as ainda mais, como verificamos na fala do Professor Escudo.

Outro ponto importante evocado por ele é de que a ausência de memórias de suas aulas de Arte deixa nítida a forma como foram conduzidas, ou seja, não foram suficientemente significativas a ponto de gerarem experiências em sua história de vida. Segundo Larrosa (2002, p. 21)

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se assa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Professor Escudo, de fato, como ele mesmo afirma, teve contato com a arte, contudo, em relação às aulas de Arte, ele não teve experiências. Como docente e pesquisador da área, considero assustador pensar que alguém que passou por pelo menos 15 anos de educação escolar e, em pelo menos metade desse tempo, assistiu aulas de Arte, não tenha tido nenhuma experiência em arte gerada em sua trajetória de vida pelas mais de 300 horas²⁰ de aula do componente. Isso nos faz crer no valor distintivo da arte e em como ele é cada vez mais utilizado pela classe dominante para manter a distribuição desigual do capital cultural, como já tratamos anteriormente. Assim, a escola, que deveria proporcionar experiências que rompessem com essa desigualdade, reforça-a, oferecendo aos discentes aquilo que chamamos de *ausências em arte*.

Outra reflexão relevante feita pelo professor corresponde à sua visão acerca da Arte no sistema de ensino de Caucaia e no Brasil como um todo. Ele coloca como central o fato de não ter formação específica e, em alguns momentos, deslegitima a sua prática docente em Arte. Podemos perceber que, para o Professor Escudo, é bem nítida a importância que a formação específica tem na prática docente, sobretudo em Arte. Ele tem consciência de que não está em seu local de fala e que as ausências em arte presentes na sua trajetória de vida têm um grande impacto na sua prática. A seguir, separamos alguns trechos não indexados de sua narrativa que tornam claras as ideias aqui explanadas.

[...] Mas só que na época quando eu cheguei em Caucaia, a realidade é como é até hoje. Ainda tem muitas dificuldades em todos os municípios. Eu realmente me deparei com turmas de 1º a 5º ano como eu tinha mencionado antes, sem nenhum preparo para questão de Artes[...]

[...] Nós sabemos que infelizmente se vê a Arte e a Religião como se fossem dois Componentes Curriculares que é para cobrir carga horária de professor, se bem que na época não era para mim... não era bem cobrir carga horária porque

²⁰ Chegamos a este número a partir do cálculo $\{(200\text{dias letivos} / 4 \text{ semanas}) * 1\text{C.H semanal de Arte}\} * 7 \text{ anos em que o aluno estuda o componente Arte}$.

eu já estava como professor de atividade interdisciplinar, mas como era algo novo no município e tudo, então... [...]

[...] eu fui refletindo no jeito que as coisas tem mudado tanto no Brasil e a arte e a religião sempre é algo, vamos dizer assim, uma situação de sobra né? Para completar a carga horária e tudo... o que é que vai acontecer, daqui a pouco eu vou ser um professor tipo um arquivo morto na escola, só para colocar coisa velha ou então para me deixar no canto ou me mandar para outra escola porque não vai ter vaga para mim e olha que na época eu... no dia que eu tive essa reflexão no ônibus eu não tinha nem pensado no risco do professor de português e matemática pegar as aulas de religião e artes e eu ficar totalmente por fora.

Porque uma coisa é você chegar com criança trazer um papelzinho, desenho impresso para pintar, colocar uma historinha, um DVD, pegar um papel madeira, alguma coisa, uma cartolina e outra coisa é trabalhar com fundamental 2 né? 7º ano que já é... tem até uma personalidade até bem preparada, já tem suas escolhas e tudo [...]

[...] Não tinha livro de Artes. Não sou professor preso a livro didático, mas com Artes realmente se tivesse livro na época eu iria me agarrar ao material.

[...] acabou saindo coisas artísticas assim... Habilidades artísticas maravilhosas de dobradiça que nem eu como professor... Não de Artes né, mas intitulado de Artes para cobrir o horário, saberia fazer e foi muito bacana mesmo. (Professor Escudo).

Tendo isso em vista, reafirmamos a importância de valorização do Ensino de Arte que, entre outras coisas, começa na abertura dos espaços para os profissionais que são de direito. Enquanto a Arte estiver reduzida a “remendos burocráticos”, qualquer coisa feita por qualquer pessoa e reprodução do ensino de séculos passados, continuaremos a ter gerações e gerações que passarão pela escola e poderão até ter contato, porém não possuirão experiências e sim ausências em arte.

Nas seções que seguem, encerraremos nossas análises comparando as narrativas dos Professores A persistência da memória e Escudo e inserindo-as nos contextos dos quais fazem parte, a saber, o histórico do Ensino de Arte no Brasil e o sistema de ensino do Município de Caucaia.

4.4.3 Trajetórias coletivas: agrupamento e comparação

Encerrando nossos procedimentos de análise, realizaremos o agrupamento e a comparação das trajetórias individuais, inserindo-as em seus devidos contextos para que possamos gerar trajetórias coletivas.

Inicialmente, podemos verificar que ambos os informantes narraram contextos e/ou instituições bastante semelhantes. A partir dos contextos e instituições narrados podemos refletir sobre como foram circunscritas as experiências diversas que aconteceram em campos semelhantes. Logicamente, não podemos afirmar que os campos são iguais, pois as diferentes épocas e localidades, mesmo com campos nomeadamente iguais, como o escolar, apresentam suas especificidades que repercutem nas práticas, ou melhor, na atuação dos agentes envolvidos. A tabela 1 nos permite visualizar os contextos semelhantes nas narrativas de ambos os professores.

Tabela 1 – Contextos e instituições presentes nas narrativas

	Professor A persistência da memória	Professor Escudo
Família		X
Escola (discente)	X	X
Ensino Superior	X	X
Escola (docente)	X	X
Sistemas de Ensino		X

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos dados apresentados, vemos que três campos são comuns a ambas narrativas: a escola como discente, o ensino superior e a escola como docente. Voltaremos nosso olhar mais profundamente para esses três lugares, a fim de construir a narrativa coletiva de professores de Arte de Caucaia sem formação

específica e, por meio dela, compreender o *habitus* docente em Arte incorporado pelos professores. Para uma melhor reflexão, nos permitiremos trazer aqui a fala de alguns teóricos que, mesmo já citados, trazem luz às discussões levantadas e nos servem de ferramenta de poder explicativo da práxis presente nas narrativas aqui analisadas.

Logo no início de suas entrevistas narrativas ambos citam a sua passagem pela escola em resposta à pergunta: *Como a arte esteve presente na sua vida? E como isso se articula com a sua prática em sala ao ensinar Arte?* Nos parece que, para nós professores, é muito claro que tivemos Arte na escola e, portanto, que essa deveria ser a instituição em que a arte se fez presente em nossas vidas. Outro ponto importante é que, segundo Tardif (2014), nossa passagem pela escola engendra em nós uma formação docente muito forte por si só. Dessa forma, o *habitus* incorporado como discente se revela na práxis como docente. “Entende-se então, que o *modus operandi* possa revelar-se no *opus operantum* e somente nele (BOURDIEU, 2015, p. 356).

Delory-Momberger (2008) nos lembra que a escola funciona como teste do mundo social e lugar que reúne experiências na biografia pessoal, o que, de certo modo, explica o papel de centralidade que ela ocupa nas narrativas de ambos. Outro fator que ressalta a força da escola nas narrativas é que o sentido que os alunos dão à escola “remete à maneira como os alunos significam a sua frequência à escola, as tarefas que são levados a fazer, os saberes que ali constroem” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 123). Assim, ambos foram levados a rememorar os saberes em Arte construídos na escola.

Observando atentamente as suas falas, no que se refere à escola, poderíamos até imaginar que ambos foram colegas de sala. Nos impressiona a similaridade dos discursos em relação às práticas artísticas a que foram submetidos, ou melhor, não foram submetidos em sua formação escolar. Ao narrarem sua vivência escolar, as ausências em arte tomam centralidade e se agigantam em seus discursos. Junto a elas, se fazem presentes as impressões sobre a sua importância para o tempo em que foram educados. Analisemos:

[...] Então o meu contato com arte realmente foi praticamente... não vou dizer zero né porque teve a escola. Mas como eu tinha falado no início, se não tenho lembranças vivas das minhas aulas de Arte é porque realmente foram coisas que não me marcaram. [...]

[...] Nós sabemos que infelizmente se vê a Arte e a Religião como se fossem dois Componentes Curriculares que é para cobrir carga horária de professor, [...]. (Professor Escudo)

Seguinte rapaz, infelizmente na época em que eu estudei o segundo grau, hoje chamado Ensino Médio, nós não tivemos muita... muita... muita afinidade, muita prática de arte, entendeu? [...]

[...] E não foi diferente com a Arte, sabe? Infelizmente a Arte era vista como uma coisa meio que a parte, meio que de... vamos colocar aqui um termo... meio que um pouco desleixada. Só uma complementação: não havia um compromisso realmente de se inteirar daquilo que a Arte poderia oferecer e do contributo dela para sociedade. Infelizmente eu não tenho essa referência.

[...] Eu não posso dizer que peguei uma referência dos meus professores não por maldade deles, é claro, para que pudesse trazer isso para minha prática em sala de aula. Porque aquilo que era visto, era visto de uma forma muito superficial, muito aleatória, muito solta, vamos dizer assim. (Professor A persistência da memória).

