

# O CAMPO DA DOCÊNCIA EM ARTE, EM TERESINA-PI: TRÂNSITO LIVRE, LEGITIMAÇÕES MÚLTIPLAS

Pollyanna Jericó Pinto Coelho (UFPI)

GT 01 - Práticas Docentes e Profissionalização de Professores

RESUMO: O trabalho discute sobre as legitimações múltiplas, no campo do ensino de Arte, em Teresina – PI. Abordou-se o por quê, como surgem e quais as implicações das legitimações detectadas, sobre as questões identitárias e valorativas do profissional do ensino da Arte.

Neste trabalho que trata do campo da docência em Arte em Teresina - PI, investigou-se, sua composição e como ocorre a trajetória formativa de seus componentes, enfocando principalmente a do professor de Arte; bem como, visou compreender como os fatores intervenientes no tema em pauta encontram ecos no delineamento: - da identidade do profissional do ensino da arte; - da valorização: do professor de Arte; do ensino de Arte; e, até mesmo, como estes incidem sobre a produção das Artes plásticas em Teresina – PI.

A importância desta investigação reside na exigüidade de pesquisas nesse âmbito e também no fato da detecção de muitos professores leigos “ministrando” a disciplina Educação Artística em escolas da rede pública e na rede particular de Teresina. Outrossim, considera-se relevante refletir-se sobre a questão do mercado de arte e do seu ensino, no mundo capitalista globalizado, em que vivemos, a fim de melhor conhecer esses campos para superar os principais entraves que diminuem a valorização da Arte, do professor de Arte e da disciplina, além de diluir suas identidades.

Acredita-se que as evidências detectadas impliquem em danos de variado feitio, tanto em termos de quantidade, quanto de qualidade dos conteúdos proporcionados aos educandos; quanto em termos de valorização - da disciplina, do profissional legalmente habilitado; e, até mesmo, como estas implicações incidem sobre a valorização da produção artística local.

Para desenvolver o estudo foram entrevistadas intencionalmente 33 pessoas vinculadas ao ensino de Arte, em diversos níveis, pertencentes à rede pública de ensino, dos âmbitos federal, estadual e municipal; cooperativa e instituições educacionais privadas; artistas; curadores; donos de lojas de decoração e arquitetos. O tipo de entrevista foi o semi-estruturado.

Deste modo, a investigação procedeu-se a partir da noção de campo, da noção de Arte, do campo do ensino de Arte e da produção das artes Plásticas em Teresina.

É notória a variedade (qualitativa e quantitativa) dos que estão nas escolas assumindo aulas de Arte.

Grande parte deste estudo tem como base a teoria de *campo* de Bourdieu (1996), o estudo de mercado de Arte tem em Pinho (1989) um dos pontos, já ensino de arte no Brasil, tem à frente Barbosa (1999; 2001; 2002), Frange (2001; 2002).

A primeira, a noção, a de campo, embasou-se em Bourdieu (1996, p. 256), o qual põe em evidência sua característica principal, isto é, as regras ou códigos de entrada, pois, para ele

o grau no qual seus limites dinâmicos se estendem tão longe quanto se estendem o poder de seus efeitos, são convertidos em uma fronteira jurídica, protegida por um direito de entrada explicitamente codificado, tal como a posse de títulos escolares, o êxito de um concurso etc., ou por medidas de exclusão ou discriminação, tais como as leis que visam assegurar um *numerus clausus*.

A segunda, a noção de Arte enquanto trabalho cognitivo e emocional, pois a despeito de ser um dos mais prazerosos e antigos trabalhos humanos advindos do processo comunicação, e, portanto, afetos à mediação simbólica, a Arte nem sempre é vista como trabalho, e, menos ainda, concebida como trabalho cognitivo, pela grande maioria que perfaz o mercado.

Apesar do surgimento da Arte ter acontecido no alvorecer da humanidade, o seu campo, em termos de mercado, apresenta regras pouco definidas, o campo artístico, conforme Pinho (1988, p. 137), apresenta-se “com regras pouco consagradas [...] e nenhum, também foge tanto ao controle geral como este”.

