

**Onde cabe a criação: o professor-artista nas narrativas
e nas disputas de sentido em escolas artísticas portuguesas***

**Where creation finds its place: the artist-teacher in narratives
and struggles over meaning in Portuguese art schools**

**Dónde cabe la creación: el profesor-artista en las narrativas
y em las disputas de sentido en escuelas artísticas portuguesas**

Julia Pereira de Souza**

 <https://orcid.org/0000-0003-0503-9070>

Sandra Susana Pires da Silva Palhares***

 <https://orcid.org/0000-0003-4852-6290>

Resumo: Este artigo investiga como professores da Escola Artística Soares dos Reis e da Escola Artística António Arroio compreendem as repercussões da prática artística em sua atuação docente, tomando como referência o debate em torno do conceito de professor-artista. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articula a contextualização institucional à análise de dados obtidos por meio de formulários e entrevistas realizados com o corpo docente de Artes Visuais. O referencial teórico mobiliza as reflexões de Dennis Atkinson (2022) sobre racionalidade neoliberal e subjetivação na educação, bem como a perspectiva da história oral de Portelli (1996), segundo a qual a oralidade constitui uma produção situada de conhecimento. Os resultados indicam que, apesar das condições materiais favoráveis, a integração entre prática artística e docência é atravessada por tensões institucionais e simbólicas.

Palavras-chave: Professor-artista. Ensino artístico especializado. História oral. Narrativas docentes.

Abstract: This article investigates how teachers at the Soares dos Reis Art School and the António Arroio Art School understand the implications of their artistic practice for their teaching, taking the debate surrounding the concept of the artist-teacher as its point of reference. Adopting a qualitative approach, the study combines institutional contextualization with the analysis of data collected through questionnaires and interviews conducted with Visual Arts teachers. The theoretical framework draws on Dennis Atkinson's (2022) reflections on neoliberal rationality and subjectivation in education, as well as Portelli's (1996) oral history perspective, according to which orality constitutes a situated form of knowledge production. The

* Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Além disso, o trabalho foi financiado por fundos nacionais, por meio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no contexto dos projetos do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC), sob a referência UID/00317/2025.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <spjuliaps@gmail.com>.

*** Professora na Universidade do Minho (UMinho). E-mail: <sandrapalhares@ie.uminho.pt>.

results indicate that, despite favorable material conditions, the integration of artistic practice and teaching is permeated by institutional and symbolic tensions.

Keywords: Artist-teacher. Specialized arts education. Oral history. Teacher narratives.

Resumen: Este artículo investiga cómo los docentes de la Escuela Artística Soares dos Reis y de la Escuela Artística António Arroio comprenden las repercusiones de su práctica artística en su labor docente, tomando como referencia el debate en torno al concepto de profesor-artista. La investigación, de enfoque cualitativo, articula la contextualización institucional con el análisis de los datos obtenidos mediante formularios y entrevistas realizados con el profesorado de Artes Visuales. El marco teórico retoma las reflexiones de Dennis Atkinson (2022) sobre la racionalidad neoliberal y la subjetivación en la educación, así como la perspectiva de la historia oral de Portelli (1996), según la cual la oralidad constituye una producción situada de conocimiento. Los resultados indican que, pese a las condiciones materiales favorables, la integración entre la práctica artística y la docencia está atravesada por tensiones institucionales y simbólicas.

Palabras clave: Profesor-artista. Enseñanza artística especializada. Historia oral. Narrativas docentes.

Introdução

A produção artística constitui um modo particular de produção de conhecimento, estruturado por operações que articulam habilidades como a percepção sensível, a experimentação material e a abertura ao imprevisível. Eisner (1983), Dewey (2010) e Gardner (1995) já discutiram como tais operações configuram formas de produção de sentido construídas por meio de procedimentos específicos, não lineares e profundamente relacionados à experiência. Quando esses modos de conhecer se inscrevem na docência, seja pela manutenção de uma prática criativa ativa, seja pela incorporação de disposições desenvolvidas ao longo da formação, podem influenciar a concepção das atividades, a relação com o erro e a incerteza, a organização dos processos e até mesmo a compreensão do papel do ensino de Arte.

Contudo, essa abertura ao imprevisível é tensionada por racionalidades institucionais que tendem a privilegiar resultados mensuráveis. Nesse contexto, os modos de ensinar tendem a ser capturados por práticas que reduzem o espaço de experimentação. É nesse horizonte crítico que o professor britânico Dennis Atkinson (2022) problematiza os limites dessas estruturas e defende o papel da arte na educação, tanto por suscitar novas sensibilidades quanto por promover diferentes formas de pensar.

Apesar da relevância desse entrelaçamento entre criação e ensino, a literatura sobre o ensino artístico especializado em Portugal concentra-se nos currículos e na história institucional. Em uma revisão de literatura realizada no Google Acadêmico, com os termos de busca¹ “ensino artístico especializado” e “artes visuais”, foram localizados 519 resultados. Após a análise dos textos, não foram identificados trabalhos que examinassem o perfil desses professores ou as implicações de suas práticas artísticas no ensino. É nesse cenário que se insere o presente artigo, que busca compreender de que modo professores de Artes Visuais atuantes em escolas artísticas públicas de referência articulam suas práticas criativas às práticas docentes e como interpretam as tensões e as possibilidades que emergem desse cruzamento.

Como procedimento metodológico, a pesquisa organizou-se em três etapas complementares. A primeira consistiu na caracterização das duas escolas públicas investigadas, ambas posicionadas entre as primeiras colocações dos *rankings* nacionais no ano letivo de 2024, condição que serviu como indicador de suas especificidades institucionais. A segunda etapa correspondeu à aplicação de um formulário ao corpo docente de Artes Visuais e à análise dos resultados, com a obtenção de 24 respostas que ofereceram um panorama inicial sobre formação,

¹ Busca realizada em 1º de dezembro de 2025.

experimentação e condições de trabalho. A terceira envolveu a realização e a análise de entrevistas abertas com seis docentes, orientadas pela abordagem da história oral de Alessandro Portelli (1996), que compreendeu a narrativa como forma situada de produção de sentido.

