

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Francisco Carlos Franco

**Sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na
rede estadual paulista frente às mudanças de políticas
educacionais**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Francisco Carlos Franco

**Sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na
rede estadual paulista frente às mudanças de políticas
educacionais**

Tese apresentada à Banca Examinadora da pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação sob orientação Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

*Dedico este
trabalho aos
professores de
Arte, sujeitos
desta pesquisa,
pela coragem em
expor suas
angústias, carência
, aspirações,
anseios...*

Agradecimentos

À Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, pela sua orientação competente, amiga, exemplo de competência, segurança e simplicidade.

Às Professoras Doutoras Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Luiza Helena da Silva Christov, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Heloísa Szymanski pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Aos professores e amigos do Curso de Doutorado que, direta ou indiretamente, influenciaram nos rumos desta pesquisa.

Aos professores de Arte, sujeitos desta pesquisa, pela coragem em expor suas angústias, carências, aspirações, felicidades, anseios...

À Capes pelo apoio financeiro.

Especiais agradecimentos a:

Dulce e **Jesuíno** (in memorian), meus pais, pelo incentivo e apoio na construção de minha trajetória pessoal e profissional.

Kátia, minha querida esposa e amiga, pelo apoio e incentivo em minhas empreitadas.

Ana Luíza, minha filha, razão maior de minha caminhada.

RESUMO

FRANCO, F. C. *Sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na rede estadual paulista frente às mudanças.* 2008. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo.

Esta tese apresenta uma investigação sobre os sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na Rede Estadual de Ensino paulista frente às mudanças que se efetivaram nas últimas três décadas.

Para desenvolver este estudo optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa utilizando a entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa oito professores de Arte que atuam em uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, profissionais estes que têm seu trabalho reconhecido na comunidade onde atuam.

Nosso estudo está orientado pela proposta teórica de Henri Wallon, que contempla o desenvolvimento humano como resultado da integração entre o organismo e o meio, entre o orgânico e o social, bem como dos domínios afetivo, cognitivo e motor.

Pudemos constatar no discurso dos professores que as mudanças educacionais decorrentes das políticas públicas nos governos paulistas comprometeram o ambiente de trabalho dos professores de Arte, com salas superlotadas, salários baixos, carga excessiva de trabalho, falta de materiais didáticos e salas apropriadas para o ensino de Arte, entre outros, e desencadearam sentimentos de insatisfação, revolta e desilusão nos professores.

Por outro lado, também verificamos que esses fatores que interferiram no trabalho e dificultaram a ação dos docentes de Arte não comprometeram o compromisso que estes profissionais têm com a educação e com o ensino, pois se mostraram atualizados e em constante busca de aprimoramento de sua prática docente e compromissados com os jovens com que atuam, o que se revelou por atitudes de cuidado, zelo e responsabilidade para com o desenvolvimento do seu ensino, dos seus alunos e de si próprios.

Palavras-chave: sentimentos e emoções, formação de professores, ensino de Arte, políticas públicas.

ABSTRACT

This thesis presents an investigation about the feeling and emotions of Art teachers who have been acting into a Paulista State school of teaching followed by changes that happened last decades.

To develop this study we chose to qualitative research using a semi structured interview. There were light teachers of Art who participated of this work acting in a Teaching Directory of Great São Paulo "region", professionals that are well known to execute their work in the community.

Our study is guided by the Theory of Henri Wallon who discussed the human being development as an integration result between the organism and the environment, the organic and the social as well as the affective, cognitive and coordination reactions.

We could also check the speech of teachers that educational changers were derived from public politicians into Paulista's governments who had engaged the environment of work of Art teachers, whit full classes, low salaries, extensive period of work, lack of didactic materials and an appropriate room to the teaching of Art, among others and developed feelings of in satisfaction, revolt and disgusting on teacher.

It was also possible to verify that those factors rohich had promoted problems and make the action difficult to teachers of Art by not causing the rules asked by these professionals who have with the education and teaching a serious program that showed actual and constant improvement of their docent practice and an engaged program with those young people who they act, what has revealed through attitudes of care, responsibility to the development of their teaching process, of students and also by themselves established.

Key words: feeling and emotions, formation of teachers, teaching of Art, public politicians

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Considerações sobre o ensino de Arte e a formação inicial do professor.....	17
1.1. As concepções sobre o ensino de Arte e a formação inicial do professor.....	17
1.2. As mudanças na rede estadual paulista.....	24
1.2.1. A busca pela democratização do sistema educacional - Governo Montoro (de 15 de março de 1983 a 15 de março de 1987)..	24
1.2.2. A jornada única no Ciclo Básico – Governo Quéricia (de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991)	27
1.2.3. A Escola Padrão - Governo Fleury (de 15 de março de 1991 a 15 de janeiro de 1995)	32
1.2.4. A reorganização do sistema educacional - Governo Mário Covas (de 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 1999 e de 01 de janeiro de 1999 a 06 de março de 2001)	36
1.2.4.1. A implantação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e da Coordenação Pedagógica.....	36
1.2.4.2. Reorganização da rede física	38
1.2.4.3. Municipalização	39
1.2.4.4. Reorganização curricular.....	40
1.2.4.5. Correção de fluxo escolar	41
1.2.4.6. Regime de progressão continuada	43
2. Sentimentos e emoções	46
3. Procedimento metodológico	55
4. O que os dados revelam	64
4.1. O professor de Arte e sua formação	64
4.1.1. Antecedentes da formação inicial	64
4.1.2. Formação Inicial	70
4.1.3. A Formação Continuada	76
4.1.4. O professor, sua formação e a cultura geral	86
4.2. O professor de Arte e as concepções de educação e de ensino-aprendizagem em Arte	89

4.2.1. Os professores e as propostas curriculares	93
4.2.2. O professor e os espaços culturais	98
4.2.3. O professor e o trabalho com projetos	101
4.3. O professor de Arte frente às condições de trabalho, o início da carreira e as relações interpessoais na escola	110
4.3.1. O espaço físico, materiais pedagógicos, questões salariais e salas superlotadas	110
4.3.2. As relações interpessoais, o início da carreira e a desvalorização de sua área de atuação	118
4.4. O professor de Arte e os adolescentes	127
4.4.1. O professor de Arte, a responsabilidade, o cuidado e o respeito para com os alunos	134
4.4.2. O professor de Arte e a família dos alunos	139
5. Alguns temas em destaque	143
5.1. O professor de Arte e a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica...	143
5.2. Incidentes críticos como desencadeadores de mudanças	147
5.2.1. Cláudia: <i>“Naquele momento eu nasci”</i>	147
5.2.2. Eunice: <i>“A paixão me fez chegar até aqui”</i>	150
5.2.3. Paulo: <i>“Eu me senti valorizado, como nunca tinha sido antes”</i> .	151
5.2.4. Dora: <i>“E aí foi mamão com mel”</i>	153
5.2.5. Maria: <i>“Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti”</i>	156
5.2.6. Lúcia: <i>“A escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje a escola está triste, cabisbaixa, sem vida”</i>	158
5.2.7. Fernanda: <i>“Era muito legal, eu fui gostando de lecionar e me descobrirando naquele lugar”</i>	159
5.2.8. Roberto: <i>“Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar Arte. Eu procuro fazer tudo direitinho”</i>	162
5.3. A Arte na escola está viva	166
6. Considerações Finais	172
Referências	179
Apêndices	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Emoções agradáveis e desagradáveis em diferentes intensidades	53
Tabela 02 – Tempo de atuação dos professores de Arte no magistério público paulista	50
Tabela 03 - Formação inicial do professor, instituição de ensino em que cursou e ano de conclusão	71

INTRODUÇÃO

As constantes mudanças que hoje vivenciamos, fruto de uma organização mundial globalizada que vêm se desenvolvendo nas últimas décadas, nos impõem uma maneira de ser, de nos movimentarmos e de nos posicionarmos frente à realidade, tendo influências e interferindo em nossa vida pessoal e profissional, e nos desafiam a viver numa sociedade onde as informações e o conhecimento se renovam de maneira acelerada, processo este que nos leva a reconhecer que “[...] pela primeira vez na história, constatamos que o ciclo de renovação do conhecimento é mais curto que o ciclo de vida da pessoa” (Carbonell, 2002, p. 54).

Nesse contexto, a educação escolar tem passado por mudanças que influenciam a sua própria organização, sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, o que tem levado a escola a adequar a sua responsabilidade de formar as novas gerações, em consonância com as exigências do mundo atual, mudanças essas que afetam de maneira significativa o trabalho do professor, geram inseguranças e incertezas frente à sua atuação como docente e causam um certo pessimismo e mal-estar perante a complexidade dos novos papéis e tarefas que se fazem presentes em sua atividade docente. (Codo, 2002).

Tais problemáticas são foco deste estudo, ou seja, o que aqui se pretende abordar é como mudanças no cenário educacional afetaram a trajetória pessoal e profissional dos professores de Arte que atuam na Rede Estadual de Ensino paulista com alunos do Ensino Fundamental – ciclos III e IV e no Ensino Médio. Assim, o tema deste trabalho situa-se na interseção de três campos do conhecimento: as Políticas Educacionais; o Desenvolvimento do Adulto, por meio da trajetória dos professores (Bolívar, 2001, 2002; Huberman, 1995, 1998) e a Psicologia da Educação, no que se refere aos sentimentos e emoções dos docentes (Almeida, 2000, 2004; Wallon, 1975, 1986, 1994, 1995; Martins, 2004).

Quando me reporto às mudanças educacionais que afetam os professores de Arte, destaco-as em duas perspectivas. A primeira, que se relaciona diretamente às concepções de ensinar e aprender Arte no contexto da escola de educação básica sejam elas institucionais, por meio de Diretrizes Curriculares, Propostas Pedagógicas, Projetos de Formação Contínua, etc., ou então por publicações de autores da área, vale dizer, Barbosa (1998, 2001, 2002, 2005), Ferraz e Fusari (1993, 1994), Buoro (1998, 2002), Duarte Jr. (1994, 2003), Richter (2003), Pimentel (1999), Martins (1998), Iavelberg (2003), entre outros. A segunda está associada às políticas educacionais dos sucessivos governos, nos âmbitos estadual e federal, que implantaram reformas ou projetos que atingiram o sistema educacional paulista e que influenciaram a organização das escolas e o trabalho dos professores.

O interesse pelas trajetórias dos professores, relacionando-as às mudanças no cenário educacional e aos sentimentos e emoções que elas desencadeiam nos docentes, é decorrente de minha vivência na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, no período entre 1982 e 1999, ao atuar como professor de Arte. Neste período intercalava minha atividade como docente com momentos em que desempenhei a função de Coordenador Pedagógico, primeiramente na Escola Padrão como coordenador do CIC – Centro de Informação e Cultura, entre 1992 e 1994, e, posteriormente como Professor Coordenador Pedagógico, no período de 1996 e 1998, já no governo de Mário Covas. Nas duas funções pude perceber que algumas mudanças

foram assimiladas e mesmo legitimadas pelos professores. Porém, grande parte das propostas e projetos, entre outros encaminhamentos, que implicavam mudanças de algum aspecto da organização da escola ou da prática docente, eram sentidas pelos professores e demais profissionais como uma ameaça à sua autonomia, ou como um simples modismo, fruto de um governo que procurava deixar sua marca na política educacional da rede que, em grande parte, não teria continuidade num próximo governo.

Por outro lado, não é raro ouvir afirmações que responsabilizam somente aos professores pelos problemas que se apresentam nas escolas, chegando alguns docentes a serem chamados de resistentes, tradicionalistas, apáticos a novas propostas, mas há de se atentar também para o fato de que:

[...] muitas reformas nascem já envelhecidas e que falham em sua conceitualização inicial de mudança e em sua excessiva regulação e burocratização, que condicionam enormemente a autonomia e a criatividade dos professores [...] o que costuma ocorrer é que o discurso da reforma vai por uma margem do rio, e a realidade da inovação caminha na margem oposta. São raras as vezes em que ambas as dinâmicas coincidem e avançam juntas, impulsionadas pela mesma corrente. (CARBONELL, 2002, p. 36)

Em meu trabalho de pesquisa de Mestrado, no qual procurei conhecer o perfil do professor de Arte que está atua na Rede Pública Estadual paulista (Franco, 1998), ficou evidente que há entre os docentes inquietações, frustrações, desencanto, insatisfações frente ao seu trabalho, mas tal pesquisa não nos deu condições de aprofundar tais questões. O que pude constatar, ao menos parcialmente, foi o que os professores registraram no espaço livre do questionário, instrumento utilizado no estudo, em que grande parte utilizou como um meio para desabafar, protestar, pontuar suas insatisfações, deixando emergir suas necessidades e desejos frente ao seu trabalho como professores de Arte na escola pública.

Atualmente, atuando como professor em Cursos de Licenciatura em Arte e como professor em cursos de Pós-Graduação, bem como em Projetos de Formação Contínua, percebo que a situação é semelhante, seja pelos

estudantes que estão em início de sua carreira, que já externam insatisfações e frustrações frente à realidade da escola pública e às condições em que atuam, seja pelos profissionais que já estão atuando há algum tempo na prática docente, chegando alguns a externar sinais de estresse, cansaço, frustração entre outros sentimentos, frente às constantes mudanças e projetos que vivenciam em seu cotidiano e às cobranças são feitas imperam a respeito de seu desenvolvimento.

Essas questões ficam ainda mais inquietantes quando reflito sobre os resultados da pesquisa de Prandini (2000), que em sua Dissertação de Mestrado contemplou a concepção do ensino de Arte na educação formal, no qual constatou que:

A história do professor de Arte é uma história assim, que começa quando termina: era uma vez o professor de Arte. Isso porque ninguém ainda a escreveu. Os personagens estão por aí, nas escolas públicas e particulares, fazendo, vivendo a história, mas ninguém se dispôs a conhecê-los e escrever sobre eles. Quase nada existe sobre a vida do professor de Arte na escola, no Brasil. (PRANDINI, 2000, p. 207)

Tendo como referência meu trabalho de Mestrado e minha vivência na rede pública paulista de ensino, percebo que os professores que atuam com a arte na Rede Estadual de Ensino São Paulo tiveram, nas últimas três décadas, vários momentos que interferiram em sua trajetória pessoal e profissional, mas ainda não nos aproximamos desses docentes para saber como se sentem frente às mudanças que se sucederam nos últimos anos e, até que ponto, essas mudanças são responsáveis pela atual situação do ensino de Arte na Rede Pública paulista, pois na pesquisa citada, evidenciou-se que:

Ao professor de Arte se imputa tudo, mas não lhe cabe nada, nada que seja propriamente seu, nem espaço, nem conteúdo. Ele deve estar aberto a tudo o que puder ser “levado para dentro” de Educação Artística, para ser transformado de conhecimento abstrato em fazer concreto [...] A disciplina está morta, como poderia uma disciplina viver sem conteúdo? O professor matou o aluno e se suicidou, pois se não há o que ensinar ou aprender, não existe professor nem aluno. (PRANDINI, 2000, p. 211)

Acredito que perdemos, ao longo do caminho, algumas referências para constatar o que conduziu o ensino de Arte a uma realidade tão difícil de ser encarada e, para que tenhamos elementos a fim de nos aproximarmos dos porquês desta situação. Assim sendo, defendemos que o melhor caminho é perguntar ao próprio professor quais foram os fatores que em sua trajetória, marcaram e interferiram a maneira de conceber seu trabalho, tanto no aspecto de ajudá-lo a significar sua atuação como docente e suas representações sobre a área, como também os fatores que se apresentaram como empecilhos ou que dificultaram em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir dessas considerações, foram formuladas algumas questões com o intuito de nortear o caminho desta pesquisa:

- Como, no discurso dos professores, as reformas educacionais e/ou projetos, desenvolvidos pelo governo estadual nas últimas três décadas, afetaram os professores de Arte?
- Como, no discurso dos professores, as novas concepções de ensino de Arte, contempladas por estudiosos da área e por meio de propostas curriculares, afetaram os professores de Arte?
- Como, no discurso dos professores, as mudanças nas políticas educacionais os afetaram na sua atuação?

Esclarecendo que:

- A primeira questão reporta-se à relação entre o professor e as políticas educacionais implantadas nas últimas três décadas na educação pública paulista;
- A segunda questão contempla a relação entre os professores de Arte e as mudanças nas concepções de ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental, tanto por meio de propostas curriculares quanto reflexões de estudiosos da área;
- A terceira questão considera a relação do professor com ele mesmo, isto é, os sentimentos e emoções que vivenciou, ou que ainda hoje são

vividos, em face às mudanças nas políticas educacionais, nas concepções de processo de ensino-aprendizagem em Arte e no meio social que interferiram na sua atuação como docente no âmbito escolar.

