



## **SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DE PROFESSORES DE ARTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL**

### ***IMAGINARY MEANINGS OF ART TEACHERS AT A FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY IN RIO GRANDE DO SUL***

<sup>1</sup> Luana Bortolin, Instituto Federal Farroupilha, luana.cassol@hotmail.com

<sup>2</sup> Vantoir Brancher, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

<sup>1</sup> Autora, <sup>2</sup> Coautor

#### **Resumo**

Por meio da Teoria do Imaginário Social de Castoriadis (1982), este artigo tem como objetivo compreender as significações imaginárias que mobilizam os professores de arte de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. A partir de uma metodologia qualitativa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de arte atuantes deste contexto de ensino. A análise de conteúdo (BARDIN, 2006) serviu como base para a categorização e interpretação das narrativas dos docentes. Outros autores como Ferreira (1999), Silva (2006), Brancher e Oliveira (2017), Nóvoa (2009), Henriques (2006) auxiliaram na interlocução e interpretação dos dados. Concluiu-se que ainda há uma visão desvalorizada para o ensino de arte no currículo da educação profissional, porém os professores da área percebem a necessidade deste ensino para a formação cultural, estética e humana dos estudantes.

**Palavras-chave:** imaginário social. ensino da arte. educação profissional.

#### **Abstract**

Through the Theory of the Social Imaginary of Castoriadis (1982), this article aims to understand the imaginary meanings that mobilize art teachers at a Federal Institute of Science and Technology. From a qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with five art teachers working in this teaching context. Content analysis (BARDIN, 2006) served as a basis for categorizing and interpreting teachers' narratives. Other authors such as Ferreira (1999), Silva (2006), Brancher and Oliveira (2017), Nóvoa (2009), Henriques (2006) helped in the interlocution and interpretation of the data. It was concluded that there is still a devalued view for teaching art in the professional education curriculum, however teachers in the area perceive the need for this teaching for the cultural, aesthetic and human formation of students.

**Keywords:** imaginary meanings. art teaching. professional education.

## Introdução

A gênese da educação profissional no Brasil, segundo Moura (2008), esteve voltada às classes menos favorecidas da população. E, assim, seu objetivo inicial foi a busca de formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios durante o período Imperial.

Esta lógica perpetuou durante a República, principalmente com a industrialização eminente, onde o foco da educação profissional foi a formação de mão-de-obra para o trabalho fabril. As finalidades educativas, naquele momento, eram pragmáticas e tecnicistas para adequar o trabalhador às exigências do mercado. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010)

Porém, com a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/2008, esta prevê o Ensino Médio Integrado ao Técnico. A concepção política e pedagógica neste currículo está a favor de uma formação profissional para o mundo do trabalho e para a vida dos estudantes.

Deste modo, a educação profissional neste contexto de ensino já não condiz com a preparação imediata para o mercado como anteriormente, pois há a necessidade de uma educação omnilateral centrada na formação humana integral e plena, assim:

Sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (RAMOS, 2008, p.4).

Neste sentido, a concepção de Currículo Integrado que defendem os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, hoje, condiz com a omnilateralidade no sentido de formar o ser humano em sua integralidade física, intelectual, cultural, política e científico-tecnológica. Assim, todos os componentes curriculares são importantes para a formação do sujeito.

Deste modo, esta pesquisa atenta-se ao ensino da arte na educação profissional de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia e como os professores da área motivam-se neste contexto diferenciado e desafiador. Logo, foi possível compreender sobre as significações imaginárias de docência que impulsionam os professores na profissão e quais sentidos percebem no trabalho em que realizam.

### Significações Imaginárias e docência: Reflexões Teóricas

A partir da Teoria do Imaginário Social de Castoriadis (1982) é preciso olhar o homem por outra perspectiva além do clássico animal racional. As formas de vida, as crenças, os mitos e as organizações criadas pelo homem vão muito além da razão e englobam um universo de símbolos; e, convidam, assim, a ver o homem como um animal simbólico.

Ainda para Castoriadis (1982) a instituição da sociedade é criação de uma rede de símbolos e significações. Onde o papel das significações imaginárias é dar respostas àquelas perguntas pelas quais nos organizamos enquanto social e que a racionalidade não é capaz de

nos responder: “Quem somos nós como coletividade? Que somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, que nos falta?” (CASTORIADIS, 1982, p. 177). Deste modo, as significações imaginárias possuem um papel de estruturar nossas representações de mundo, ações e afetos.