Diante das falas dos professores, evocamos novamente o discurso de Goldberg (2014, p. 225), que diz:

É preocupante e, por que não dizer, assustador, ver como pessoas tão diferentes, com idades e trajetórias de vida diferentes trazem experiências praticamente iguais quando se trata de arte na infância. É contrastante observarmos que a arte, elemento de potencial criativo, transformador e promotor de singularidade se converte na escola em atividades pontuais, de cópia, reprodução e repetição. Na escola narrada não existe espaço para a criação e a invenção, é preciso pintar dentro da linha, em um só sentido na cor imposta, um desenho que já vem pronto, e essa é a “aula de arte”!

A aula narrada, por ausência, nos parece circunscrita ao tecnicismo pautado na cópia e repetição e na livre expressão descompromissada, em que ambos são incapazes de produzir experiências, nos conceitos já apresentados, na vida escolar dos indivíduos. Em um cenário ideal “a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação” (BARBOSA, 2010, p. 34), porém, em vez disso, se apresenta como um instrumento de reprodução do valor distintivo da arte, na medida em que o aumento da parcela dos detentores de um bem diminui seu poder distintivo (BOURDIEU, 2008) e, sendo assim, quanto mais pessoas tiverem acesso aos códigos de apropriação da arte, menos distintiva será. A escola vem

desempenhando muito bem essa tarefa de perpetuação ao reservar à arte um lugar ínfimo dentro da escola e da formação dos alunos.

Como segunda instituição, temos as vivências no Ensino Superior. Antes de tudo é importante ressaltar que, em ambas as narrativas, a formação universitária não aparece nos primeiros discursos dos informantes. Somente após serem perguntados e/ou receberem pedidos de esclarecimentos sobre esse contexto de vivência é que os professores rememoram seu tempo de formação universitária, o que nos leva a compreender que, em seus entendimentos, os contextos que apresentam centralidade sobre o contato com a arte em suas trajetórias são a escola (por ausência) e a docência (por obrigação, de certa forma). Isso nos faz evocar novamente o discurso de Tardif (2014, p. 20) que afirma que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Desse modo, percebermos que, mesmo positivas, as experiências em arte vividas no Ensino Superior não são suficientes para se sobrepor às ausências engendradas pela escola na forma de *habitus* docente incorporado. Ambos os professores citam que, de fato, determinadas experiências em sua formação universitária produziram, mesmo que de forma *insciente*, boas influências em sua prática docente em Arte. Eles relatam que:

[...] Isso realmente contribuiu porque, por exemplo, quando nós estudávamos, alguns elementos nós tivemos a oportunidade de utilizar o teatro, nós tivemos a oportunidade de utilizar a música como base, tivemos a oportunidade de utilizar a expressão corporal e tantas outras coisas. [...] (Professor A persistência da memória).

[...] Teve, teve. Eram professores bons realmente. Traziam um conteúdo bacana. [...] (Professor Escudo).

Por fim, ocupam um espaço de centralidade ambas as narrativas as vivências ocorridas no Ensino de Arte no município de Caucaia. Com base no

exposto pelos professores, confirmamos o pensamento de Rodrigues (2019) ao afirmar a existência de um descompasso entre o currículo e a formação/experiência/expectativa dos professores. Os professores, em suas falas, demonstram compreender a importância da arte e de tentar fugir de modelos passadistas de ensino. No entanto, tal compreensão não se apresenta de forma prática quando de um lado temos o apego ao livro didático e de outro o foco exacerbado nas emoções, em que os códigos da arte permanecem distantes, o que insere suas práticas, de certa forma, no ensino tradicional de Arte. “No ensino aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, portanto, é dado mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista [...]” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 27). Esses aspectos podem ser observados em suas falas.

[...] Aí o que foi que eu fiz? Eu procurei, no caso, o Professor de Arte na nossa escola que é Mestrando na área de música, se não me engano, e pedi para ele alguma ajuda. No sentindo... e aí Professor, o que é que eu faço agora? Me colocaram no componente curricular de Arte e eu queria caminhar bem. Eu não queria fazer uma coisa aleatória. Ele me deu como referência o livro didático que foi escolhido, e eu fui mesclando. (Professor A persistência da memória).

[...] Procurei trabalhar muito nessa parte que mexesse com corpo, mexesse com a mente e aproveitei também as aulas de religião para trazer a questão do amor próprio, do amor de irmão e quando eu digo amor de irmão é com os irmãos de casa, o amor de pai, o amor de mãe, o amor deles para com os pais, o amor deles para com os amigos e isso foi algo que desde 2017 já havia... 2018 que eu já tinha fundamentado na religião, então juntou esse aspecto da religião e da reflexão com essa parte que eu trouxe da Arte que não é uma... não... não é uma aula de Arte (interrupção de áudio).(Professor Escudo).

Outro fator que nos chama a atenção é que ambos os professores não se sentem legitimados para exercer a docência em arte devido à ausência de formação. Acreditamos que, somadas à ausência universitária, estão também as ausências geradas pelo ensino deficitário em Arte. Combinadas, as ausências causam o sentimento de desautorização por parte do professor, o que fortalece ainda mais o *habitus* incorporado. Em suas narrativas, eles deixam isso claro ao dizerem que:

[...] Eu realmente me deparei com turmas de 1º a 5º ano como eu tinha mencionado antes, sem nenhum preparo para questão de Artes [...].

[...] acabou saindo coisas artísticas assim... Habilidades artísticas maravilhosas de dobradiça que nem eu como professor... Não de Artes né, mas intitulado de Artes para cobrir o horário, saberia fazer e foi muito bacana mesmo. (Professor Escudo).

[...] Graças a Deus foi interessante a experiência. Não vou dizer que foi 100% não, porque eu não tenho formação na área, mas foi bom [...] (Professor A persistência)

A partir das análises realizadas, observamos que os informantes apresentam trajetórias individuais bastante semelhantes, o que nos leva a compreender a trajetória coletiva do *habitus* docente em Arte por professores não especialistas no município de Caucaia. De fato, os *habitus* incorporados por eles resultam ainda das ausências em arte impostas pelo campo escolar e das imposições dos sistemas de ensino, que descartam a importância da Arte na escola e na formação dos discentes.

5 O SOAR DAS VOZES: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire)

A partir das reflexões levantadas neste trabalho, esperamos colaborar com a compreensão do Ensino de Arte no município de Caucaia, tendo em vista a figura do professor de Arte, sua formação e prática por meio das narrativas de sua trajetória. De fato, o professor ainda é peça chave no processo de ensino-aprendizagem e as diversas formas pelas quais esse ensino se manifesta passam por suas ações, escolhas, vivências, gostos e herança familiar. Apesar de tantas tentativas de demonização da figura docente, das constantes tentativas de descarte do papel do professor e da crescente desvalorização pelo poder público da profissão docente, não há como compreender os processos de ensino que ocorrem em determinados locais e áreas do conhecimento sem compreender toda uma história de luta e formação dos professores que dela fazem parte. Dessa forma, Nakashato (2019, p. 23) indaga: “seria o arte/educador formado da mesma trama que se constitui os tempos, espaços e ações do ensino da arte?” De certa maneira, é quase inevitável escapar do som dos gritos que vêm reverberando no Ensino de Arte ao longo dessa história, e, conseqüentemente, engendrando práticas, através de uma estrutura estruturada e estruturante, nos agentes que nele operam.

Por meio da busca pelo conhecimento sobre o *habitus* docente dos professores de Arte de Caucaia sem formação acadêmica específica foi possível perceber o quanto a lógica do campo escolar, sobretudo nos moldes da Educação Artística, ainda permanece presente e norteadora das suas práxis. Fica claro para nós que esse *habitus* é marcado pelas ausências em arte, em contraposição às experiências, as quais atuam na reprodução da desigualdade de distribuição do capital e, por consequência, perpetuam o valor distintivo da arte como elemento da classe dominante ou frações de classe. Gerado ainda na passagem pela escola, o *habitus* docente dos professores de Arte de Caucaia sem formação específica traz suas regras tácitas de forma a torná-las orgânicas e passíveis. Assim, o *habitus*, por ser produto da aplicação de esquemas idênticos, traz em si a potencialidade de

sistematização das práticas de um agente ou de um conjunto (BOURDIEU, 2008, 163), o que leva a entender, em partes, as raízes que constituem esse *habitus*.

Ao procurarmos analisar os impactos da formação e das vivências dos professores no Ensino de Arte, conhecer as metodologias utilizadas pelos professores para o Ensino de Arte por meio de suas narrativas de vida e verificar a sensação de legitimidade para lecionar a disciplina por parte dos professores como forma de conhecer as realidades envolvidas neste campo em específico passamos a compreender o complexo papel do professor de Arte, principalmente dos que não possuem formação específica.

Ressaltamos que as vivências e formações dos docentes mostraram ter um forte impacto no Ensino de Arte, haja vista que podemos verificar aspectos presentes nelas sendo repetidos nas práticas docentes, demonstrando que são ainda o principal subsídio no qual o professor baseia sua prática docente.

Em relação às metodologias utilizadas pelos professores contidas em suas narrativas de vida, é perceptível que, apesar de determinadas tomadas de consciência em relação à importância da arte e aos modos em que se deve operar seu ensino, os professores não conseguem romper o círculo vicioso em que seu *habitus* docente em Arte está inserido. Fato é que há neles o interesse em não reproduzir as ausências que vivenciaram, no entanto, em razão do despreparo e da forte influência por elas produzida, se torna deveras difícil a criação de atividades em arte capazes de inscrever experiências nas trajetórias dos alunos.

