

A CULTURA ESCOLAR E A ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SCHOOL CULTURE AND ART IN TEACHER TRAINING

José Genésio Fernandes¹

RESUMO

O presente texto é uma fala proferida em mesa redonda da VII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, promovida pela UEMS e pela UNIDERP. Parte de um relato do vivido pelo autor, artista plástico e professor do Curso de Letras da UFMS, demonstrando como o envolvimento com a atividade artística, ainda hoje, incomoda e desperta uma disposição para a censura em espaços propensos à afirmação do sentido único e, em seguida, sugere um maior relacionamento dos Cursos de formação de professores com as linguagens artísticas, visando o revigoramento constante da cultura escolar, a ampliação dos horizontes dos futuros professores e a melhoria do ensino das linguagens, como preconizam os PCNs.

Palavras-chave: Formação de professores. Arte. Ensino. Cultura escolar.

Abstract: This text reproduces a speech given at a panel discussion during the VII Education Journey of Mato Grosso do Sul, promoted by UEMS and UNIDERP. It parts of an account lived by the author, plastic artist and professor of the UFMS Languages Course, demonstrating how the involvement with artistic activity still today bothers and awakens a disposition for censorship in spaces prone to the affirmation of the single meaning. In addition, it suggests a greater relationship between teacher training courses and artistic languages, aiming at constant reinvigoration of school culture, broadening the horizons of future teachers and improving language teaching, as advocated by PCN (National Curricular Parameters).

Keywords: teacher training; art; teaching; school culture.

I.

O tema que me foi proposto, “A cultura escolar e a arte na formação de professores”, é oportuno e, se não estou enganado, não mereceu ainda a devida consideração pelas instituições de ensino e de formação de professores.² Todos sabemos quão demorado é o caminho percorrido pelas ideias surgidas no campo das pesquisas e dos debates acadêmicos

¹ O autor é professor aposentado da UFMS, é artista plástico, doutor em Semiótica e Linguística geral pela USP e mestre em Teoria da Literatura pela UFPE.

² O tema da Mesa Redonda, “A cultura escolar e a arte na formação de professores” foi sugerido pela comissão organizadora da VII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, cujo tema maior foi Educação, Culturas e Sociedade: Saberes, Processos e Práticas Pedagógicas, promovida pela UEMS e pela UNIDERP, em 2009.

até a prática escolar, até a encarnação harmoniosa no corpo, na mente e no fazer dos professores.

Cada professor deste encontro justificou a sua colaboração por aquilo que fez ou faz no vasto campo do ensino. Quanto a mim, adianto-lhes: nunca tive e nem dei aula sobre quaisquer das artes plásticas e não exerci e nem exerço a atividade de um arte educador. Dizem que não basta ser artista para se conceber como um arte educador. Então, qual a razão de eu estar aqui, tratando desse tema?

No meu caso, acho que a gentileza do convite se deveu ao fato de eu ter trabalhado sempre no terreno das linguagens - a verbal e a plástica. Costumo dizer que sempre tive um pé nas letras, por formação escolar; e um pé na pintura e no desenho, sem nenhuma formação escolar.

A significação dos textos depende sempre da explicitação do contexto de sua produção. Por isso, revelo um pouco de quem fala aqui e das circunstâncias do preparo desta fala.

O vivido, o feito ou aquilo que estamos, de fato, fazendo tem uma grande força para dizer as coisas. Começarei, então, por um breve relato de passagens de minha vida. Não faço isso por amor ao narcisismo, mas pelo fato de, nele, aparecer exemplos do que se pensa sobre a arte e de como o envolvimento com a atividade artística incomoda e desperta uma disposição para a censura em espaços e tempos propensos ao fechamento e à afirmação do sentido único. Acho que algumas passagens podem nos mostrar os motivos porquê, muitas vezes, a arte é evitada ou os motivos porquê devemos nos aproximar dela.

Nasci na roça, trabalhei na lavoura até os quatorze anos. Dos quatorze aos vinte e três, estudei nas escolas dos Missionários do Sagrado Coração, em Itajubá e Pirassununga. Queriam que eu me tornasse missionário e eu queria fugir da enxada e estudar. No internato, era um excelente corredor de cem metros e arremessador de dardo. Venci muitas competições e ganhei várias medalhas. Olhando-me aqui, hoje, vocês não acreditam. Naquele tempo, o diretor e os professores também não acreditaram assim tão fácil. Só não tiveram dúvidas quanto ao “perigo” de minhas aventuras no terreno da arte, por isso me mandaram embora da escola. Nunca me esqueço das justificativas do diretor: “você é mais um artista, tem um acentuado sentimento artístico e suas ideias não são nada razoáveis. É verdade que você está dormindo na casa dos cachorros para virar beatnik?” Ele temia até as artes linguageiras de meus colegas malandros – e mal sabia que a arte e a maneira de vestir dos beatniks poderiam ser de grande valia para um missionário e professor, na conversão dos Papuas da Nova Guiné.