Em relação ao magistério, Brancher e Oliveira (2017) focam no campo do Imaginário Social para pensarem as significações imaginárias da docência e entendem que o psiquismo humano é marcado pela imaginação, esta possui uma força mobilizadora de criação, assim definem que em seus estudos e pesquisa movimentam: “[...] o imaginário como campo potente e viabilizador de um outro olhar e de um outro pensamento, que seja produzido a partir do desafio da complexidade contra os reducionismos.” (p. 31).

Deste modo, compreender as significações imaginárias da docência, na educação, é perceber os sentidos atribuídos pelo professor à sua profissão.

Pesquisar o imaginário da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. É investigar quais são e como se constituem os sentidos de ser professor na sociedade atual (NARVAES, 2000, p.42).

Para saber quais imagens o professor atribui a sua profissão necessita-se entender os sentidos que atribui a mesma. Do mesmo modo para Orlandi (2000) apreender esses sentidos significa levar em conta não só a fala do professor, mas seus silêncios, suas ações nas quais estão presentes suas crenças, sua representação “do que é ser professor, do que é ensinar, do que é aprender, do que é a escola”.

Às vezes, há uma lacuna entre a idealização da profissão pelo professor e a realidade concreta de trabalho com a desvalorização profissional no Brasil.

Por exemplo, Ferreira (1999) também pesquisou o magistério através do Imaginário Social, pois este campo denota as representações que os sujeitos fazem de si, da relação com as pessoas e do mundo em que vivem. A pesquisa deste autor mostra o quanto a imagem em relação ao professor na sociedade brasileira se deslocou entre os símbolos do sagrado e o profano como dois polos opostos que transitaram entre a valorização e a desvalorização da profissão.

Em relação às representações do magistério, aquela visão sagrada do professor valorizado onde a população e a família tinham orgulho foi substituída com o passar do tempo por uma visão profana, sofrida, de muito sacrifício por seus baixos salários e péssimas condições de trabalho. Porém, segundo Ferreira (1999) esta imagem profana da docência começou a ser veiculada apenas quando os professores lutaram por melhores condições de trabalho. Pois se este professor que não aceita ‘sacrifícios’ não pode mais ser considerado sagrado.

Sabendo destas condições – muitas vezes precárias para a docência – os professores movimentam-se para uma educação melhor e de qualidade. O imaginário docente está

relacionado às crenças, valores, sonhos, desejos que se materializam no trabalho, pois segundo Silva (2006) por mais singelo que seja o conceito, quase tudo o que fazemos no cotidiano é por força de um imaginário.

Deste modo, apesar de todas as precarizações em relação ao magistério no Brasil - principalmente a desvalorização histórica do ensino de arte e das humanidades no currículo - (BARBOSA, 2007) é importante saber quais as significações imaginárias mobilizam e sustentam a docência dos professores de arte que atuam em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia.

## Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por uma metodologia qualitativa, onde o instrumento para coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas.

Os participantes da pesquisa foram cinco professores de arte de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. As entrevistas tiveram previamente data e hora marcada, onde foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade pelos colaboradores<sup>1</sup>.

Após a coleta dos dados, as narrativas dos entrevistados foram transcritas e categorizadas através da análise de conteúdo (BARDIN, 2006) que corresponde as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e inferência.

Por questões de confidencialidade os nomes dos professores entrevistados foram substituídos por letras A, B, C, D e E. O Quadro 1 abaixo refere-se à formação inicial de cada docente.

Quadro 1: Formação inicial dos colaboradores

Docente A	Licenciatura em Artes Visuais
Docente B	Licenciatura em Música
Docente C	Licenciatura em Artes Visuais
Docente D	Licenciatura em Música
Docente E	Licenciatura em Artes Visuais

Fonte: dos autores (2021)

## Significações da docência em arte: O que nos falam os professores?

A partir da teoria do Imaginário Social de Castoriadis (1982) abordamos as significações docentes sobre o ensino de arte, pois através delas podemos perceber as crenças, valores e os sentidos que atribuem à profissão no contexto da educação profissional e tecnológica.

Os professores trazem em suas narrativas significações que ao revisitarem suas memórias e seus trajetos formativos são instituídas de “sentidos, significados focados por uma lente simbólica” (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p.30). As significações imaginárias são

<sup>1</sup> Esta pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e os colaboradores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade.

segundo Castoriadis (1982) criadas pelo coletivo e possuem o papel de nos definirem enquanto sociedade com “respostas” implícitas nos valores e crenças que permeiam o social.