Como último objetivo de nossa pesquisa, procuramos verificar a sensação de legitimidade por parte dos informantes. A partir das narrativas foi possível perceber que a ausência de formação acadêmica e, inconscientemente, de experiências significativas em arte é considerado um fator determinante pelos próprios professores. Nesse sentido, em vários trechos eles fazem menção a essa necessidade como fator de legitimação da prática docente em Arte.

Por fim, consideramos preocupante a forma que o Ensino de Arte vem sendo tratado no município de Caucaia, tendo seu lugar reduzido àquilo que temos chamado de remendo burocrático, não havendo a menor preocupação por parte do sistema de ensino sobre se o Ensino de Arte tem se consolidado no interior da sala de aula. Há menos ainda um vislumbre de mudança desse cenário, visto que as seleções públicas não ofertam vagas para professor de Arte e os concursos para cargo efetivos do magistério contêm um número de vagas ínfimo, que não condiz

com o tamanho do sistema de ensino de Caucaia, ficando claro que o lugar dos arte-educadores, isto é, professores especialistas em arte, está sendo usurpado por uma orientação burocrática imoral e impositora. Tal orientação fere os direitos de os arte-educadores terem seu espaço na educação pública, causa desconforto nos demais professores por serem obrigados a lecionar o componente que já é historicamente marcado pelas ausências em suas trajetórias e colabora com a reprodução do *habitus* incorporado do Ensino de Arte oriundo da Educação Artística, perpetuando, assim, a desigualdade na distribuição do capital cultural e, portanto, a distinção social por meio dos códigos de arte acessíveis apenas para uma elite privilegiada. Desse modo, que os arte-educadores tenham espaço na educação básica, sobretudo na escola pública, para “que a arte possa deixar de ser um domínio especializado, um domínio de peritos que são os artistas e que possa se relacionar com a vida” (SABINO, 2019, p. 149).

Concluimos com a esperança de que este estudo possa, de alguma maneira, ser utilizado como ferramenta de resistência e reivindicação de um Ensino de Arte efetivo, significativo, criador e inovador no município de Caucaia, capaz de engendrar não mais ausências, mas sim experiências estéticas sensíveis e criativas. Pois enquanto existirem as vozes dos arte-educadores, seus gritos se farão ressoar em defesa da Arte na escola e suas vozes permanecerão sendo ouvidas através dos diversos meios de reverberação, dentre os quais espera-se que estejam as páginas deste trabalho e que jamais sejam silenciadas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica do julgamento social**. São Paulo: Edusp, 2008. 560 p. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Municipal Curricular: ensino fundamental anos finais**. Caucaia-CE, 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. 1000p.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ (Estado). **Resolução nº 411**, de 2006. Fortaleza, CE, p. 1-5. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0411-2006.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

CONSELHO MUNICIPAL DE CAUCAIA (Município). Resolução nº 02, de 2014. **Resolução CMEC Nº 02/2014**. Caucaia, CE, 2014. Seção 4, p. 1-34. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MNUFj_yMxrvFO4K9O_YvIZDfwydG0JH0/view. Acesso em: 06 nov. 2019.

COUTINHO, Rejane. Formação de professores para o ensino da arte. In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Org.). **O ensino de arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. São Paulo: Eca - Usp, 2019. p. 11-14.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EdUFRN, 2008. Prefácio de Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 31-57.

FURASI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLDBEGER, Luciane. Experiências formativas em arte dos Licenciandos em Pedagogia da UFC: influências da Pedagogia Tecniciста. In: ANDRADE, Francisco Ari; VIANA, Carlos Augusto Viana; JESUINO, Filipe de Menezes e SILVA, Renata Aquino da (Orgs). **Educação brasileira: conceitos e contextos**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. (p. 224-238)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em teatro**. Fortaleza: IFCE, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música**. Canindé: IFCE, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música**. Crateús: IFCE, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em artes visuais**. Fortaleza: IFCE, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música**. Limoeiro do Norte: IFCE, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música**. Itapipoca: IFCE, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 jan. 2021.

JOSSO, Marie-christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. 340 p. Tradução: Albino Pozzer; Coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis - Rj: Vozes, 2002. Cap. 4. p. 90-113. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional. In: PASSEGGI, Maria da conceição. (Org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Col. Pesquisa (Auto) Biográfica/Educação

LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.

MARTINS, Mirian Celeste Dias. Formação de professores de, para, em arte. In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Org.). **O ensino de arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. São Paulo: Eca - Usp, 2019. p. 151-164.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis - Rj: Vozes, 2018. Cap. 3. p. 73-94. Tradução: Fábio Ribeiro.

NAKASHATO, Guilherme. Reflexões sobre a história do ensino da arte na formação do arte/educador ou do tecido vivo de nossas histórias narradas. In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Org.). **O ensino de arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. São Paulo: Eca - Usp, 2019. p. 23-32.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto - Portugal: Porto, 2007. Cap. 1. p. 11-30. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira.

RODRIGUES, Maria Estela Sanches. Questões relevantes e revelantes... In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Org.). **O ensino de arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. São Paulo: Eca - Usp, 2019. p. 85-101.

SABINO, Kelly. Quereres: notas para pensar a arte na escola. In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (Org.). **O ensino de arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. São Paulo: Eca - Usp, 2019. p. 142-150.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis - Rj: Vozes, 2014.

TEÓFILO, Israel Kleber de Oliveira. **A formação inicial do educador musical: uma análise da satisfação dos licenciados em música da UECE**. 2018. 71 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Arte Com Ênfase em Música, Secretaria de Apoio As Tecnologias, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

TEÓFILO, Israel Kleber de Oliveira. **A formação pedagógico-musical do licenciando: uma análise do currículo das licenciaturas em música**. 2017. 98 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Música, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

THOMSON, Patrícia. Campo. In: GRENFELL, Michael (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis - Rj: Vozes, 2018. Cap. 4. p. 95-114. Tradução: Fábio Ribeiro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança**. Fortaleza: UFC, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em artes cênicas – teatro**. Fortaleza: UFC, 2010.

WACQUANT, Loïc. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-216.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA DA NARRATIVA DO PROFESSOR A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA

PESQUISADOR: Vou fazer a pergunta para a gente poder iniciar a sua entrevista, fique à vontade. Então as nossas duas questões centrais, professor, *A Persistência da memória* né isso? Então são duas perguntas que na verdade são como se fossem uma só. Que são: como a Arte esteve presente na sua vida? E como isso se articula com a sua prática em sala ao ensinar Arte? Eu quero lhe deixar tranquilo, dizendo que o alvo da nossa pesquisa são justamente os professores de língua portuguesa que ministram o componente curricular de Arte, então fique à vontade para falar da forma com que lhe vier realmente os sentimentos ou sensações, livres de qualquer justificativa tá bom?

A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA: Pois é meu amigo, então, é um prazer em contribuir com a sua pesquisa. Eu sou o professor *A Persistência da Memória* e a minha formação é em língua portuguesa. Eu tenho também Teologia e Gestão Educacional e sou Mestrando da língua portuguesa também. Já fui técnico da secretaria de educação e deixei para assumir o concurso aqui em Caucaia. Sou de Russas. Seguinte rapaz, infelizmente na época em que eu estudei o segundo grau, hoje chamado Ensino Médio, nós não tivemos muita... muita... muita afinidade, muita prática de arte, entendeu? Eu até comentava com meu filho menor de 16 anos na semana passada, no que diz respeito à língua inglesa. Nós... enquanto hoje se começa estudar a língua inglesa bem cedo, né? Às vezes, logo no início do fundamental. Eu comecei a ver o inglês no Ensino Médio, no 1º ano do Ensino Médio, sendo uma aula só de língua inglesa, então nós víamos pouca coisa. E não foi diferente com a Arte, sabe? Infelizmente a Arte era vista como uma coisa meio que a parte, meio que de... vamos colocar aqui um termo... meio que um pouco desleixada. Só uma complementação: não havia um compromisso realmente de se inteirar daquilo que a Arte poderia oferecer e do contributo dela para sociedade. Infelizmente eu não tenho essa referência. Eu não posso dizer que peguei uma referência dos meus professores não por maldade deles, é claro, para que pudesse trazer isso para minha prática em sala de aula. Porque aquilo que era visto, era visto de uma forma muito superficial, muito aleatória, muito solta, vamos dizer assim. Você queria perguntar mais alguma coisa a respeito disso?

PESQUISADOR: Professor, queria saber como é que você se sente em ter que ministrar essas aulas de Artes sem ter tido essa referência na escola ou na faculdade... Qual o seu sentimento? Porque a gente sabe que não é... eu sei que é uma questão que nos é imposta, podemos dizer assim, pelo sistema né? Porque a gente tem que complementar a carga horária e como você mesmo disse, não tinha nada a ver com seus professores do passado, assim como não tem nada haver com você ser da língua portuguesa e ter que ministrar Arte. Achei interessante que você falou que não tem essa referência dos seus professores para usar na sala de aula. E como é que você se sente em ter que ministrar essas aulas?