O ensino artístico especializado em Portugal

De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)², o ensino artístico especializado em Portugal “[...] proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidão ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico e/ou secundário de educação” (ANQEP, 2026). Essa definição reflete a tradição histórica dessas instituições de formar profissionais capazes de atuar em contextos artísticos específicos. Nesse sentido, busca-se produzir um ambiente escolar em que a criação circula como competência, atravessando as práticas docentes que mais tarde emergiram nas entrevistas.

Contudo, o processo de seleção das escolas analisadas não corresponde diretamente a essa descrição sobre aptidão ou talento, pois não há provas específicas de habilidades artísticas. O acesso baseia-se nos registros biográficos escolares, considerando as classificações obtidas nos 7.º, 8.º e 9.º anos na disciplina de Educação Visual, e contempla modalidades específicas para alunos com deficiência, com destaque para a educação bilíngue de estudantes surdos, o que torna as instituições investigadas referências nesse campo. Embora a seleção não garanta talento artístico intrínseco e não seja totalmente inclusiva, pois o número de vagas continua limitado, ela cria um ambiente escolar mais aberto do que o enunciado pelo documento.

Esse ensino se divide nas linguagens de Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro. No caso dos cursos de Artes Visuais e Audiovisuais, essa modalidade especializada existe exclusivamente no ensino secundário e em escolas públicas, sendo oferecida pela Escola Artística Soares dos Reis, no Porto, e pela Escola Artística António Arroio, em Lisboa, que constituem o foco da análise deste artigo. Fundadas em 1884 e 1919, respectivamente, essas instituições surgiram com o objetivo de preparar mão de obra para a execução de práticas artísticas voltadas a um mercado de trabalho em processo de industrialização.

De acordo com o pesquisador português Francisco Caetano (2009), embora esse objetivo não tenha sido plenamente assumido pelas elites portuguesas, a estrutura dos cursos e sua relação com a indústria confirmavam essa orientação. Ao longo do tempo, ainda que tenham existido momentos de maior abertura para uma formação artística mais ampla³, o caráter profissionalizante permaneceu como eixo estruturante, contribuindo para a configuração atual das práticas docentes e das oportunidades de criação nessas escolas. Essa herança permanece, pois o caráter técnico dessas instituições continua orientando a criação para a resolução de problemas. Tal historicidade é fundamental para compreender as tensões narradas pelos docentes ao descreverem seus gestos criativos no cotidiano escolar.

Atualmente, o currículo unificado do 10.º ano oferece aos estudantes um repertório diversificado de práticas, a partir do qual escolhem entre os cursos de Comunicação Audiovisual, *Design* de Comunicação, *Design* de Produto e Produção Artística. Esses cursos dispõem ainda de diferentes áreas de especialização, o que amplia significativamente o leque de possibilidades

² Mais informações disponíveis em:

https://www.anqep.gov.pt/np4/Cursos_Art%C3%ADsticos_Especializados.html. Acesso em: 25 nov. 2025.

³ Esse movimento se deu devido à reforma do ensino técnico, estabelecido por meio do Decreto-Lei n.º 37028/1948, de 25 de agosto (Portugal, 1948).

Onde cabe a criação: o professor-artista nas narrativas e disputas de sentido em escolas...

formativas e os horizontes de inserção profissional oferecidos pelas instituições. No 12.º ano, a carga horária dos cursos chega a 40 horas semanais. Em termos estruturais, esse tempo ampliado cria condições materiais para o desenvolvimento de projetos mais complexos. No entanto, a ampliação temporal não se converte automaticamente em expansão da liberdade criativa; ela também insere os estudantes em um cotidiano intensificado, densamente preenchido por disciplinas e demandas de produção.

Assim, a distribuição do tempo escolar evidencia o investimento institucional atribuído à arte como campo de formação exigente e especializado, mas também delimita as margens dentro das quais os processos criativos podem se desenvolver. Essa combinação entre permanência prolongada e exigência constante compõe o contexto no qual se configuram as possibilidades e os limites dos processos criativos nessas escolas. Nesse mesmo horizonte, situam-se os *rankings* institucionais apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – *Ranking* das escolas de Portugal

Escola	Indicador	2021	2022	2023	2024
Escola Artística Soares dos Reis	Posição geral	36	93	73	35
	Posição entre escolas com mais de 100 provas	26	74	59	26
	Posição entre as escolas públicas	1	24	13	1
	Média nos exames	13,65	12,57	12,82	14,24
Escola Artística António Arroio	Posição geral	47	67	96	51
	Posição entre escolas com mais de 100 provas	34	51	77	36
	Posição entre as escolas públicas	2	7	29	4
	Média nos exames	13,49	12,99	12,55	13,51

Fonte: Elaborada pelas autoras. Dados sistematizados com base no *ranking* das escolas publicado pelo Expresso⁴.

Os *rankings* das escolas em Portugal são construídos com base em diferentes indicadores, que incluem a posição geral, o desempenho nos exames, a comparação entre escolas públicas e privadas, bem como o número de provas realizadas. No caso das escolas artísticas analisadas, observam-se variações expressivas nas posições ocupadas ao longo dos anos, tanto no *ranking* geral quanto nas categorias específicas. É importante destacar que essas oscilações não são incomuns nem indicam necessariamente mudanças bruscas na qualidade do ensino, mas refletem a sensibilidade do sistema de *rankings* a pequenas diferenças no desempenho dos alunos e ao número de participantes em cada ano.

Apesar dessas oscilações, ambas as escolas mantiveram posições de destaque entre as instituições públicas, particularmente em 2021 e 2024. Esse resultado sugere que a articulação entre formação geral e formação artística especializada pode estar associada positivamente aos resultados acadêmicos dos estudantes. Vale considerar o contexto mais amplo, no qual as instituições privadas tendem a ocupar consistentemente as primeiras posições, evidenciando desigualdades estruturais no sistema educacional.