Seguem nos relatos dos professores os sentidos e significados que atribuem à docência quando perguntados sobre “o que é ser professor”?

Docente D - Para mim, ser professor é alguém que através da sua área de conhecimento através dos seus saberes auxilia os alunos para se preparar na sua caminhada. Auxilia a aprender e pensar nos caminhos que quer percorrer futuramente e ajuda-lo a construir os sonhos possíveis dele. Por isso ser professor pode ser uma das carreiras mais transformadoras da sociedade.

Percebe-se nesta narrativa os significados atribuídos à docência como uma carreira transformadora na sociedade, pois, o professor auxilia os alunos a construírem as possibilidades de transformação em sua vida. Do mesmo modo, a Docente E também relata a dimensão humana como característica:

Docente E - Ser professor é uma característica bem humana que é se por no lugar do outro. Ter essa vontade de ensinar e aprender nesse processo. Eu gosto muito de uma frase que diz: “Que é necessário não só olhar, mas ver” e eu acho que muito daquilo que digo daquelas professoras que elas eram apaixonadas pelo assunto, tu querer ir além, tu ver aquele assunto que é da tua personalidade é da tua vida, sabe que não dissocia tipo “agora cheguei em casa e não preciso pensar mais em ser professora”. Se construir professor é olhar e ver... Não deixar as coisas passarem batidas, enxergar e ver o aluno.

Esta visão da docência como responsabilidade humana com o outro também é identificada na fala da Docente A e da Docente C quando relatam sobre a importância de relacionar as questões pedagógicas e didáticas para o público em que irão trabalhar:

Docente A - Ah, eu acho que é responsabilidade, por um lado eu me sinto privilegiada por estar aqui que é bem concorrido e bem difícil, mas uma enorme responsabilidade, só por ser o único professor de arte do campus... Então por isso eu passo estudando e penso em melhorar, conteúdo do ano passado eu poderia largar ali e deus, mas não faço tudo de novo... Cada ano é um ano....até por isso na minha cabeça, sou iniciante ainda né aqui... Então é sempre isso, na dúvida, na insegurança, mas penso que pode melhorar.  
Docente C - Eu acredito que para ser professor antes de tudo é preciso ter conhecimento na área que a gente pretende trabalhar. Após isso eu acho que é muito... Ah... de sermos focados naquilo que a gente quer, conhecer as questões pedagógicas e didáticas para o público que irá trabalhar.

Nas suas narrativas, os professores de arte atribuem diferentes significados à docência. Nos relatos há palavras distintas como transformação, responsabilidade, conhecimento, reconhecimento, humanidade. Poderíamos relacioná-las com empatia, pois nas falas em relação aos sentidos de ser professor percebemos o quanto há em comum a relação simbólica em “pensar no outro”, “ver o outro” destes professores que se atentam ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes com quem trabalham diariamente.

Podemos relacionar estas significações de docência também com a dimensão que a educação possui na sociedade e a incessante busca de mudança e transformação na imagem que o social inflige ao professor e à escola.

Há também nestes valores e sentidos atribuídos à docência uma qualidade de lapidação entre o ser humano e o ser professor. Dialogamos com o trecho do relato da Docente E expressa o seguinte: “que é da tua personalidade, é da tua vida, sabe não dissocia tipo ‘agora cheguei em casa e não preciso pensar mais em ser professora’”. Ao longo do processo formativo a dimensão pessoal não se separa da dimensão profissional, “a personalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas, isto é, ser o profissional no qual se torna é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói.” (OLIVEIRA, 2000, p. 95) Os significados que os professores trazem em suas narrativas em relação à docência estão envolvidos em suas subjetividades e em suas capacidades de interferência na profissão.

Esta ligação professor-pessoa e pessoa-professor não significa regressarmos a visão romântica do professorado como vocação e dom, mas reforçarmos a personalidade no interior da profissionalidade. Ou seja, “ensinamos aquilo que somos, e que naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.” (NÓVOA, 2009, p. 38) Essa dimensão humana e relacional no ensino exemplifica o “cuidado com o outro” e a “responsabilidade” tão presentes nas narrativas dos professores entrevistados.