PESQUISADOR: Nós já estamos na verdade entrando para a segunda questão, né assim? Pois é, agora eu acho interessante o seguinte... Assim, eu gosto de desafios. O ramo do conhecimento me seduz, eu gosto muito. Quando recebi a incumbência de trabalhar com o componente curricular de Arte e também de Ensino Religioso, foi um desafio para mim no sentido de que eu ainda não tinha ministrado esse componente curricular, nestes componentes curriculares. Porém, elas representaram para mim um desafio e um compromisso muito importantes, porque quando a gente faz o trabalho com amor a gente se debruça para aprender e para dar o melhor, né assim? Então diferente da não referência que eu tive no passado, eu quis fazer diferente, eu quis contribuir realmente, mostrando para os meus alunos, para os meus educandos que a arte está presente em todo canto, dizendo popularmente. Seja num boné que a gente usa, seja num acessório que a mulher coloca, seja naquela pintura que está lá no muro, seja no design de um carro, na música, no cinema, no teatro e em tantas coisas. Então ela está presente em todo canto. A partir disso, eu fui desmistificando aquela ideia de que trabalhar a Arte era simplesmente você colocar o menino para pintar alguma coisa, para desenhar alguma coisa. Mas que a Arte tinha um empoderamento e a sua importância magnífica na sociedade. Ai de nós se não fossem pessoas magníficas, pessoas dinâmicas, pessoas maravilhosas que contribuíram com tudo que a gente tem de arte no mundo, né? O mundo seria muito mais pobre se nós não tivéssemos pessoas que enriquecem o nosso dia a dia, a nossa vivência com a Arte. Aí o que foi que eu fiz? Eu procurei, no caso, o Professor de Arte na nossa escola que é Mestrando na área de música, se não me engano, e pedi para ele alguma ajuda. No

sentindo... e aí Professor, o que é que eu faço agora? Me colocaram no componente curricular de Arte e eu queria caminhar bem. Eu não queria fazer uma coisa aleatória. Ele me deu como referência o livro didático que foi escolhido, e eu fui mesclando. Eu fui pegando alguma coisa do livro didático que nós temos e fui pegando algumas outras coisas que iam sendo vistas por mim, alguns estudos à parte para poder enriquecer e também não tornar as aulas chatas, vamos dizer assim. Porque quando se fala de Arte, nós temos a história da Arte, mas é bom que possamos trazer algo de prático também, para eles perceberem. Por exemplo, a construção de uma Mandala, não é xilogravura não... agora não estou lembrando o nome daquelas dobraduras... Então, algo que esteja relacionado com o conteúdo entendeu? Eu procurei fazer um pouco diferente nesse sentido para não deixar as aulas monótonas. Graças a Deus foi interessante a experiência. Não vou dizer que foi 100% não, porque eu não tenho formação na área, mas foi bom para mim porque era um anseio meu aprender mais sobre aquilo que eu não tinha conseguido aprender lá no ensino médio. Pra mim isso foi interessante, eu gostei da experiência.

PESQUISADOR: Nós estamos nas nossas últimas questões que eu vou anotando a partir do que o senhor vai falando... eu tenho uma pergunta. Você falou sobre a questão da referência de arte do Ensino Médio. No curso superior, na formação em língua portuguesa, em letras, né isso? Na formação em letras, você acredita que essa formação... por vocês terem estudos de literatura que tem um viés relacionado com a arte, trouxe alguma facilidade para você, ou você conseguiu articular alguma dessas coisas com a Arte ou não?

A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA: É interessante a sua pergunta. Eu nem havia percebido o porquê que eu não tive tanta dificuldade de fazer o trabalho, porque quando a gente escolhe uma área a gente tem afinidade, não é assim? Então escolhi a língua portuguesa, embora a minha grade era daquela que juntava tudo, não era desmembrada era Inglês/Português e suas devidas literaturas. Isso realmente contribuiu porque, por exemplo, quando nós estudávamos, alguns elementos nós tivemos a oportunidade de utilizar o teatro, nós tivemos a oportunidade de utilizar a música como base, tivemos a oportunidade de utilizar a expressão corporal e tantas outras coisas. Matutando um pouco como a gente diz, isso contribuiu para que não fosse tão difícil fazer a coisa, vamos dizer assim né?

PESQUISADOR: Tudo bem, muito bom. Professor eu acredito que no mais é isso e agradeço muito pela sua contribuição e agradeço pela narrativa. Em breve eu vou estar entrando em contato novamente para verificação da transcrição.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA DA NARRATIVA DO PROFESSOR ESCUDO

PESQUISADOR: Leve o tempo que quiser e que o senhor achar pertinente, tá bom? E eu vou repetir as duas perguntas para poder refrescar a sua memória.

PROFESSOR ESCUDO: OK

PESQUISADOR: Então as nossas perguntas são... só um minutinho que ele está abrindo aqui... Pronto. Como a arte esteve presente na sua vida? E como isso se articula com a sua prática em sala ao ensinar Arte?

PROFESSOR ESCUDO: Ok. Bem, vamos dizer que desde a minha infância eu não tive uma vida realmente paralela à arte. Meus pais eles sempre foram assim bastante trabalhadores, aguerridos na questão de procurar trazer o que é o necessário para dentro de casa... O que eles priorizavam sempre era a educação da gente, então... a questão de ir no final do mês quando recebesse os seus vencimentos, pagar a escola e trazer o alimento para dentro de casa, era o que realmente eles tinham como primordial. Então a minha infância e adolescência foi algo assim bem... vamos dizer assim... distante da arte e até eu mesmo não tinha aquela... não procurei ter aquela aptidão para a questão de desenho, de pintura, de apreciar obras artísticas, quadros e essas coisas... E nós não tínhamos o costume lá em casa de sair no final de semana. Ir para um teatro, ir para o cinema, ir para uma exposição... nada dessas coisas. Era o básico de ir ver os avós, de ir à missa e ir para a praça passar um tempo, que é o lugar mais aberto, obviamente tinha mais espaço que aqui em casa, e faz com que eu não tenha tanto contato. Questão de arte eu como aluno na escola, eu não sei se é porque eu não tinha contato realmente. Meus pais não abriram as portas para ter um contato maior com a arte me levando para certos locais e tudo. Então para mim a parte de Educação Artística como dizia antigamente nas escolas era... se você for me perguntar hoje se você lembra realmente... eu lembro muito bem das aulas de matemática que eu gostei muito, apesar de ter ido para a parte de língua portuguesa, história e geografia eu gostava muito também. Mas as aulas de educação artística... eu também não tive. Vamos dizer assim: não tenho lembranças... não é que tenham sido aulas ruins, mas

geralmente eu acredito que acontece com qualquer pessoa... tem situações que marcam, como também tem pessoas que marcam né? Os professores que marcaram a minha vida, foram: a minha professora de alfabetização e depois o professor de matemática. Tinha também os professores que marcaram a minha vida estudantil. Mas o meu contato com a arte na escola e o meu contato com a arte no meu dia-a-dia, na minha infância, na minha adolescência, não! Eu lembro que muitas vezes e até hoje se você fosse me pedir agora ô *Professor Escudo* me dê... faça o desenho aí de um... de uma pessoa, procure fazer a caricatura, algum desenho que possa ter mais complexidade... eu vou fazer uma bolinha, um palitinho com dois palitos sendo o braço, dois palitos sendo a perna, dois pinguinhos dos olhos, um risquinho do nariz, o risco da boca e pronto, ou seja, algo bem básico. Então o meu contato com arte realmente foi praticamente... não vou dizer zero né? Porque teve a escola. Mas como eu tinha falado no início, se não tenho lembranças vivas das minhas aulas de Arte é porque realmente foram coisas que não me marcaram. Infelizmente nós somos produto do meio, nós muitas vezes somos como esponja. Absorvemos as coisas do meio que a gente convive, tanto na família, como na escola e... tanto que para você ter uma ideia, agora estou lembrando que uma vez um professor de história pediu para fazermos colunas... colunas Barrocas, aquele negócio lá de literatura... arcadismo, só que na época não era literatura porque eu estava na sétima/sexta série, que antes era série, não era ano. Para mim na época, foi um desafio muito grande porque eu sempre fui aquele aluno que tinha muita timidez. Eu era muito travado para apresentar, então geralmente as pessoas me procuravam para que eu fizesse o trabalho, a parte teórica e o grupo apresentar, só que dessa vez como para fazer essas colunas tinha que pegar argila... eu peguei... eu fiquei muito tenso e disse assim: pessoal, não vou conseguir fazer porque eu sou péssimo na parte de artes. O grupo disse assim: vish *Professor Escudo*, você também... se você não fizer a parte teórica como é que vai ficar a parte da nota? Eu disse: então é o jeito eu ter que apresentar. Então o que foi que ocorreu: quando foi no dia, outros dois colegas conseguiram fazer com muita dificuldade e com apoio dos pais as colunas e eu fui lá para frente para apresentar. Só que eu não vou dizer graças a Deus porque eu acredito que na vida da gente temos que superar as adversidades, os nossos pontos fracos. Não sei o que foi que ocorreu exatamente que o professor acabou escolhendo só dois para falarem e o resto para segurar a coluna, segurar o cartaz e eu fui um dos que não fui, ia pesar

tudo que estava pesando né? Só pela expectativa de falar com a turma. Então eu sempre tive esse bloqueio com relação às artes. Só que em 2009 quando saiu a questão do edital do concurso para Caucaia as coisas começaram a mudar, por quê? Porque eu fiz o concurso para pedagogo e quando foi no dia da... vamos dizer assim de assinar, de receber o memorando e levar para escola, eu cheguei lá e tive a grata surpresa de descobrir que tinha uma função chamada PAI, que era o professor de atividade interdisciplinar. É... Você vai fazer outra pergunta ou eu já posso continuar? Acho que agora vai entrar na segunda né?

PESQUISADOR: Pode seguir, pode seguir.