Assim, os *rankings* devem ser interpretados com cautela, pois, ainda que sejam instrumentos capazes de fornecer informações sobre tendências e permitam comparações, não refletem de forma absoluta a qualidade do ensino. No caso das escolas dedicadas às artes, esse mecanismo adquire uma inflexão própria, revelada nas entrevistas: a necessidade de equilibrar aquilo que os docentes entendem como gesto criador e as exigências formais de desempenho, que os pressionam pela obtenção de resultados.

⁴ Disponível em: <https://expresso.pt/ranking-das-escolas>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Percurso metodológico

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de se aproximar do fenômeno investigado e compreender os processos pelos quais as dimensões de professor e de artista se articulam nas trajetórias e nas práticas docentes. Parte-se da compreensão de que tais processos são complexos e atravessados por experiências individuais e institucionais, o que exige uma análise que privilegie os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas práticas. Nesse sentido, o estudo busca interpretar as experiências de professores que integram arte e educação no contexto do ensino artístico especializado, atentando para a diversidade de percursos e discursos.

Os primeiros contatos com as instituições foram realizados com a mediação de professores das próprias escolas, que apresentaram a pesquisadora aos espaços educativos e a potenciais colaboradores. Esses contatos tiveram como finalidade construir uma aproximação gradual e transparente, fundamentada na confiança mútua e no compartilhamento dos objetivos do estudo. Também foram conduzidos de modo a respeitar a participação voluntária e as dinâmicas institucionais. Durante as visitas, observou-se como a organização dos espaços e a infraestrutura disponível impactam as práticas pedagógicas dos professores. A presença de ateliês específicos, salas técnicas e equipamentos especializados amplia as possibilidades de trabalho docente, favorecendo o desenvolvimento de práticas artísticas.

Observou-se também que os estudantes circulam com relativa autonomia, mesmo sob supervisão docente, o que evidencia práticas pedagógicas orientadas para a construção da responsabilidade. Embora as observações tenham ocorrido em momentos pontuais, foi recorrente a presença de estudantes desenvolvendo projetos de forma contínua, enquanto os professores mediavam esses processos e ofereciam orientações conforme as necessidades apresentadas. Além disso, os ambientes mostraram-se bastante organizados, com forte presença de trabalhos expostos nos espaços de circulação. A exposição das produções confere às escolas uma atmosfera próxima à de uma galeria e fomenta a comunicação entre os estudantes por meio do compartilhamento, bem como o sentido de presença na comunidade.

Após esse contato inicial, foram elaborados formulários na plataforma *Google Forms*, posteriormente distribuídos por *e-mail* institucional como instrumentos de mapeamento e triagem dos participantes. Buscou-se, assim, identificar professores cujas práticas se aproximavam do conceito de professor-artista e que manifestavam interesse em participar das entrevistas. Os formulários contemplaram dados relativos ao gênero dos participantes, à formação acadêmica e artística, aos percursos de formação continuada, ao tempo de experiência docente, à manutenção de práticas artísticas paralelas à docência, às percepções sobre a existência de espaço institucional para projetos experimentais e à disponibilidade para conceder uma entrevista.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Minho e aprovada por ele, assegurando o cumprimento dos princípios éticos aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas. Entre os riscos previstos, encontrava-se o possível desconforto dos participantes ao relembrares suas trajetórias e constrangimentos institucionais. Por essa razão, optou-se pela anonimização dos dados. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, composto pelas seguintes questões abertas, que permitiam aos participantes reconstruir suas experiências de acordo com o ritmo e as inflexões de suas memórias:

1. Poderia contar um pouco sobre a sua trajetória pessoal e profissional, incluindo o percurso até se tornar professor(a) em uma escola de ensino artístico especializado?
2. Como costuma planejar as suas aulas? Que elementos considera fundamentais nesse processo?

3. Existe algum projeto, atividade ou experiência que considere especialmente significativa na sua prática docente? Por que razão essa experiência foi marcante?
4. Como os estudantes costumam reagir às propostas de aula que envolvem processos criativos? Poderia compartilhar alguma dessas reações ou situações?
5. Já viveu momentos em que sentiu que estava a aprender juntamente com os estudantes? Como aconteceu?
6. Na sua opinião, quais são hoje os maiores desafios enfrentados pelos professores de Arte? E as maiores possibilidades?
7. Ao refletir sobre a sua própria prática, você se reconhece, ou não, no termo “professor-artista”? O que esse termo lhe sugere?

Cada entrevista foi conduzida pela pesquisadora Julia Pereira de Souza, primeira autora deste artigo, em uma única sessão, com duração de 50 a 150 minutos, e realizada presencialmente na escola ou por meio de ferramentas de videochamada, de acordo com a disponibilidade de cada docente. Apenas os registros de áudio das entrevistas foram analisados. Os arquivos foram tratados de forma confidencial, e as identidades dos participantes foram resguardadas.

A análise dos dados seguiu os princípios da história oral, inspirada em Alessandro Portelli (1996), para quem “[...] a história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias” (Portelli, 1996, p. 8). Assim, cada narrativa foi compreendida como um momento de aprendizagem situada e relacional, capaz de atribuir significados às experiências vividas e de revelar tanto temas recorrentes quanto singularidades expressivas.

Desse modo, a entrevista não é concebida como instrumento neutro de extração de informações, mas como espaço relacional de produção discursiva, no qual a pesquisadora e os interlocutores constroem interpretações colaborativamente. Ao dar centralidade à voz dos sujeitos e ao caráter situado do conhecimento, a história oral permite acessar não apenas acontecimentos biográficos, mas também os regimes de significação que organizam as práticas docentes e as disputas simbólicas em torno do fazer artístico na escola. Nessa perspectiva, a análise das narrativas opera como procedimento metodológico e dispositivo epistemológico, permitindo compreender como os professores constroem, negociam e tensionam sentidos sobre criação e docência nesses contextos educativos específicos.