Muitos perderam a cabeça naquelas terras, literalmente, por falta de olhos mais sensíveis para com a arte e a cultura papua. Não posso negar que deva a ele o conhecimento da arte grega, mas, quando a aula chegava à escultura - como ele enrolava para justificar a nudez e a sexualidade daquelas estátuas geras!

Parece que a concepção de arte do diretor era dessas que ainda vigoram por aí, no senso comum, ou seja, a da arte como pura expressão de sentimentos de um sujeito ensimesmado e de ideias tortas por falta do exercício da razão.

Despedido da escola, eu não queria voltar para a lavoura e fiquei na cidade de Itajubá, onde acabei me tornando garçom da churrascaria Camponeza, na subida da igreja, depois soldado do exército e, mais tarde, vigia do colégio João XXIII e, por fim, professor. Formei-me em Letras na antiga FAFI e, logo no começo de minha carreira de professor, apareceu a possibilidade de trabalhar naquelas escolas denominadas Escolas Polivalentes, construídas com a ajuda de verbas americanas e anunciadas como o suprasumo do ensino e da valorização dos professores. Para trabalhar nelas, era preciso enfrentar um concurso de seleção de professores e, depois, fazer um curso de especialização na Faculdade de educação, em Belo horizonte. No decorrer desse curso, comendo mais farinha do que feijão e arroz, para sobreviver, sofri a mais humilhante punição por causa de minha relação com a arte. Na época, por falta de recursos para comprar telas, eu pintava em pequenos cartões de papel-linho. Nos intervalos das aulas, para sobreviver, eu vendia essas miniaturas, a cinquenta centavos.

Um belo dia, durante o curso, as paredes da Faculdade de Educação amanheceram cobertas de xoxotas e caralhos voadores. Coloridos e desavergonhados, eles seguiam os corredores, batendo as asas e sacudindo as penas, até a sala da diretora da faculdade. Lá brecavam a revoada, apinhando-se ao redor da porta e até no piso do corredor, como se ali fosse a sala vip de um bataclã. Como pessoa do interior, achei aquilo um exagero, mas a culpa recaiu sobre o rapaz que pintava e vendia cartões. Estávamos na época da ditadura militar. A diretora foi à sala de aula, acusou-me da autoria da passarada pornô e calou-me com a terrível ameaça: se eu não assinasse o recebimento da repreensão e se a passarada indecente aparecesse novamente, ela me entregaria aos órgãos de repressão do exército. Havia mais de trinta professores na sala, tristes, revoltados e mudos. Para a diretora, ninguém mais poderia ter feito aquela “imoralidade” a não ser alguém que mexesse com arte.

Para ela, a arte e os artistas eram terrenos propensos à imoralidade, aos desregramentos e à subversão, no sentido que essa palavra tinha na época. Essa maneira de

pensar também ainda vigora o suficiente no senso comum, para permitir as censuras de várias formas.

Depois disso, trabalhei no então Ensino de Primeiro e Segundo Graus, hoje Fundamental e Médio, e em Curso de Graduação e de Pós-graduação e fazendo arte. Convém insistir que a expressão “fazendo arte” significa “desenhando e pintando”, pois suspeito que alguns dos que me ouvem, aqui, ainda estão perguntando: “você foi ou não foi o autor da tal passarada pornô?” Eu já disse que não.

Durante minha vida de professor, deixei a sala de aula uma vez apenas, para ocupar cargo de chefia e, mesmo assim, por pouco tempo. Nunca tive muito apetite por atribuições desse tipo, mas o que foi decisivo para que isso passasse longe de minha vida foi a minha relação com a arte. Ouvi várias vezes: “você não serve para isso, é um artista”. Quando ocupei o cargo de diretor do Campus Avançado de Xapuri, na região de fronteira Acre/Bolívia, minhas posições políticas e meu relacionamento com Chico Mendes causaram muitos sofrimentos para mim e minha família e os maiores embaraços para o então reitor da universidade. Para livrar-se dos embaraços, ele e outras pessoas me disseram mais ou menos a mesma frase: “Isso não tem nada a ver com quem mexe com arte, largue mão disso”. Tempos depois, como largaram mão disso, Chico Mendes foi assassinado.