PROFESSOR ESCUDO: Tá certo. Depois você vai e fragmenta né? Então o que ocorreu foi todo um processo de luta, de busca pedindo a Deus para que Ele me colocasse na mesma escola os dois horários, porque eu sempre trabalhava na questão de substituto aqui em Fortaleza. Peguei alguns concursos fora do município, na região metropolitana, mas geralmente era só um expediente em um canto e um expediente em outro... Então eu sempre tive muita dificuldade nessa questão de sair de um município para o outro e quando teve concurso para 200 horas eu disse: eu vou fazer porque é até mais próximo de Fortaleza. Só que quando foi no dia que eu cheguei lá, a pessoa disse assim: só tem uma vaga na escola na praia e outra no centro. Eu fiquei pensando, poxa... tanto que eu pedi ao Senhor... isso eu conversando com Deus. Tanto que eu pedi ao Senhor para conseguir uma escola que fosse 200 horas para que eu não pudesse ficar nessa questão de ir para escola e para outra... não que eu queira ser melhor do que ninguém, tanto que nós sabemos que quando chega em um concurso, tem que pegar o que tem, é a realidade. No instante a pessoa que me atendeu disse assim: professor, é essa a escola ou então o senhor já assina logo o documento dizendo que não quer assumir o concurso e pronto. E eu tudo bem. Eu peguei o papel e a caneta... inclusive eu vou dizer para você também que eu sou bem emotivo hoje pela manhã na capacitação, foi uma bela capacitação, só lamento porque eu fiquei caindo constantemente. Olha rapaz, tantas vezes que eu digitei o código para entrar na capacitação... Era toda hora caindo a internet. Então realmente hoje a internet não agiu de bem comigo, não foi boa comigo, mas enfim... eu estava dizendo eu, é... sou bem emotivo também e no dia eu lembro que quando eu encostei a ponta da

caneta para assinar o memorando para assumir, eu comecei a lacrimejar e como não estava enxergando o papel, eu parei um pouco e fiquei só com a ponta da caneta encostada já para começar a redigir e escrever quando escutei em uma terceira mesa uma outra atendente dizendo assim: pergunte se ele quer ir para escola X. Aí a pessoa perguntou e eu disse: eu não sei onde é, não conheço nada aqui em Caucaia.

— Eu virei e disse: é para atender quais as turmas?

— Ah é polivalente que é para pedagogia e é do 1º ao 5º ano, Professor PAI.

— Aí eu: PAI?

— Professor PAI é professora de atividade interdisciplinar.

— Pronto. E o que é para fazer?

— É recreação, Artes, religião.

— Aí eu tudo bem, tudo bem.

Abracei a causa né? Assinei lá e fui para a escola. Assim... não é que a criança, ela seja, vamos dizer assim, mais fácil de você é... vamos dizer assim, disfarçar a realidade ou enfeitar a situação, camuflar as coisas e fazer de conta que tá dando uma coisa e não é. Mas só que na época quando eu cheguei em Caucaia, a realidade é como é até hoje. Ainda tem muitas dificuldades em todos os municípios. Eu realmente me deparei com turmas de 1º a 5º ano como eu tinha mencionado antes, sem nenhum preparo para questão de Artes porque nas turmas que eu pegava em Fortaleza, Pacatuba, Pacajus e Maracanaú já foram realmente... era polivalente, mas tinha muito daquela questão ir muito para o português para matemática e tudo, que eu acho que por sinal é algo que não deveria ser fundamentado. Uma das coisas que eu falo muito assim com relação, apesar de não ser um professor formado em artes... Eu digo que é muito importante a arte dentro da escola, a música, o xadrez. O xadrez deveria ser mais vivo, apesar de que se você for me chamar para jogar uma partida de xadrez eu não sei nem as regras, nem nada. Só sei que tem que ir para frente e tem que eliminar as peças dos outros. Essa questão de fazer xeque mate, essas coisas eu não sei. Mas por saber que o xadrez é algo muito importante para a questão da inteligência, do raciocínio, da estratégia e tudo. É... vejo como um mecanismo que poderia ser colocado de forma mais intensa ou vamos dizer assim, mais presente na escola. Então é... inicialmente o que eu priorizava era a questão da recreação, porque como eu tinha é... com as turmas menores geralmente eram em final de semana, muitas vezes os meninos já

estavam com um certo estresse de muita atividade, de tantas aulas de matemática. Essas turmas do final da semana, eu procurava focar mais na recreação. Não que fosse só recreação, mas eu estou fazendo uma comparação com relação a Arte. O que acontecia quando eu tinha, por exemplo, o dia de sexta-feira que era com o primeiro ano, no caso era a turma que eu passava de manhã. Então a primeira parte da manhã que estava mais né... que é mais calmo, mais tranquilo, mais ventilado... (caiu a conexão)

PESQUISADOR: Pronto...

PROFESSOR ESCUDO: Ô dificuldade rapaz... são os desafios mesmo desse período que estamos vivendo né?

PESQUISADOR: Verdade professor, verdade. E hoje foi dia de chuva, aí a internet fica...

PROFESSOR ESCUDO: Não rapaz e aqui o pior que já faz alguns dias, não... Já faz alguns meses que realmente está bem falho a internet aqui. Com a chuvinha hoje foi só uma desculpa para piorar, mas tudo bem. Pois é, então como eu estava... posso prosseguir né?

PESQUISADOR: Sim, pode sim.

PROFESSOR ESCUDO: Pronto. Então o que é que eu fazia... primeiro tempo com o primeiro ano eu passava religião, trazia algum textinho, alguma historinha. Como estávamos com o primeiro ano, tinha a questão de fazer os movimentos, tentar dançar. Também sou péssimo em dança e com isso passávamos o primeiro tempo assim... até vamos dizer assim... uns 60 minutos do primeiro momento da aula com religião. Depois aproveitava e levava as crianças para a quadra. Como era um local muito espaçoso, então procurava não passar tanto tempo com a turma para evitar alguma coisa, porque como era muito espaçoso tinha também a parte do campo e às vezes, por mais que a gente diga assim: crianças fiquem só mais para cá... o ser humano em si gosta muito de desafio, de ultrapassar vamos dizer assim, os limites, as barreiras. Eu ficava geralmente até a hora do intervalo. Quando era na hora do

intervalo, eles já ficavam lá no outro lado, tinha o lanche para ficar brincando por lá e tudo. No segundo tempo quando eu voltava é que eu ia para Artes. Em Artes geralmente o que é que eu fazia.... É... muitas vezes eu, por já saber quais eram os desenhos de super-heróis que eles gostavam, em casa eu pegava e tirava algumas impressões de heróis, dos personagens das histórias infantis que eles gostavam e trazia para sala de aula. Também trazia alguma atividadezinha de Artes, mas era atividade bem elementar mesmo, sem muito requinte, sem muito vamos dizer assim... preparo. Nós sabemos que infelizmente se vê a Arte e a Religião como se fossem dois Componentes Curriculares que é para cobrir carga horária de professor, se bem que na época não era para mim... não era bem cobrir carga horária porque eu já estava como professor de atividade interdisciplinar, mas como era algo novo no município e tudo, então... até mesmo a questão de você ser novo município e estar se adequando, os desafios que se encontrava, que inclusive sexta-feira era um dia que era para ser do meu planejamento integral. Sexta-feira manhã e tarde e eu ficava de manhã, por quê? Porque como eu tinha chegado no período probatório, a professora tinha muitos problemas de saúde e ela não tinha o planejamento dela integral. Aí sobrava para mim. Mas como eu estava chegando, eu sempre procurei aprender com minha mãe que a gente tem que chegar nos cantos para adicionar e quando for para sair para as pessoas sentirem saudade e não sentir uma saudade aliviada. Senti falta da gente pelo que a gente procurou produzir e trazer de retorno. Eu não digo nem reconhecimento não, que reconhecimento é uma coisa que eu não... não vou dizer assim, não busco e não faço questão. Então trazia essa atividadezinha, trazia um vídeo, um vídeo que eu digo assim DVD, o DVD musical, ou então às vezes um DVD realmente com histórias, aquelas histórias clássicas... de A Branca de Neve, João e o Pé de Feijão, João e Maria. Então eu colocava, as crianças assistiam e depois nós íamos conversar. Muitas vezes eu já trazia também alguns desenhos impressos daqueles personagens para eles pintarem. Era algo assim bem... vamos dizer assim... muito limitado, mas acredito que para eles, crianças do primeiro ano, seis anos era algo satisfatório até mesmo para sair daquela rotina de ficar com livros, caderno como os outros Componentes Curriculares. É... deixa eu ver aqui outra coisa... assim... Tinha também a parte de pintura. Muitas vezes eu... pintura que eu digo assim.... não é nem a pinturinha só de pegar o lápis de cor e pintar um papel não. Eu pedia à escola cola colorida e tinta guache, então muitas vezes nós pegávamos uma folha daquelas de papel madeira e