Adicionalmente, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa (IAGen) como apoio à pesquisa. O *ChatGPT 5*, em sua versão gratuita, foi empregado na revisão inicial do texto e na tradução inicial dos resumos, enquanto o *NotebookLM*, também em sua versão gratuita, auxiliou na transcrição das entrevistas e na exploração do material. As interpretações e as decisões metodológicas permanecem sob responsabilidade integral das autoras.

Mapeando percursos e disposições docentes

Os formulários foram enviados a todo o corpo docente da área de Artes Visuais das instituições investigadas, abrangendo professores de disciplinas como Desenho, Geometria Descritiva, Gestão das Artes e Produção Artística. Essa opção metodológica visou contemplar diferentes modos de inserção dos docentes no ensino artístico especializado, reconhecendo a diversidade que atravessa o campo. O formulário permaneceu aberto por cerca de dois meses e obteve 24 respostas. Foram respeitados os princípios éticos da pesquisa e a voluntariedade da participação. O número de respostas pode ser interpretado como um dado que expressa as dinâmicas cotidianas do campo investigado e que, ainda assim, permite a construção de um quadro interpretativo próprio das pesquisas de abordagem qualitativa.

Observa-se uma distribuição de gênero predominantemente feminina, com 15 mulheres e oito homens. No que se refere à formação acadêmica, a maioria dos participantes apresenta elevada qualificação formal: um com Doutorado, 14 com Mestrado, três com Especialização e cinco em nível de Licenciatura. Essa predominância da formação no 2.º ciclo, em nível de Mestrado, reflete as políticas públicas portuguesas, que estabelecem o curso de Mestrado Profissionalizante como requisito para o exercício da docência a partir do processo de Bolonha, com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Portugal, 2006).

Contudo, as escolas analisadas contam também com um regime especial de contratação destinado a professores de técnicas especiais, que não exige essa formação profissionalizante. Conforme indicado nos editais dessas instituições, a seleção, nesses casos, considera portfólio artístico, experiência profissional, formação complementar e entrevista.⁵ Em razão disso, o perfil formativo identificado neste estudo difere das características mais comuns no restante do sistema educativo português.

Quase todos os professores respondentes possuem formação inicial na área das Artes Visuais e em áreas afins⁶, e dois percursos de pós-graduação situam-se explicitamente no campo da educação ou do ensino. A variedade de formações iniciais implica também uma variedade no perfil dos professores. A maioria deles investiu sobretudo no aprofundamento artístico e técnico, complementado por estágio em exercício no período pré-Bolonha. Nesse sentido, a docência parece emergir como um desdobramento de uma identidade artística previamente consolidada, o que reforça a pertinência de se investigar a figura do professor-artista nesse contexto.

Todos os participantes afirmaram realizar formação continuada de forma regular. As respostas indicam que essa prática está associada aos mecanismos de progressão na carreira docente, mas também aparece vinculada a interesses pessoais de aprofundamento pedagógico e artístico. Assim, a formação continuada se torna parte de um processo amplo de construção da profissionalidade docente. Antes de avançar para as entrevistas, o Quadro 2 sintetiza as posições expressas pelos professores em uma questão aberta do formulário quanto à possibilidade de desenvolver práticas autorais e experimentais no contexto escolar.

Quadro 2 – Percepções docentes acerca da possibilidade de práticas autorais

Posição	Número de respostas	Exemplos de formulações
Posição restritiva	8	“O currículo e carga horária na escola não permite”; “Os compromissos letivos são inultrapassáveis”; “Não, temos que cumprir o programa da disciplina”; “Até poderia existir espaço, não existe é tempo”; “Não. Na disciplina que leciono (Geometria) falta tempo para cumprir os objetivos”; “A estrutura do curso não permite”; “São universos que se alimentam inevitavelmente, mas devem permanecer claros e distintos enquanto tal”; “Não”.
Posição ambivalente	9	“Infelizmente não existe muito tempo [...]; no entanto, sinto liberdade para experimentar [...]”; “Sempre em tempo suplementar”; “[O curso] onde me insiro tem feito um esforço constante para que os alunos possam experienciar várias actividades para além das aulas, que se tem revelado bastante proveitoso”; “Não existe tal espaço, mas damos sempre a volta aos conteúdos programáticos para a investigação com os estudantes”; “Se somos uma escola criativa, procuramos sempre multimeios para o permitir e os alunos estão sempre abertos à descoberta”; “Ser professor é andar na corda, sempre a tentar perceber qual o próximo ‘milagre’ a tentar”; “Não considero importante esse tipo de colaboração com os alunos [...]. Tenho consciência que a prática artística influencia a minha

⁵ Exemplo de edital disponível em: <https://easr.pt/sites/default/files/REGIMENTO%202025-%20contratac%C%A7a%CC%83o%20de%20escola.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

⁶ Entre cursos de Belas Artes, Artes Plásticas, Pintura, Escultura, Artes Digitais, *Design* (têxtil, gráfico, cena, moda, joalheria) e Arquitetura.

Onde cabe a criação: o professor-artista nas narrativas e disputas de sentido em escolas...