Para muitos, a arte seria produto de um sujeito isolado do mundo, sem muita capacidade de organização e visão do todo. O artista seria aquele que vai jogando no bicho, sem nenhum controle sobre o que vai produzindo e relacionando, para formar o todo de sentido que a obra propõe. Isso não procede, pois ele pode até jogar, arriscar, para ver a direção do sentido, a que tende isso ou aquilo, mas a significação é resultado do trabalho de articulação de um sujeito que toma posição no mundo, com todo o seu ser, percepção e razão – e com a liberdade mais plena.

Depois do episódio de Xapuri, entrei em uma crise brutal e me vi, em um dia de fim de ano, absolutamente só e sem um fio de crenças – a não ser uma: a de que eu poderia criar-me outro, produzindo sentidos onde quer que eu estivesse e com o que estivesse ao meu alcance. O convívio com a arte me dera essa corda jogada ao mar das agruras. Foi assim que, entre cair na noite para me danar e até matar, eu resolvi criar alguma coisa, me puxar pelos cabelos de uma forma eficiente, por meio da arte.

Numa daquelas noites, longe de tudo, eu precisei de uma certa cor cinza para terminar um quadro, mas não tinha mais com que fazê-la. Era uma necessidade premente. Meu olhar, rompendo todos os preconceitos sobre as qualidades e as funções das coisas do mundo,

caçava uma solução, uma terra, um material qualquer que servisse de meio de expressão. Foi então que vi no jardim uma coisa seca que poderia servir-me. Peguei-a, moí aquilo, adicionei-lhe um pouco de cloro contra os micróbios, cola e depois apliquei aquela cor cinza à tela, no lugar que faltava pintar. Considerei que estava muito bem e ri muito, ali, sentado perto de um pé de cupuaçu, sozinho, confiante e mais feliz. Tempos depois, apareceu alguém e levou o trabalho. Escolheu-o entre vários outros e comprou-o - mas eu nada disse ao comprador do meu lamento por aqueles que, em momentos de crise, só sabem dizer que o mundo é uma bosta. Até hoje, ele não sabe que a pintura do tal quadro foi concluída, naquela noite, graças às qualidades cromáticas da bosta de um cão.

Eu não conhecia ainda as belas palavras de Hjelmslev, na obra intitulada *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, quando ele define a linguagem como a faculdade ou capacidade humana que confere o título de nobreza à humanidade.³ Depois de dizer que “A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela o seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos”, que ela é “o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado”, que ela é “a base última e mais profunda da sociedade humana” – ele acrescenta a frase que, muito tempo depois, me fez lembrar daquela noite e do quadro: “Mas [a linguagem] é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador”.

As artes, cada uma com sua semiótica própria, são a manifestação da capacidade ou faculdade que o ser humano tem, são formas de produzir conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo, nas quais nos mobilizamos por inteiro, com todas as nossas potencialidades e da maneira mais plenamente livre. Por isso, por meio delas, produzindo-as ou lendo-as, podemos desenvolver nossa percepção, desinstalando-a dos lugares comuns, afastando um pouco o espesso véu do parecer das coisas, para aceder ao seu ser, àquilo que pode ser, às novidades, ao pensamento novo, ao pensamento crítico e de bem com aquilo que o mundo é: mudança permanente, rumor de assombros.

³ Hjelmslev, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Editora Perspectiva, pp. 1-5. Para ele, a **linguagem** é uma **capacidade** ou **faculdade humana**. A **língua** é um **conjunto de convenções**, para permitir o exercício da faculdade de **linguagem** – faculdade essa que preexiste como entidade abstrata a todo e qualquer ato de comunicação. Com a palavra língua, devemos entender o **material léxico e gramatical**, estocado em competência.

O contato com a arte não melhora e nem piora o homem, mas aumenta as suas possibilidades de ser na linguagem, de construir as suas significações sempre que as coisas mudam e surge a falta de nova razão de sentido para a vida, para a convivência neste mundo.