1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE E AS MUDANÇAS NA REDE ESTADUAL PAULISTA

1.1. As concepções sobre o ensino de Arte e a formação inicial do professor

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692, de 1971, instituiu a disciplina Educação Artística nos currículos das escolas de 1º e 2º graus e com orientação na concepção tecnicista para o desenvolvimento das aulas de Arte, o que desencadeou uma prática mecanicista dos docentes, e desta forma:

Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.32)

Segundo Ferraz e Fusari (1994, p.37), os professores que já atuavam nas disciplinas de Música, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral

e Artes Aplicadas, “[...] viram seus saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas.”

São esses os docentes que inicialmente irão atuar como professores de Educação Artística, pois só em 1973 o governo cria o curso de graduação em Educação Artística, com um currículo que abrangia as linguagens plástica, musical e corporal, o que se mostrou inadequado, uma vez que:

É impossível formar-se um professor que domine integralmente as três áreas, e isto gera deficiência no trabalho desenvolvido. O ideal seria certamente, a constituição de uma equipe de professores, onde cada um se responsabilizasse por uma área específica. (DUARTE JR, 1994, p.80)

Vários autores (Ferraz e Fusari, 1993, 1994; Barbosa, 1986; Pimentel, 1999, entre outros), destacaram as inadequações que se apresentaram no desenvolvimento das aulas de Arte após a implantação da Lei 5692/71 e da Licenciatura em Educação Artística, situação esta que se agrava com a publicação do Parecer 540/77, que concebeu a Educação Artística não como uma área do conhecimento, e sim como uma atividade, relacionando-a ao lazer e à qualidade de vida.

Todo esse processo foi, de maneira gradativa, reforçando a idéia de que a Arte na escola deveria ser orientada como um espaço para realização de atividades espontaneístas, de relaxamento, assim, vingou a concepção de que :

A importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados, elimina-se a necessidade de se considerar a Educação Artística como matéria, pois não há conhecimento, não há sobre o que refletir e não há avaliação a ser feita. [...] A expressão em arte na escola era sinônimo de fazer qualquer coisa superficialmente polivalente em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Apreciar e não criticar; comunicar e não conhecer; aprender a sentir e não experimentar. (PIMENTEL, 1999, p.96).

Este quadro começa a ser alterado, pelo menos conceitualmente, a partir das publicações da Prof^a. Ana Mae Barbosa (1978, 1982, 1984, 1986), que estabelecem críticas e reflexões sobre como o ensino de Arte era

encaminhado nas escolas de 1º e 2º graus e de pesquisas realizadas na época, merecendo destaque à pesquisa feita pelas Profª Maria Heloisa Ferraz e Idméa Siqueira (1987). A pesquisa revelou que a maioria dos professores de Educação Artística entrevistada, utilizava livros didáticos para preparar suas aulas, e que poucos dos docentes entrevistados conheciam obras de fundamentação teórico-metodológica para o ensino de Arte.

É nesta época, ou seja, no final da década de 1980, que a Profª. Ana Mae Barbosa propõe uma alternativa metodológica para as aulas de Arte, concepção esta que ficou conhecida como Proposta Triangular, a saber:

Certamente esta proposta avança no aspecto de superação da tendência da livre-expressão, trazendo para a escola elementos que poderão formar um repertório para que o aluno possa expressar-se esteticamente. A Proposta Triangular foi desenvolvida levando em consideração o fazer artístico, a análise da obra de arte por meio de imagens e a contextualização da obra. (ROSA, 2005, p.50)

Para Rosa (2005), a disseminação da Proposta Triangular junto aos professores da área poderia ter tido uma melhor repercussão e entendimento se já houvesse entre os docentes uma formação estética mais aprofundada, pois a formação inicial dos professores de Arte se orientou por um longo período na perspectiva do como ensinar arte no ensino fundamental e médio orientada nas diretrizes da Licenciatura em Educação Artística, com o foco na formação polivalente nas áreas de Teatro, Artes Plásticas e Música, separando as disciplinas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, entre outros aspectos.

Outro fator que colaborou para agravar ainda mais esta situação foi o fato de que, segundo levantamento feito por Barbosa (1986, p.10), em 1990 havia 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística oferecidos nas Universidades e Faculdades isoladas em nosso país e que grande parte desses cursos oferecia a modalidade de Licenciatura Curta, com carga horária de mil e quinhentas horas. Assim, com um currículo inadequado e um tempo de formação insuficiente para a preparação do professor de Arte, as novas

pesquisas e propostas que buscavam reorientar o trabalho dos docentes não tiveram como ser incorporadas por grande parte dos professores, pois havia um descompasso entre os parâmetros que orientavam a formação inicial destes professores e as novas concepções para o ensino de Arte.

No Estado de São Paulo, os estudos e propostas defendidos para superar as tendências tradicional e tecnicista que se faziam presentes nas aulas de Educação Artística, serviram como parâmetros para a elaboração da Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística – 1º grau, que estabeleceu as diretrizes para o ensino de Arte nas escolas públicas paulistas, proposta esta que teve sua primeira edição em 1988.

Sua elaboração foi conduzida sob orientação da CENP – Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado, tendo como objetivo reorientar a prática dos docentes, defendendo que:

Pensar que Educação Artística se limita a um mero fazer é ignorar o papel do professor como intelectual, reproduzidor mecânico de coisas desvinculadas do seu contexto e de suas experiências culturais, desprovido de senso crítico, reflexivo e criativo. [...] Evidentemente, a Proposta, por si só, não suprirá as necessidades do professor, quer em relação à defasagem de formação acadêmica, quer em relação a sua atualização pedagógica. São indispensáveis muitas leituras complementares sobre arte e educação pela arte, uma participação em cursos de aperfeiçoamento ou em reuniões pedagógicas que possibilitem a troca de experiências e o acesso a outras informações. (SÃO PAULO, SEE, Proposta Curricular, 1986, p.11)

O que aconteceu é que com a Proposta Curricular, pouca alteração houve na prática dos docentes, pois o espaço para formação contínua do professor nesta época quase inexistiu e as condições de trabalho para atuar com Arte na escola não se alteraram. As reuniões pedagógicas só foram uma realidade para os professores que passaram a atuar no Ciclo Básico, nos HTPs – Horário de Trabalho Pedagógico, mas estes momentos não se concretizaram como uma possibilidade de compartilhar experiências com outros professores de Arte, mas como espaços para planejar aulas e corrigir trabalhos e, em

grande parte, de maneira solitária. Para os professores que atuavam com os alunos de 5ª a 8ª séries, a Proposta Curricular serviu como parâmetro, uma referência para planejar seu trabalho, porém, como já tínhamos constatado anteriormente:

[...] vários docentes enfatizam que as condições de trabalho de suas unidades escolares são, em muitos aspectos, os fatores que dificultam a fundamentação de seu trabalho docente nos parâmetros da PC da SEE – SP. Neste sentido, fica o professor numa situação difícil, confrontando o que é ideal ser desenvolvido com o que conseguem desenvolver dentro dos limites da realidade em que trabalham. (FRANCO, 1998, p.121)

Todas estas transformações, com vistas a reorientar os rumos da educação e do ensino de Arte, são reflexos do momento histórico que o Brasil passou na década de 1980, com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do país, que culminou na promulgação, em 05 de outubro de 1988, da atual Constituição do Brasil, e, posteriormente, na nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A elaboração da nova LDB 9394/96 demorou quase uma década para ser finalizada, pois o primeiro texto, que propunha as alterações da nova lei, procurando adequar os rumos da educação brasileira à nova Constituição, foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988, e somente em 1996 foi aprovado o texto final, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro.

Esta demora em finalizar o processo de elaboração da nova LDB causou muitas angústias aos professores de Arte, pois na versão do Senador Darcy Ribeiro, versão esta que ficou anos em discussão, o ensino de Arte não seria obrigatório, devendo a Arte ser ministrada fora da grade, como atividade extracurricular. Este posicionamento de Darcy Ribeiro causou inquietação e perplexidade em muitos professores e defensores da Arte na educação. Frente à possibilidade de ver a Arte ser relegada a atividade de segunda categoria na nova LDB, houve forte mobilização dos docentes, que por meio da Federação

dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB, conseguiram reverter este quadro, pois a pressão levou o Senador a rever sua proposta, explicitando no texto final da LDB a obrigatoriedade do ensino de Arte nos ensinos Fundamental e Médio.

Tal fato também afetou os Cursos de Licenciatura em Educação Artística que funcionavam na época. Estes tiveram uma queda significativa na procura pelo curso e algumas Instituições de Ensino Superior chegaram a deixar de oferecer tal formação. A redução na formação de novos professores de Arte trouxe conseqüências sérias para a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, que até hoje convivemos com a falta de profissionais da área para atuar e as vagas decorrentes dessa falta levam arquitetos, publicitários, etc., que não têm uma formação específica para desenvolver um trabalho a contento com arte no ensino fundamental e médio, a assumirem aulas de Arte.

Após a promulgação da LDB 9394/96, a partir 1988 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que objetivaram estabelecer algumas diretrizes aos docentes da educação básica em consonância com a nova lei da educação. No volume destinado à Arte, em sua introdução, ficam explícitos, pelo menos parcialmente, os objetivos e a concepção que defendem para o ensino de Arte:

A área de arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação a conteúdos imprescindíveis para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos e movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, PCN de Arte, 1988, p. 19).

Segundo Pimentel (1999, p.97), o PCN para o ensino de Arte, pode ser agrupado em cinco categorias e objetivos, sendo estes:

- ✓ Arte como expressão – que visa desenvolver a capacidade de expressão e comunicação por meio das artes;
- ✓ Elementos básicos formais – que consistem em possibilitar ao educando interagir com materiais, instrumentos e procedimentos diversos em artes;
- ✓ Produtores de Arte – que objetiva construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e respeito e conhecimento dos colegas;
- ✓ Diversidade de formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional – que pretende possibilitar ao aluno a compreensão e a identificação da arte como fato histórico, contextualizado e presente nas diversas culturas e
- ✓ A Arte na sociedade – que visa reconhecer as relações entre o homem e a realidade do meio social em que vive.

Para desenvolver conteúdos e alcançar os objetivos referidos, o PCN de Arte fundamenta-se em três eixos norteadores: produção (o fazer artístico), fruição (apreciação estética) e reflexão (construção do conhecimento), dimensões estas que têm como inspiração na Proposta Triangular da Prof^a. Ana Mae Barbosa, abordadas anteriormente.

O PCN causou, e ainda hoje causa, posicionamentos contra ou a favor de sua elaboração e/ou conteúdo, conforme podemos constatar no texto abaixo:

Nunca fui defensora de currículos nacionais, o Canadá resistiu à globalização neoliberal que os ditou, nunca produziu currículo nacional e tem hoje um sistema de educação que é um dos mais eficientes do mundo. [...] No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes mais aptos para entender a arte ou as imagens na condição pós-moderna contemporânea. (BARBOSA, 2002, p. 14)

Mesmo que pesem sobre os PCNs algumas críticas quanto à sua forma e processo de construção, o Documento acaba por

influenciar a prática de muitos educadores, ainda que de forma superficial. (ROSA, 2005, p. 78)

Minha experiência na rede pública tem evidenciado que as mudanças na concepção de ensino-aprendizagem em arte e na formação dos professores influenciaram a ação dos professores em sala de aula, causando, em alguns momentos, inquietações, insatisfações, frustrações, ressentimentos. Tem evidenciado também que os professores sofreram o impacto das mudanças efetivadas nos últimos anos na Rede de Ensino paulista, quer em termos de alterações na grade curricular, quer nas condições de trabalho dos professores.

Seria só minha essa percepção? O que dizem outros profissionais da área? Só dando voz a estes profissionais para cotejar com eles minhas impressões. Antes de fazê-lo, procuro passar algumas informações sobre as mudanças ocorridas no cenário educacional paulista nas últimas três décadas, no capítulo que se segue.

1.2. As mudanças na Rede de Ensino paulista

Os sucessivos governos que assumiram os rumos da educação paulista deixaram suas marcas, com projetos que redundaram em alterações interferindo na organização das escolas e na atuação dos professores em sala de aula.

Neste estudo, nos reportamos às mudanças efetivadas no sistema educacional do Estado de São Paulo a partir do processo de redemocratização do país, ou seja, da época em que se iniciou o processo de transição que marcou o fim da ditadura militar. Pois são as alterações realizadas desde esta época que afetaram os professores de Arte que atuam na Rede Pública paulista nos dias atuais.

1.2.1. A busca pela democratização do sistema educacional – Governo Montoro (de 15 de março de 1983 a 15 de março de 1987)

Em 1982, André Franco Montoro foi eleito governador do estado de São Paulo, estando à frente do governo no período entre 1983 a 1987. Sua eleição, como a de outros governadores de oposição, foi um marco na transição democrática na década de 1980, pois:

Os governantes eleitos dispunham de uma legitimidade nunca antes alcançada, o que lhes deu liberdade para elaborar e implementar políticas educacionais; autonomia reforçada pela inexistência ou desarticulação de diretrizes federais. (BIOTO, 2000, p.165)

Em seu programa de governo, Montoro propõe para a educação uma ampla reforma administrativa, com o objetivo de racionalizar e descentralizar os recursos da educação, o que viria acompanhado da autonomia administrativa das instâncias intermediárias do sistema de ensino, por meio das Divisões Regionais e Delegacias de Ensino. Estas ações visavam propiciar uma melhoria na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos professores.

Com relação às questões de ordem pedagógica, aquele foi o período em que se iniciou a discussão sobre a reforma curricular para o ensino de 1º e 2º graus da Rede Pública de Ensino paulista, que objetivava substituir os antigos Guias Curriculares, elaborados sob a orientação dos preceitos da Lei 5692/ 71.

A condução do processo de reorientação curricular ficou sob a responsabilidade da CENP – Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão vinculado à Secretaria de Educação, responsável pelo encaminhamento da política educacional do estado. No início, nos anos de 1984 e 1985, foi realizada uma ampla discussão sobre as diretrizes curriculares, com participação de especialistas e da equipe técnica da CENP, processo este que desencadeou a publicação de uma versão preliminar em 1986, que foi

apresentada para os professores da rede para discussão e propostas de alteração nos dias 27, 28 e 29 de julho.

Segundo Palma Filho (2003), a reforma curricular iniciada em 1984 foi orientada por um diagnóstico dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, constatou-se:

1. O tratamento dos conteúdos curriculares desconhece e/ou desconsidera as características do meio cultural da maioria dos alunos [...];
2. A transposição de modelos curriculares estrangeiros tem levado a escola a um alheamento em relação às nossas raízes históricas e culturais [...];
3. O desenvolvimento dos conteúdos curriculares de forma mecânica, estanque, segmentada, compromete a unidade curricular e deixa lacunas na formação do educando;
4. A avaliação, ao invés de ser um recurso de aprimoramento do aluno, torna-se assunto de competência do professor, cujos critérios e procedimentos adotados não costumam ser discutidos;
5. A reprovação, usada por alguns para “melhorar a qualidade do ensino”, muitas vezes castiga o aluno [...];
6. A discriminação dos alunos das camadas populares em razão de sua maneira de vestir e expressar-se, que, por ser diferente da do professor é considerada imprópria e inadequada. (PALMA FILHO, 2003, p. 24-25)

A concretização do processo de reestruturação curricular, com a publicação da versão final das Propostas Curriculares, não se deu no governo Montoro, estendeu-se no governo Quéricia, quando, em 1988, as propostas foram divulgadas e disponibilizadas ao corpo docente.

Vale lembrar que as discussões sobre as Propostas Curriculares estão diretamente ligadas à criação do Ciclo Básico - CB, instituído pelo Decreto Estadual nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, que tinha como objetivo diminuir os índices de evasão e repetência no então chamado Primeiro Grau. A proposta consistia em oferecer melhores oportunidades para o processo de alfabetização, principalmente para as crianças das classes populares, que precisavam de mais de um ano para serem alfabetizadas.

Assim, as antigas 1ª e 2ª séries do Primeiro Grau, passaram a ser cursadas de maneira contínua, não podendo o aluno ser reprovado de uma série para outra. Com a implantação do CB, algumas medidas estruturais foram efetivadas, procurando dar suporte ao projeto, entre as quais destacamos: a oferta de duas horas diárias de apoio pedagógico suplementar aos alunos com dificuldade de aprendizagem, a realização de reuniões de professores em horas extraordinárias e recompensas na carreira dos docentes que atuassem com turmas do Ciclo Básico.