Posição	Número de respostas	Exemplos de formulações
		experiência pedagógica mas também a minha prática como professora influencia a minha prática artística”; “Mais ou menos. O tempo burocrático da profissão inibe muitas vezes”; “Mas seria muito bom se fosse possível ter mais tempo para projetos experimentais e mais colaboração”.
Posição afirmativa	6	“Grande parte das unidades de trabalho são criadas por mim. Inspiradas em materiais publicados, em colaboração com os meus colegas ou sozinha.”; “Já desenvolvi algumas parcerias em exposições, e continuo a querer desenvolver mais projetos”; “Sim, durante as aulas ou em momentos de partilha de experiência”; “Sim, mas depende dos contextos de cada turma”; “Estas possibilidades surgem de forma natural quando são criadas condições para que o processo de aprendizagem seja colaborativo e ancorado na exploração criativa”; “É uma dicotomia muito generosa na qual todos estabelecemos novas formas de fazer e de liberdade criativa”.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

A posição restritiva caracteriza-se por uma percepção de contenção. Nesses relatos, a criação foi descrita como algo difícil de ser concretizado devido a obstáculos como a carga horária, o volume de conteúdos e a própria estrutura do curso. Contudo, mesmo afirmando que tais práticas não se realizam em suas disciplinas, a maior parte dos docentes expressa, de forma direta ou indireta, que gostaria que fosse diferente, seja pelo uso de termos como “infelizmente”, seja pela indicação de que haveria benefícios formativos caso houvesse espaço para práticas autorais. Outros não colocam sua posição em relação ao tema de maneira explícita. Assim, revela-se uma tensão entre a vontade de um ensino mais aberto e as dinâmicas institucionais que condicionam a ação desses docentes.

Nessa categoria, houve também um docente que respondeu de forma direta, limitando-se a indicar que não considera existir espaço para o desenvolvimento de projetos de experimentação ou autoria com os estudantes. Diferentemente da maior parte das respostas classificadas como restritivas, esse participante não apresenta justificativas para essa restrição ou comentários sobre a importância de aplicar esse tipo de prática.

A posição ambivalente foi predominante, sustentando um equilíbrio delicado entre limites e possibilidades da arte na educação. Os professores reconhecem que há pouca margem para práticas experimentais, mas destacam brechas em que algum espaço autoral se mantém. A experimentação aparece como esforço contínuo, dependente de estratégias individuais e de negociação cotidiana. Essas respostas revelam que, mesmo sob forte pressão curricular, existem docentes que não abrem mão da dimensão investigativa e criativa da arte, ainda que ela se realize de modo suplementar ou situado.

Já a posição afirmativa reúne docentes que relatam práticas autorais integradas à sua rotina pedagógica. Essas respostas evidenciam que alguns professores entendem que encontram ou produzem as condições necessárias para sustentar uma pedagogia experimental, em que a criação é entendida como eixo estruturante do ensino.

Observa-se que as três posições se distribuem de forma relativamente equilibrada, revelando um cenário atravessado por tensões, formações diversas e condições institucionais desiguais. Não há, portanto, um consenso sobre o lugar da criação no ensino artístico. Dessa forma, esse quadro, aliado aos demais dados coletados no formulário, sugere que a presença (ou a ausência) de práticas experimentais e autorais não resulta apenas de preferências individuais ou de normas institucionais, mas emerge da articulação entre trajetórias pessoais, culturas escolares específicas e os diferentes graus de autonomia profissional que cada docente acredita ter.

Entre o espaço ideal e a prática possível

Inseridas em instituições públicas que ocupam posições de destaque nos *rankings* nacionais e operam com uma carga horária intensa, as práticas docentes analisadas neste estudo se desenvolvem em um contexto no qual a arte é concebida na óptica da profissionalização. É nesse enquadramento que se inscrevem as narrativas dos professores entrevistados, aqui compreendidas não como relatos neutros, mas como produções de sentido por meio das quais os sujeitos elaboram suas experiências, expectativas e tensões em relação à docência e à criação.

Do conjunto de 24 docentes que responderam ao formulário, 12 manifestaram disponibilidade para participar das entrevistas, dos quais dois não puderam efetivamente concedê-las por motivos pessoais. Entre os dez docentes restantes, optou-se por selecionar aqueles cuja formação inicial estava diretamente vinculada às Artes Visuais, o que resultou em oito profissionais elegíveis. Dentre esses, foram selecionados seis profissionais, a fim de garantir igual número de docentes das duas escolas. Para preservar o anonimato dos participantes, os docentes entrevistados serão identificados por abreviações (P1, P2, P3...), sem explicitação de gênero ou de outros marcadores que possam permitir sua identificação.

Essa seleção também considerou critérios de diversidade, buscando compor um grupo com o maior número possível de perfis em termos de gênero, tempo de atuação e disciplina lecionada. Além disso, a seleção buscou representar a diversidade de posições identificadas no Quadro 2, incluindo perspectivas distintas. Observa-se, entretanto, que houve maior disponibilidade para participação entre professores classificados na posição afirmativa. Desse modo, o grupo final incluiu três participantes desse grupo, dois da posição restritiva e um da posição ambivalente. Ainda que não reproduza a proporção exata das posições do quadro inicial, esse grupo contempla perspectivas e percursos distintos, garantindo uma visão plural acerca do fenômeno analisado.

As entrevistas atravessaram diversos temas, percursos e experiências, o que torna inviável uma análise exaustiva do material no âmbito deste artigo. O interesse recaiu menos sobre a totalidade dos conteúdos e mais sobre os movimentos de sentido que emergiram ao longo das conversas, especialmente à medida que os docentes elaboraram suas próprias posições no decorrer da narrativa.

A partir disso, foram evidenciados três movimentos recorrentes: a afirmação de uma identidade integrada entre artista e professor; a circulação de influências entre sala de aula e prática criativa; e as tensões produzidas pela inserção da arte em um sistema escolar regido por exigências normativas. Todos os professores entrevistados revelaram que desenvolvem ou já desenvolveram trabalhos artísticos em algum grau, seja a partir de ateliês e oficinas próprias, do trabalho associado a galerias ou, ainda, de projetos pontuais.

Algumas narrativas afirmam, de modo enfático, a impossibilidade de separação entre os papéis de artista e professor. Essa posição é assumida como uma forma de existir e de se compreender no mundo. P6, ao afirmar “*Eu acho que eu como pessoa sou um todo, não me parece que haja aqui duas personagens divergentes, agora vou pra esta personagem e agora vou pra esta*”, opõe-se à fragmentação funcional imposta pelo cotidiano do trabalho. De modo semelhante, P4 sustenta: “*Eu acho que qualquer professor que tenha trabalho fora e que tenha seu próprio espaço de criação, ele, penso, não consegue dissociar-se em todo*”, indicando que as proposições desenvolvidas em sala de aula são reflexo de algo construído em processo contínuo.