No começo deste ano, aposentei-me e estou morando no meio de uma mata que preservo, à margem direita do Ribeirão dos Criminosos, perto do povoado da Barra, no Sul de Minas. Às terças-feiras, dou curso de qualificação para os professores da escola rural, como *Amigo da Escola* de Ensino Médio e Fundamental Luiz Francisco Ribeiro. Como a disponibilidade de livros é pequena na roça e ainda não tenho comigo os meus, preparo o material que é xerocado na cidade, porque a impressora da escola é a mais lenta lesma do mundo.

Nos últimos anos, como orientador de Práticas de Ensino no Curso de Letras e, agora, como aposentado, tenho tido oportunidade de circular um pouco mais pelas escolas. Tenho observado que, em algumas delas, há um espaço para o ensino de artes, além da abertura que outras disciplinas possibilitam para a relação com elas, mas, por deficiência de formação dos professores, esses espaços acabam sendo ocupados até para o ensino da religião católica ou para o preparo de festas com muita coisa banal. Há, ainda, muita gente pensando que a arte não seja necessária e nem coisa muito séria para ocupar espaço na escola e merecer gente formada para seu ensino. Não devemos temer que um dia acabem botando-a fora da escola, usando isso como argumento? Há muita gente pensando que a arte está só nos museus, ignorando, assim, a primorosa bordadeira do bairro, as artes das ruas e das maneiras de habitar e tantas outras que existem ao redor da escola nos bairros, cada uma com objetivo e forma de expressão diferente.

Os professores vão fazendo o que podem e como podem. Em uma dessas escolas, a presença da Secretaria de Educação é constante e revelada para toda a população, pois o carro se destaca na paisagem – mas é uma presença cujo sentido muito raramente, mas muito raramente mesmo, desvia-se do objetivo de vigilância e controle, como se houvesse na escola mais potencial para os desvios e as burlas do que para a criatividade e a busca de caminhos inovadores para o ensino. Investe-se mais, por meio de uma variada gama de movimentos de vigilância e de controle, na atribuição ferrenha do dever, do que na construção de um querer e de um saber, uma disposição curiosa e desejosa de levantar problemas e de pensar soluções, em atividades criativas, prazerosas e legitimadoras das pessoas como profissionais do ensino. Há mais constrangimento e medo nas escolas do que liberdade, oportunidade e desejo de

construir significações a partir do corpo, da carne viva dos alunos, da escola, do bairro, da cidade. Há muita vigilância do limite do que se pode dizer e fazer.

Faltam, para uma interferência efetiva nesses setores de educação, professores cuja formação tenha passado, também, pelo terreno das artes e de maneira que possam compreendê-las, no bojo dos estudos das linguagens, com suas formas diferenciadas de expressão, de significação, de produção de conhecimento.

II.

Esse relato já é suficientemente revelador da relação arte x cultura escolar. Mas o que se entende, mesmo, por cultura escolar? Nosso objetivo aqui não é o de apresentar todas as concepções de cultura escolar adotadas pelos diferentes pesquisadores da área, discutindo essas diferenças e similitudes, mas, para o nosso propósito, apresentar, rapidamente, uma ideia geral a respeito.

Cultura escolar é uma expressão bastante familiar entre os bons professores orientadores de estágio e de prática, nos cursos de graduação, quando pedem aos alunos um diagnóstico da escola em que vão trabalhar. Ela designa uma categoria de análise e um campo de investigação, apropriado, cada vez mais, pela História da Educação brasileira. Trata-se de conceito bastante polissêmico, admitindo diferentes sentidos e enfoques. A leitura de trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago, entre outros, mostra similitudes e diferenças entre as concepções adotadas.

Para Júlia (2001), a cultura escolar compreende um conjunto de *normas* e de *práticas*: um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos - normas e práticas coordenadas a *finalidades* que, como sabemos, podem variar segundo as épocas: finalidade religiosa, por exemplo, como a das escolas em que fiz o Curso Clássico.

Para esse autor, o estudo dessas normas e práticas escolares deve levar em conta o corpo profissional dos sujeitos que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a fazer uso de dispositivos pedagógicos para facilitar sua aplicação. O estudo da cultura escolar pode ir além dos limites da escola e identificar modos de pensar e de agir difundidos nas sociedades como, por exemplo, a maneira de pensar que só concebe a aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de processos formais de escolarização. Há quem defenda que o estudo da cultura escolar deva compreender até mesmo as culturas infantis próprias dos pátios de

recreio e o distanciamento delas em relação às culturas familiares. Para esse autor, onde vemos tudo parado, alguma coisa pode estar se movendo. A inércia que percebemos em nível global pode, na verdade, abrigar germes de mudanças capazes de operar, insensivelmente, transformações no interior do sistema.