Também foram realizados encontros e cursos de formação para os professores, com vistas a mudança qualitativa na prática docente, em duas perspectivas: nos aspectos teóricos vinculados às concepções mais atuais de alfabetização e na prática pedagógica, sendo que:

A linha de formação contínua dos professores para o trabalho deseseriado do CB foi extensiva, por meio da transmissão dos programas do Projeto Ipê e da discussão monitorada de pequenos grupos através de textos sobre os temas dos programas em telepostos. Essa linha de formação, embora tenha a vantagem de atingir grandes contingentes em curto período, é um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de idéias e propostas. (DURAN, 2003, p.65)

Vários aspectos, segundo Duran (2003), dificultaram o desenvolvimento do projeto, como a falta de um coordenador pedagógico para orientar o trabalho e articular o corpo docente, a rotatividade de professores da rede, o alto número de alunos por classe, entre outros. Porém, não podemos deixar de pontuar os avanços que o CB propiciou, principalmente na discussão sobre os aspectos teóricos e metodológicos e dos conteúdos mais adequados à clientela escolar, além do que “No plano qualitativo, os primeiros dados divulgados no ano de 1987 apontavam um significativo avanço em relação ao aproveitamento escolar.” (Palma Filho, 2003, p.24).

Outras ações foram realizadas no governo Montoro, mas muitas das propostas iniciais de seu plano de governo voltadas para a educação não chegaram a ser implantadas, como a descentralização do sistema de ensino, a regionalização dos concursos para efetivação dos professores.

1.2.2. A Jornada Única no Ciclo Básico – Governo Quércia (de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991)

Em 1986 Orestes Quércia é eleito governador do Estado de São Paulo, sendo empossado em março de 1987, e tendo permanecido no cargo até 1991.

Em seu projeto de governo, estabelece as diretrizes para a educação pública paulista que, entre outros aspectos, previa o desenvolvimento de ações administrativas e educacionais integradas com os municípios, a revitalização da formação e capacitação dos professores e a valorização do quadro do magistério.

Foi em seu governo que se deu continuidade ao processo de reformulação dos currículos escolares, como também permaneceu a discussão sobre o Ciclo Básico, projeto este que foi alvo de muitas críticas e polêmicas no governo anterior, mas o impasse agora não estava na passagem sem a possibilidade de reprovação do aluno da 1ª para a 2ª série do Primeiro Grau, mas na extensão dos ciclos para as outras séries, o que só foi efetivado em gestões posteriores.

A municipalização do Ensino de Primeiro Grau, hoje ensino fundamental, que teve uma forte valorização na gestão de Mário Covas (1995-1999), foi impulsionada, embora de maneira tímida, pela gestão Quércia, que instituiu o Programa de Municipalização do Ensino, por meio do Decreto nº 30.375, de 13 de setembro de 1989.

Também destacaram-se naquele período:

- a criação do CEFAM – Centro Específico para a Formação do Magistério;
- projetos para o curso noturno e supletivo;

- descentralização da função pedagógica, com a criação das Oficinas Pedagógicas nas Delegacias de Ensino, entre outros.

A política educacional do governo Quércio, foi assim sintetizada:

Após seis meses de gestão as diretrizes recaem, resumidamente no ensino regular, na democratização e na descentralização. A democratização seria concretizada no fortalecimento dos Grêmios Estudantis, APMs e Conselhos de Escola. A descentralização encontraria forma na parceria com os municípios e na descentralização das Delegacias de Ensino. (BIOTO, 2000, p.173)

Em 1988, por intermédio do Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro, o governo institui a Jornada Única Discente e Docente, ampliando a permanência dos alunos do Ciclo Básico para seis horas/ aula diárias de estudo na escola, distribuídas entre o professor alfabetizador e os professores especialistas em Educação Artística e Educação Física.

Com a Jornada Única a jornada de 40 horas para o professor alfabetizador ficou concentrada numa única escola, sendo 26 horas com alunos em sala de aula e 6 horas de Horário de Trabalho Pedagógico – HTP, também em reuniões de estudo e discussão com seus pares. As 8 horas restantes, ficaram para planejamento e preparação de aulas , em local de livre escolha.

Para orientar o trabalho pedagógico, o CB a partir da implantação da Jornada Única, passou a contar com um Coordenador Pedagógico, função esta que era preenchida por um professor eleito entre os docentes da unidade escolar e com comprovada experiência docente nas séries iniciais do Primeiro Grau. A indicação do Coordenador Pedagógico para o CB devia ser referendada pelo Conselho de Escola, cabendo a este profissional organizar o trabalho dos professores do CB e articulá-lo com os professores de 3ª e 4ª séries.

Alguns meses após a implantação da Jornada Única mesmo com um balanço bastante otimista dos resultados alcançados, porém ainda havia

aspectos que se apresentavam como pontos de estrangulamento do processo, entre os quais:

- A falta de comprometimento efetivo dos diretores das escolas, muitos deles resistindo à medida e pouco envolvidos com questões pedagógicas;
- As dificuldades de reunião de todos os docentes envolvidos na jornada única, professores polivalentes e especialistas, em função de incompatibilidade de horário;
- A baixa produtividade das reuniões de trabalho durante as HTPs, às vezes realizadas com professores cansados e sem a presença do professor coordenador do CB, que assumia a regência de classe naquele horário. (DURAN, 2003, p.73)

Algumas pesquisas, segundo Duran (2003), constataram que a implantação da Jornada Única não melhorou significativamente o rendimento escolar dos educandos, não eliminou o gargalo na passagem da 1ª para a 2ª série, mas transferiu para a 3ª série. Também não se perceberam resultados mais expressivos nas 3ª e 4ª séries, cujo rendimento demonstrava-se em declínio, não revelava uma melhoria que se esperava com as modificações efetuadas.

Por outro lado, vários avanços foram alcançados com a Jornada Única, como a ampliação da permanência da criança na escola, o espaço para reuniões de formação em serviço dos professores, a presença de um Coordenador Pedagógico em cada escola para orientar e organizar o trabalho pedagógico, entre outros.

Para o ensino de Arte, foi um avanço a presença do professor especialista no Ciclo Básico, pois esta era uma antiga reivindicação expressa em congressos e encontros de professores de Arte, que defendiam a idéia de que o processo de alfabetização deveria ser contemplado com uma visão mais ampla, com vivências nas linguagens artísticas. Neste sentido, o ensino de Arte na educação das crianças das séries iniciais pautava-se por uma ação que visava propiciar o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade,

aspectos que auxiliariam o educando a fazer uma leitura de mundo de forma mais crítica e criativa.

A concepção e o papel do especialista em ensino de Arte no CB foram explicitados em publicações promovidas pela Secretaria da Educação do Estado, em especial na publicação intitulada “Ciclo Básico em Jornada Única”, volume 01. Nesta publicação, a então Presidente da AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, Prof^a Miriam Celeste Martins, em seu artigo “Arte no ciclo básico: o papel do especialista” destaca alguns parâmetros para orientar os professores no trabalho com a 1^a e a 2^a séries do Primeiro Grau, identificando os seguintes objetivos para direcionar o trabalho:

- desvelar o repertório pessoal – consiste em dar espaço para que a criança possa se expressar e perceber o movimento de seu desenvolvimento;
- ampliar o repertório pessoal – contempla a percepção e a sensibilidade como elementos para o educando fazer sua leitura de mundo, que serão proporcionadas na sua aproximação com as formas de expressão, o que lhe possibilitará ampliar seu repertório pessoal e o desenvolver de sua consciência crítica;
- sensibilidade e abertura à vida e à expressão – defende a possibilidade da criança estabelecer relações ricas e sensíveis com o mundo, cabendo ao professor mediar este aprendizado de maneira desafiante e instigante;
- valorização do potencial criador – defende o estímulo à curiosidade e ao desenvolvimento do pensamento divergente;
- autoconfiança – considera que o aluno deve desenvolver sua expressão pessoal sem preconceitos e bloqueios, o que pode ser realizado por meio do acesso às diversas linguagens artísticas.

Essas diretrizes, além de outras publicações da Secretaria da Educação, procuraram dar um respaldo aos professores de Educação Artística que iriam assumir as aulas no Ciclo Básico, pois a vivência e a experiência que estes docentes tinham sido com pré-adolescentes e adolescentes, sendo que o

universo da criança e o início do processo de alfabetização, para grande parte destes docentes, eram um novo desafio a enfrentar, pois:

A atividade artística desempenha importante papel no processo de alfabetização. Não se trata de entender a arte como simples preparação motora, ou auxílio para a coordenação visual e motora, ou para outras habilidades, que se costuma acreditar serem condições prévias para o aprendizado da escrita e da leitura. O processo artístico em si mesmo, entendido como o exercício da expressão genuína da criança, contribui para tal aprendizado. Porque, o que a arte propicia à criança é a exploração e a articulação de elementos de sistemas simbólicos que podem fazê-la compreender que a escrita é também um sistema simbólico, entre outros. (São Paulo, SEE, 1997, p. 90).

O ensino de Arte neste período teve uma valorização até então não experimentada, passando de um espaço de mero desenvolvimento de atividades mecânicas e descontextualizadas, para um patamar de uma disciplina que tem um importante papel no desenvolvimento do indivíduo.

1.2.3. A Escola Padrão - Governo Fleury (de 15 de março de 1991 a 01 de janeiro de 1995)

De 1991 a 1995 o Estado de São Paulo esteve sob o comando do governador Antonio Fleury Filho, que em seu programa de governo objetivou recuperar o padrão de qualidade da Escola Pública paulista.

Nesse sentido, ampliou o ano letivo de 180 para 200 dias letivos e implantou, por meio do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, o Projeto Educacional Escola Padrão, que visava modernizar as escolas e propiciar aos alunos uma educação de qualidade, entendendo que:

A palavra padrão, aplicada à escola que queremos, tem o sentido oposto à padronização. Ela deve ser o reverso da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima. O que todos estamos determinados a construir é um novo padrão de qualidade (SÃO PAULO, SEE, 1991)

Para alcançar a qualidade de ensino desejada e explícita no projeto, as diretrizes para organização das Escolas Padrão estavam fundamentadas na autonomia da escola e na descentralização do sistema educacional, com prioridade nos órgãos intermediários e na unidade escolar, sob uma nova concepção de gestão administrativa, financeira e pedagógica, entendendo que:

A Escola-Padrão deve ser capaz de gerenciar efetivamente os serviços por ela prestados, tornando-se uma unidade de decisão (portanto, com poder para definir quais são e como empregar seus recursos); planejar sua atividade com elevado grau de liberdade, estruturando-se para controlar a sua forma de operação; e avaliar os resultados obtidos, bem como identificar as possíveis formas de aprimorá-los. (SÃO PAULO, SEE, 1992, p.4)

Nessa perspectiva, várias mudanças e inovações foram implantadas nas escolas que participaram do projeto, buscando oferecer às unidades escolares uma maior autonomia pedagógica e administrativa. No âmbito das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, as escolas passaram a elaborar seu Projeto Pedagógico, planejando e implantando ações relacionadas às questões do ensinar e do aprender de acordo com os problemas e necessidades que se evidenciavam em sua realidade específica. O corpo docente teve a liberdade de escolher as práticas, técnicas e metodologias que mais se ajustassem à escola que atuavam e aos seus alunos.

Já a descentralização das verbas no âmbito da organização administrativa possibilitou às escolas gerenciar os recursos financeiros de forma mais adequada ao seu funcionamento, o que foi encaminhado pela participação da comunidade escolar, por meio do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil.

O processo de possibilitar à escola uma maior autonomia veio acompanhado de mudanças na estrutura organizacional da escola, com alterações no Horário de Trabalho Pedagógico – HTP, na jornada dos professores, entre outros aspectos.

O HTP, que na Jornada Única atendia apenas aos docentes que atuavam com a primeira e a segunda série do Primeiro Grau, com o Projeto Escola Padrão, ampliou sua abrangência para todos os professores da unidade escolar, passando a ser incorporado na jornada de trabalho do professor. As reuniões pedagógicas passaram a ter, no mínimo, duas horas consecutivas, em dia e horário pré-estabelecidos.

Para orientar o trabalho pedagógico, a escola passou a contar com uma equipe de coordenadores pedagógicos eleitos por seus pares. Essa equipe era composta com o escopo de atender às necessidades da escola, e podia se efetivar de diferentes formas:

- Coordenador por segmento de Cursos ou Áreas;
- Coordenador do Ensino Fundamental;
- Coordenador do Ensino Médio;
- Coordenador do Período Noturno;
- Coordenador da Habilitação Específica do Magistério – HEM;
- Coordenador do CIC – Centro de Informação e Criação.

A jornada de trabalho dos professores também sofreu alterações, mudança esta que tinha como objetivo fixar os docentes em uma única unidade escolar e proporcionar mais tempo para os trabalhos pedagógicos e para a formação contínua dos mesmos.

Assim, os professores PIII, categoria esta que abrangia os professores especialistas, entre eles o professor de Educação Artística nas Escolas Padrão, passaram a compor sua jornada de trabalho em duas situações distintas, de acordo com a distribuição de suas aulas, sendo que:

- para os professores do período diurno – jornada integral de 40 horas semanais, com 25 horas-aula em sala de aula e 7 horas em atividades pedagógicas e 8 horas em local de livre escolha;

- para professores do período noturno – jornada integral de 30 horas-aula semanais, sendo que 20 horas em trabalho docente sala de aula, 4 horas em atividades pedagógicas e 6 horas em horário e local de livre escolha.

Também foram realizadas alterações no espaço físico das Escolas Padrão, que passaram por reformas para ampliar e adequar os prédios escolares ao novo modelo pedagógico, como salas de TV e vídeo, auditório, bibliotecas e outras dependências.

Na formação contínua dos professores várias ações foram efetivadas, tendo a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação - a responsabilidade de organizar e implantar programas de formação. Vários projetos foram desenvolvidos, alguns descentralizados, que se efetivaram por meio das Oficinas Pedagógicas, instaladas nas Delegacias de Ensino. As oficinas propiciaram encontros e cursos de formação aos professores, e outras desenvolvidas pela própria FDE, que oferecia cursos de formação para professores, coordenadores pedagógicos e diretores das Escolas Padrão, segundo os preceitos do projeto. Foi nesse período que cursos de alfabetização musical, de leitura e releitura de obras de arte, história da arte, foram desenvolvidos pela FDE, procuraram orientar os docentes para uma abordagem mais progressista no ensino de Arte.

Porém, no decorrer do processo, as ações desenvolvidas em formação continuada passaram a evidenciar alguns problemas, pois:

Muitos materiais não foram utilizados porque desconhecidos, em decorrência da desarticulação entre a FDE e a CENP. Os cursos propostos pela FDE para serem desenvolvidos pelos capacitadores que formou, nem sempre puderam ser realizados nas Delegacias de Ensino por razão de horário inadequado aos professores, imposto pelos capacitadores. (ALBUQUERQUE, 1997, p.97).

Com relação ao ensino de Arte, houve uma ampliação no campo de atuação do professor de Educação Artística, pois a presença do professor

especialista nas 1ª e 2ª séries, implantada com a Jornada Única, na Escola Padrão estendeu-se para a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

O Projeto Educacional Escola Padrão passou a ser foco de muitas críticas de professores e funcionários da educação paulista, pois o objetivo inicial de implantar o projeto em toda rede estadual de ensino não foi alcançado, chegando, ao final do governo Fleury, a apenas 30% das escolas da rede incorporadas ao projeto.

As críticas mais freqüentes reportavam-se ao tratamento diferenciado que as Escolas Padrão que recebiam, ficando o restante da rede sem recursos para desenvolver seus projetos e sem as condições de trabalho que as escolas que participavam do projeto tinham.

O Projeto Escola Padrão foi encerrado na gestão que sucedeu o Governo Fleury, com a eleição de Mário Covas para o Governo do Estado de São Paulo.

1.2.4. A reorganização do sistema educacional - Governo Covas (de 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 1999 e de 01 de janeiro de 1999 a 06 de março de 2001)

Com a eleição de Mário Covas o sistema educacional paulista passou por mudanças estruturais e organizacionais intensas que levaram a movimentos de repúdio e de adesão.