Podemos destacar também no relato da Docente A, quando diz que se sente privilegiada de estar trabalhando no Instituto Federal “[...] por estar aqui que é bem concorrido e bem difícil.”. A concorrência em concursos públicos no Brasil é forte pela estabilidade funcional adquirida e o plano de carreira que possuem os professores da rede federal em comparação às outras esferas. Quando a professora diz que se sente privilegiada, percebemos, ao mesmo tempo, que o lugar em que trabalha é para poucos, pois não é uma característica comum no Brasil os professores das demais redes de ensino como os municípios e os estados terem salários dignos e bons planos de carreira. Este privilégio que está na fala da professora significa valorização docente.

Ferreira (1999) discute o lugar social do professor que no Brasil passou em algumas décadas de uma imagem de prestígio para uma imagem de desvalorização. O simbolismo do sagrado ao profano que o autor apresenta sobre a imagem do professor veiculada na mídia foi o foco de suas pesquisas. A imagem profana está vinculada à desvalorização e ao desprestígio que a categoria docente foi adquirindo com o passar do tempo na sociedade. Entre as maiores evidências deste imaginário profano nas suas pesquisas foram “a remuneração e/ou o descaso dos governos.” (FERREIRA, 1999, p. 35). Outra questão sobre a profanação é porque o magistério tem ocupado a posição intermediária entre a profissionalização e a proletarização, ou seja, ser profissional é ser autônomo em seu trabalho e não sofrer interferência externa, já ser proletário é não poder ter autonomia e nem autorregular o seu labor. O que Ferreira (1999) conclui em sua pesquisa é que o professor não é considerado nem profissional e nem proletário e ocupa nisso uma posição intermediária chamada por ele de ‘ambivalência da docência’ (p.37).



Dialogamos com esta ambivalência, esta posição intermediária que ocupa o professor na sociedade e que contribui para um imaginário de desvalorização. Trazemos o relato da Docente D que também se sente privilegiada em seu local de trabalho na rede federal, mas diz que isso é um direito que toda a categoria docente deveria exigir:

Docente D - Eu só consigo desenvolver minhas aulas, desenvolver uma integração com meus colegas, porque eu tenho dedicação exclusiva a esta instituição e não preciso me preocupar com outra, não preciso me preocupar se vou pagar as contas do fim do mês porque meu salário é o suficiente para viver. Existe um mito de que professor de rede federal é rico, não é isso, é que os outros professores ganham muito mal. A classe docente deveria ganhar mais, a nossa classe docente deveria exigir mais.

Quando a professora em sua narrativa demonstra que se sente valorizada como docente na rede federal e que este 'mito de professor federal ser rico' é porque a maioria da classe docente é mal remunerada e possui pouco investimento. Esta 'ambivalência da docência' que Ferreira (1999) demonstra é perceptível no relato desta professora, pois não deveria toda categoria ter salários dignos, plano de carreira decente e boa estrutura em suas escolas? Se contribuirmos com aquela visão romântica do professor missionário e vocacionado como Nóvoa (2009) traz não teremos como exigir valorização. Ainda persiste este imaginário do professor profano e desvalorizado, que trabalha porque nasceu com missão vital para isso, pois boa carreira e um salário digno para o restante dos professores ainda é algo a ser alcançado no Brasil.

E infelizmente, muitas vezes, a mesma sociedade que inflige e sabe do valor de transformação que tem o professor e a escola na vida do aluno, é a mesma sociedade que vai atacá-lo e impugná-lo quando ele precisar parar, propuser movimentos paredistas para exigir e lutar por seus direitos. Este é o forte sintoma da ambivalência e um dos vestígios de uma imagem missionária da docência que convive na atmosfera social.

Este mesmo sentimento de privilégio e valorização docente da rede federal também aparece no relato do Docente B e da Docente C:

Docente B - Bom, eu vejo que para outras instituições, outras realidades, outras esferas são muito diferentes como das municipais e estaduais, por exemplo, somos muito privilegiados no IF. Já temos umas coisas bem organizadas, porque o ensino de arte aqui é bastante novo, mas que já estão andando e a gente tem os núcleos de arte e cultura que são algo institucional. Nós temos um edital específico para projetos de extensão voltados à arte que é o edital de arte e cultura. Além disso, também podemos trabalhar com a pesquisa e a extensão que não é algo específico voltado à arte, mas que a gente pode se inserir também.