Esta falta de regras faz com que este campo específico apresente um grau de codificação fraco, ao qual Bourdieu (1996, p. 256) assim se refere:

os campos literário e artístico, caracterizam-se [...] por um baixíssimo grau de codificação, e ao mesmo tempo, pela extrema permeabilidade de suas fronteiras e a extrema diversificação dos postos que oferecem e dos princípios de legitimidade que aí se defrontam: a análise das propriedades dos agentes atesta que eles não exigem o capital econômico herdado no mesmo grau que o campo universitário ou mesmo setores do campo do poder tais como a alta função pública.

Ao se reportar ao campo artístico, em termos de autonomia, Bourdieu (1996, p. 162) diz que ele é

um universo relativamente autônomo (o que significa, é claro, dizer que é relativamente dependente, em especial ao campo econômico e ao campo político) dá lugar a uma economia às avessas, fundada, em sua lógica específica, na natureza mesma dos bens simbólicos, realidades de dupla face, mercadorias e significações, cujo valor propriamente simbólico e o valor mercantil permanecem relativamente independentes.

Neste sentido, o campo artístico é considerado por Bourdieu (1996, p. 256) como

um dos lugares incertos do espaço social, que oferece postos mal definidos antes por fazer do que feitos e, nessa medida mesma, extremamente elásticos e pouco exigentes, e também futuros muito incertos e extremamente dispersos [...] o campo literário e artístico atrai e acolhe agentes muito diferentes entre si por suas propriedades e suas disposições, portanto por suas ambições, e com frequência bastante providos de confiança e segurança para recusar contentar-se com uma carreira dessa profissão que não é profissão.

Bourdieu justifica a afirmativa acima, embasado no fato de que a profissão “artista” constitui-se em uma das profissões menos capazes de suprir as necessidades básicas daquele que a executa. Para o autor, só pode assumir a função de artista como principal, caso o sujeito desempenhe uma profissão secundária, com a finalidade de prover às suas necessidades de subsistência.

Outro ponto digno de nota foi o relativo à ambigüidade presente no campo artístico levantado por Bourdieu (1996, p. 171), ele chama a atenção para o fato da profunda ambigüidade desse campo. Para o autor

[é ela] que faz com que, de um lado, recém-chegados desprovidos de capital possam impor-se no mercado valendo-se de valores em nome dos quais os

dominantes acumularam seu capital simbólico; [...] e de outro lado, apenas aqueles que sabem contar e compor com as sujeições “econômicas” nessa economia denegada possam colher plenamente os lucros simbólicos e mesmo “econômicos” de seus investimentos simbólicos.

Por outro lado, o ensino de Arte, no âmbito da formação de professores, inserida no campo universitário, ao qual Bourdieu (1996, p. 256) reputa “alto grau de codificação de entrada no jogo [que] vai de par com a existência de uma regra do jogo explícita e de um consenso mínimo sobre essa regra [que] exige capital escolar”.

Depreende-se, pois, que o campo do ensino, ainda que fora do universo da formação de professores, exigiria certo grau de codificação de entrada para fazer jus à finalidade da escola.

Para Bourdieu, a finalidade da escola equivale à da igreja, conforme o autor, a escola

ocupa o lugar homólogo ao da igreja, que segundo Max Weber, deve ‘fundar e delimitar a nova doutrina vitoriosa e defender a antiga contra os ataques proféticos, estabelece o tem e o que não tem valor sagrado, e fazê-lo penetrar na fé dos leigos’: através da delimitação entre o que merece ser transmitido e reconhecido e o que o não merece, reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas, e, ao mesmo tempo, a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 1996, p. 169).

No entanto, Argan (1993, p. 26) confere à escola o papel de oportunizar, através de sistemas funcionais e didáticos a concepção de Arte como fator educativo.

O ensino de Arte no Brasil dos primeiros tempos, este último, aqui compreendido como um complexo cultural formado por, no mínimo, três raças, aconteceu, inicialmente, como artesanaria.

A falta de professores de Arte fez com que os jesuítas, em aqui chegando, passassem a desenvolver um duplo papel – o primeiro, que consistiria na catequese, e, um segundo, em escala hierárquica, o de ensinar através da arte. A Arte serviu como ferramenta de mediação, não tem fim em si mesma.