Essas narrativas podem ser compreendidas como tensionamentos aos modos de subjetivação descritos por Atkinson (2022), pois, quando os docentes reconhecem as dimensões artísticas presentes em sua docência, torna-se mais difícil homogeneizá-los. Além disso, a docência

passa a ser percebida como extensão de um percurso formativo e criativo amplo, mediado por uma ética de cuidado na transposição de referências pessoais para o trabalho pedagógico e no acolhimento das contribuições dos estudantes.

Mesmo entre os docentes que procuram estabelecer uma separação mais nítida entre os campos, essa fronteira se mostra porosa. P5 afirma conseguir distinguir sua dimensão artística da docência, mas reconhece que

[...] é mais a dimensão artística que afeta as aulas, do que as aulas afetarem a minha dimensão artística. Portanto, isso eu consigo fazer essa separação porque, enfim... sinto que já fiz alguns trabalhos de colaboração com os próprios alunos, portanto, por exemplo, os alunos já me convidaram para fazer parte de um dos projetos. E aí houve, se calhar, uma aproximação mais direta e concreta, mas foi uma situação um bocadinho pontual.

Nesse sentido, a tentativa de demarcar limites convive com o reconhecimento de atravessamentos inevitáveis, revelando uma narrativa marcada pela negociação entre campos distintos. Na mesma direção, P2 reconhece: *“Eu percebo que é uma mais-valia eu ser [artista-plástico(a)], porque conheço todo o processo [...] se não tivesse toda essa parte, talvez seria uma mera profissional técnica”*, entendendo que sua produção e vivência no campo da arte dão legitimidade e suporte ao seu trabalho em sala de aula. Assim, constrói-se uma oposição entre um ensino protocolar e outro sustentado pelo fazer artístico.

Esse relato se complementa quando P2 também menciona os embates recorrentes com agentes do mercado, que questionavam a viabilidade comercial de suas produções, e lembra que ouvia com frequência que determinado trabalho *“não ia vender”*, mas que isso não causava preocupação e que, retrospectivamente, *“acabou por vender tudo”*. Nessa narrativa, a docência, além de ser destacada como um trabalho que proporcionava satisfação, também é entendida como condição de autonomia criativa: *“Eu não precisava do dinheiro da pintura para viver, porque eu dava aulas e tinha o meu ordenado”*. Assim, a estabilidade financeira se torna elemento que permitiu resistir às pressões mercadológicas e sustentar um desenvolvimento artístico orientado por critérios próprios.

De maneira correlata, P3 não apenas descreve uma circulação entre sala de aula e ateliê, mas relembra uma escultura desenvolvida em sala de aula que serviu de inspiração na criação de um figurino. Assim, P3 atribui à experiência compartilhada um valor de gênese, enfatizando que, quando os estudantes foram ao espetáculo e reconheceram as influências daquilo que tinham criado, também sentiram que seu trabalho estava sendo reconhecido e valorizado: *“Eu achei mesmo interessante que os alunos perceberam, que daquela coisinha, daquela experiência pequenininha deste tamanho, aquilo foi extrapolado para um grande figurino”*. Nesse momento, emerge uma legitimação mútua, na qual ensino e arte se confirmam reciprocamente em seu valor por meio do reconhecimento de um tipo de criação que ultrapassa a noção de autoria individual, tornando-se uma forma de acontecimento compartilhado.

Essa lógica de circulação aparece reiterada nesse e em outros depoimentos, principalmente quando os professores narram suas trajetórias profissionais como uma bagagem viva que atravessa o espaço escolar. Por tratar-se de escolas profissionalizantes em arte, tais relatos configuram-se como um eixo estruturante da atuação docente, revelando uma compreensão do ensino intimamente relacionada com a produção artística.

Os professores recorrem diversas vezes à ideia de que levam seu trabalho e sua experiência profissional para a discussão em sala de aula, afirmando que a vivência criativa orienta a produção artística, uma vez que os anseios e as dificuldades enfrentados pelos estudantes já lhes são conhecidos. P5, ao destacar sua experiência na gestão cultural, não reivindica apenas um saber técnico, mas produz uma narrativa em que a experiência no mercado da arte se transforma em fonte de conhecimento. À luz da história oral, o que se propõe não é a verificação factual dessa

experiência ou a comprovação de seu valor, mas o modo como ela é compreendida para dar coerência e valor à prática docente.

Entretanto, nesses mesmos relatos há uma grande tensão exposta, demonstrando que, por vezes, a prática artística acaba sendo absorvida pelas demandas do ensino. P4 é quem mais coloca esses assuntos em discussão, demonstrando que essa dupla jornada também leva a um esgotamento. Ainda que reconheça a importância de sua produção artística para ensinar, entende que essa produção não é valorizada:

Que condições é que um professor de ensino secundário tem para ser artista? Nenhuma, não tem nenhuma, porque isso não é reconhecido como uma mais-valia e, portanto, não nos é dado nada em troca. É uma coisa que parece que até aborrece algumas pessoas, porque temos um bocadinho de prestígio, um bocadinho de fama. Às vezes, temos umas coisas assim públicas. Mas isso parece não ser, hoje em dia, parece não ser motivo de valorização por parte das escolas e, portanto, nós temos todos uma vida semelhante.

O que se evidencia é uma mágoa diante da contradição estrutural do sistema, que convoca o artista como ideal pedagógico, mas recusa reconhecer sua prática como competência profissional, evidenciando que essa prática não deve ser romantizada. Os sentimentos que emergem nessa narrativa, como aponta Portelli (1996), não fragilizam o relato, mas revelam suas possibilidades expressivas e subjetivas.