Entre as várias alterações realizadas no governo Covas, privilegiaremos as ações que tiveram um maior impacto na Rede de Ensino paulista e no trabalho dos docentes em sala de aula, que são:

- a implantação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e da Coordenação Pedagógica;

- a reorganização da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo;
- o incremento da municipalização do Ensino Fundamental no Estado;
- a reorganização curricular;
- o Projeto Correção de Fluxo Escolar.

1.2.4.1. A implantação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e da Coordenação Pedagógica

Com o fim do Projeto Educacional Escola Padrão, o governo estadual passou a ampliar o espaço para a realização das reuniões de HTP para todos os professores do ensino fundamental.

Em 1997, os HTPs se tornaram obrigatórios para todos os professores que atuavam com as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e, para os demais professores das séries subseqüentes, a participação nas reuniões pedagógicas era optativa.

Essa situação se alterou em 1998, quando as reuniões passaram a receber a denominação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, espaço este que objetivava o desenvolvimento de projetos e a formação contínua em serviço dos docentes, que deveriam ser realizadas com o coletivo dos professores a fim de planejar, articular e integrar ações pedagógicas na unidade escolar. Os HTPCs passaram a ser extensivos a todos os professores do Ensino Fundamental, sendo as horas das reuniões incorporadas em sua jornada de trabalho.

Também houve a designação de um Professor Coordenador Pedagógico – PCP, para todas as escolas, profissional este que passou a ser responsável pela organização das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e pelo planejamento e desenvolvimento dos HTPCs. A escola que tinha

dez salas ou mais no período noturno passou a ter um PCP específico para atender às necessidades do período.

A ampliação dos HTPCs e dos PCPs para todas as escolas era uma reivindicação histórica do magistério paulista, defendida por sindicatos da classe e por professores como um dos aspectos que colaborariam para o aprimoramento do trabalho pedagógico e para a melhoria da qualidade do ensino que, em muitas escolas, não aconteceu, pois:

[...] o cumprimento dessa imprescindível demanda pelo trabalho coletivo na escola esbarra decisivamente nas condições de trabalho dos professores “especialistas”. E mais, a maioria das vezes essas reuniões são feitas por professores famintos e/ou cansados, pois apenas nos intervalos entre os três períodos é que permitem a existência de salas vazias ou professores sem atividades letivas. (DIAS-DA-SILVA e LOURENCETTI, 2002, p.31)

Outros pontos polêmicos, como a progressão continuada, a rotatividade dos professores, ocultavam ainda mais o desenvolvimento das ações de muitos Coordenadores Pedagógicos, comprometendo a continuidade do trabalho no desenvolvimento de projetos e na formação em serviço dos professores.

1.2.4.2. Reorganização da rede física

No início da gestão de Mário Covas, o governo centrou suas ações na reorganização da rede física, processo este iniciado em 1995 e também procedeu ao cadastramento geral de alunos do Estado de São Paulo, para “mapear” as matrículas. Criou para isso, um sistema de informações que permitiu à Secretaria da Educação verificar a localização dos equipamentos escolares e dos recursos materiais e humanos disponíveis na Rede Pública de ensino.

Em 1996, as escolas foram reorganizadas em quatro situações distintas:

- escolas para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental;

- escolas para alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental;
- escolas para alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- escolas para alunos do Ensino Médio.

O governo justificou a necessidade de reorganizar a rede física com a afirmação de que as unidades escolares não eram adequadas ao ensino diferenciado para crianças e adolescentes, o que, além de dificultar o atendimento das especificidades dos alunos, provocava a dispersão de recursos e impossibilitava muitos professores de fixar sua jornada de trabalho em uma única escola.

A reorganização da rede física de ensino foi muito criticada por pais, alunos, professores e entidades representativas do magistério, principalmente por ter sido idealizada e implementada sem a consulta da população interessada, pois as mudanças efetivadas interferiram na vida e na organização da rotina das famílias dos alunos e desencadeou a demissão de muitos professores, visto que, com a reorganização houve a redução de 30 para 25 horas aula semanais para os alunos da Rede Estadual de Ensino paulista.

Os pontos centrais em que se apoiou e se justificou a necessidade em reorganizar a rede física não se concretizaram, ou seja, não houve uma reorganização dos espaços escolares, com mobiliário e materiais didáticos para atender as crianças e aos adolescentes em suas necessidades específicas.

Com isto, não houve a melhoria anunciada a que projeto desencadearia, porém. Muitos críticos à proposta na época já denunciavam, de que a reorganização estaria apenas preparando a rede para a municipalização do Ensino Fundamental – ciclo I (1ª a 4ª séries).

1.2.4.3. Municipalização

A reorganização da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo abriu caminho para o Programa de Municipalização da Rede de Ensino, inicialmente explicitado pelo Decreto nº 40673/96 e alterado pelo Decreto nº 40889/96, que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município. Este norteou o processo de municipalização por meio de um Termo de Convênio, que instituiu um plano de trabalho do município com objetivos e metas e um cronograma de desembolso financeiro para a efetivação do processo de municipalização. Essas ações propostas partiam da premissa de que:

A descentralização, ao permitir maior acompanhamento da escola e do trabalho de diretores e professores pelas comunidades locais, pode ser o caminho mais seguro para reduzir significativamente o alto grau de ineficiência e ineficácia das ações desencadeadoras, devido à superposição de competências dos órgãos centrais e à ausência de mecanismos de controle e avaliação das ações. (SÃO PAULO, SEE, 1997, p.13)

Este programa para incentivar a municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo se fortaleceu com a publicação da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e com a implantação do Fundão – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, legislação esta que revela:

Esta sincronidade mostra como o Governo do Estado está afinado com as diretrizes federais, tanto no que diz respeito às diretrizes educacionais, quanto no contexto maior de redefinição do papel do Estado. (BIOTO, 2000, p.180)

Segundo Oliveira (1999), as medidas implementadas no sistema educacional nos âmbitos federal e estadual a partir de 1995, foram duramente criticadas pelos que identificavam aí a adequação das políticas educacionais aos preceitos neoliberais que objetivam a redução do papel do Estado, buscando distribuir as responsabilidades sociais, utilizando, para isto:

Os discursos de que a educação vai mal porque se gasta mal seus recursos, estaria, segundo os críticos do governo,

servindo para justificar o “enxugamento” e esvaziamento das funções sociais do Estado. (OLIVEIRA, 1999, p.29)

Para os professores de Arte, com a reorganização da rede física e o processo de municipalização, houve uma redução significativa nas aulas de Educação Artística sob a orientação do professor especialista, pois com as mudanças realizadas, os professores polivalentes voltaram a lecionar esta disciplina para os alunos de 1ª a 4ª séries, situação esta que se agrava ainda mais com a reorganização curricular.

1.2.4.4. Reorganização curricular

Em 15 de janeiro de 1998, a Resolução nº 4 dispõe sobre as normas para o funcionamento do Regime de Progressão Continuada na Rede Pública de Ensino paulista em dois ciclos, orientando as unidades escolares a reorganizar a grade curricular, com a alteração do tempo de duração e a quantidade de aulas das disciplinas no ensino fundamental.

Houve uma diminuição no número de aulas da grade curricular, priorizando a Língua Portuguesa e a Matemática, ficando a Educação Artística e a Educação Física, disciplinas que antes tinham duas aulas semanais para cada série do ensino fundamental – ciclo II (5ª a 8ª séries) tiveram de dividir as duas disciplinas três aulas por série, cabendo à escola definir a distribuição das aulas na grade curricular.

O que muitas unidades escolares fizeram foi distribuir, de maneira eqüitativa, as aulas para as duas disciplinas. A Educação Artística ficou com 6 aulas para serem distribuídas entre as quatro séries, havendo uma redução de 2 aulas nesta etapa da escolaridade, uma perda de 25% das aulas para o desenvolvimento do ensino de Arte.

1.2.4.5. Correção do fluxo escolar

As mudanças até aqui destacadas, propostas estas que, em grande parte, visavam reorientar os recursos da educação, o governo estadual cria o Projeto Correção de Fluxo Escolar, que tem como objetivo corrigir a distorção entre a idade e a série que, segundo a Secretaria da Educação, atinge aproximadamente 30% dos alunos da Rede Pública de Ensino paulista, situação esta que comprometia a auto-estima dos educandos e propiciava um desperdício de recursos públicos.

Procurando alterar esta realidade, algumas medidas foram tomadas com vistas a barrar a reprovação e reorientar a trajetória escolar dos alunos que estavam fora do ano de escolaridade condizente com sua idade, que são:

- Classes de aceleração;
- Recuperação de férias;
- Regime de Progressão Continuada.

Classes de aceleração

O Projeto Classes de Aceleração objetivou corrigir a trajetória escolar dos alunos que ultrapassassem em dois anos ou mais da idade prevista para a série, onde se encontravam matriculados.

Em 1996, algumas escolas participaram de um projeto piloto, que mais tarde foi se ampliando, chegando em 1998 a atingir 4.202 escolas e aproximadamente 210.000 alunos.

As turmas que passaram a compor o projeto tinham condições especiais para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica diferenciada, com salas compostas por 20 a 25 alunos e professores indicados pelos diretores das escolas. Tinham como parâmetro a competência do docente e a predisposição em assumir o desafio de atuar com crianças e jovens considerados como alunos difíceis, que por problemas disciplinares, ou por desinteresse pelo estudo e/ou dificuldade de aprendizagem que apresentavam.

Foi produzido um material pedagógico específico para atender ao projeto e uma atenção especial para as disciplinas Educação Artística e Educação Física, que tinham um apoio financeiro para a aquisição de materiais com fins a atender as necessidades de cada escola.

Recuperação de férias

O Projeto Classes de Aceleração visava reorientar a trajetória dos estudantes que estavam em defasagem, mas outras medidas foram tomadas procurando evitar que esta situação se repetisse. Foi nesse contexto que o Projeto “Escola nas Férias: você estuda um mês e ganha um ano”, foi anunciado em dezembro de 1996 e realizado no mês de janeiro dos anos subseqüentes.

Poderiam participar do projeto os alunos reprovados no final do ano letivo, devendo, no mês de janeiro, assistir a cinco aulas diárias e participar das atividades de recuperação propostas.

Esse projeto causou reações dos professores e de suas entidades representativas, sendo que:

Já nos documentos da APEOESP, assim como nos posicionamentos de seus representantes pela imprensa, ficou marcada posição contrária à recuperação de férias. Chegou-se a pedir aos professores que boicotassem o projeto e não se apresentassem para ministrar as aulas. (OLIVEIRA, 1999, p.45)

A falta de respeito para com o processo pedagógico, desconsiderando o trabalho desenvolvido pelos professores durante o ano letivo e o descompromisso com a formação do aluno, foram os aspectos mais criticados pelos professores e pelos sindicatos da classe que, segundo alguns críticos à proposta, a aprovação em massa que o projeto desencadeou estava vinculada, única e especificamente, à contenção de gastos.

A situação se agravou ainda mais, quando, em janeiro de 1998, a Secretaria da Educação ampliou a possibilidade de participação dos alunos na recuperação de férias, não limitando mais o número de componentes curriculares em que o discente tivesse sido reprovado e desconsiderava o número de ausências nas aulas regulares no ano anterior.

1.2.4.6. Regime de Progressão Continuada

O mais controverso e criticado projeto para conter os índices de reprovação e de evasão escolar, foi o regime de Progressão Continuada, implantado a partir de 1998.

Para desenvolver o projeto, a Secretaria da Educação organizou o ensino fundamental em dois ciclos de aprendizagem, considerando o ciclo I para os alunos de 1ª a 4ª séries, e o ciclo II, de 5ª a 8ª séries. No Ensino Médio, os alunos faziam estudos paralelos nas disciplinas em que fossem reprovados, acompanhando sua turma num período de três anos.

Ao defender a não-reprovação em dois ciclos distintos no Ensino Fundamental, o governo paulista considerava que a avaliação e a recuperação da aprendizagem devem ser contínuas, cujo objetivo é o sucesso do aluno.

Embora a progressão continuada seja defendida por muitos estudiosos, várias críticas têm sido feitas na experiência implantada na Rede Pública de Ensino paulista. Paro (2003) destaca que uma concepção de desenvolvimento da aprendizagem nessa perspectiva demanda várias outras ações paralelas para que se tenha o resultado esperado.

Nesse sentido, o número excessivo de alunos em sala de aula, as condições salariais e de trabalho em que os professores atuam, a falta de participação dos docentes nas discussões das reformas implantadas, são aspectos que, se fossem melhor encaminhados, concorreriam para um melhor desenvolvimento de um regime de progressão continuada.

Também preocupante é a resistência que muitos professores têm com relação ao regime de progressão continuada, sendo que muitos docentes consideram que, na realidade, o que o governo paulista implantou foi um regime de promoção automática.

Nesse contexto, também merece destaque a pesquisa realizada por Paro (2001), em uma escola pública paulista, onde constatou, entre outros aspectos, a existência de um apego dos professores à reprovação, mas que este apego está relacionado a determinantes institucionais, ou seja:

[...] a maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das condições de trabalho na escola e no modo como esta se encontra. Para sintetizar a ação desses determinantes, pode-se considerar três maneiras pelas quais os fatores institucionais atuam na indução dos educadores a resistirem à promoção dos alunos: a pressão das condições materiais escolares adversas à realização de um ensino de qualidade; a prevalência da reprovação como estruturante do ensino; e a ausência de medidas do sistema de ensino tendentes a facilitar a aceitação da aprovação. (PARO, 2001, p.98)

Esta discussão está em curso, pois grande parte dos estudiosos defende a importância da progressão continuada como forma de propiciar uma educação inclusiva e de qualidade à população, porém, muitos aspectos devem ser revistos para que, efetivamente, esses preceitos sejam alcançados.

O que se evidencia neste projeto, e em tantos outros que foram desenvolvidos pelos sucessivos governos paulistas, é a falta de espaço participativo dos professores nas discussões e na elaboração das propostas que orientaram a Educação no Estado de São Paulo nos últimos anos. A realidade vivenciada pelos docentes, segundo a sua ótica, não foi valorizada os professores ficaram à margem do processo decisório, apenas cumprindo determinações que nem sempre se reportavam à realidade da Escola Pública paulista e às reais necessidades dos docentes e dos alunos.

2. SENTIMENTOS E EMOÇÕES

A forma e os preceitos que orientaram as mudanças no sistema de ensino paulista e as concepções sobre o ensino de Arte que nos últimos anos foram se desenvolvendo, afetaram os professores em sua maneira de conceber sua profissão docente e no sentido de sua atuação no contexto escolar. Propiciaram maior ou menor grau de satisfação frente o trabalho que desenvolvem, dependendo das inovações ou mudanças que se efetivaram no momento.

Para Wallon (1994), o domínio da afetividade, imbricado com os outros domínios, ou seja, o do conhecimento e do ato motor é determinante na orientação de nossas ações, pensamentos, escolhas e nos processos de aprendizagem. Assim, o domínio afetivo abrange a capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo externo e interno, propiciando sensações de satisfação ou insatisfação, prazer ou dor, agrado ou desagrado.

Da Teoria Psicogenética de Wallon, apresentada em extensa obra, iremos nos orientar pelo seu conceito de afetividade e de sua concepção de adolescência e de meio, pois são estas as dimensões que mais diretamente se relacionam aos temas abordados em nossa pesquisa: afetividade porque delimitamos nosso estudo em sentimentos e emoções dos professores;

adolescência, porque os professores entrevistados trabalham com jovens e meio porque o meio escolar é de fundamental importância na constituição da pessoa.

Wallon (1994) destaca três fases distintas em que a afetividade se manifesta: emoção, sentimento e paixão. A emoção é a expressão da afetividade que se manifesta desde o início da vida, fundindo disposições psíquicas e incidentes exteriores, sendo uma das formas mais primitivas de expressão, pois:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e ação correspondentemente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de um tipo arcaico, freqüente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores adquirem quase seguramente o poder de desencadear. Ela é, com efeito, como que uma espécie de prevenção que depende mais ou menos do temperamento do indivíduo. (WALLON, 1994, p. 123)

Para Wallon (1995), as expressões emocionais suscitam reações no outro, unindo as pessoas por meio do contágio, o que, lembra o autor, é também um fator decisivo na história do homem, que propiciou a identificação de reações e sintonia de sensibilidade das pessoas, evidenciando que:

Assim, cada indivíduo se vê unido aos demais pelo gênero de manifestações que o revelam de imediato a si mesmo. Ele pertence ao grupo por suas modificações mais íntimas e pessoais, em lugar de se justapor simplesmente a outros indivíduos. (WALLON, 1995, p.99)

Além do contágio, a emoção também tem como expressão a plasticidade, que se manifesta no corpo por meio da retração ou escoamento do tônus muscular, estes sinais que contaminam o outro.