Os jesuítas foram os responsáveis pela tendência predominantemente literária da cultura brasileira. Entretanto, o modelo jesuítico de ensino, de acordo com Pimenta (2002, p. 147), “encontra-se na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*”<sup>1</sup>. Pimenta defende a idéia que em função do *habitus*, o qual

permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula.

O ensino de Arte era secundário, proferido por padres jesuítas habilidosos e o trabalho era executado, na maioria dos casos, pela mão-de-obra escrava: indígena, em menor escala; mulata, a maioria; e/ou pela mão-de-obra branca e pobre.

Os moldes do ensino embasavam-se na cópia de modelos trazidos da Europa adaptados às necessidades formais da cultura brasileira em processo de formação.

---

<sup>1</sup> Habitus, conforme Bourdieu apud Pimenta (2002), constitui-se em um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos.

Portanto, a noção de Arte, nesta conjuntura, era a de arte como fazer. Podendo assumir certa polissemia, pois, no caso do mulato, o produto de seu trabalho, se exitoso, poderia implicar, inclusive, no ganho de sua carta de alforria.

São exemplos de artistas mulatos, dois grandes vultos da Arte brasileira: na pintura, destaca-se o Mestre Ataíde, e, na escultura, pontua-se Aleijadinho.

No âmbito das regras de entrada no *campo artístico*, as condições para a época do Brasil Colônia seriam: tendência artística ou habilidade, ligação com a Igreja, para ter acesso às oficinas, que confeririam e também legitimariam, mais tarde, o título de mestre-artesão a ser conquistado pela vivência do aprendiz com o fazer artístico. A autonomia do campo naquela época era mínima, pois a Igreja detinha grande poder político e econômico. Daí, a Igreja realizava o ensino, proferia, legitimava o título de mestre-artesão e promovia a produção artística.

O mestre-artesão podia, às vezes, acumular as funções de padre, artista e professor do seu ofício. Tal característica torna patente a hibridização marcante da figura do professor de Arte dos primeiros tempos.

A oficina era o lugar, onde o aprendiz adquiria conhecimentos no âmbito da Arte. Mais tarde este lugar foi substituído pela academia.

Assim, com a chegada da Missão Francesa no Brasil, o ensino de Arte ganhou delineado de academia. Este ensino era ministrado por artistas vindos da França, cuja função era a de “atualizar” a produção artística nacional, a qual era considerada por demais defasada, em relação à Europa. Barbosa (1999, p.21) diz que a Arte naquele período se caracterizou como “um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma”.

Aliás, este foi um dos motivos que Barbosa (1999, p. 18) afirma ter suscitado o preconceito pelo ensino de Arte no Brasil: D. João VI, ao trazer da França os artistas que constituiriam a Missão Francesa no Brasil, causa um certo desconforto, pois, afinal, foram eles os responsáveis pelo motivo de os portugueses virem se refugiar em terras brasileiras. Por este motivo, os lusos nutriam, na época, ódio pelos franceses. Outrossim, Barbosa recorda “acrescente-se a ele o despeito dos portugueses, que não tinham ainda uma Academia de Arte de tão alto nível como a projetada por Lebreton para o Brasil”. Caberia ainda, um outro motivo levantado por Barbosa – o preconceito de ordem estética, se propunha, um estilo, o neoclássico, que era um verdadeiro contraponto ao estilo característico da arte brasileira, o barroco.

As mudanças conjunturais são bem evidentes: o ensino de Arte, de então, encontrariam eco, de acordo com Barbosa (1999, p. 19), apenas na pequena burguesia, que via no fato uma maneira de ascensão social.

Este ensino calcava-se, prioritariamente, em exercícios de cópias de desenho artístico, depois em reprodução mimética da realidade, face à adoção do estilo acadêmico.

Então, caberia à academia o papel de ensinar, de conferir e legitimar o título de artista e/ou professor de Arte. Neste período, a profissão de artista, com o passar do tempo e aceitação do trabalho artístico, pela sociedade se confundiria com a de professor de Arte, legitimada, desta feita, também pela sociedade.