Para Frago (1995, p. 69), a cultura escolar engloba tudo o que acontece no interior da escola, toda a vida escolar: “fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer”. Seus traços característicos são, para ele, “a continuidade e a persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos, por exemplo, as disciplinas escolares — que a configuram como cultura independente”.

Há, também, quem discorde dessas concepções, afirmando outras coisas: que a cultura escolar é uma *cultura segunda* e bastante específica ou até que ela é um espaço em que a cultura acadêmica diminui, se degrada ou tende à estagnação, por força da transmissão e da reprodução.

Em geral, os estudiosos da cultura escolar adotam um mesmo ponto de partida, qual seja o da ênfase na sua constituição histórica e a consideração do espaço e tempo como princípios conformadores. Entretanto, as acepções da categoria apresentam especificidades no trabalho de cada um deles.

Mas qual o mérito desses estudos? Eles possibilitam aos trabalhadores da educação uma compreensão desnaturalizada da instituição escolar no Brasil. Isso já é bastante significativo, considerando que muitos ainda concebem a escola como uma instituição estática e acabada desde os tempos remotos e o professor como uma figura existente como tal desde o começo do mundo.

Em uma roda de discussão dessas questões, uma professora sentiu-se desconfortável para admitir a existência de uma cultura produtiva em sua escola, dizendo: “naquilo lá nada acontece de novo, é uma leseira”. A questão não é que a cultura escolar seja, necessariamente, uma coisa ou outra, ou que eu não tenha outra alternativa a não ser admiti-la estática ou em movimento. A questão é que neste mundo, tudo passa pela linguagem, pelos homens agindo nela e por ela, como o peixe na água – e de acordo com objetivos, interesses e forças em jogo. Ela é uma questão central.

Assim, a cultura escolar pode ser vista como produto de uma *práxis enunciativa*: os sujeitos fabricam suas práticas a partir de seus lugares, das posições que ocupam no interior de um sistema de forças assimétricas e, por sua vez, Tais práticas, produzidas por eles nos

afazeres diários da escola, também os produzem. Conforme Certeau (2000, p. 100), elas constituem as *maneiras de fazer* próprias dos sujeitos no interior da escola. Para esse autor, os sujeitos constroem projetos de vida e agem, conforme a situação em que se encontram. Há muita diferença, por exemplo, entre o indivíduo que está no espaço próprio, na sua cultura, na sua língua; e aquele que se encontra em outro lugar não próprio. O primeiro age por procedimentos *estratégicos*; o segundo por procedimentos *táticos*. O primeiro, situado em um próprio, age, planeja, constrói, acumula, investe; o segundo, situado em espaço que não lhe pertence, vigia no tempo, na espera do bom momento para se fazer forte, ganhar alguma coisa, sobreviver. Alguns estudiosos, recorrendo a Certeau, observam que os sujeitos da escola procedem de maneira tática, isto é, por ações calculadas que são determinadas pela ausência de lugar considerado por eles como próprio. Isso teria muito a nos dizer sobre a forma com que se apresenta a cultura escolar.

Mas as maneiras de usar e os propósitos de reprodução nunca são objetivos e neutros. Toda atividade enunciativa reconstrói o mundo de certa maneira, por meio de racionalidades diferentes. Então pode-se falar de culturas escolares, no plural, e ainda admitir que pode haver cultura escolar tendendo, propositalmente, a uma criatividade para mudanças ou mesmo uma criatividade para a conservação e a inércia.

Os professores que já ensinaram em várias escolas e de diferentes cidades e Estados podem afirmar que nossas escolas apresentam uma cultura escolar rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica, que dá ênfase a simples processos de transmissão de conhecimentos e está ligada mais à cultura de determinados setores sociais (CANDAU: 2000, p 47-60). Assim é que, são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações e datas cívicas, as festas, as experiências corporais. As coisas mudam no entorno escolar, mas a cultura parece não desejar se mover, como se possuísse uma capacidade de se auto-construir, sem interagir com o mundo de diferenças que a circundam (CANDAU, 2000, p. 61-68). Entre muitos exemplos disso, podemos mencionar o de Alves (2005, p. 41) quando discute a relação campo x cidade e escola x trabalho na região do Pantanal. Diz ele: “Quando as escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da ideia de uma educação atrelada aos valores do campo, pois mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas das cidades. Mais importante, ainda, é o fato de a eletrificação rural ter colocado os habitantes do campo em contato com o mundo urbano, por meio da televisão. Influenciados pelas

novelas da Globo, as gírias e os comportamentos das camadas médias cariocas são repetidos, hoje, por garotos e garotas nos sítios, fazendas e empresas rurais.”