Nesse processo, Wallon (1994) ressalta que há um antagonismo entre a emoção e a atividade intelectual, não podendo existir de maneira concomitante uma manifestação intensa de ambas; é o predomínio de uma ou de outra que caracteriza determinada situação. A possibilidade de refletir sobre a emoção só se concretiza se houver uma redução das reações emotivas; esse controle sobre a emoção é característico do sentimento, momento em que as emoções são representadas, como observa Wallon:

É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controle ou da simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; desordem do raciocínio e das representações objetivas provocadas pela emoção. (WALLON, 1994, p.127)

Se o sentimento é a emoção representada, uma postura de um maior controle intelectual sobre as emoções possibilita ao indivíduo elementos para escolher as maneiras de se expressar, avaliando o contexto antes de agir. Surge, então, a paixão.

[...] a paixão pode ser viva e profunda, mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa, ela pressupõe a capacidade de autocontrole. É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reações, de certo modo vegetativas, da emoção. (WALLON, 1995, p.154)

Wallon destaca, portanto, que emoção, sentimento e paixão são diferentes momentos, nos quais a afetividade se manifesta, dimensão esta que, em conjunto com os demais domínios funcionais, age no meio físico-químico e social, possibilitando à pessoa de se constituir e interferir no meio, da mesma forma que sofre suas influências, num movimento dialético.

Assim, para Wallon, a constituição da pessoa se configura pela integração dos domínios funcionais, ou seja, o ato motor, a afetividade e a cognição atuam de forma integrada, havendo, ao longo do desenvolvimento, a alternância e a predominância de um dos domínios funcionais, sendo que na

adolescência há a preponderância das funções afetivas tendo como foco a construção da identidade do jovem.

Este período que se inicia aos 11-12 anos, com a crise da puberdade e se encerra com a idade adulta, etapa final do desenvolvimento humano (Wallon, 1975), é uma fase marcada por modificações morfológicas, em que se acentuam as diferenças entre os corpos masculino e feminino, e por mudanças psíquicas, que desencadeiam uma ambivalência de sentimentos e de atitudes.

Nesse contexto, são comuns atitudes de oposição ao outro, que se apresentam não em oposição às pessoas, mas ao que representam e uma desorientação em relação ao mundo e a si próprios é uma constante, posturas estas voltadas ao questionamento dos valores que norteiam o mundo onde transitam, pois:

Ela inicia-se também por uma oposição, mas que visa menos às pessoas que, através delas, os hábitos da vida de tal modo costumeiros, as relações de tal modo inveteradas, que até aí a criança nem sequer parecia dar por sua existência. O regresso da atenção à sua própria pessoa causa também no adolescente as mesmas alternâncias de graça e de embaraço, de maneirismo e de falta de habilidade. Mas enquanto a criança tendia, por fim para a imitação do adulto, o jovem parece desejar distinguir-se dele a todo custo (crise de originalidade de Debesse): não se trata de conformismo, mas de reforma e de transformação. (WALLON, 1975, p. 191)

Dessa maneira, essa fase conturbada do desenvolvimento humano, tem como característica a intensidade dos sentimentos do jovem em relação a si mesmo e ao meio onde convive, sendo comum o desejo de atrair a atenção e de surpreender os outros, ao mesmo tempo em que demonstra manifestações de vergonha, timidez, entre outros. (Wallon, 1975)

É nessa busca de procurar se situar frente ao mundo e em relação a si próprio que os adolescentes podem adotar posturas mais construtivas ou destrutivas perante a sociedade:

Vedes que neste período não existe somente o que os poetas nele quiseram situar. Há, ao lado de sonhos vãos, verdadeiros riscos. Mas há também elementos positivos e é esta parte positiva que o educador deve esforçar-se por pôr em evidência. É preciso utilizar esse gosto de aventura, esse gosto de ultrapassar a vida quotidiana, esse gosto de se unir a outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, esse gosto de ultrapassar o ambiente actual, para ajudar a criança a fazer sua escolha entre os valores em presença, que podem ser por vezes valores criminosos, mas também valores sociais, valores morais. Esse gosto, essa necessidade de escolha, marcam uma evolução decisiva do indivíduo, a sua tomada de contacto com a sociedade. (Wallon, 1975, p.221)

Assim, o grupo e o meio são fundamentais no processo de desenvolvimento do jovem. Em sua teoria, Wallon concebe que meio e grupo são conceitos distintos, porém conexos, sendo ambos indispensáveis à construção do indivíduo, pois este é “geneticamente social”. (Wallon, 1975, p. 158)

O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolve existências individuais [...] A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos locais, pessoas e meios diferentes. (WALLON, 1986, p.170)

Um grupo não se define abstratamente, sua existência não está relacionada a princípios formais, nem sua estrutura é explicada por um esquema universal. Temporários ou duráveis, todos os grupos atribuem objetivos determinados, dos quais depende sua composição; da mesma forma, a repartição de tarefas regula as relações dos membros entre si e, na medida do necessário, sua hierarquia. (WALLON, 1986, p.174)

Para Wallon (1986), é no grupo que as pessoas regulam as relações dos membros entre si, o que propicia a construção do individual e do coletivo, sendo este o espaço onde se aprende e se humaniza; e em que o jovem vai se espelhar no momento de transição em que vive - entre a criança que já não é e o adulto que busca ser.

Dessa perspectiva, o espaço escolar se apresenta como um referencial em potencial na construção da identidade do jovem, pois este é um dos espaços em que a formação do cidadão pode se efetivar, uma vez que:

O conteúdo do ensino, mas também seus métodos e disciplina escolar são meios permanentes e normas para dar à criança o gosto pela verdade, a objetividade do juízo, o espírito de livre exame e o senso crítico que farão dela um homem que escolherá suas opiniões e seus atos. (MERANI, 1969, p.187)

Nem sempre os profissionais que atuam na educação e, em especial, o professor tenham a clareza do potencial de suas ações educativas frente aos jovens e, para que isto ocorra, é necessário que:

[...] o professor procure conhecer seus alunos de forma mais integral, em seus diferentes grupos, nos diferentes contextos, no contexto de sua época, em sua situação e condição socioeconômica e em suas diferentes linguagens, pois o aluno só pode ser entendido dentro de seu contexto e em sua totalidade. (GULASSA, 2004, p.116)

Sendo a escola um dos meios onde o aluno transita é o professor, preferencialmente, o adulto que mediará os conhecimentos, para que o jovem possa pensar e repensar o mundo onde vive e se constituir em um homem-cidadão:

O professor, por conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, está capacitado para reconhecer e atender às necessidades e possibilidades dos alunos. Ele representa o entorno humano ordenado, sistematizado, para dar apoio às crianças em suas tarefas de desenvolvimento. O professor é, portanto, um elemento privilegiado do meio constituinte de seu aluno. (ALMEIDA, 2004, p.127)

Todos esses aspectos em relação à formação do jovem e a importância da escola nesse processo se apresentam, na atualidade, como um aspecto a ser observado, pois as mudanças na sociedade e no comportamento dos jovens se intensificaram nas últimas décadas, provocando alterações no contexto escolar, nas relações entre os jovens e os professores e no processo de ensino-aprendizagem.

Martins (2004) corrobora com Wallon com seus estudos atuais sobre afetividade, considerando que a emoção é a primeira reação global que se manifesta pela interação e sincronização do organismo como um todo frente à realidade, sendo e a polaridade das emoções é a base primária de sua constituição:

Os estados de prazer e de desprazer constituem como que um alicerce ou um arcabouço da vida emocional, sobre o qual, a partir do qual e em torno do qual logo começam a se manifestar as outras emoções. São *proto-emoções*, como o alicerce seria uma *proto-edificação*. Enquanto uma dimensão primária da experiência emocional, elas sustentam e permeiam todas as outras manifestações. Cada nova emoção que emerge é mais ampla e mais complexa que as *proto-emoções*, pois as abarca e inclui em si. (MARTINS, 2004, p.31)

O autor destaca que as primeiras emoções que se manifestam no bebê são de tristeza, raiva, medo, alegria, surpresa e interesse. Estas emoções são a base dos estados emocionais dos indivíduos e que no decorrer do desenvolvimento humano assumem variações de acordo com a intensidade das situações indutoras que influenciam em suas manifestações.

Na tabela 01, Martins (2004, p. 41) demonstra três pares de emoções (destacadas em negrito no centro de cada item) e suas variáveis ordenadas conforme a intensidade em que se apresentam. Em cada par de emoções há uma agradável, que impulsiona numa direção e outra desagradável, que se orienta no sentido contrário.

TABELA 01 – Emoções agradáveis e desagradáveis em diferentes intensidades

<p>Intensidade crescente</p>	<p>Paixão Adoração Encantamento</p> <p>Amor</p> <p>Afeição Carinho Ternura</p>	<p>Êxtase Felicidade Deleite</p> <p>Alegria</p> <p>Empolgação Contentamento Vivacidade</p>	<p>Fascínio Espanto Admiração</p> <p>Curiosidade</p> <p>Atração Interesse</p>
<p>Direção ou Qualidade do movimento</p>	<p> a favor (proteção)</p> <p> contra (destruição)</p>	<p> para fora excitação</p> <p> para dentro quietude</p>	<p> para perto</p> <p> para longe</p>
<p>Intensidade crescente</p>	<p>Ódio Fúria Ira</p> <p>Raiva</p> <p>Irritação Exasperação Animosidade</p>	<p>Luto Melancolia Amargura</p> <p>Tristeza</p> <p>Lamento Desgosto Dissabor</p>	<p>Pavor Terror Horror</p> <p>Medo</p> <p>Temor Receio Apreensão</p>

Também importante é observar no centro da tabela a orientação quanto à direção ou qualidade do movimento, pois:

A raiva é desagradável e cria o desejo de uma ação *contrária* a que ou o que a provocou, às vezes com um impulso de destruição; o *amor* leva a uma ação *a favor*. A tristeza cria uma diminuição do movimento, é para dentro, é um estado de recolhimento e de quietude, enquanto a alegria é para fora e marcada por uma certa excitação. O medo leva para longe e o interesse para perto de seu objeto. (MARTINS, 2004, p.40)

Essas dimensões e intensidades que as emoções assumem devem ser valorizadas no processo de análise desta pesquisa, pois a intensidade de um sentimento ou emoção pode revelar de maneira mais próxima o tipo de sentimento presente no depoimento e a intensidade com a qual ocorreu. Assim,

dizer que um professor está alegre com determinada situação pode não nos proporcionar uma aproximação mais fidedigna da intensidade do acontecimento e o modo como foi afetado. Por outro lado, se dissermos que um professor ficou satisfeito, a intensidade não é tão grande, já, se dissermos que o fato proporcionou ao docente um estado de êxtase, podemos afirmar que houve uma manifestação de um estado de alegria intenso.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A abordagem deste trabalho de investigação é de natureza qualitativa, por considerar que tal perspectiva possibilita uma visão mais aprofundada e integrada dos problemas vivenciados pelos professores em sua trajetória pessoal e profissional frente às mudanças desencadeadas pelas políticas públicas implantadas pelos sucessivos governos que se sucederam no comando do governo estadual paulista.

Em investigações qualitativas a entrevista nos permite também uma aproximação do pesquisador com o objeto de investigação e a compreensão das ações práticas dos sujeitos em suas interações cotidianas, pois:

[...] o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas, mas não sob as condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. (GASKELL, 2003, p. 65)

A proposta metodológica foi de aproximar-se do contexto social em que as ações ocorreram, como uma forma de partilhar as experiências e percepções dos sujeitos e, para isso, acreditamos que a entrevista foi o melhor

caminho, por ser um instrumento que nos possibilitou compreender as relações entre os atores sociais e sua situação. Este procedimento tem o potencial de deixar evidente crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas, em nosso caso dos professores de Arte, frente ao contexto em que vivenciam e atuam profissionalmente, entendendo que a entrevista em nosso estudo foi um instrumento ideal:

[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134)

A entrevista semi-estruturada pareceu-nos a mais apropriada. Esta postura se impôs por serem muitas as mudanças que interferiram na escola pública nos últimos anos, sendo uma tarefa impossível constatar o impacto de todas estas interferências, e entendendo que os aspectos que foram valorizados pelos sujeitos são os que para eles foram os mais marcantes e que desencadearam sentimentos e emoções nos docentes frente ao que vivenciaram. Procurando garantir o objetivo central do estudo, ou seja, os dados mais significativos da vivência dos docentes frente às mudanças nas políticas públicas, também destacamos que:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza um recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI, 2004, pp.14)

Tendo a entrevista como recurso e a entrevista do tipo reflexiva (Szymanski, 2004) como referência, consideramos pertinente orientá-la por uma linha biográfica narrativa, pois nosso estudo contempla as mudanças nas políticas públicas na rede estadual paulista nas últimas três décadas, caracterizando assim um estudo que permeia vivências e experiências acumuladas num longo período.

Assim, os sentimentos e emoções dos professores frente às mudanças nas políticas públicas nos permitiram compreender como os sujeitos dão sentido à sua atividade profissional e como se posicionam frente às ações e projetos implantados na rede estadual paulista, processo este que:

Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. [...] O conhecimento do professor tem, então, um *caráter biográfico*, fruto da interação da pessoa e do contexto de longo tempo. (BOLIVAR, 2002, p.175)

O enfoque biográfico narrativo também permite que:

[...] o pesquisador não aplique, salvo para facilitar a análise, um esquema fortemente estruturado no diálogo/ entrevista. Não obstante, numa entrevista não-diretiva de tipo biográfica o que se procura é encontrar grandes linhas que marquem uma lógica nos relatos de vida. (BOLIVAR, 2002, p.183-184)

Dessa maneira, acreditamos que a entrevista reflexiva se adaptou de forma coerente ao enfoque biográfico narrativo, pois este procedimento serviu como orientação para que, por meio de uma entrevista semi-estruturada, se organize o relato com vista a valorizar os acontecimentos mais relevantes para este estudo.

As pesquisas sobre a pessoa do professor em que a narrativa biográfica é utilizada podem ser contempladas em duas vertentes: os estudos narrativos e os paradigmáticos. Entendendo que os paradigmáticos buscam identificar regularidades nas vidas do grupo de professores, enquanto os narrativos buscam conhecer o significado da trajetória profissional para o indivíduo, não objetivando uma generalização, perspectiva esta em que orientamos nossa pesquisa.

Vale lembrar que, segundo Bolívar (2002), amparado nos estudos de Nias (1996) e Hargraves (1998), é importante lembrar que:

[...] cumpre reconhecer o papel fundamental que a afetividade e as emoções desempenham nas vidas, carreiras e desempenho dos professores e professoras. A dimensão afetivo-emocional não pode quedar à margem, como um aspecto meramente anedótico, mas assumir sua função de primeira ordem. (BOLIVAR, 2002, p.8)

Nesse sentido, as narrativas biográficas se apresentaram como um enfoque que nos permitiu contemplar, pelo menos parcialmente, como as mudanças afetaram os professores e as respostas às questões por nós propostas.

Os incidentes críticos que, Segundo Bolívar (2002) são rupturas proporcionadas pelos acontecimentos que se reportam às crises ou eventos críticos que provocaram mudanças de rumo no curso da vida dos indivíduos se apresentaram como uma possibilidade de facilitar a compreensão dos dados, uma vez que as entrevistas foram orientadas por alguns eixos norteadores, que não tinham como objetivo verificar tudo o que tinha ocorrido na trajetória dos sujeitos, e sim os acontecimentos que se mostraram mais representativos para os professores.

As principais funções dos incidentes críticos são:

- a) Delimitar *fases críticas*. As assunções, opiniões e idéias acerca de alguém ou de sua teoria educativa subjetiva são questionadas. Os professores costumam rememorar esses momentos como importantes para o seu desenvolvimento profissional.
- b) O aparecimento de *pessoas críticas*, indivíduos que tiveram um impacto importante na sua biografia pessoal e sobre os quais convém também indagar.
- c) As fases e incidentes críticos *condicionam/explicam* as mudanças operadas (impactos causados) tanto no nível da ação profissional, da carreira profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento. (BOLIVAR, 2002, p. 190-191)

Dessa forma, a identificação dos incidentes críticos que se apresentaram na trajetória dos professores frente às mudanças nas políticas públicas na Rede Estadual paulista de ensino, foi um caminho que nos

possibilitou entender os acontecimentos que foram mais significativos que surgiram nos relatos dos sujeitos, uma vez que não há uma continuidade rígida dos fatos que afetaram os professores, mas sim a descrição de momentos cruciais que foram destacados pelos sujeitos, que de forma individual provocaram sentimentos de prazer ou de desprazer, pois a maneira como o indivíduo é afetado pelos acontecimentos ocorre de forma subjetiva.