A ausência de contrapartidas institucionais, seja na progressão de carreira, na formação contínua ou na organização do trabalho, mostra-se como um problema silenciado que precisa ser compreendido em sua complexidade. Ao serem obrigados a se ajustar aos horários, aos programas e às burocracias, esses professores narram uma perda progressiva de espaço para o pensamento artístico, revelando não apenas o que fazem, mas aquilo que deixam de fazer.

Mesmo reconhecendo a importância de seu trabalho docente, P4 afirma que, se pudesse, não estaria ali. Essa fala soa como um desabafo, mostrando que a associação do trabalho artístico à docência pode acabar se tornando uma armadilha, na qual a escola passa a exigir uma energia que compromete a possibilidade de criação. Esse mal-estar carrega a percepção de que o ensino, ao organizar o tempo, os gestos e as expectativas, pode capturar aquilo que sustenta a prática artística.

P1 também explicita essa tensão de forma direta ao afirmar que sua produção artística “*emagreceu drasticamente*” após o ingresso na docência. Nessa direção, P1 faz uma distinção essencial entre os dois campos: “*É evidente que se eu sou artista, sou artista faça o que fizer. O contrário já não é verdade*”. A afirmação desloca o debate para o plano identitário e evidencia que, para P1, a docência é uma função condicionada por normas externas, enquanto a arte constitui um modo de ser. Ao enfatizar a necessidade de submissão do trabalho docente a programas rígidos, horários e espaços determinados, o relato constrói a escola como um ambiente hostil ao pensamento artístico, não por oposição declarada, mas pela sua forma de organização.

Não se trata apenas de uma descrição das condições de trabalho, mas da elaboração de um conflito simbólico entre modos de existir e produzir sentido. Ao longo das entrevistas, esse conflito retorna mediado por elementos recorrentes, como o excesso de trabalho administrativo, o currículo extenso, a falta de tempo, o cansaço acumulado, as demandas complexas de cada turma e as dificuldades socioeconômicas que se refletem no cotidiano escolar e acabam sugando a energia do profissional, essencial para que ele possa desenvolver um processo criativo.

As dificuldades narradas pelos docentes não se esgotam no plano das escolas analisadas, mas podem ser situadas em um quadro mais amplo de transformações educacionais contemporâneas. Ao analisar os impactos da racionalidade neoliberal na educação, Atkinson (2022)

observa que a priorização de disciplinas orientadas por objetivos econômicos tende a deslocar a centralidade de saberes que operam segundo outras lógicas:

Isso produz um sistema educacional que valoriza determinadas formas de conhecimento, ensino e aprendizagem, marginalizando outras, o que coloca em desvantagem os alunos interessados nessas últimas áreas. As subjetividades educacionais são, assim, produzidas de acordo com interesses e exigências socioeconômicas específicas (Atkinson, 2022, p. 25).

Nesse enquadramento, a dificuldade de conciliar criação e docência não aparece como problema individual, mas como efeito estrutural. Ainda assim, como o próprio Atkinson (2022) observa, essa estrutura macropolítica não produz apenas conformidade, mas também desencadeia reações em escalas micropolíticas, deslocando o foco das exigências mercadológicas para preocupações ético-estéticas e abrindo espaço para a produção de novas subjetividades.

Sob essa óptica, pode ser compreendida a insistência de P4 em atuar simultaneamente nos dois campos, nomeando essa postura como “*carolice*”, um fazer que se sustenta não por reconhecimento institucional, mas por vontade e teimosia. O termo, carregado de afeto e ironia, traduz a dimensão ética e o caráter micropolítico de sua ação profissional, que não consegue se reduzir às lógicas que lhe são impostas.

A própria natureza da disciplina de Arte reforça essa tensão. Diferentemente de outros campos do conhecimento, ela opera formas de pensar que não se organizam segundo lógicas cumulativas ou exclusivamente demonstrativas. Nesse sentido, a docência em arte exige do professor não apenas domínio técnico ou didático, mas uma disposição para ir ao encontro do outro, lidar com a incerteza, com o erro e com processos que não se resolvem antecipadamente.

A partir da perspectiva da história oral, conforme propõe Portelli (1996, p. 2), torna-se fundamental reconhecer que essas entrevistas não apenas registram dificuldades objetivas, mas elaboram sentidos sobre elas, pois “[...] recordar e contar já é interpretar”. Assim, mesmo quando alguns docentes recusam explicitamente a identificação como professores-artistas, seus discursos revelam aproximações recorrentes entre prática artística e docência, marcadas por ambivalências, hesitações e deslocamentos.

Durante as entrevistas, percebeu-se um padrão recorrente: os professores de carreira⁷ vinculados às disciplinas do currículo regular⁸ tinham mais dificuldade em aplicar projetos diferenciados e autorais em comparação com os professores das técnicas especiais⁹. Essa assimetria é explicitada por P4, que aponta que as distinções entre carreiras acabam por produzir tensões e certa competitividade interna, especialmente porque disciplinas hoje classificadas como técnicas especiais já foram, em outros momentos, lecionadas por professores de carreira que atualmente não podem mais ocupá-las, ainda que possuam formação e atuação artística. O relato de P4 também evidencia que, uma vez contratados, todos os professores passam a operar sob condições institucionais semelhantes, sem que haja estímulo formal para a continuidade de suas práticas artísticas, o que contribui para o progressivo apagamento dessa dimensão ao longo da carreira docente.

⁷ São selecionados por concursos nacionais; nesse caso, não são consideradas suas práticas artísticas.

⁸ No caso, foram entrevistados professores de Desenho ou de Geometria Descritiva. Nessa carreira, também se encontram os professores de História e Cultura das Artes, mas não houve respondentes.

⁹ Lecionam disciplinas específicas das escolas artísticas, como aulas em ateliê de gravura, escultura, têxteis, entre outras. Nesse caso, são selecionados por um processo próprio da escola que inclui apresentação de portfólio.