O Docente B no seu relato demonstrou a diferença dos Institutos Federais para as escolas municipais e estaduais no fato de poderem trabalhar com pesquisa e extensão. Deste modo, os professores podem executar projetos de pesquisa e extensão específicos para arte, como relata também a Docente C:

Docente C - Por outro lado que é a valorização do professor nos IFs, tanto na questão da valorização que o professor tem, na valorização salarial, na importância da pesquisa e da extensão, que nas escolas estaduais,

municipais e particulares o professor trabalha apenas na sala de aula e todo tempo na aula sobrecarregado

Nos relatos dos professores de arte sobre como se sentem privilegiados em trabalhar na rede federal é porque ainda falta esta conquista no restante das esferas como nos estados e municípios. Em seus trajetos profissionais e formativos, todos os professores tiveram outras experiências como docentes na rede estadual, municipal e particular, pois isso eles falam a partir do que vivenciaram em outras instituições e destacam que a valorização profissional é muito importante. Como segue a narrativa da professora a seguir:

Docente E - Eu adorava a arte já e gostava de ser professora, mas no município todo entorno me afetava profundamente, que eu não conseguiria mudar aquela realidade e não tinha recursos, meus alunos não tinham a estrutura. Como iam pensar em arte se não tinham um café da manhã? Tu tens que chegar com esperança o lugar que tu está, a valorização do docente é muito importante, ninguém vai ficar trabalhando em algo que não se sente bem, tu ver resultado e sentir isso no aluno e permanecer na situação de docência...

Porém, paradoxalmente, os professores do IF que se sentem privilegiados não relatam a mesma condição valorizada para o ensino de arte nos seus ambientes de ensino. Nos relatos é perceptível que ainda desejam conquistar um espaço mais visível para o ensino de arte e lutam por este objetivo.

Docente C - Temos que fazer acontecer porque está na lei e arte é obrigatório, não se tentou valorizar a arte com período no primeiro, segundo e terceiro ano, por exemplo, como nas outras escolas...

Na narrativa da Docente C percebemos que sua percepção é de que a legislação impera sobre a obrigatoriedade da arte na educação profissional. Seu relato mostra que tem períodos do componente curricular arte num só ano do Ensino Médio Integrado e não em todos os anos como em outras escolas em que já trabalhou.

Esta relação da legislação, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 traz em seu parágrafo 2º do artigo 26 a obrigatoriedade da arte na educação básica, mas não cita especificamente que existe a necessidade do ensino de arte em todos os anos de ensino: “§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” Esta brecha da lei acarreta autonomia às instituições de ensino a colocarem arte em apenas um ano do ensino médio, por exemplo. No relato da Docente C percebemos que o fato de ter arte no Ensino Médio Integrado na sua instituição é pela obrigatoriedade da lei.

Percebe-se, assim, o esforço da Docente C e do Docente B para conseguir mais espaço para trabalhar arte no seu campus de atuação:

Docente C - Eu já trabalhei em escola estadual que eu tinha espaço das artes. Eu tinha uma sala de artes. Sala de arte equipadas com pias, com mesas adequadas para práticas, também um espaço maior para dança, de maior valorização das artes que não era só no primeiro ano como aqui... [...] Este foi o primeiro ano que eu consegui uma sala vazia para colocar uns armários



e guardar os materiais que a gente tem no IF... E fui conquistando através de projetos, porque materiais para as artes não tem muito recurso no campus. Ah, e dentro dos projetos de ensino eu sempre tento dar o fomento para procurar material e executar. Este ano conseguimos comprar quatro violões, fazendo o projeto de ensino que serão desenvolvidas as práticas pedagógicas, pois não temos muito espaço.

Docente B - É eu vejo, por exemplo, o ano passado tivemos a discussão dos PPCs de outros cursos e a gente conseguiu avanços até... Mas avanços assim né porque são próprios dos argumentos que o professor de arte tem no campus, são coisas difíceis de mudar em função desta cultura positivista do currículo.