Os sujeitos

A escolha dos sujeitos foi feita por meio de indicação de uma Assistente Técnico-Pedagógica da área de Arte de uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Num primeiro momento, houve a dificuldade em estabelecer os parâmetros que orientassem a seleção dos docentes que iriam compor este estudo. Decidiu-se que a indicação feita por uma ATP de Arte, que conhece os professores da área e mantém contato direto com os docentes em momentos de formação contínua e que acompanha sua atuação no dia-a-dia, poderia favorecer a escolha dos sujeitos.

Um segundo impasse que se apresentou foi decidir quais seriam as diretrizes para tal escolha. A primeira decisão foi optar por profissionais que têm se destacado como professores na área, pois, ao menos teoricamente, seriam estes professores comprometidos com o ensino de Arte, postura esta que poderia emergir na entrevista.

O segundo parâmetro para a escolha dos sujeitos foi o tempo de atuação no magistério público paulista, uma vez que as mudanças que seriam analisadas estão entre as influências da Lei 5692/71, com a implantação da disciplina Educação Artística até a atualidade. Assim, achamos adequado entrevistar profissionais que tenham tido acesso à Rede Estadual em momentos distintos.

No quadro abaixo descrevemos os sujeitos e seu tempo de atuação no magistério público paulista, lembrando que foi composto no ano de 2007, data de referência e em que foram realizadas as últimas entrevistas:

TABELA 02 – Tempo de atuação dos professores de Arte no magistério público paulista.

NÚMERO DE SUJEITOS/ NOME	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE ARTE NA REDE ESTADUAL	INGRESSO NO PERÍODO
02 – Roberto e Cláudia	Mais de 25 anos	Até 1983
01 – Lúcia	De 20 a 24 anos	De 1984 a 1988
01- Fernanda	De 15 a 19 anos	De 1989 a 1993
02 – Dora e Eunice	De 10 a 14 anos	De 1994 a 1998
01 – Paulo	De 05 a 09 anos	De 1999 a 2003
01 - Maria	Até 04 anos	De 2004 a 2007

Para preservar a identidade dos sujeitos, optou-se por estabelecer pseudônimos.

As entrevistas

Após um primeiro contato telefônico com os professores, foram marcadas as datas das entrevistas, sendo que duas delas se realizaram em 2006, com vista a apresentar para a banca de qualificação os parâmetros que orientaram a pesquisa. As outras seis entrevistas foram realizadas de abril a setembro de 2007.

Sete sujeitos, ao serem questionados sobre o local de sua preferência para a realização da entrevista, optaram que esta fosse realizada na escola onde trabalham, sendo que dois sujeitos (Lúcia e Maria) preferiram o

horário vago entre uma aula e outra, quatro sujeitos (Roberto Dora, Paulo e Fernanda), em horário que antecedeu o seu período de trabalho e um sujeito (Eunice) que optou pelo horário após as aulas e a reunião de HTPC na qual participou no dia.

Apenas um sujeito (Cláudia) preferiu conceder a entrevista em sua residência por não ter um horário disponível durante a semana, pois trabalha na Rede Estadual de ensino nos períodos da tarde e da noite e no período da manhã e atua como professora de Arte em uma instituição de ensino privada de educação básica.

Sete sujeitos foram receptivos sobre a proposta de participar da pesquisa, mostrando-se disponíveis e se prontificando a colaborar no que fosse necessário. Com esses professores as entrevistas tiveram um bom encaminhamento.

Apenas um sujeito (Lúcia) não se mostrou muito receptivo, postura esta que a princípio não nos preocupou, pois acreditávamos que no momento da entrevista, com o contato pessoal, essa postura poderia minimizar alguma insegurança ou receio que incomodaria Lúcia. Com ela foram marcados três momentos, sendo que em dois dias ela telefonou para desmarcar o encontro, alegando problemas particulares.

Quando conseguimos foi possível marcar a data da entrevista, a professora, no primeiro contato, foi simpática, mas quando iniciamos a entrevista e mostrou-se incomodada com a situação, fazendo comentários rápidos, sem se aprofundar nos assuntos que se apresentavam. A sensação foi a de que estava preocupada com o conteúdo de suas afirmativas, uma vez que em vários momentos chegou a perguntar: “É isto, não é?” A situação causou, progressivamente, um desconforto que passou a ser também sentido pelo entrevistador.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, e posteriormente submetidas aos sujeitos para que dessem seu aval, deixando claro para eles

que poderiam fazer as alterações que considerassem necessárias, como também acrescentar ou retirar alguma informação.

Sete sujeitos revisaram a transcrição e poucas alterações ou modificações foram sinalizadas, as que se apresentaram não se relacionavam com a essência das idéias.

Apenas a professora Lúcia não se propôs a revisar a entrevista, alegou, por sua vez, que não tinha nenhuma alteração a fazer e que este procedimento era desnecessário, porque lembrava do que tinha dito e que não teria nada a acrescentar.

O depoimento dos sujeitos desta pesquisa, possibilitou-nos tecer algumas considerações sobre o impacto que as mudanças no contexto educacional e escolar provocaram nos professores, desencadeando, em alguns momentos, sentimentos de alegria, satisfação e bem-estar frente ao trabalho que desenvolvem e, em outros, sentimentos de frustração, desânimo e desorientação perante os encaminhamentos efetivados pelas políticas públicas e pelas situações que vivenciam na unidade escolar onde atuam.

Vale lembrar que os professores que participaram deste estudo foram selecionados por serem profissionais reconhecidamente competentes e por terem um trabalho diferenciado na região onde lecionam. Desta maneira, é preciso salientar que outros professores poderiam ter posicionamentos diferentes diante das temáticas que foram contempladas pelos sujeitos.

Entretanto, é mister destacar a importância dos relatos desses profissionais que desvendaram aspectos significativos de suas experiências e vivências como professores de Arte em escolas públicas da rede estadual paulista. Os sentimentos e emoções desses professores denunciam a situação com que convivem no seu ambiente de trabalho. Os seus dilemas e problemáticas, que muitas vezes, são conseqüência de políticas educacionais que comprometem o bom desenvolvimento de sua ação como docentes, ou

que são reflexos de mudanças sociais que, por conseguinte, desencadearam alterações na rotina escolar e na relação entre professor e aluno.

Porém, algumas mudanças, que a princípio não eram foco desta pesquisa, foram evidenciadas e valorizadas pelos professores, em especial, as mudanças sociais e sua interferência no âmbito escolar. Relatos que revelaram a preocupação dos professores com relação ao comportamento e à postura dos jovens, à violência e à estrutura familiar nos dias atuais e ao papel da família na educação dos filhos. Assim, tais aspectos deveriam ser incorporados ao nosso estudo, pela frequência com que aparecem nos depoimentos e pela intensidade de sentimentos e emoções que desencadearam nesses professores, questões que, segundo os docentes, interferem no ambiente escolar e em sua ação na sala de aula.

Assim, os depoimentos dos sujeitos nos permitem destacar quatro eixos para nortear a discussão sobre os sentimentos e emoções dos professores frente às mudanças nas políticas educacionais, sendo estes:

- O professor de Arte e sua formação – eixo que contemplará a discussão sobre os aspectos que antecedem a formação inicial, a formação inicial e contínua e a formação cultural dos professores;
- O professor de Arte e as concepções de educação e de ensino-aprendizagem em arte – contemplará a discussão sobre as concepções dos professores sobre educação e o impacto das mudanças de paradigmas no ensino de Arte e da implantação das propostas curriculares para a área;
- O professor de Arte frente as condições de trabalho e às relações interpessoais na escola – eixo que discutirá o cotidiano do professor de Arte na escola, as relações com os colegas de trabalho e com os demais membros da comunidade escolar, bem como as condições em que desenvolve seu trabalho.
- O professor de Arte e sua relação com os jovens - abordará como os professores contemplam o comportamento dos jovens e as relações que estabelecem com eles no cotidiano escolar.

4. O QUE OS DADOS REVELAM

4.1. O professor de Arte e sua formação

4.1.1. Antecedentes da formação inicial

Os professores em seus depoimentos destacaram as influências que tiveram em sua trajetória pessoal na escolha da profissão. Em alguns casos, o sentimento inicial em relação à profissão de professor não era de aproximação, de desejo, mas sim de rejeição. É o caso de Cláudia, filha de uma professora que atuava com alunos de 1ª à 4ª séries, e que em seu relato deixa evidente a percepção de que tinha da atividade docente pela convivência com a mãe, fator este que a levava a se afastar da possibilidade de atuar na área da educação, fato que explicita em sua entrevista:

A princípio não. Porque minha mãe era professora e eu via a angústia de ser professor. E eu não queria aquela angústia para mim. Aquela vida de ganhar mal, aquela vida de trabalhar muito, aquela vida de não ter tempo para si mesma, de dedicação exclusiva para aquilo. (Cláudia)

É interessante constatar que, se por um lado, a vivência familiar e a percepção da profissão professor como algo angustiante, especialmente pela carga de responsabilidade e a falta de condições para atuar, entre outros aspectos que se revelados em seu relato, por outro, Cláudia reconhece a importância e sua admiração pelo trabalho do professor e recorre à experiência de sua mãe quando inicia sua trajetória profissional, mesmo antes de cursar a Licenciatura em Educação Artística. É o que podemos constatar em sua entrevista, quando afirma:

Daí eu precisei de minha mãe e do conhecimento que minha mãe tinha. Daí eu falei: Mãe, o que é criança? O que criança precisa? Por que a música é importante para a criança? O que você acha que eu devo fazer com estas crianças. (Cláudia)

O sentimento de responsabilidade frente a educação e o ensino de Arte que percebemos no relato de Cláudia, possivelmente, foi fruto, entre outros aspectos, da convivência com sua mãe, que, segundo seu relato, era muito dedicada e comprometida com seu trabalho e com o desenvolvimento das crianças. Esta influência se evidencia no início de sua atuação como professora numa escola privada com crianças pré-escolares, que para Cláudia foi "... uma aprendizagem maravilhosa, porque, minha mãe, ela desvendou este mundo para mim".

Embora tendo a clareza das dificuldades de que professores enfrentam para atuar, Cláudia admira a profissão e, mesmo angustiada, acabou por ingressar no magistério:

Eu não queria esta vida para mim, embora eu achasse lindo ser professor. Eu não queria aquela vida, aquela angústia para mim. E, quando eu me vi dentro daquilo, eu falei meu Deus, é angustiante, mas é isto que eu quero. (Cláudia)

Assim como Cláudia, outros professores destacaram a influência que tiveram no ambiente educacional pela convivência com seus professores que despertaram o gosto pela área de Arte, o que podemos verificar pelas situações e as recordações que descrevem:

Eu tive professores muito conservadores no meu ginásio. Mas eu tive uma aula de História, com o professor ... (nome), que ele levou uns slides do teto da Capela Sistina. O professor de Arte dava geometria, dava aquelas bobagens. Mas aquele professor de História me deixou encantada. Aquilo para mim marcou que eu nunca mais esqueci. E quando eu comecei a lecionar, que eu lembro que eu fui à Delegacia de Ensino pegar um material para trabalhar e vi aqueles slides lá, que legal. Eu peguei, é claro, trabalhei com eles. Foi uma aula assim...foi um arraso.[...] Eu estava na oitava série, foi muito bom. Ele falava da parte histórica, mostrava as imagens, eu gostei demais. Eu curti muito. (Eunice)

No prezinho, com massinha aquilo marcou. Está na minha cabeça até hoje. Aquilo ficou até hoje, não saiu da minha cabeça aquele negócio de modelar. Depois, num segundo momento, foi na 5ª série, que eu fiz um mosaico que a professora adorou, ela pediu que eu fizesse um outro para ela e eu fiz com muito carinho. E depois, no ensino médio, com o professor daqui mesmo do ... (escola), que foi o ... (professor). Ele me deu um incentivo muito grande. Ele gostou de um trabalho de pontilhismo que eu fiz e selecionou, entre todos que estavam lá, e fez um quadro com ele, que ficou na sala dos professores e está lá até hoje. Isso para mim foi maravilhoso Depois de anos trabalhando, não na mesma área, eu resolvi optar pela área de arte mesmo. (Paulo)

Os relatos acima deixam evidente o papel contagioso que as emoções proporcionam, uma vez que, segundo Wallon (1975, p.71), “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio”. As experiências e as vivências que alguns sujeitos desta pesquisa tiveram com os professores, de acordo com seus relatos, foram significativas, deixaram marcas que proporcionaram uma aproximação prazerosa com a área, provocaram um misto de empolgação, admiração e fascínio, que ainda hoje é lembrado pelos docentes com muita intensidade. É o que Eunice destaca:

Eu acho que ele me ajudou a desenvolver o gosto, a paixão pela Arte. Eu adoro Arte, mesmo tendo feito um curso que me deixou um pouco desanimada, a paixão me fez chegar onde estou, não é? (Eunice)

Esses fatos lembrados pelos professores mostram a importância do professor em despertar nos alunos a “paixão” pelo conhecimento, pela área em que atuam. Só pode exercer este poder de contagiar o outro quem for

efetivamente “apaixonado” pela profissão e, em nosso caso, pela Arte. As vivências escolares desses professores são prova disto, não basta o professor ter conhecimento, aspecto importante e indispensável, mas é pela sua atuação que se revela uma gama de sentimentos e emoções em relação à área em que atua e pelo conhecimento como um todo. Isto tudo afeta o outro e, em alguns casos, de forma tão intensa, que o professor passa a incorporar tais concepções que influenciam sua trajetória pessoal e profissional e, mesmo posteriormente passando por várias fases de aprofundamento teórico e técnico, são facilmente reconhecidos em sua essência desencadeadora de um processo que teve sua origem numa aula de História “apaixonante” ou na relação com um professor que valorizou seu trabalho e o incentivou em suas empreitadas iniciais em Arte.

Tardif (2002) destaca que as experiências que antecedem a formação inicial e o início da carreira dos professores são, em parte, responsáveis pelas concepções que os docentes têm de educação e da profissão de professor. É o que podemos verificar nas afirmações dos professores de Arte que participaram deste estudo, pois os acontecimentos relatados, que influenciaram na escolha da carreira e na percepção sobre a educação que revelam foram vividas no período em que conviveram na escola como estudantes. A aproximação e a convivência com o ambiente de trabalho influenciam sua concepção de escola e da profissão professor, uma vez que:

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. (TARDIF, 2002, p.261)

Já Dora não especifica um professor em especial que a tenha influenciado na escolha da profissão, mas deixa claro que foi por meio do contato com a arte no âmbito escolar, que a aproximou da área, e com a qual teve as primeiras experiências de sucesso:

Desde criança eu era aquela menina que desenhava bem, que interagia legal com o papel e lápis de cor na mão. E aquilo vai crescendo, vai crescendo e na escola você se destaca nessa questão. Eu era aquela que tinha uma apresentação estética

um pouco melhor que os outros que têm dificuldade nesta parte, e vai por aí. (Dora)

Todas essas influências são oriundas da socialização anterior à formação inicial docente, sendo as vivências e experiências determinantes na trajetória profissional desses professores, pois, segundo Tardif (2002), as pesquisas sobre a história de vida de professores revelam que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2002, p. 72)

É importante destacar que dos oito professores entrevistados quatro afirmam não ser a arte sua opção inicial para cursar o ensino superior. Três destes sujeitos relatam que iniciaram outros cursos e que não chegaram a concluí-los antes de ingressar na Licenciatura em Educação Artística.