colocava no chão e procurava produzir alguma coisa. Mas tudo com muita limitação e era algo que eu sempre procurava é... vamos dizer assim, era deixar muito original o que eles conseguiam fazer quando era em uma folha de papel madeira porque eu pelas minhas limitações se eu fosse por exemplo, criar alguma coisa no papel para eles, sei lá completarem ou então fazer uma melhoria era capaz de eles nem entenderem por conta da limitação que eu tinha com o material. E assim foi passando. Isso começou em 2010, quando foi em 2016, aliás a partir de 2014... a partir... só passar aqui o barulho. A partir de 2014 começou a reduzir as turmas de Fundamental I e em 2014 passamos por isso, 2015 por isso, e quando foi em 2016, na época, o falecido diretor chegou lá na sala do quinto ano e disse assim: olha *Professor Escudo* eu tenho uma notícia para passar. Esse ano é o último ano dos quintos anos e a partir do próximo só vai ter do 6º ao 9º ano e eu queria saber com você, se você quer assumir o Fundamental 2 com religião. Na hora eu fiquei até feliz e disse que se precisasse contar comigo eu assumiria. Só que depois quando eu fui pegar meu ônibus e ir para casa eu fui refletindo no jeito que as coisas tem mudado tanto no Brasil e a arte e a religião sempre é algo, vamos dizer assim, uma situação de sobra né? Para completar a carga horária e tudo... o que é que vai acontecer, daqui a pouco eu vou ser um professor tipo um arquivo morto na escola, só para colocar coisa velha ou então para me deixar no canto ou me mandar para outra escola porque não vai ter vaga para mim e olha que na época eu... no dia que eu tive essa reflexão no ônibus eu não tinha nem pensado no risco do professor de português e matemática pegar as aulas de religião e artes e eu ficar totalmente por fora. Então aí eu comecei a investir... eu comecei a investir em uma segunda licenciatura que foi língua portuguesa. Foi algo estratégico porque é... eu tenho uma paixão, um amor pela matemática... não sou um exímio em matemática até mesmo faz muito tempo que eu me desliguei da matemática, mas a questão do cálculo, do que é exato, eu gosto muito de exatidão, de precisão nas coisas então... não é questão de perfeição nem nada porque já sabemos que temos as falhas, as fragilidades, enfim. E eu fui para língua portuguesa e quando foi em 2017 eu dei meu pontapé inicial no Fundamental 2. Já tinha tido experiência em Fortaleza, tinha tido experiência em Pacajus, já tinha trabalhado com essa faixa etária. Mas em Caucaia pela formação de origem e o concurso, eu só assumi o 5º ano. Comecei com língua portuguesa. Eu tinha muita expectativa de ficar só com religião e acabou que eu peguei uma turma de Artes. Então a partir de 2017 é... eu comecei a, vamos

dizer assim, passar uma dificuldade a mais. Porque uma coisa é você chegar com criança trazer um papelzinho, desenho impresso para pintar, colocar uma historinha, um DVD, pegar um papel madeira, alguma coisa, uma cartolina e outra coisa é trabalhar com fundamental 2 né? 7º ano que já é... tem até uma personalidade até bem preparada, já tem suas escolhas e tudo, e assim, como eu falei em momentos atrás, ontem ou foi antes de ontem que a gente conversou... eu passei realmente uma situação que ocorria. Não tinha livro de Artes. Não sou professor preso a livro didático, mas com Artes realmente se tivesse livro na época eu iria me agarrar ao material. Eu passei vamos dizer assim... pela situação que Arte era algo que eu uma vez ou outra trazia alguma situação... algum artista, algum quadro artístico e colocava para os alunos observarem e nós tentarmos fazer aquela leitura. Só que eu sinto... eu sinto que... não vou dizer que a formação... que se eu fosse fazer uma licenciatura em Artes eu iria sair exímio em artes não porque a gente sabe que quem já fez qualquer tipo de licenciatura é uma coisa bem especial na sala de aula, que realmente começa a colocar na prática aquilo que não aprendeu na faculdade. Se for pegar ao pé da letra o que Piaget, Vygotsky e outros falam, nós não dávamos aula, fazia qualquer outra coisa. Apesar que o nosso ministro disse que nós nos tornamos professores porque não conseguimos ser outra coisa. Mas enfim, vamos para o foco da entrevista. Então eu fazia isso esporadicamente e muitas vezes as aulas pareciam ser aulas de Português. Eu trazia e daqui a pouco estava discutindo, estava debatendo alguma coisa... então ficava uma coisa vamos dizer assim... tratava de alguma coisa de Artes e poderia ter até assim uma... uma pele né... uma cobertura de interdisciplinaridade... Mas na verdade estava mais para português do que para Arte e aí eu também me aproveitei muito da situação dos alunos não perguntarem, não cobrarem, não questionarem. Eles não chegavam para dizer assim: professor, não vai ter aula de Arte não? Não... não questionavam. Então com isso, eu ia me aproveitando da situação. Ia fazendo dessa forma e assim foi por um bom tempo. Até que uma... um certo momento eu comecei a olhar para os alunos e vi que eles estavam bem no limite. De quê? No limite da questão de pedir conteúdo, da questão de serem impostas situações onde... não é de autoritarismo, mas de ordem dentro de sala para se trabalhar um conhecimento... e aí começou algo que se deveria né, fazer na aula de Artes, mas comecei a fazer na aula de português, que foi o quê? Foi trazer músicas e dessas músicas eu comecei a fazer o quê? Como eu sabia que tinham alunos que obtinham notas baixas na bimestral, eu trazia

uma música incompleta e dizia assim: pessoal vocês vão escutando a música, prestando atenção na letra e você vai completando a letra que está na sua folha. Coloca só as palavras no caderno e depois nós vamos nos aprofundar na música *parara* e tudo... aí começou a ter algo que eu comecei a ver que tinha... vamos dizer assim... senti um clima de um certo prazer, inclusive tinha alunos que falavam assim: professor, quantas vezes nós vamos fazer um teste desse? Apesar de ser quase a visão de teste, né? (tosse) Desculpa. Mas por ter a questão da música, a questão dos instrumentos, a questão de depois você procurar cantar a letra, procurar analisar as partes de... tanto da letra como da música na sua totalidade, eu comecei a ver que foi fluindo bem e os alunos foram até melhorando na questão das notas, obviamente. Já que juntava o momento que era quase de uma diversão de alguns casos... tem uns que até chegaram a fazer uma atividade se balançando na cadeira... em alguns momentos até eu chegava a dizer assim: não derrubando e nem quebrando a cadeira e nem nada, você pode até tentar fazer isso. Eu cheguei a tentar... meio durão arrastar os pés assim de uma forma rápida.

PESQUISADOR: Professor Escudo, está travando um pouquinho aqui. Para mim está parado. O senhor está me ouvindo? Pronto, pronto sim.

PROFESSOR ESCUDO: Então vamos lá novamente... Continuando então, eu... Tá me escutando?

PESQUISADOR: Eu estou ouvindo. Está ótimo.

PROFESSOR ESCUDO: Então o que ocorreu... eu acabei começando a trabalhar mais com o psicológico deles, a questão do emocional, a questão de trazer uma reflexão, de trazer uma música instrumental... dessa música instrumental eu dizia: olha, se você está com alguma angústia, alguma tristeza ou tem alguma coisa que você esteja sentindo e não teve coragem de passar para alguma pessoa que precisava escutar isso ou você se sente constrangido, sente vergonha de dizer para alguém, só fecha os olhos e escute a música instrumental e procure fazer movimentos com as mãos, mas expressando um pouco do que você tá sentindo. Se você está com muita raiva, você procure escrever com mais força, se você está triste, procure fazer movimentos que... que depois nós possamos analisar e ver o

que é que você pode ter passado com relação ao... ao rabisco, ao que você produziu num papel. E aí tinha aulas que às vezes eu começava... Teve uma aula que eu comecei dessa forma e simplesmente quando eu cheguei na cadeira para entregar os papéis uma aluna já estava chorando e eu peguei e disse assim: querida, se você não estiver bem, se tiver precisando conversar, você pode baixar a cabeça aí, não precisa fazer a atividade e quando for no final que era... era o primeiro tempo, a gente conversa um pouco. E acabou que ela quis fazer. Fez até um o vamos dizer assim, já que era algo livre com os olhos fechados, não tinha como sair aquela coisa perfeita, então, saiu até assim algo harmonioso para quem fez com olho fechado e quando foi no intervalo ela...só passar esse som aqui porque com som... dá para escutar?

PROFESSOR ESCUDO: Dá, dá sim. Está ótimo Professor.

PROFESSOR ESCUDO: Após o término nesse momento que ela foi conversar comigo, ela desabafou e falou sobre algumas coisas que estava passando em casa e eu comecei a ver que os alunos, eles estavam sobrecarregados de conteúdos e de ameaças, como: se não fizer isso vai tirar um ponto... se fizer isso aqui vai passar por média... como se a vida girasse em torno apenas disso, de ponto, de média, de passar de ano e algo me fez mudar muito o meu ponto de vista com relação a essa visão restrita... que a gente sabe que está dentro do sistema que tem a questão de prestar conta com notas bimestrais e enfim. Foi quando um dia uma aluna chegou para mim... uma aluna muito aplicada, uma aluna boa mesmo de conteúdo, de comportamento. Ela chegou e disse: Professor, eu queria ganhar um abraço agora. Olhei assim para ela: Tudo bem querida. Dei um abraço... é claro, de lado, daquela questão de não ter toque de corpo a corpo de frente e ela disse assim: professor eu estou para desistir dos estudos. Eu disse: por que? Ela respondeu: Porque eu sempre fui uma aluna que procurei agradar meus pais com notas boas, com bons trabalhos, passar por média, ajudar em casa, mas eu não recebo o que eu recebi hoje aqui do senhor. Aí eu comecei a ver que às vezes o que a gente vê de bons alunos no estereótipo, por dentro pode ter muita coisa angustiando, sufocando. Eu pensei: pronto, dentro das minhas limitações da arte... se eu não tenho habilidades artísticas para a questão de dançar, de produções artísticas, mesmo por questão de cultura ou coisa do tipo, então eu vou trabalhar mais em cima do ser humano em si.