Os professores argumentam que em suas instituições de ensino procuraram desenvolver projetos como formas de agregar mais a arte. Destaco o trecho da narrativa do Docente B que diz: “são coisas difíceis de mudar em função desta cultura positivista do currículo”. O positivismo no Brasil orientou parte das ideias no final do século XIX inclusive a Proclamação da República, provém de Augusto Comte e tem como objetivo o progresso, o valor científico e o rigor acima de tudo. (GIRALDELLI, 2009)

O mundo moderno está movido pelo imaginário da racionalidade extrema ou pseudo racionalidade, pois “paradoxalmente, apesar de, ou melhor, por causa desta ‘racionalização’ extrema, a vida no mundo moderno depende tanto do imaginário como qualquer das culturas arcaicas ou históricas” (CASTORIADIS, 1982, p. 188) O autor ainda explica que este imaginário está no mundo arbitrariamente, pois: “ela é arbitrária em seus fins últimos na medida em que esses não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim, visando somente uma racionalização formal e vazia”. (p. 188) Esta racionalização extrema trazida pelo capitalismo é atormentada por um delírio sistemático, pois o mundo se tornou uma fabricação de necessidades vazias que são manufaturadas todos os dias para nossos olhos.

A racionalização extrema por Castoriadis (1982) é uma das características do imaginário instituído de nossa época que contagiou à política, a economia, a administração, a educação. Para Henriques (2006) a educação fica contaminada pela linearidade, o tecnicismo, a racionalidade e não se preocupa com o valor da sensibilidade e da experiência no processo de formação. O currículo está a serviço de uma fragmentação de conteúdos e da supervalorização do conhecimento científico. Inclusive a divisão do trabalho escolar é fruto da burocracia, das ‘grades’, dos ‘enquadramentos’ e de planejamentos com regras formais que ignoram a questão dos fins. (HENRIQUES, 2006)

Logo podemos pensar no currículo integrado e o exagero de muitas horas para determinado componente curricular: Para que tudo isto? Será que para o processo de aprendizagem realmente é necessária esta carga-horária exorbitante? E, neste caso, o aprendizado é algo tão técnico, linear, cronometrado, que podemos emoldurá-lo com números e gradeá-lo dentro de um tempo estipulado? Mas se acreditamos que tanto ensinar quanto aprender são processos também experienciais que não cabem na lógica tão racional do tempo

moderno... Por que ainda há este descompasso? Segue nesta mesma ideia o relato dos Docentes B e E:

Docente B - Tem disciplinas, por exemplo, com 8 a 9 períodos ao longo do curso, até 10, 12. E arte? É um espaço que a arte não tem... Pois temos 3 períodos no currículo integrado para arte. E isso para eles parece bastante. O espaço da arte no currículo integrado é muito pequeno. Você tem determinada disciplina que tem carga horária altíssima e que se fosse equalizar não tem muito sentido nisso.

Docente E - Foi uma luta porque a gente conseguiu fazer que tenham dois períodos de arte, né... Se olhar a ementa ficou a mesma só que não tinha como trabalhar todos os períodos. A maior dificuldade é o tempo dentro da sala de aula sabe... Só que não posso me queixar porque tem todas aquelas disciplinas.

Esta menor carga-horária para a arte que surge nos relatos encontra-se também com as imagens que trazem sobre a mesma como 'dom nato' do sujeito, como se os alunos não percorressem um processo de aprendizagem na área:

Docente C - Eu vejo que o espaço da arte ainda é o espaço que ilustra, da disciplina que vai enfeitar festa junina. Pensam que os talentos são natos. Tem muito a visão de que os alunos não percorrem um processo de aprendizagem na arte, mas é um processo de aprendizagem assim como na matemática... Enfim esse espaço ainda é reduzido na arte, tem que estar batalhando muito mais na nossa valorização...

A pouca carga-horária e espaço para arte é um dos reflexos e vestígios do positivismo na educação. Mesmo que o Instituto Federal contenha um projeto pedagógico e político sobre a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo, as heranças e as nuances deste imaginário instituído da racionalidade ainda estão rematando sentidos e controlando certezas sobre o que é importante para o currículo. E isto se reflete no pouco espaço para arte, pois a arte está relacionada à subjetividade, cultura, estética, percepção e sensibilidade. Num imaginário que ainda viabiliza a formação profissional como mão-de-obra, trabalho como rigor, lucro e fins mercadológicos, que espaço terá a arte nisso? Neste contexto segue o relato:

Docente A - Enquanto professora de arte é difícil fazer eles entenderem que não existe uma aplicação específica para arte, os alunos do Curso de Informática até eles entendem este pensamento mais abstrato. Agora o pessoal do Curso de Agropecuária que são mais turmas, eles querem tudo uma função para arte. Não tem uma função... O mais difícil é mostrar que a arte não tem um produto, uma coisa pronta, que dirá se resultar em alguma coisa. O mais complicado é isto. Ser a ovelha negra das disciplinas. A mais isolada... Até educação física tem dois professores, tem ginásio, tem tudo.