Assim, as regras de entrada nesse novo campo artístico mudaram, pois, além da aptidão e reconhecida notoriedade, seriam necessários ainda - capital econômico e pertencimento à pequena burguesia.

O ensino de Arte passou desde então, a ser ministrado por artistas, segundo os moldes acadêmicos, só assumindo novas concepções com o ideário modernista, anos depois sucedido pelos princípios deweyanos e, posteriormente, pela difusão destas idéias, tendo à frente o Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil – MEA.

A obrigatoriedade do ensino de Arte no Brasil acontece através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5692/71, durante a ditadura militar.

Na universidade brasileira, na década de 70, pesquisa e ensino se separam, Pimenta (2002, p. 152) é incisiva ao afirmar, “[deixa-se] à graduação a responsabilidade de formação dos quadros de profissionais – o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico – e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa”.

É neste contexto de mudança conjuntural que surge a licenciatura em Arte no Brasil.

Mais uma vez, Barbosa (1999, p. 09) lembra que este motivo além de não se constituir em uma conquista de professores de arte brasileiros, ela afirma que foi

uma criação ideológica de educadores norte-americanos, que sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971, os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 de Diretrizes e Bases da Educação.

O ensino compulsório da Arte, face ao governo ditatorial da época, provocou muito mais a repulsa, que até hoje ecoa, do que a aceitação ampla. A Arte, diz Barbosa (1999, p.09), foi “a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque Filosofia e História foram eliminadas do currículo”.

Em 1973, surge a formação em nível superior do professor de Arte, são criados os Cursos de Educação Artística, em conformidade com a referida Lei. Eles se destinavam atender, em princípio, ao nível de primeiro grau, mais tarde, ao segundo grau.

Este ensino se caracterizou por apresentar um tempo curto de formação e uma abrangência conteudística marcadamente generalista – a polivalência. Na opinião de Barbosa (1999, p. 10) isto se configura como absurdo epistemológico.

A inter-relação Arte e ensino tem sofrido variações ao longo tempo, Frange (2002, p. 40) lembra os termos usado no Brasil: Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, e, Arte e seu Ensino. Estas mudanças nomenclaturais também concorreram para causar ruídos na construção da identidade da disciplina e do professor de Arte.

Então, analisando-se este ensino, à luz da teoria de Bourdieu, tem-se que, por se tratar de ensino superior, este campo apresenta direito de entrada explicitamente codificado, haja vista, que a instituição de ensino superior assegura o *numerus clausus*.

Porém, faz-se necessário rememorar um pouco da história local, para melhor compreensão do contexto do tema aqui tratado.

A década de 70, em Teresina foi marcante, pois houve uma conjunção de fatores que contribuíram, pelo menos em parte, para o avanço do ensino de Arte e da produção artística de um modo geral, quais foram: o ano de 1970 foi considerado “Ano Internacional da Educação”, a década, em termos de Brasil foi considerada, conforme Britto (1996, p. 158), como “a década da educação”, estes indicadores implicavam em incentivos e fomento à educação; em termos de Piauí, houve a criação e início do Centro de estudos e Pesquisas Interdisciplinares – CEPI, no bojo do Programa de Governo – Projeto Piauí -, do então governador Alberto Tavares Silva, que conseguiu muitos recursos para o CEPI, na sua fase inicial; outro ponto marcante foi a criação da Secretaria de Cultura do Estado, através da Lei Delegada nº 115, de 02 de abril de 1974; instalação oficial da Universidade Federal do Piauí em 12 de março de 1971. Estava, assim, composta a paisagem que serviria de fundo para o tema em questão.

No biênio de 75-76 foi criado o Departamento de Artes Práticas, na Universidade Federal do Piauí, que alicerçou a criação da Licenciatura Curta em Música – 1º Grau, em 1975, através do Ato da Reitoria 33/76, que autorizou o seu funcionamento.

No Departamento de Artes Práticas funcionavam além das aulas de música, os ateliês livres de Artes Plásticas. Só algum tempo depois, é que houve a criação da Habilitação em Artes Plásticas.

Então, o ensino de Arte que outrora fora ministrado, principalmente por leigos, passaria a ser ministrado por profissionais com formação legitimada por instituição com regras de entrada explicitamente codificadas.