Então, o que aconteceu? Comecei a elaborar paródias, comecei a fazer pequenas competições de paródia dentro da sala de aula, é... apresentações... e dava... dava certo... certos trechos jogava e dizia: sim pessoal, agora cada um no seu... cada um... cada grupo vai pegar, escolher um trecho e vai ter que sinalizar esse trecho, só que não escrevendo, você vai fazer... vivenciar um momento aqui na frente. Eu lembro que uma vez eu coloquei uma música de ópera, só que ela tinha um fundo meio que se fosse assim de... como se fosse a sensação de dor, como se fosse a sensação de sufocamento e pedi para que eles apenas escutassem a música e fiz essa apresentação. Olha, saiu apresentações bacanas. E a partir daí eu... eu fui começando a mexer com essa parte. Tanto que lá na escola quando tem alguma apresentação ou da africanidade ou alguma... alguma gincana, alguma coisa, às vezes os alunos ficam: não... não, o professor para lá professor para cá, para ajudar a gente. Até o ano passado algo me marcou um pouco também, que era um dia que não era para eu ir para a escola, não era para ir para a sala de aula porque era o dia do meu planejamento e o professor que era daquele horário faltou e eu fui e aproveitei a situação, a circunstância para ir lá e ajudar, porque tínhamos uma apresentação de gincana na semana seguinte. Quando eu cheguei, eles não sabiam que o outro professor tinha faltado. Quando eu... quando eu cheguei lá, vieram me abraçar e disseram: Ai professor eu prefiro... nós preferimos o senhor aqui do que o professor de Educação Física. Eu disse: Não é normal um negócio desse. Vocês preferem um professor que é de português do que o professor de Educação Física? E eles disseram: professor é porque nós hoje aqui... já que não é sua aula realmente de português, o senhor pode trazer alguma reflexão, pode trazer um trecho de uma música, alguma coisa. Eu disse: não, já que eu estou aqui, nós vamos trabalhar em cima da gincana. Então foi algo assim que me deixou surpreso porque eu na minha vida estudantil eu nunca, apesar de não ser um aluno que gostava de Educação Física, mas é... entre português e educação física? A gente tá na adolescência né? Melhor a aula de Educação Física. Pelo menos aos olhos de muitos que observamos por aí. Foi bem gratificante. Procurei trabalhar muito nessa parte que mexesse com corpo, mexesse com a mente e aproveitei também as aulas de religião para trazer a questão do amor próprio, do amor de irmão e quando eu digo amor de irmão é com os irmãos de casa, o amor de pai, o amor de mãe, o amor deles para com os pais, o amor deles para com os amigos e isso foi algo que desde 2017 já havia... já 2018 que eu já tinha fundamentado na religião, então juntou esse aspecto

da religião e da reflexão com essa parte que eu trouxe da Arte que não é uma... não... não é uma aula de Arte (interrupção de áudio). Quer dizer... tanta coisa rica aí no mercado, na mídia. Mas eu acredito que tocou no ponto certo. Porque eu acredito Israel que a partir do momento que você entra na sala de aula e olha para o aluno e diz assim: olha eu sei que você é meu aluno, sei que eu sou seu professor, mas eu estou aqui para ser mais do que professor. Eu quero ser seu amigo, eu quero poder ajudar... ajudar da melhor maneira possível e assim eu espero que quando eu saia da sala eu lembre de vocês. Eu lembro que um dia eu disse para eles que... porque eu sei que os jovens gostam de sair à noite, de dar uma voltinha e tudo. Eu peguei relatei para eles: olha pessoal eu sei que vocês têm... cada aqui deve ter pai e mãe se não tem, deve ter só o pai ou só a mãe ou mora com avó que é uma espécie de mãe ou avô, mas eu quero dizer para vocês que quando estou em casa eu lembro muito de vocês e eu tenho pedido a Deus para guardar a vida de cada um porque vocês são pessoas que foram colocadas na minha vida para que eu pudesse aprender com vocês e vocês aprenderem comigo. É uma coisa que eu faço desde quando Deus me deu esse toque, essa sensibilidade. Todo começo de ano quando eu chego numa semana pedagógica a minha grande expectativa é pegar logo a minha lista de chamada. Tem pessoa... você pode até pensar assim: ah não, o *Professor Escudo* está com essa expectativa para ver se são 40 alunos, ver se são 43 alunos, ver se são menos alunos. Não! Quando eu pego esse papel, que eu olho nome por nome, eu só faço fechar meus olhos e dizer assim: Deus essas são as vidas que o Senhor confiou para mim por este ano, então me permite dar o meu melhor, amá-los e cuidar de cada um deles da maneira como eles aceitem. Poder trazer uma palavra, trazer uma mensagem que possa revigorar a vida destes jovens. Que eles possam se sentir acolhidos, amados e assim temos passado por muitas experiências boas. No ano passado eu coloquei uma música para as turmas de sétimo ano que eu só passo no sétimo ano, eu disse assim: olha eu sei que essa música fala de Amor de Pai, eu sei que tem alguns aqui que foram abandonados pelo pai ou que o pai já faleceu, ou que o pai desapareceu e não voltou, ou que o pai está no processo de separação, mas eu queria que você agora esquecesse de qualquer situação que você está passando, qualquer circunstância. Vou colocar novamente essa música e eu quero que você escreva tudo que você queria falar com seu pai e você não teve coragem, ou não teve oportunidade, se seu pai saiu da sua vida. E o que me deixou surpreso... mais surpreso ainda, de todas as turmas

que participaram... foi a turma do 7º F que sabemos que é uma turma de fluxo né? Correção de fluxo e tudo, que são alunos às vezes mais velhos... E quando eu percebi... quando eu percebi eu me deparei com um marmanjo maior do que eu chorando e escrevendo... respeitei o momento e deixei que eles escrevessem tudo para terminar a aula. Foi um dia de quarta-feira. Na segunda-feira eu voltei com aula de português e eu não ia nem tocar no assunto porque quando eu vi aqueles... muitos jovens chorando, eu pensei: não é um pai que morreu, é um pai que nunca conheceram... Então eu não vou ficar tocando na ferida. E de repente um aluno do meu lado esquerdo entre as duas janelas levantou a mão e disse: professor eu posso só contar algo que eu vivi agora nesse final de semana? Eu disse: pois não, pode sim. Aí ele foi falar e tudo, que mostrou (a carta) para a mãe dele e a mãe dele começou a chorar... E a mãe impedia... tinha sempre escondido do filho, o número de contato do pai pois era uma questão de briga de casal e não tinha dado oportunidade. A mãe resolveu ligar para o pai que não era mais marido, já que eram separados. O menino já tinha 15 anos, o pai morava em Pernambuco e o pai recebeu a ligação. Ele leu a carta para o pai, o pai se emocionou, disse que não tinha mais contato com ele, mas foi um clima tão gostoso na hora da ligação que não teve nem espaço para dizer que foi culpa da mãe, da esposa né? Da mãe do filho. Foi um clima bem bacana. Ele até disse assim: Professor ficou acertado e agora no final do ano eu irei lá para Pernambuco. Eu fiquei tão sem palavras que começou a escorrer as lágrimas e perdi o foco para dar a aula de português. Depois disso, um começou a chorar dizendo: Professor, eu nunca tinha conhecido o meu pai, e... eu tinha o contato dele, mas tinha muito medo de falar com ele... mas o senhor naquele dia deu aquelas palavras de ânimo para que enfrentássemos o medo e falasse tudo com os pais e eu resolvi ligar e ele atendeu minha ligação e ele vai resolver umas coisas... de novo a música... isso..., mas dá para escutar?

PESQUISADOR: Está dando para ouvir sim.

PROFESSOR ESCUDO: Pronto? Dá para escutar? pronto... pronto. Então foi uma situação que acabou sendo quase uma aula de reflexão de novo, porque começa a falar coisa do pai... e o outro começou a falar do pai. Outro aluno também que o pai morava lá em Espírito Santo e acabou construindo um clima até do pai disponibilizar a passagem para o filho e para a mãe... no caso, a mulher estava afastada... a

esposa. Então foram experiências bem bacanas. Então o que eu tenho para dizer é... não... não vou me estender mais. Se formos relatar as experiências, você ia começar também e íamos até à meia-noite contando as experiências. Mas eu acredito que a Arte na sala de aula é... Deus me focou para maior obra artística que foi feita nas mãos dele que somos nós. Então dentro das minhas limitações eu tenho vivido bons momentos em sala de aula. Momentos que os alunos também têm sentido bastante contagiados pelo momento, tanto que às vezes até para uma atividade que não poderia render tanto... como uma vez que eu eu coloquei para turma fazer algum... eu fiz tipo como uma turma de Fundamental I para procurar produzir uma flor, alguma coisa para mãe no Dia das Mães e acabou saindo coisas artísticas assim... Habilidades artísticas maravilhosas de dobradiça que nem eu como professor... Não de Artes né, mas intitulado de Artes para cobrir o horário saberia fazer e foi muito bacana mesmo. A produção de livros também, eles fazem questão dos quadrinhos. História em quadrinhos. Então é muito bacana mesmo as experiências que estou vivendo. Não agora por causa da pandemia, mas vou dizer que estou porque estamos de certa forma... Nesse clima, mesmo remoto, mas de sala de aula.

PESQUISADOR: Professor Escudo, primeiramente muito obrigado pelo seu compartilhar. Eu sabia... tinha certeza que sua fala daria ótimas contribuições para a pesquisa, sem dúvida nenhuma. E nós vamos seguir para outra fase. Eu vou fazer pequenas perguntas só sobre algumas coisas que eu anotei. O senhor iniciou uma frase mais ou menos assim... tipo assim: eu sinto que se eu tivesse formação... aí depois você foi e entrou em um outro assunto, mas queria que o senhor se pudesse falar um pouco mais sobre essa questão: ah eu sinto que se eu tivesse formação, não que se eu fosse para faculdade a gente seria um artista, mas... de repente se pudesse falar mais sobre isso... assim... o que isso mudaria? Essa formação em Arte? O que mudaria ou acrescentaria em todas as experiências que o senhor contou até agora que foram maravilhosas?