Fica claro no relato da professora que para ela fica difícil ter que explicar que não existe uma aplicação exata em arte, mas existe processo criativo, experimentação, ver potencial plástico em materiais, transfigurar banalidades... O ensino de arte também tem conhecimentos científicos, mas o processo na arte é muito importante, o inacabamento e a experiência são seus atributos. O que desafia a professora em seu contexto é que se percebe 'a ovelha negra das disciplinas... A mais isolada', pois os alunos estão acostumados com produtos, com aplicações e resultados formais. As incertezas, a criatividade e a intuição

possuem espaço na arte e rompem com as prontidões deste mundo capitalista onde tudo é funcional.

Quando os professores foram perguntados sobre qual a percepção em relação ao ensino de arte na educação profissional, ou melhor, no currículo integrado, sinalizaram a importância da arte para a formação humana, cultural e plena, a transformação social, a percepção, a sensibilidade, a utopia e a persistência:

Docente A - É para abrir a percepção para outras coisas. Até no próprio trabalho deles, ser criativo, fazer um desenho, um projeto, isso eles podem levar para a vida. É nesse sentido, arte não é um enfeite, é como a filosofia, vem pela estética, o olhar... Arte é sempre um contrapeso junto à filosofia, à sociologia... Para não saírem daqui um "robô" uma formação humanística.

No relato da Docente A ela relaciona a arte com a filosofia, algo que o aluno leva para a sua vida, como a estética e a criatividade, e pode traçar outras percepções. Isso supõe desconstruir a imagem da arte como um enfeite e decoração nas instituições de ensino. Quando a professora fala "para não saírem daqui um robô" é porque está relacionando ao tecnicismo da educação profissional que por muito tempo esteve presente no Brasil. (MOURA, 2008). A característica "robô" pressupõe o homem como uma máquina, onde no processo de ensino não se preocupavam em desenvolver e potencializar as dimensões criativas e sensíveis no trabalho.

Logo, o ensino de arte, hoje, no currículo integrado é conhecimento importante para a formação humana e cultural. O Docente B também enfatiza a importância da arte na educação:

Docente B - Minhas considerações sobre a arte no currículo integrado, a arte é de extrema importância, como formação cultural, humana, enquanto uma forma de conhecimento. É uma forma de conhecimento diferente das outras formas de conhecimento né... diferente de outras disciplinas, pois ela envolve outros aspectos mais sensíveis, né, outra maneira de estar no mundo e perceber o mundo é.. E eu vejo que nosso espaço no currículo é pequeno que é um período só por ano, às vezes, dois períodos por ano...

O professor fala que a arte possui o diferencial no seu conhecimento porque trabalha com aspectos mais sensíveis. Podemos relacionar este relato com o pensamento de Rancière (2012) quando o filósofo traz que a política da estética e da arte está em propor outros modos de ver, pensar, sentir e agir.

Do mesmo modo a Docente D fala que a arte ajuda a transformar os alunos em profissionais melhores por desenvolverem a criatividade:

Docente D - Eu sou uma professora de música, que devido às particularidades do contexto trabalho como professora de arte. Venho buscando me aprimorar e me percebo como um agente de transformação social. Como aplicar conhecimentos de arte na apresentação de trabalhos? Se eu quero formular uma boa apresentação como me comunicar e me expressar? A arte ajuda a me desenvolver enquanto ser humano e me tornar um profissional melhor. Como é que eu faço para usar a minha criatividade? Mas tudo isso tendo em vista que arte é um campo de conhecimento que faz parte da área básica do aluno não faz parte da área técnica.

A Docente E relata que a utopia é o que a faz considerar a arte para a educação:

Docente E - Nós visamos no ensino técnico integrado, a formação integral do cidadão, é o tempo para que os alunos tenham contato com as disciplinas de modo pleno e que tenham identificação para o resto da vida deles. A arte como todos do currículo é uma disciplina indispensável pra formação do sujeito do cidadão integral para que tenham uma visão do futuro... É um projeto muito lindo nesse sentido que a gente não esmoreça fazendo arte. Utopia... Minha consideração para arte e para educação como um todo...