A Licenciatura Plena em Educação Artística só passou a funcionar a partir da Resolução de nº 01/77, de 05/11/77, do Conselho Universitário da UFPI. O projeto de nascimento-mudança do referido curso já previa a implantação das Habilitações de Música/1976, Artes Plásticas/1977, Artes Cênicas/1978 e Desenho/1979.

Logo se percebe a hibridização aí existente, um curso e quatro habilitações. O curso em apreço apresentava um currículo com maiores tendências para o bacharelado do que para a licenciatura.

A licenciatura referida só veio a funcionar de fato, com as quatro habilitações, no início da década de 80. Porém, uma delas – a de teatro - teve vida efêmera.

Todavia, devido às inúmeras dificuldades, dentre elas, a falta de professores das áreas específicas, que se fizeram notar, especialmente, na Habilitação em Artes Cênicas foi o motivo para que esta fosse pouco longeva. Por isso, a Habilitação em Artes Cênicas formou minimamente.

A falta de professores foi também o motivo que influenciou para que o contingente de professores fosse diversificado e adaptado às condições pontuais. Ainda hoje, persistem ecos dessa diversidade. Estas questões, no entanto, trouxeram contribuição positiva. Ressalte-se como séria e considerável a enorme quantidade de professores substitutos, que, embora, sendo da área, têm, por força de lei, uma rotatividade marcante, a qual incide e se reflete negativamente sobre o curso como um todo.

A década de 90 tem como novidade a LDB 9394/96 que traz em seu bojo na denominação do ensino de Arte e também de sua essência, a substituição da polivalência pelo aprofundamento nos conteúdos.

Nesta mesma época o Curso de Educação Artística, em Teresina, passou por uma reformulação curricular, mas não promoveu a mudança nominal e essencial que a Lei preceituava. Porém, a reformulação promoveu questionamentos e reflexões: no âmbito teórico-prático houve preocupação de como articular estas duas esferas complementares; no âmbito da concepção de Arte, a idéia de Arte como cognição foi adotada mais largamente. Como tudo está enredado, houve, como decorrência, preocupação acerca do novo currículo, adequado ao atual momento conjuntural e consoante com o que reza a LDB 9394/96; e, o início das discussões centrando foco na identidade do profissional do ensino da Arte.

Tais questões foram surgindo à medida em os egressos do Curso de educação Artística foram conquistando o mercado do ensino de Arte, através de concursos públicos. Estes profissionais trouxeram à discussão suas vivências e dificuldades que encontraram nas realidades cotidianas nas escolas da cidade de Teresina. A estas experiências se somaram as dos bolsistas, estudantes concluintes, que prestavam serviço em várias instituições educacionais e os professores entrevistados. Todos eles colocavam em relevo uma questão recorrente - a constatação de uma maioria de professores leigos, atuando como professores de Arte nas escolas.

A despeito da obrigatoriedade da lei, muitas escolas não ofereciam esta disciplina, muitas vezes, pela falta mesma de professores específicos, até porque estes sempre estiveram quantitativamente aquém da demanda. Mas este não era ou é o único motivo para as escolas não oferecerem aulas de Arte. Por outro lado, algumas escolas fazem constar estas aulas nos seus currículos, mas em realidade, em seu lugar são realizadas aulas de geometria proferidas por professores de Matemática.

Contudo, esta não é a única constatação da enorme permeabilidade no campo do ensino de Arte em Teresina, pois a sua composição é muito variada. Ela está composta, especificamente neste recorte espacial teresinense, por: professores legalmente habilitados para tal; professores de áreas afins (área de linguagens), como: professores de língua estrangeira, língua portuguesa, ou de outra área como, professores de história; há aqueles de áreas muito distintas, assumindo esta disciplina, a exemplo dos professores de Matemática (em geral geometria), Educação Física e Ensino Religioso; há ainda, artistas e habilidosos em alguma, dentre as diversas linguagens artísticas, mas, sem licenciatura, cuja performance persuade os donos de colégios particulares e mesmo alguns diretores de escolas públicas a contratá-los como professores de Arte; finalmente, têm-se aqueles em que o vínculo com a Arte é quase nulo, mas estão nas escolas desempenhando a função de professor de Arte.