III.

Diante do exposto, como e porque desejar uma relação mais estreita entre cultura escolar e arte?

Arrisquemos um pouco. As expressões, “cultura escolar” e “arte” parecem poder significar, respectivamente, uma maneira de perceber e de pensar tendendo ao fechamento, à permanência e ao consenso e uma maneira de perceber e de pensar tendendo mais à abertura, ao risco, à mudança contínua e ao dissenso. Parece haver uma espécie de modulação diferenciada das forças com que cada uma se empenha em produzir-se e renovar-se, pelo acolhimento das significações novas. O movimento da arte é sempre mais centrífugo no trabalho de significação do mundo - e gozando de liberdade suficiente até para murmurar os rumores daquilo que pressentimos, que se promete para a nossa vida imperfeita. Ninguém é absolutamente livre em lugar algum, mas o espaço da arte é onde o ser humano tem a oportunidade de exercer mais plenamente todas as suas potencialidades.

A “formação de professores”, muito frequentemente, teme as influências radicais da segunda via, o que resulta na reprodução do que se apresenta na prática escolar, com prejuízos para o trabalho de ensino e para a formação das pessoas. Assim, há muita coisa para pensar no bojo desse tema que permite considerar as concepções de arte e de educação e seus desdobramentos na formação de professores. A arte na formação dos professores pode ter esse papel permanentemente instigador do desejo do olhar novo e inventivo sobre o mundo.

Mas, ousaria afirmar que a educação sempre teve um pouco de medo da arte. Isso mudou, mas não muito, pois foram instituições de prestígio e poder, a religião e a filosofia, que colocaram sentimentos e paixões de um lado e razão de outro nos pratos da balança dos valores. De um lado, a negatividade, um terreno duvidoso, propenso ao engano e ao desregramento e, de outro, a positividade, terreno das certezas e do comedimento – como se a razão não pudesse ser também uma paixão e não recaísse nunca em excessos e faltas desastrosos. A arte foi colocada do lado menos confiável. Assim, as coisas ainda permanecem a despeito de todo conhecimento hoje disponível e que nos ensina sobre a contínua interação das capacidades sensoriais e cognitivas na construção do mundo humano, que é, como sabemos, o mundo de significação.

Sabemos, quase todos, que a cultura escolar privilegiou, na formação dos cidadãos em geral e do professor em particular, um ensino que sempre guardou uma certa distância das artes. No preparo do cidadão para ler e escrever, por exemplo, uma longa tradição no terreno da linguagem estabeleceu como única condição a aquisição de apenas um dos conhecimentos necessários para isso, o conhecimento linguístico. Enquanto o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa foi assim concebido, a formação de alunos e professores resultou em uma longa, enfadonha e estéril memorização de regras de gramática e do léxico. Se no ensino da língua incluíam o ensino da arte literária, isso não passava de pretexto para o ensino de regras, para exibição das obediências e desobediências dessas regras pelos escritores bem quistos e apresentação incompleta das obras, por meio de fragmentos.

A arte literária, mesmo ela, passou longe da formação de alunos e professores, pois muito raramente foi ensinada sem o atrelamento ao ensino da linguagem utilitária e de valores religiosos e morais. Era como se a arte literária e as outras artes, como a do teatro, ainda conservassem nódoas de imoralidade, de inutilidade e de perigo - o que se deveria evitar pela limitação de seu espaço na escola, pela censura, pela atribuição de seu ensino a qualquer professor ou pela falta de empenho na qualificação de professores, para esse trabalho. Essa desconsideração firmou-se de tal forma na cultura escolar que foi parar na cultura que os pais de alunos construíram do que seja um bom professor e um bom ensino para seus filhos.

Isso tudo é bastante conhecido de quase todos aqueles que ensinam. A diferença é que alguns acham que isso é coisa do passado; e outros sabem muito bem que essa cultura mantêm a sua força e se impõe, insinuando aqui e ali, mesmo na prática daqueles que tentam mudar, ensinando ou dirigindo cursos de formação.