Já a Docente C relata que como professores precisam ser persistentes para manter o ensino de arte na educação:

Docente C - Persistência... Acho que com essa história da educação das artes, nós temos que ser muito persistentes e estar rompendo barreiras o tempo todo. É a primeira imagem que me vem assim.

Destacamos as palavras utopia, persistência, transformação que aparecem nas narrativas dos professores. Estas palavras evocam renovação, criação, a procedência de uma imagem que não se cessa, não estagna. Segundo Silva (2006) o imaginário é fonte de criação incessante.

O que faz estes professores mesmo com seus desafios em relação ao ensino de arte não desistirem? A utopia e a persistência surgem como foco de criação nos seus imaginários, como um sonho no desejo de mudança. Segue a narrativa de uma docente que em final de carreira como professora de arte sempre terá o sonho de que a arte tenha um lugar mais valorizado na educação:

Docente C - É persistente porque assim, chegando ao final de carreira eu tenho motivação para trabalhar apesar das quedas que já tive durante minha carreira. Mas ainda assim tenho esperança que a educação, que o ensino da arte tenha seu lugar, tenha seu espaço na escola e que seja realmente valorizado não só da boca para fora.

Brancher (2010) reflete sobre o imaginário ser algo candente, que arde, incita criação, possibilita movimento, impulsiona como eletricidade. Quando não concordamos com o que está posto podemos pensar em algo novo, para Castoriadis (1982) o imaginário é uma produção histórica e possível de ser modificada. Com estas imagens de mudança e de esperança movem-se os professores de arte na educação profissional.

## Considerações finais

A pesquisa demonstrou como o ensino da arte contribui para a formação do estudante de modo integrado, incluindo a formação para o mundo do trabalho. Considerando a omnilateralidade que defendem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os docentes de arte entrevistados relatam considerar a realidade do estudante e a sua futura formação profissional, bem como o desenvolvimento da criatividade e de outras habilidades e competências necessárias por meio da arte no currículo. Neste sentido, os docentes atribuem

significações ao trabalho como professor como alguém que transforma a realidade dos seus alunos, assim como a imagem de empatia que permeia a docência.

Por meio das narrativas dos professores podemos nos aproximar das significações de docência e as suas percepções sobre o ensino de arte. Nos seus relatos demonstram que há uma valorização aos professores nos Institutos Federais, porém há pouca visão e valorização em relação ao ensino de arte. Os professores falaram da pouca carga horária pela cultura positivista que há ainda no currículo e da imagem persistente do ensino de arte como um enfeite, ilustração e decoração. Deste modo, o trabalho com a integração curricular e com os projetos de extensão é o que viabiliza uma maior valorização do ensino da arte nas instituições de educação profissional.

Por fim, sobre suas percepções em relação à arte no currículo integrado, relatam a importância dela para a formação humana, pois desenvolve a criatividade, a sensibilidade, a percepção e auxilia a pensar no mundo como algo a ser construído. Onde através da utopia e dos sonhos podemos imaginar outras possibilidades para a vida e para nós mesmos.

## Referências

ARAÚJO, R; RODRIGUES, D. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo.** In: Revista Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218/201>>. Acesso em: 21 Jul. 2021.

BARBOSA, A. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2006.

BRANCHER, V. **Imaginário e formação de professores: Olhares Entrelaçados a partir de Gaston Bachelard e Juremir Machado da Silva.** In: I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS. 1, 2010, Santa Maria. Anais eletrônicos... Santa Maria. 2010, p. 32-43. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/concepcoes.pdf> Acesso em: 21/7/2021.

BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. (Re) Simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In: BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. (orgs) **Formação de professores em tempos de incerteza: Imaginários, narrativas e processos autoformadores.** Jundiaí: Paco editorial, 2017, p. 29-48.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892,** 29 de dezembro de 2008.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynauds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: O lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 1999.

GHIRALDELLI, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Editora Manole, 2009.

HENRIQUES, E. O Imaginário e a Formação do Professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, N. (org.) **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. São Paulo: Ed. Alínea, 2006.

MOURA, D. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, p. 23-37. Jun, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863> Acesso em: 21/7/2021.

NARVAES, A. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, V. (org.). **Imagens de professor: Significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

NOVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

OLIVEIRA, V. (org.). **Imagens de professor: Significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2000.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Natal, SEE-RN, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) Acesso em: 21/7/2021

RANCIERE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

SILVA, J. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.