Daí eu fui fazer Direito. Fiz três anos de Direito e parei. Fiquei dezoito, quase vinte anos sem estudar e agora, mais recentemente, eu voltei para fazer artes. (Maria)

Eu estava indecisa do que fazer na faculdade. Então eu decidi fazer Biologia. Eu prestei para Biologia, passei e estava bom, mas quando eu passei para o segundo ano eu percebi que não era o que eu esperava. Eu fiquei decepcionada. (Eunice)

Porque eu fiz dois anos de Engenharia e fiquei parada um ano. (Lúcia)

Já Cláudia não chegou a ingressar no curso de Arquitetura, sua primeira opção profissional, mas não explica o fator que a impediu de fazer o curso:

Eu queria ser Arquiteta, não deu. Daí a Educação Artística, que está ligada à arte. (Cláudia)

Dois sujeitos afirmam ter na faculdade de Arte a sua segunda vivência no ensino superior, em seus depoimentos podemos contemplar a admiração que tinham pela Arte antes de cursá-la, pelo menos parcialmente, o primeiro curso superior que freqüentaram:

Na verdade, a minha relação com a arte sempre foi muito grande, desde meu período escolar, na adolescência. [...] Inclusive, teve a Semana da Biologia na faculdade e eu dirigi um espetáculo de teatro na faculdade de Biologia. (Eunice)

Eu sempre gostei de arte, e quando eu decidi voltar a estudar eu vi, pela minha experiência, que eu já estava com trinta e seis anos e achei um pouco tarde para fazer Direito novamente. Eu achei que não valia mais a pena. Para o que eu queria na área jurídica era muito tarde. [...] Não, eu vou fazer uma coisa que eu gosto, então eu optei por arte. (Maria)

Essas afirmações revelam uma rejeição com a área, uma vez que, mesmo tendo uma afinidade com a Arte, se afastam dela ao ingressarem no ensino superior. A afirmação de Maria que destaca que já era tarde para continuar a cursar Direito e que, então ia cursar Arte, porque era o que gostava, nos faz refletir sobre que fatores interferem para que as pessoas sejam impulsionadas a negarem suas aptidões e desejos e rejeitem a área de Arte como opção de estudo e de trabalho. Seriam apenas questões salariais? Ou há certo preconceito com a área, que socialmente ainda é tida como mero lazer?

O mesmo ocorre quando nos reportamos à possibilidade de ser professor de Arte, e é possível observar nas declarações dos sujeitos que esta não era sua vontade inicial ao optar pelo curso:

Eu queria trabalhar na direção de teatro, mas acabei gostando de dar aulas e estou até hoje trabalhando como professora. (Fernanda)

Quando eu entrei (na faculdade) eu vislumbrei apenas a arte, a parte artística. Eu queria ser artista mesmo, era uma coisa forte, que estava comigo. Ainda está, eu quero um dia retomar. Mas depois a vida vai tomando outros caminhos. Daí abriu uma oportunidade para trabalhar como professor e como eu era industrial, e eu sempre gostei desta coisa de variar, de mudar, eu fui. (Paulo)

Só que é assim, eu não pensava em dar aula. Quando eu cheguei na faculdade foi uma surpresa para mim, os alunos falavam: Olha, tem aula de arte lá. O pessoal todo “correndo atrás” de aulas e aquilo não me empolgou não. (Maria)

Dois professores afirmam ter uma experiência em Arte, por meio de cursos que realizaram fora do contexto da escola, fato que os impulsionou a procurar uma formação superior na área. É o caso do professor Roberto, que aos quinze anos estudou pintura a óleo com um artista impressionista da região onde morava. Sua experiência na área de Arte antecede o período de sua formação inicial e o desenvolvimento de uma aptidão que teve o apoio da mãe:

Porque desde pequeno eu desenhava, eu desenhava no papel de pão, não sei se você se lembra? O pão antes era embalado com um papel e eu pegava este papel para desenhar. Minha mãe adorava os meus desenhos e me colocou para estudar com o Ferri. (Roberto)

Fernanda também realizou um curso de teatro antes de cursar Educação Artística, fato este que foi determinante para sua escolha:

Eu decidi fazer arte quando eu sai do (escola de ensino médio) e fui fazer um curso de teatro em ... (cidade), lá no ... (escola). Esse curso de teatro eu fui fazendo e fui me empolgando, aí eu pensei em alguma forma de me profissionalizar. Fui procurar um curso que não fosse só para ator e atriz, que fosse para direção em teatro. Foi quando eu descobri que tinha cursos de Educação Artística com habilitação em Teatro, em Artes Cênicas. Aí eu fui. (Fernanda)

As experiências extra-escolares relacionadas à arte, a vivência escolar e o contato com professores comprometidos e “apaixonados” pela arte e pela educação. Bem como as idas e vindas na escolha do curso superior e o ingresso tardio no curso de Licenciatura em Arte são os aspectos mais importantes que os sujeitos desta pesquisa indicam em suas entrevistas, que antecederam e foram decisivos na escolha da Arte em sua formação inicial.

4.1.2. A Formação Inicial

Os professores de Arte que participaram desta pesquisa têm sua formação inicial em períodos diferentes, sendo que grande parte cursou a Licenciatura em Educação Artística, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

TABELA 03 – Formação inicial dos professores, instituições que cursaram e o ano de conclusão.

PROFESSOR	CURSO REALIZADO	INSTITUIÇÃO	CONCLUSÃO
ROBERTO	Plástica e Desenho	OMEC - atual universidade de Mogi das Cruzes	1973
CLÁUDIA	Licenciatura em Educação Artística com Hab. em Artes Plásticas	Universidade Mogi das Cruzes	1982
LÚCIA	Licenciatura em Educação Artística com Hab. em Desenho	Universidade Mogi das Cruzes	1985
DORA	Licenciatura em Educação Artística com Hab. em Artes Plásticas	Universidade Mogi das Cruzes	1992
EUNICE	Licenciatura em Educação Artística com Hab. em Artes Plásticas	Universidade Mogi das Cruzes	1994
FERNANDA	Licenciatura em Educação Artística com Hab. em Teatro	1º ano – Fac. Marcelo Tupinambá (S.Paulo)/ 2º ano – Fac. Sagrado Coração (Santo André)/ 3º ano – Fac. Mozarteum (São Paulo)	1999
PAULO	Licenciatura em Artes Plásticas	Universidade Braz Cubas Mogi das Cruzes	2003
MARIA	Licenciatura em Artes Plásticas	Universidade Braz Cubas Mogi das Cruzes	2007

Um professor teve sua formação inicial em curso que antecedeu a implantação da Licenciatura em Educação Artística em 1973. Cinco professores cursaram a Licenciatura em Educação Artística, sendo que três com habilitação em Artes Plásticas, um com habilitação em Desenho e um com habilitação em Teatro. Dois docentes, que têm sua formação mais recente, cursaram a Licenciatura em Artes Plásticas.

Quanto à formação inicial, quatro professores tecem elogios ao curso que realizaram ou relatam situações que vivenciaram na época em que evidenciam sua satisfação, pelo menos parcial, com o curso que fizeram:

A minha turma foi a primeira que fez o curso reformulado. Foi a primeira turma de quatro anos. Eu tive cinema, que antes não tinha. O curso de fotografia foi bom. A Mieka deu Metodologia do Ensino da Arte. (Eunice)

Então, durante o magistério eu suguei muito o professor de Sociologia, de Filosofia, que é uma área que eu tinha muita afinidade. Na faculdade, a professora de História da Arte “quase morreu” na minha mão, a Mieka, coitadinha. A Mieka, eu deixava a mulher “louca”. Eu ia na casa dela, estudava com os livros dela. Eu ia, porque eu não tinha como comprar. (Dora)

A faculdade me ajudou, eu amei a minha faculdade. Nossa, foi um... principalmente na ... (faculdade), que foi onde eu aprendi mesmo. (Fernanda)

Nós aprendíamos a fazer algumas coisas, a desenhar, a pintar, a esculpir. Foi bom, não tenho reclamações. (Roberto)

Dois professores criticam o curso que fizeram:

Eu acho que nós saímos com algumas brechas. Tem coisas que eu não aprendi direito. Como Fundamentos da Linguagem Visual, por exemplo, eu não vi nada. Agora eu tenho que me virar. É diferente você ter que estudar sozinha, mas agora eu tenho que me virar, tenho que “correr atrás do prejuízo”. Mas eu acho que toda faculdade é assim. Em todo curso deve ser a mesma coisa. Não vão te dar tudo de “mão beijada”. Você tem que “correr atrás”, mas tem que ter consciência. Eu sei onde estão as minhas deficiências. (Maria)

Foi muito fraca. Na verdade foi muito fraca. Quando eu entrei pensei que ia ser bom. Porque eu fiz dois anos de Engenharia e fiquei parada um ano. Depois eu fiz vestibular de novo, e minha classificação foi boa, foi muito boa. Bom, se eu fiquei três anos quase sem ver nada que cai no vestibular e eu fui tão bem, é sinal que o nível está baixo. E realmente foi. Se os professores aumentassem o nível os alunos não acompanhariam. Era uma briga constante na faculdade por causa disto. (Lúcia)

Porém, quando questionados se a formação inicial deu as bases necessárias para o exercício do magistério em Arte, cinco dos oito docentes afirmam que a faculdade que cursaram não os preparou para atuar como professores de Arte:

Nada. Naquela época nós saíamos sem saber o que estávamos fazendo ali. Nós não entendíamos o nosso papel.

O que eu vou fazer? O que é arte? Para que serve a arte? Como eu vou atuar como professora? Nós nem nos chamávamos de arte-educadores naquela época. Era professor de Educação Artística, não tinha esta mentalidade de arte-educação. A arte-educação não tinha o status que tem hoje. Era uma confusão geral. Então, nós saímos naqueles moldes antigos, a Faculdade tinha aquele ranço horrível, que foi a minha experiência de aluna de Educação Artística, que era aquela experiência onde nós pintávamos os desenhinhos, fazíamos letra gótica, aprendíamos a fazer margem, retas paralelas, mexer com o compasso. Quer dizer, não se tinha claro na nossa cabeça o que era arte, nem para nós não existia esta clareza. (Cláudia)

Faltou muita coisa, mas o que faltou eu fui ver no decorrer, na necessidade, na sala de aula. Mas faltou muita coisa sim. (Eunice)

Não sei... eu cheguei aqui muito "cru". Porque no início, quando eu entrei na faculdade eu pensei em trabalhar com arte mesmo, como desenhista, pintor, ou coisa assim. Então, é outra realidade, outro mundo. Fechadinho lá no atelier é outra coisa. Mas dentro da sala de aula o impacto é muito grande, é uma coisa assim... eu não esperava. (Paulo)

Mas eu não tive preparação para ser professor. Tinha lá metodologia de ensino, eu adorava a professora, mas era uma coisa bem "basiquinha". Você tinha que estudar os autores, eu li muito. Para o concurso, o que me ajudou bastante, mas na prática você não usa 20% daquilo. (Fernanda)

Não, isto não. Eu aprendi a trabalhar com arte, agora, ensinar eu fui aprendendo com o tempo. Com o tempo você vai tendo experiência, vai vendo o que dá certo e o que não dá. Eu aprendi a dar aula na sala de aula, a faculdade foi outra coisa. (Roberto)

Observa-se que a satisfação com a formação inicial que alguns professores relatam em seus depoimentos está relacionada à aprendizagem específica em Arte, fato compreensível se considerarmos que, conforme descrito anteriormente, alguns destes docentes não vislumbravam atuar como professores de Arte quando ingressaram no curso superior.

A falta de preparação para o magistério em Arte está relacionada à dimensão pedagógica desenvolvida nos cursos que realizaram o que nos leva a refletir sobre:

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, e então a

formação dos professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc. , que foram concebidas, , a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiadamente técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia e nenhum valor simbólico e prático. (TARDIF, 2002, p. 241)

É interessante constatar que mesmo com relação aos professores que tiveram uma formação inicial pautada nos antigos referenciais dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística, como os docentes que tiveram uma formação mais recente, já com o currículo reformulado, como afirmou Eunice, por exemplo, sob uma nova ótica e influências das mudanças nas concepções mais recentes sobre o ensino de Arte, há um sentimento de insegurança manifesto por alguns destes professores, independentemente da época em que se formaram frente às exigências que se apresentam no contexto escolar atual.

Talvez essa inadequação da formação inicial quanto às questões pedagógicas que alguns professores afirmam existir se apresentem devido à maneira como estes cursos estão estruturados e, mesmo com as mudanças nas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte já têm sido assimilados por grande parte dos currículos desses cursos, aspecto relevante e de indiscutível pertinência, não foram suficientes apenas para a sua incorporação no processo formativo dos docentes a ponto de provocar as mudanças necessárias com vistas a adequar a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Arte à realidade escolar com que o futuro profissional irá conviver.

Esta realidade ainda se apresenta como tal, entre outros aspectos, por conta de:

“[...] a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam por um certo número de anos “assistindo aulas” baseados em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.” (TARDIF, 2002, p. 242)

Nesse contexto, duas medidas parecem ser necessárias com vistas à superação da deficiência que os professores de Arte afirmam possuírem em articular a sua formação inicial com a realidade do contexto escolar, espaço onde irão atuar como profissionais. O primeiro passo reorientar o currículo dos cursos de formação inicial para proporcionar aos futuros professores uma formação consistente, que observe, entre outros aspectos, o seguinte:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais

e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. "(TARDIF, 2002, p. 242)

Um segundo aspecto é intensificar o processo de formação continuada dos professores que já concluíram sua formação inicial, como forma de amparar os docentes e diminuir o sentimento de insegurança e insatisfação que apresentam ao se defrontarem com a triste realidade de que o curso que fizeram não os preparou para atuarem como professores em escolas da educação básica.

4.1.3. A Formação Continuada

A formação inicial não proporcionou para quatro sujeitos desta pesquisa, a segurança necessária para atuar no ensino de Arte. Já a formação continuada, sete professores entrevistados, teve momentos significativos que, em alguns casos, foram determinantes em sua trajetória profissional, seja por ações rápidas como encontros, palestras, ou por meio de cursos com uma duração mais extensa e em reuniões pedagógicas. Apenas a professora Maria não se posicionou frente à formação contínua, o que pode ser pela situação que vivenciava, pois na época em que concedeu a entrevista estava em início de carreira.

A época que mereceu destaque dos professores como um dos momentos de formação continuada mais significativos proporcionados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi o período em que se desenvolveu o Projeto Escola Padrão. Os órgãos centrais, como o Centro de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, foram objeto de elogios dos professores nas ações de formação continuada que ofereciam, principalmente para Cláudia, que relata que vivia angustiada perante sua maneira de conceber o ensino de Arte que

destoava de outros professores, sentimento este que, segundo ela, perdurou de 1982 a 1992. Em vários momentos da entrevista Cláudia se refere aos dez anos em que viveu em conflito com sua prática, pois sua concepção de educação e da Arte no contexto educacional era muito diferente e “quando eu insistia em me encaixar naquele modelo, eu me sentia inútil, eu me sentia frustrada, infeliz” (Cláudia). Este sentimento de desprazer frente à profissão só começou a mudar em 1986, quando participou de um encontro promovido pela equipe técnica da Secretaria da Educação:

E eu “caí de pára-quedas” numa reunião para pensar o ensino de arte e para fazer uma proposta curricular. Foi quando perguntaram: O que o professor quer? Como vocês querem que seja o ensino de Arte? Eu “caí dentro” de um debate deste. E participando daquele momento, ouvindo aquelas pessoas, eu vi que todos os professores tinham a mesma angústia que eu. Ninguém sabia direito qual era o seu papel. Ninguém sabia direito qual era a função da arte na educação do aluno. Estavam todos perdidos, que nem “cego em tiroteio”. Foram discussões importantes naquele momento, porque foi o momento em que aquelas angústias apareceram. (Cláudia)

Porém, foi em um curso desenvolvido pelo CENP, em 1992, que Cláudia teve uma vivência que a ajudou a superar o conflito em que vivia:

Quando eu cheguei na CENP eu tive uma aula fantástica com a Terezinha Guerra. Maravilhosa. E tinha outras, que agora eu não sei citar o nome, mas foram as pessoas que pensaram o ensino da Educação Artística, como deveria ser, qual era a função da arte-educação. Foi discutido o que era arte-educação e como deveria ser a nova metodologia. Então ela começou a falar que as linguagens tinham que conversar entre si, e quando eu vi aquela mulher falando aquelas coisas que eu fazia na sala de aula cheia de angústia, conversando as artes visuais, com o teatro, aquela “mistureba” que eu fazia, e que todo mundo falava que aquilo era “coisa de louco” e eu achava que era “coisa de louco” mesmo. Quando eu vi aquilo, eu falei “cáspita”, é isso. É isso! Não precisa mais chorar, eu cheguei ao ponto de falar que não queria mais dar aula, eu vou embora, eu vou largar isto aqui, eu estou enganando estas pessoas, o que eu faço é feio, é enganar. Eu considerava que não era uma boa professora porque não me encaixava nos moldes estabelecidos. Daí quando eu vi, eu falei, cáspita, é isso! Eu sei o que esta mulher está falando. É isso mesmo. “Putá”, que legal. Daí eu peguei. Ai... desculpe a palavra, eu peguei o “teirão” por dar aula. [...] Eu falei, é isso! Agora encontrei o meu lugar, agora encontrei o que eu tenho

que fazer, agora eu tenho um chão, porque, até então eu não tinha. Eu era uma folha solta no vento, infeliz, angustiada. E de repente eu encontrei o meu lugar naquele grupo. Então, vou te dizer, foi a experiência mais importante de minha vida, porque dar aula a coisa que eu mais gosto de fazer na minha vida. [...] Então, naquele momento, eu nasci. (Cláudia)