Com raras exceções, os cursos de formação de professores não mudaram o suficiente para atender a recomendação dos PCNs, ou seja, o ensino das linguagens, no plural, ampliando assim o foco que recaía somente sobre a linguagem verbal. Para que isso mude, de fato, é preciso qualificação dos professores: formação do gosto, conhecimento da história da arte e base teórica consistente, para ler e ensinar as várias linguagens e suas diferentes formas de produzir significação. Sem isso, os professores formados não conseguem fazer um bom trabalho e, mais do que isso, acabam perdendo os espaços abertos na escola para que educação e arte se energizem mutuamente em prol de um ensino mais cheio de vida e criatividade, mais da ordem da abertura, do acolhimento das diferenças e das mudanças.

Cada dia mais deixa de ser novidade, nas conversas entre professores, a presença de alunos agressivos, dando pesada em portas e paredes das salas de aula. Que “bando de

desordeiros tagarelas!”, dizem uns. “Vândalos!”, dizem outros. No entanto, quanta energia, quanto desejo, quanta vontade de se expressar existe neles. Nesses jovens, algo, que sustentaria, por dentro, uma manifestação vigorosa, se agita a pesadas e palavrões, por não encontrar as formas de expressão adequadas. Porter (1993: 29) diz que “quando o homem está cansado da linguagem, está cansado da vida”. Quando isso acontece, não há mesmo mais remédio. Mas não é o caso desses ‘tagarelas’.

Cabe ao professor ajudá-los nesse sentido. Para isso, pode aprender muito com o exemplo dos criadores de arte que, nos seus trabalhos, são abertos, ousados e inventivos na busca dos meios de expressão. Há professores que ainda estão na idade da pedra na proposição de atividades de produção de textos, por exemplo. Para eles, o único instrumento de escrita é, ainda, o lápis, a caneta e o caderno. Mas há as máquinas digitais, os celulares, as filmadoras, os programas de computador, o teatro, a pintura, a escultura, o desenho. Há os diferentes materiais à disposição de uma capacidade de expressão, diferentes meios para construir textos e ideias – disponíveis na vida da escola, das ruas, dos bairros e da cidade.

Mas certamente estão perguntando: como fazer para embeber os futuros professores no mundo instigador da arte? Introduzindo na graduação mais uma disciplina? Pode ser, mas pode-se, também, propiciar isso de outras formas, como o contato com os criadores das mais diferentes artes, para que conheçam a “língua” de cada uma delas e o modo de operar desses artistas para construir suas obras. É isso que pode dar desejo de construir significações novas, o apetite pelo comportamento criativo na vida da escola.

Há na cultura escolar uma tendência ao fazer como, ao fazer igual. Mostrar o fazer curioso, diferente, divergente, desviante e crítico como um valor perseguido pelos criadores de arte pode ser meio renovador da prática escolar. Picasso descobre sua arte pelo desejo ou pela graça de desviar o olhar para as máscaras africanas. Polloc descobre sua expressão inovadora ao desviar o olhar da mão metódica, pincelando a tela obstinadamente, para essa mesma mão operando em estado de repouso, à espera dele - e mostrando-lhe outro caminho. Oiticica propõe um novo modo de ver e fazer arte. Em alguns cursos de graduação, há a possibilidade de os alunos cursarem História da Arte, por exemplo, mas os cursos podem, também, servir-se de instituições e museus que oferecem curso de leitura de obras de diferentes artistas nacionais e internacionais.

Lendo *Escritos de artistas*, podemos perceber que muitos criadores de arte deram um passo na direção da universidade, fazendo cursos nas mais diferentes disciplinas (FERREIRA

e CONTRIM, 2001, p. 50). Será que não está mais do que na hora de os cursos de graduação fazerem o mesmo, aproximando-se cada vez mais do campo das artes?

Termino, perguntando: o que querem esses alunos agitados e tagarelas, o que queria eu naquela noite de agruras no Acre, o que querem os professores e vocês todos aqui? Todos queremos um pouco de transcendência. O artista Joseph Beuys, em *A revolução somos nós*, diz: “falta uma discussão sobre o homem. Não é suficiente discutir sobre as necessidades econômicas da humanidade, o mesmo interesse deve voltar-se para a satisfação de suas necessidades espirituais”. Sem isso, o que será dessa nova geração em um mundo que disponibiliza para eles as mais loucas formas de transcendência? Nos últimos dez anos, li muita coisa sobre drogas e dependência química e encontrei estas palavras de Huxley em *As portas da percepção* (2001, p. 35):