Nesse contexto, destaca-se que os professores de técnicas especiais também seguem um regime de atuação diferenciado, na medida em que trabalham em trios e, conforme relatado por P5, discutem enunciados e constroem propostas de forma colaborativa em cada uma de suas disciplinas de atuação. Na narrativa, essa experiência é descrita como um momento formativo fundamental, quase um estágio, sobretudo no início da carreira, por promover acolhimento, troca e aprendizagem compartilhada.

Ao narrar esse modo de organização, os professores também constroem uma imagem da escola como espaço potencialmente fértil para o artista, pois possibilita a circulação de ideias antes restritas ao âmbito individual. Além disso, oferece condições materiais, como grandes estruturas de ateliê, que seriam difíceis de acessar em espaços privados. Essas condições são narradas como facilitadoras do desenvolvimento de processos criativos, ainda que permaneçam dependentes de iniciativas pontuais e de contextos específicos.

Os relatos demonstram que esse pudor em se nomear artista aponta menos para a ausência de prática e mais para a persistência de critérios institucionalizados de legitimação, nos quais o reconhecimento externo, a inserção no mercado e a rentabilidade continuam operando como balizadores do estatuto artístico. Nesse sentido, a memória narrada não apenas reflete uma condição individual, mas expõe as normas simbólicas que regulam quem pode ocupar essa posição.

Conforme mencionado, tanto o formulário quanto as entrevistas revelaram que, mesmo em escolas artísticas, há entraves significativos a uma atuação criativa mais integrada. A necessidade constante de “procurar brechas” e de compreender essas práticas como suplementares indica que a criatividade não ocupa uma posição central na lógica institucional, mas se mantém como um esforço individual.

A associação entre ser artista e ser professor, mesmo que apareça, para muitos docentes, como dimensão inescapável de suas trajetórias, também expõe os limites de um sistema educacional inserido em uma sociedade neoliberal. Assim, revela-se uma dificuldade estrutural da própria arte em se integrar plenamente à escola sem perder aquilo que a constitui como campo de conhecimento singular, desafiando os regimes de validação escolar e tornando visíveis as dissonâncias entre criação e ensino.

Considerações finais

Nas narrativas analisadas, a criação surge como um modo de operar que escapa aos regimes de mensuração que organizam a escola contemporânea. Nesse sentido, os dados apresentados sobre os *rankings* escolares revelam uma tensão estrutural, pois, embora as instituições investigadas ocupem posições de destaque entre as escolas públicas, os critérios que sustentam essas classificações se baseiam majoritariamente em provas padronizadas, ancoradas em formas de desempenho que privilegiam a previsibilidade, a comparação e a homogeneização dos resultados. Essa lógica avaliativa pressiona as políticas educativas em uma perspectiva macro, incluindo as escolas de ensino artístico.

À luz da história oral, conforme propõe Portelli (1996), as entrevistas revelam como essa tensão é vivida, sentida e narrada pelos docentes. Ao falar das brechas, dos esgotamentos, das estratégias de resistência e das ambiguidades em se nomear professor-artista, os relatos constroem sentidos sobre um campo no qual a criação permanece possível, mas raramente central. O que está em disputa, portanto, não é a eficácia da arte como forma de ensino, mas o lugar que lhe é concedido em um sistema que valoriza aquilo que pode ser quantificado.

Onde cabe a criação: o professor-artista nas narrativas e disputas de sentido em escolas...

Este estudo não aponta para a incompatibilidade entre ensino artístico e bons resultados institucionais, mas evidencia que a presença da criação é sustentada mais pela convicção ética e estética dos professores do que por um reconhecimento estrutural. Entender essas narrativas como formas legítimas de conhecimento significa deslocar o debate do desempenho para o sentido, da avaliação para a experiência e da adaptação às normas para a escuta das práticas que insistem em produzir.

Considerando a densidade e a heterogeneidade das narrativas produzidas, o material empírico reunido não se esgota nas interpretações aqui apresentadas. As entrevistas mobilizam dimensões biográficas, institucionais e políticas que poderiam ser analisadas a partir de outros recortes teóricos e analíticos, como os percursos formativos, os regimes de formação docente ou as transformações recentes das políticas educacionais. Tal abertura decorre do próprio caráter inacabado da experiência formativa revelada pelo material, sempre atravessada por tensões que excedem os enquadramentos normativos da escolarização. Além disso, a pesquisa pode ser aprofundada em outras instituições e contextos, dando maior visibilidade às implicações da arte na educação.

Referências

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL. Jovens: Cursos Artísticos Especializados. **ANQEP**, Lisboa, 2026. Disponível em: https://anqep.gov.pt/np4/Cursos_Art%C3%ADsticos_Especializados.html. Acesso em: 28 jun. 2026.

ATKINSON, D. **Pedagogies of taking care: art, pedagogy and gift of otherness**. Londres: Bloomsbury, 2022.

CAETANO, F. M. P. dos S. **O ensino técnico artístico no Porto durante o Estado Novo 1948-1973**. 2009. Dissertação (Mestrado em História e Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2009.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, E. W. The art and craft of teaching. **Educational Leadership**, [s. l.], v. 40, n. 4, p. 4-13, jan. 1983. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198301_eisner.pdf. Acesso em: 28 jun. 2026.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: <https://www2.historia.uff.br/tempo/wp-content/uploads/2024/11/artg2-3.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. **Diário da República**: Série I-A, Lisboa, n.º 60, 24 mar. 2006. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387>. Acesso em: 22 jun. 2026.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 37028/1948, de 25 de agosto. Determina que a Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio passe a denominar se Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional e insere disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial. **Diário do**

Governo: I Série, Lisboa, n.º 198, p. 837-843, 25. ago. 1948. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1948/08/19800/08370843.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

Recebido em 17/03/2026

Versão corrigida recebida em 20/06/2026

Aceito em 23/06/2026

Publicado online em 11/07/2026