PROFESSOR ESCUDO: Nós que somos licenciados em alguma disciplina ou em alguma área, nós sabemos que a faculdade passa coisas... vamos dizer assim, bastante teóricas e o que vamos dizer assim... se for seguir ao pé da letra não daria tanto subsídio às nossas articulações. Mas, como eu tinha falado bem no início da

entrevista que tem pessoas que marcam a vida da gente e situações, eu acredito que se eu tivesse feito a formação em Artes com certeza teria encontrado grandes professores que poderiam ter me dado esse instalo da paixão. Não que eu não tenha paixão pela arte que eu trago para a sala de aula filme, eu... eu já procurei trazer também apresentações musicais e colocar lá no projetor, mas talvez alguma coisa dentro da formação superior em Arte pudesse me dar mais... mais estratégias. Não que lá o professor estaria dizendo: vocês professores de Arte têm que agir assim, assim, assim... que sabemos que cada sala tem um mecanismo, um jeito de ser. Tem suas peculiaridades. Mas, a questão de se envolver com pessoas que realmente estão na área da Arte e que acabam contagiando a gente com o amor por aquele assunto, aquela... aquela teoria. Não que a arte seja teoria. É muito prática, mas poderia ter... trazer algo diferente para minha prática em sala de aula. Não sei se eu respondi.

PESQUISADOR: Respondeu, respondeu sim. Sem problemas. Eu queria... uma outra coisa que o senhor falou, foi sobre a questão de apresentações... que fez apresentações com os alunos. Para mim, ficou uma dúvida assim: essas apresentações foram dentro ou fora da sala de aula? Ou as duas coisas: tanto dentro como fora?

PROFESSOR ESCUDO: Olha, assim... eu comecei em sala de aula até porque era algo novo para mim. E acabou até vindo também um lado artístico, vamos dizer assim, para mim. Não é que eu tenha voz, ou então tenha uma bela voz, mas a questão é que eu tenho certas facilidades dentro das circunstâncias, das condições que é elaborar paródias que as pessoas gostaram... caiu nas graças e tudo. Então o início foi em sala de aula mesmo. Quando eu comecei a ver que os alunos começaram a dizer: Professor, venha nos ajudar aqui para gincana e tal e tudo... E teve até uma vez que eu peguei uma música chamada... aquela música Soldados do Legião Urbana e eu fiz uma paródia e no dia, tinha até o evento do projeto nas ondas da leitura... e os alunos foram lá para frente, lá no pátio, no palco que tem, e apresentaram. Então começou em sala de aula aquelas coisas mais de apresentação na frente mesmo. Depois começaram a vir peças teatrais simbólicas. Depois começamos a apresentar em situações de carnaval..., mas as minhas músicas sempre... minhas não, as paródias, sempre foram paródias voltadas à

reflexão na questão de... do cuidado com o carnaval, do cuidado de não extravasar e ter problemas de saúde, risco de morte... Então é... preparava coreografia, preparavam a paródia e a coreografia, eles apresentavam como também passou para ir para quadra. Ano passado nós tivemos. Eu peguei uma música internacional e coloquei a letra... e os alunos... Nós trabalhamos, ensaiamos e quando fomos para a quadra... Graças a Deus fomos o primeiro lugar. Teve a parte de coreografia, a parte de canto, parte de movimentos, de estrelinhas... ou seja, todas aquelas... aqueles artifícios, aquelas coisas... tudo para deixar a apresentação melhor. Tudo isso foi se espalhando, tanto que até a nossa antiga diretora, que está lá na educação agora, às vezes brincando diz assim: é o nosso Fábio Júnior do Ceará. Eu: vixe, pense. Mas, enfim né... dentro das limitações e como eu falei também no início, eu não gosto de... questão de que sou muito... questão de reconhecimento. Acho que as coisas... muitas vezes procuramos fazer para dar o melhor para o outro para que o outro sinta bem e a gente se sinta melhor ainda, podendo acrescentar algo na vida das pessoas. Muitas vezes quando fazemos essas apresentações, quando termina... quando alguém diz: rapaz foi o *Professor Escudo* que fez isso aqui? Quando ninguém me vê mais na quadra e nem nada, já estou escondido lá... Não é questão de vergonha nem nada não, é que eu não... eu acho que as coisas têm que ser assim e que quem realmente deve ser visto são os alunos que apresentaram. Estrelismo tem que estar para os outros, para mim não. Eu estou só como uma abelhinha ali na colmeia.

PESQUISADOR: Muito bom professor. Deixa-me lhe fazer só uma última pergunta. O senhor falou que sua formação é em pedagogia, e o senhor fez a segunda licenciatura em língua portuguesa, foi isso?

PROFESSOR ESCUDO: Isso, isso. Letras.

PESQUISADOR: Essa segunda licenciatura que o senhor começou... já concluiu? Começou recentemente? Pelo que eu entendi, o senhor começou a lecionar no Fundamental II a partir de 2016 não foi isso?

PROFESSOR ESCUDO: 2017 Fundamental II. 2016 foi quando eu fiz a segunda licenciatura que você sabe que a segunda licenciatura é bem curta. Não é como

uma primeira graduação que exige mais tempo. Foi algo bem acelerado mesmo porque realmente eu abracei o desafio e queria realmente fundamental 2 para continuar onde eu já estava.

PESQUISADOR: Então essa segunda licenciatura foi em 2016 que durou mais ou menos um ano, foi isso?

PROFESSOR ESCUDO: Isso, isso.

PESQUISADOR: Deixa-me fazer uma pergunta sobre essa questão da segunda licenciatura, no caso do português... de letras. Tem a questão da literatura que está muito próxima da arte. Você acha que esse fato... ter estudado literatura ajudou alguma coisa na hora das aulas de Arte ou não? Foi outro conhecimento... Apesar de serem próximos, mas foi um conhecimento que ajudou nas minhas aulas de Arte?

PROFESSOR ESCUDO: Quando eu fiz a segunda licenciatura foi a distância. À distância, nós sabemos que o diploma tem a mesma precisão de uma licenciatura presencial, de um curso presencial. Mas sabemos que tem certas partes da licenciatura que se fosse presencial seria mais rico. Digo assim... na perspectiva de achar que tem um professor que realmente desse conta do recado. Nós sabemos que às vezes criamos uma expectativa de algo e na verdade é outra. Eu por exemplo na UFC quando eu fiz a pedagogia de 4 anos e meio, praticamente cinco, eu fiz uma disciplina de educação sexual porque em Fortaleza eu estava tendo contato com alunos, que apesar de serem pequenos eram muito avançados nessa questão da área de sexo, então fui fazer com uma expectativa de achar que eu ia me preparar melhor para lidar com as circunstâncias. Na verdade, foi bem frustrante, porque a pessoa trazia temas, mas era uma coisa tão superficial, tão assim... Não sei se era o cansaço de final de carreira... então vamos dizer que se tivesse... essa disciplina fosse presencial, poderia até ter trazido um fator preponderante para as minhas articulações, mas eu creio que pela própria apostila era muito rica em teoria. Eu não sei se justamente por não ter sido presencial foi muito rico em teoria para compensar a parte prática, mas eu acredito que tem certas coisas na vida que temos que estar preparados para romper as barreiras e abraçar os desafios e superá-los.

Eu acredito que se eu tivesse tido essa aproximação da literatura, não dentro somente da segunda licenciatura, mas como também na minha vida estudantil, teria sido bem melhor. Eu tinha um certo bloqueio com a literatura quando eu era estudante, então acabou juntando o inútil ao desagradável. Aí pronto.

PROFESSOR ESCUDO: Na Pedagogia. O senhor citou a questão da pedagogia na disciplina de educação sexual. Na pedagogia teve disciplina de Arte-educação? E como é que foi essa disciplina? Pode me contar um pouco?

PROFESSOR ESCUDO: Teve, teve. Eram professores bons realmente. Traziam um conteúdo bacana. Só que o que acontecia... não era para ser optativa e elas eram optativas. Não sei se agora tornaram a ser obrigatórias... deixaram de ser optativas... porque mudou muito a grade de 2007 para cá, pois desde que eu me desliguei da faculdade já estava em processo de renovação da grade curricular de pedagogia. A optativa é menos tempo, a carga horária é menor. Muitas vezes eram em uma sexta-feira à noite e o que ocorria? Por mais que seja uma área para professores, infelizmente tinham momentos que estavam em sala de aula só quatro alunos porque a maioria ia para aquela... tem um bar lá conhecido... é perto da UFC... Castanhola, não sei... perto da UFC que tem um pé de castanhola grande, eu acho que é uma coisa assim. O pessoal ia pra lá pra conversar, para tomar cerveja e essas coisas e como eu não era de beber e nem dessas coisas, eu ficava na aula, mas acabava que tinham 3 ou 4 alunos, a professora ou o professor... Não era uma aula tão eficiente, porque isso acabava mexendo com a estrutura do profissional que estava ali dentro, mas fora isso, as aulas eram boas sim. A questão do cansaço... final da semana... eu trabalhava em dois expedientes e em dois municípios diferentes, então muitas vezes era aquela questão realmente de cumprir a carga horária pois já estava bem esgotado.

PESQUISADOR: Muito bem *Professor Escudo*, vou encerrar a gravação e nós conversamos só mais um pouquinho para finalizar, mas desde já, muito obrigado.