Parece extremamente improvável que a humanidade, de um modo geral, jamais seja capaz de passar sem paraísos artificiais. A maioria dos homens e mulheres leva uma vida tão sofredora em seus pontos baixos e tão monótona em suas eminências, tão pobre e limitada, que os desejos de fuga, os anseios para superar-se, ainda que por uns breves momentos, estão e têm estado sempre entre os principais apetites da alma. A arte e a religião, os carnavais e as saturnais, a dança e a apreciação da oratória, tudo isso tem servido, na frase de H. G. Wells, de Portas na Muralha. E na vida individual, para uso cotidiano, sempre houve drogas inebriantes. (...) O câncer pulmonar, os acidentes de trânsito e os milhões de criaturas miseráveis e criadoras de miséria em razão do alcoolismo são realidades ainda mais positivas que o Inferno de Dante. Mas tudo isso é remoto e secundário, se comparado com a realidade vivida e presente de uma ânsia por serenidade ou liberdade, por um cigarro ou uma taça.

Para o autor, os problemas criados pelo álcool e as drogas não podem ser resolvidos pela proibição, “Pois o impulso universal e permanente para a transcendência não pode ser dominado pelo simples fechar das tão solicitadas Portas na Muralha. A única política razoável seria abrir outras portas melhores (...)”. Cremos que a arte pode ser uma delas.

Mas as drogas não são, hoje, as únicas drogas. Há uma massiva propagação de valores que também entorpecem e alienam. Hoje não há mais o Nazismo e as ditaduras sanguinárias, pelo menos não como tais, contra os quais todos os corações se levantavam. Portanto, poderíamos viver mais tranquilos, não fosse verdade que outras formas de poder totalitário surgiram, como essas das mídias. Elas se colocam como doadoras da nossa felicidade e da compreensão justa dos acontecimentos, mas, na verdade, nos subjugam. Como? Produzindo para nós os desejos mais mirabolantes, como o suprassumo da vida e o valor dos valores. Em seguida, pelos meios mais dissimulados, nos botam para correr em busca deles até a inanição. Se antes cerceavam os nossos desejos fundamentais; hoje nos oferecem todos os desejos, mas que não nos pertencem de fato.

E todos esses efeitos de sentido muito bem construídos têm o inconveniente da força hegemônica na formação da mentalidade das novas gerações. A menina da escola, por exemplo, ouve todo dia, pela TV, na sala, no quarto, na cama, na mesa de jantar e na Internet um desafio e uma promessa: que é muito “difícil ser sensual toda hora”, ser “sensual comendo frango frito”, ser “sensual com torcicolo”, ser “sensual até tirando o lixo”, ser “sensual no parto” – mas que com a ajuda do objeto mágico, o *lux luxu sabor de chocolate*, ela vai, sim, ter acesso a esse valor excessivo: a sensualidade contínua, constante e intensa o bastante para parecer uma deusa da sedução ou uma androide como aquela do filme, *O caçador de androides*, cuja única função era servir sexualmente os exércitos intergalácticos.⁴

A formação de professores, revigorada pelo desenvolvimento integral que a arte proporciona, parece mais urgente do que nunca, contra todo tipo de alienação e de servidão voluntária. Precisamos de professores criativos em todas as disciplinas.

Termino com a palavra de dois artistas: Klee disse: “*Para trás, todos os espíritos enxergam; à frente - no futuro – só os criadores*”. E Beuys, “*a criatividade é parte da renda nacional de um país*”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Falácias sobre a educação no campo. In: Souza, Ana Aparecida Arguelho de. e FRIAS, Regina Barreto (orgs). **O processo educativo na atualidade: fundamentos teóricos**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BEUYS, Joseph. *A revolução somos nós*. 1972. In: **Escritos de artistas: anos 60/70**.
- FERREIRA, gloria e CONTRIM, Cecília. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CANDAU, V. M. (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros**. IN: Candau, V. M. (org). *Reinventar a escola*, Petrópolis: vozes, 2000.
- FERREIRA, gloria e CONTRIM, Cecília. **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975.
- HUXLEY, Aldous Leonard. **As portas da percepção; Céu e inferno**. São Paulo: Globo, 2001.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.
- MANZONI, Piero. Livre dimensão. In: **Escritos de artistas: anos 60/70**. FERREIRA, gloria e CONTRIM, Cecília. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

⁴ O Filme publicitário de trinta segundos, intitulado *Diva sedutora*, foi veiculado por várias emissoras de televisão, durante os meses de março e abril de 2006.

VIÑAO FRAGO. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

VIÑAO FRAGO. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004 159