Diante de trajetórias formativas tão díspares de pessoas que exercem o papel de professor de Arte, tem-se, desde sujeitos devidamente licenciados para ministrar a disciplina em apreço, a licenciados em outras disciplinas e que a ministram; artistas autodidatas com produção reconhecida ao longo do tempo; curiosos neófitos com formação germinal no campo da Arte e/ou de seu ensino; e por fim, aqueles com formação não conhecida e alheia tanto ao campo da Arte como do seu ensino. Têm-se, desta maneira, muitas formas de legitimações destas pessoas que exercem o papel de professor de Arte: as institucionais (algumas legítimas), as fundadas no reconhecimento do trabalho, e aquela feita à revelia (pela inexistência de ligações ou vínculos com a Arte e/ou seu ensino).

Isto posto, considerando-se as afirmações de Bourdieu (1996) sobre os campos do ensino e da Arte, em que ele caracteriza o primeiro, como normatizado, e, o segundo, pela inexistência de regras, diante do campo do ensino de Arte, em Teresina, depreende-se que houve uma espécie de “contaminação” do campo do ensino pela anomia característica do campo da Arte. Como resultado, têm-se híbridos desses campos, que apresentam diferentes nuances de permeabilidade e de regras, a depender do contexto.

Evidencia-se, neste quadro mercadológico, além da falta de regras ou códigos de entrada, a ambivalência das pessoas que exercem a docência em Arte, uma vez que o fazem secundariamente, seja como um “bico” seja por imposição, assim, a desvalorização profissional e de conteúdo no ensino da Arte vão se disseminam por esta prática imprópria, mas comum.

A desvalorização generalizada passa pelo conteúdo, quando a escolha destes cabe a quem assume o papel de professor de Arte. Ao assumir disciplina desconhecida, promove-se, a sua banalização.

Assim, decorre daí o comprometimento, pela superficialização, esvaziamento e desvalorização da profissão, do professor de Arte, das práticas pedagógicas, e, dos conteúdos curriculares. Além do que foi elencado, há a redução da disciplina à condição de mera atividade, a ser lembrada pela escola, intermitentemente, a cada data comemorativa. Tais implicações incidem diretamente na questão identitária, que envolve todas as esferas (do ensino, do mercado, da valorização da disciplina, do professor etc.), as quais são partes de um todo.

O mais grave, deste jogo sem regras e de legitimações múltiplas, desse exercício impróprio do ensino de Arte, é que isso ocorre com o aval da estrutura administrativa de educação estadual, que permite que tudo isto ocorra, a título de complementação de carga horária. Uma vez desencadeada pela cúpula gestora, ocorre a reprodução em cadeia, desta distorcida ideologia – a que preceitua que qualquer um pode ensinar Arte – através de escolas de diferentes níveis e âmbitos. Estas escolas por motivos econômicos, dentre muitos outros, não contratam o professor de Arte formado, destinando para este fim qualquer dos professores de seu quadro, que ainda não tenha completado sua carga horária. Então, ele o faz

“ensinando” arte. A escola ainda pode contratar um curioso, apenas, para fazê-lo, em troca de pouco salário, na condição de serviço prestado ou outro.

Assim, a escola reproduz a prática rotineira de ações da máquina estadual de educação servindo ao papel que Saviani (2003, p. 49) refere à escola como legitimadora

de mascaramento das desigualdades, veiculando idéias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social e que possibilitem a justificação e a aceitação do domínio de determinado(s) grupo(s).

O campo estudado é dominado pela maioria leiga, que atualmente exerce, inapropriadamente, o papel de professor no campo do ensino de Arte. Estes se defendem das acusações de impropriedade, escudados no fato da necessidade gerada pela obrigatoriedade do ensino de Arte ou pelo fato de estarem cumprindo exigências do próprio sistema educacional, quando se aplica o caso da complementação de carga horária.

As justificativas apresentadas impedem ou dificultam a entrada neste campo, dos profissionais legalmente habilitados, além de comprometer a sua valorização e identidade.

Acredita-se que, na fragilidade normativa somada a alta permeabilidade do campo do ensino de Arte reside grande maioria dos problemas detectados: reforço da desvalorização da classe dos professores de Arte, em sentido amplo; promoção de hierarquias entre disciplinas nas escolas; estímulo à permeabilidade perversa no campo da docência, que por seu turno, contribui para esgarçar mais ainda a identidade do docente em Arte.

Contudo o final na década de 90 e início do novo milênio houve a criação dos cursos de Propaganda e Belas Artes através de faculdades particulares. Estas, em termos de mercado do ensino de Arte, se configuraram como fator favorável, pois, a entrada no campo do ensino de mais instituições de ensino superior implica: - em uma maior regulação e normatização no caótico mercado do ensino de Arte. A composição de quadro de docentes de algumas das faculdades teresinenses, com vários egressos, do Curso de Educação Artística, pode se constituir em critério ou norma. Outra faculdade promoveu curso de especialização na área de Arte, até então inexistente. Há, ainda, outra implicação advinda da abertura do bacharelado em Belas Artes sobre o Curso de Educação Artística da UFPI, em termos da necessidade de maior definição do ensino de Arte, pelo novo Curso de Licenciatura que substituirá o de Educação Artística, dirimindo, assim, a ambigüidade curricular existente na trajetória formativa do professor de Arte, da UFPI.

Nos primeiros anos do novo século, surge da Associação Nordestina de Arte-Educadores núcleo Piauí, a ANARTE/PI, que congrega professores de Arte de várias instituições de diferentes níveis - superior, médio e fundamental. A ANARTE/PI pode ser concebida como o lócus dialógico, no qual foram ganhando corpo, consciência e densidade as temáticas: da reflexão crítica e contínua; da identidade do professor de Arte; da vivência significativa, problematizadora e interativa da Arte como cognição somada ao sentimento, criatividade, intuição e liberdade pelos aprendentes/cidadãos. Por isso, a ANARTE/PI se constitui fator indicador: de mudança em defesa da socialização da educação de qualidade; do surgimento de uma nova percepção identitária do professor de Arte, em nível individual e, sobretudo, em nível coletivo; do despertar de uma consciência crítico-reflexiva e gregária; de uma nova postura política do profissional do ensino da Arte ante as crises do mercado do ensino, investindo, com compromisso e empenho, em defesa dos direitos legítimos da categoria; e, da afirmação insistente da necessidade precípua da Arte no processo da educação humanizada.

Dessarte, a história do percurso do ensino da Arte no Brasil evidenciou que as condições e fatores incidentes não favoreceram a observância de normas, a ponto de minimizar as ambigüidades, as legitimações múltiplas e esboroamento identitário do professor

de Arte no campo do ensino. Outrossim, tantas desvalorizações, terminam repercutindo, por seu turno, sobre o propositor artístico e sua proposta de trabalho.

Na paisagem teresinense, os ecos do que foi dito em termos de Brasil, estão ainda muito presentes, e alguns casos são agudos. Mas, constata-se o surgimento de uma nova consciência e postura política do profissional do ensino de Arte – descobre aos poucos a força da ação conjunta na sociedade em que atua, na reivindicação de sua identidade, de seus direitos, de valorização profissional, de condições para uma educação de qualidade e continuada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGAN, Giulio Carlo *História da arte como história da cidade* / Giulio Carlo Argan ; tradução Pier Luigi Cabra. 4 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae *A imagem no ensino de arte*. 4 ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae *Arte-educação no brasil*. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, Pierre *Razões práticas: sobre a teoria da ação* / Pierre Bourdieu ; tradução: Mariza Corrêa. – Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre *As regras da arte: gênese estrutura do campo literário* / Pierre Bourdieu ; tradução: Maria Lucia Machado. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRITTO, Itamar Sousa *História da educação no Piauí*.- Teresina: Editora Gráfica da UFPI, 1996.
- FRANGE, Lucimar Bello *Arte e seu ensino: uma questão ou várias questões?* In BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. - São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido *Docência no ensino superior*. – São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHO, Diva Benevides *A arte como investimento; a dimensão econômica da pintura*. – São Paulo: Nobel, 1989.
- SAVIANI, Nereide *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade de conteúdo/método no processo pedagógico*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.