Todos os professores que participaram desta pesquisa e que já atuavam nesse período, também se reportam à formação continuada desenvolvida pelo CENP e pela FDE:

Eu fiz um (curso) de História da Arte, muito bom, pela FDE. Nós também visitamos museus, fomos conhecer obras em locais públicos. Fiz um curso de música. O de musicalização. Na época a FDE oferecia cursos “bacanas”. Agora ela não faz mais isto. Eu fiz um de cinema também pela FDE. Depois não teve mais. (Eunice)

Naquela época tinha mais material, mais capacitação. É como eu falei antes, a escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje ela está triste, cabisbaixa, sem vida. [...] Nós coordenadores éramos bem capacitados. (Lúcia)

Um momento mágico, que contagiava. Nós saíamos felizes de lá cheios de vontade de dar aula, de transformar, de fazer coisas diferentes. Os alunos sentiam muito isso. Nós fizemos um trabalho fantástico, que chegou na sala de aula. Quem teve a felicidade de participar destes encontros, mudou a cabeça para sempre. Eu acho que foi um momento muito lindo, eufórico. E daí, o que aconteceu, as coisas foram mudando. (Cláudia)

Os três professores que tiveram a oportunidade de atuar no Projeto Escola Padrão ou no CEFAM, que tinha os mesmos parâmetros e suporte técnico e pedagógico que as escolas-padrão, são unânimes em afirmar que a formação continuada à qual tiveram acesso neste período foi de fundamental importância na mudança de postura e na maneira de atuar em sala de aula. Lembram esse período como um momento especial, de euforia, de alegria, de mudança, que chegou a interferir no espaço escolar e, por conseguinte, nos alunos, que, segundo Cláudia, sentiram nos professores um ânimo novo, ou como Lúcia destaca: “(...)a escola tinha vida”.

Um espaço onde o processo de ensino-aprendizagem se concretiza com prazer e com alegria é o que parece terem vivenciado os

professores que atuaram nesse período nas escolas, porque tinham um acompanhamento diferenciado pelo governo de estado, ou seja, em escolas-padrão e no CEFAM. Uma escola onde os professores afirmaram terem trabalhado satisfeitos e estimulados, uma escola que se apresentava como um espaço de vida que, segundo Freire (2001), é condição para superação de um ambiente autoritário nas escolas e que propicie aos alunos a descoberta do novo de forma prazerosa, mas que também prime pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, pois:

Antes de mais nada, fique claro que nada tem a ver com uma escola fácil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento. (FREIRE, 2001, p.196)

Este sentimento de responsabilidade com o desenvolvimento dos alunos motivou os professores, pois em seus relatos deixam evidente que foi principalmente por meio da formação continuada que as mudanças se efetivaram, formação esta que provocou alterações na escola e no espaço de sala de aula.

A felicidade por participar desse momento é fácil de ser constatado nos depoimentos dos professores, que destacam que as ações formadoras deixaram marcas e, em alguns casos, reorientaram sua vida pessoal e profissional:

E, de repente, eu encontrei o meu lugar naquele grupo. Então, vou te dizer, foi a experiência mais importante de minha vida, porque dar aula a coisa que eu mais gosto de fazer na minha vida. Então, naquele momento, eu nasci. (Cláudia)

Também importante na formação continuada dos professores é a figura do Coordenador Pedagógico, que é o profissional que acompanha de maneira mais efetiva o trabalho dos docentes, atuação esta que:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo

o processo didático-pedagógico da instituição. (GIGLIO, 2003, p.115)

Assim sendo, as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que geralmente são lideradas pelo Coordenador Pedagógico, são espaços formativos importantes para o desenvolvimento e evolução dos docentes, uma vez que:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos. [...] Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores. (GIGLIO, 2003, p.117)

Dessa maneira, temos como referência que a figura do Coordenador Pedagógico e as reuniões pedagógicas (HTPCs) se caracterizam como fundamentais para a formação continuada dos professores, os quais foram lembrados por quatro dos oito sujeitos que participaram deste estudo.

Dois professores citam os HTPCs referindo-se ao período em que atuaram no Projeto Escola Padrão. Para estes docentes as reuniões pedagógicas naquela época funcionavam, pois:

A diferença era que nós tínhamos tempo para estudar, tínhamos tempo para planejar. Você tinha as aulas, acho que vinte aulas, e o restante era em HTPC. Era coletivo mesmo, e funcionava, porque era obrigatório. [...] No HTPC nós tínhamos um momento de capacitação mesmo, era muito bom. Mas eu via que nas outras escolas não era assim. Não tinha. Eu nunca participei de um HTPC numa escola que tivesse realmente todo o grupo, como era na Escola Padrão. (Eunice)

Também, porque o professor não ficava com aquela jornada pesada, o número de aulas era menor. O HTPC era maior, tinha mais horas para se reunir. (Lúcia)

Dois professores se referem ao HTPC e ao trabalho do coordenador na escola em que atuam na atualidade, sendo que para um deles os encontros servem para reflexões e para desabafo:

[...] lá no ... (escola) ainda é bom, porque a coordenadora trabalha bastante com reflexão. É bem legal o que ela tem preparado, porque é um momento que o professor tem para colocar para fora, não é? É um momento que pelo menos você pode falar, você ouve os outros professores e percebe que está todo mundo no mesmo barco. Pode estar até afundando, mas está todo mundo junto. (Fernanda)

O relato de Fernanda é preocupante, se considerarmos duas questões. A primeira é que o espaço da reunião parece ser utilizado para lamentações e desabafos em relação ao trabalho que os professores desenvolvem na escola, descaracterizando o papel primordial do HTPC, que é o de propiciar um espaço para que os professores articulem as ações e dêem “vida” ao projeto educacional da escola. Um segundo aspecto é que tendo o HTPC o papel de garantir o espaço para que os professores possam tecer suas críticas e lamentar a situação em que estão vivenciando, a sinergia do grupo não é direcionada para buscar alternativas para aos problemas que encontram em seu cotidiano. Assim, as frustrações que parecem orientar os encontros, deixando de aproveitar o próprio espaço do HTPC para buscar construir uma situação um pouco mais favorável e que melhore as condições de trabalho que estão vivenciando.

Já na escola onde Roberto atua, segundo seu relato, há uma articulação do trabalho da equipe diretiva da escola (diretor e coordenador pedagógico) com os professores, que buscam nas reuniões planejar ações que estejam em consonância com o projeto educacional da escola, o que podemos verificar em seu depoimento em que afirma que as reuniões são:

Boas, muito boas. Funciona mesmo. E outra coisa, o ... (nome), que é o coordenador da escola é uma pessoa ótima, e trabalha na mesma linha dele. Ele também segue a mesma linha, o diretor e coordenador, entende? Aí é projeto, eles coordenam os professores através dos projetos Eles envolvem a escola inteira. Nós fazemos coisas interessantes. Por exemplo, nas reuniões nós decidimos como vai ser o projeto de meio ambiente. A Educação Artística participou organizando a montagem do teatro e a confecção dos cartazes. O professor de Português ajudou no texto. O professor de Filosofia também ajudou a montar o texto. Eu organizei os alunos, isto com o pessoal da manhã, o pessoal do colegial. Tinha uns quarenta alunos que queriam participar do teatro, os outros fizeram outras coisas, o figurino, o cenário.

Foi muito bom, fizemos as roupas, o cenário foi todo desenhado. Aí fizemos a peça e deu certo. (Roberto)

Além do espaço das reuniões pedagógicas (HTPCs), temos, após o encerramento do Projeto Escola Padrão, na primeira gestão do governo Mário Covas (1995-1999), as formações oferecidas pelo governo estadual, que foram descentralizadas. A responsabilidade em desenvolver as ações formadoras ficou a cargo dos Assistentes Técnico-Pedagógicos de Área. Vale lembrar que na época da Escola Padrão também foram desenvolvidas formações descentralizadas pelos chamados multiplicadores, mas esta prática era estruturada de uma maneira diferenciada e coexistia com outras formações que eram diretamente planejadas e desenvolvidas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação. A nova dinâmica não agradou os professores que até então tinham sua formação continuada apoiada nos projetos desenvolvidos pelo CENP e pela FDE, que tecem críticas às formações oferecidas e ao número reduzido de encontros:

Piorou, e foi com o Covas mesmo. Começou muita cobrança do professor, mas cobrança sem dar apoio nenhum para o professor. [...] O professor ficou perdido, ficou largado. As poucas capacitações que fizeram ficaram a desejar. Até hoje, não temos mais capacitações e o que tem é muito ruim. Mudou muita coisa, esta mudança que veio depois dos Parâmetros Curriculares. Eu tento fazer, a parte da dança, a parte do teatro, a parte da música. Mas eu nunca aprendi nada de música. Na faculdade mesmo, eu não aprendi nada. Como eles cobram que nós trabalhemos com alguma coisa que não temos como oferecer? Se eu tivesse como, eu faria uma complementação. Eles mandam várias capacitações, mas do que nós sentimos a falta não vem. (Lúcia)

Eu acho muito fraco. Não se parece nem um pouco com aquele tempo. Não só pelo impacto que aquilo causou, está faltando qualidade. Eu ainda vejo treinamentos, eu vejo coisas que...coisas como eu vi ontem e anteontem, que nós passamos por um treinamento e eu falei: Hum! Nossa, viajou. Esta moça está propondo estas coisas absurdas para eu trabalhar no ensino médio. Meus alunos vão “me detonar, meu”! Fora da realidade, meus alunos não vão aceitar isto, eu vou me sentir ridícula. O professor foi lá e não mudou nada, ele vai voltar para a sala de aula e fazer o que estava fazendo, não vai mudar nada. (Cláudia)

Para esses professores as formações não têm servido como apoio à sua atuação e não vêm ao encontro de suas necessidades. O sentimento de

indignação é significativo, frente à inadequação dos cursos oferecidos, em face à realidade da sala de aula e de abandono por parte do governo em relação às reais demandas que se apresentam em seu cotidiano, bem como a falta de ações formadoras que lhe possibilitem superar suas dificuldades revela a percepção que têm os professores entrevistados em relação aos cursos e encontros proporcionados pela Diretoria de Ensino e desenvolvidos pela ATP de Arte, que segundo eles são superficiais, inadequados e inconsistentes. Sentimentos contrários dos docentes que não tiveram acesso às formações desenvolvidas na época da Escola-Padrão, conforme podemos constatar pelos relatos dos professores:

Sim, a Diretoria de Ensino, a ATP de Arte, como eu aprendi com ela. Eu até falei para ela. Eu não tinha visto isto antes, até na faculdade eu não tinha me despertado para isto. É aquela questão da triângulação da Ana Mae, que é o apreciar, o contextualizar e o fazer. Funciona. Funciona mesmo. É muito bom. A partir do momento que você coloca o trabalho, a produção do aluno na lousa é que você vê como eles começam a melhorar, eles começam a aprimorar o seu senso estético. (Fernanda)

Eu acho que algumas coisas foram feitas, as capacitações, por exemplo. Foi maravilhoso, para o professor, principalmente para o de Arte, porque o professor de Arte estava muito defasado e os cursos oferecidos pela Diretoria, pela ATP de Arte, foram muito bons. Nós tivemos a oportunidade de aprender muito, eu aprendi muito. Minhas aulas hoje são centralizadas nas capacitações. Me ajudou muito, eu aprendi a montar projetos, na faculdade eu não tive esta oportunidade. (Paulo)

A nova perspectiva de atuação em sala de aula, por meio do trabalho com projetos com os quais Paulo afirma ter reorientado sua atuação pedagógica e que tem propiciado uma nova dinâmica em suas aulas, é um dos parâmetros do Projeto Rede do Saber. Proposta esta de formação continuada para os profissionais da educação do Estado de São Paulo, desenvolvida no Governo Alckmin (2001-2003), que orientava as formações no período em que Paulo afirma ter realizado esta capacitação, que enfatiza:

As ações formativas, centradas no aluno e na sua aprendizagem, enfatizam o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma ação docente que considera a realidade do aluno e seu cotidiano, problematizando as

atividades, valendo-se de projetos temáticos multi e/ou interdisciplinares. (SÃO PAULO, SEE, 2003, p.26)

Uma professora enfatiza diversos momentos de formação continuada dos quais participou, desde um curso de pós-graduação na área de teatro a cursos de menor duração:

A especialização que eu fiz foi em teatro, na Sagrado Coração, só que em Bauru. Eu ia para Bauru toda sexta-feira. Eu dava aula no ... (escola) de segunda à quinta e na sexta eu ia para Bauru e ficava lá até sábado. Era uma delícia, eu “morro de saudade” de lá. Porque ai era assim, como era a primeira turma, a primeira turma da especialização, nós tivemos um curso espetacular. Nós tínhamos quatro aulas em cada módulo. Eu tive um módulo com a Ingrid, outro com a Ana Mae. Com o próprio Antonio Araújo. Quem mais? A Karen Miller, que é da Unicamp, de dança. Eu tive muita coisa, eu conheci muita gente boa. Olha este curso me ajudou muito, porque eu adquiri uma bagagem, porque na hora de ensinar eu lembro das metodologias, das aulas. Foram tantas formas de ensinar que eu tive no curso que eu consegui melhorar minhas aulas. Eu aprendi muitas dinâmicas diferentes. Foi muito bom. (Fernanda)

Para Fernanda todas as formações de que participou a ajudaram no exercício do magistério, pois, conforme ela mesma enfatiza quando questionada quanto à relevância dos cursos de que participou:

Nossa, e muito. Foi um pouquinho de cada uma. [...] Ai é assim, a metodologia, o como dar aula, eu fui aprendendo um pouquinho com cada curso que eu fiz, eu fui testando, vendo o que dava certo, fui aproveitando um pouco de cada fala e hoje eu ainda estou aprendendo. (Fernanda)

Com isto, é possível constatar que os professores de Arte que participaram deste estudo, valorizam os momentos de formação continuada, também enfatizam vários espaços formativos que, segundo os docentes, em momentos distintos, proporcionaram vivências e experiências significativas em seu processo formativo, deixando marcas e sentimentos agradáveis e a sensação de crescimento e amadurecimento em sua vida profissional.

Para sete dos oito docentes entrevistados, os encontros e/ou cursos de formação continuada provocaram mudanças em sua forma de

conceber o ensino de Arte, que desencadearam alterações em sua atuação em sala de aula. É o que verificamos no depoimento de Cláudia, que destaca que por meio de uma palestra e de um encontro de professores com a equipe técnica do CENP que sua vida mudou, que “nasceu” naquele momento. Ou quando Paulo afirma que os cursos de formação continuada auxiliaram-no para alterar sua prática docente, pois a partir de encontros de formação na Diretoria de Ensino começou a trabalhar com projetos voltados para o ensino de Arte na escola onde atua, prática esta que lhe causa grande satisfação e alegria com o trabalho que desenvolve, entre outros exemplos.

As reuniões pedagógicas (HTPCs) também foram valorizadas por alguns professores, destacando seu aspecto formativo. Exemplo disto é o caso do professor Roberto que enfatiza a importância dos encontros pedagógicos na escola para a articulação dos projetos que são desenvolvidos na unidade escolar. Ou, conforme salienta Eunice, como momento de estudo coletivo dos docentes, experiência que vivenciou em reuniões realizadas numa Escola Padrão.

Verifica-se que as críticas a encontros e cursos de formação continuada e a reuniões pedagógicas, que mereceram a atenção de alguns professores, ao destacarem a inadequação dos encaminhamentos adotados em seu planejamento e desenvolvimento.

Sendo assim, é possível afirmar que não é a modalidade da formação continuada oferecida aos docentes que provoca inquietações e mudanças nas práticas educativas em Arte, mas a seriedade com que estes espaços formativos se articulam. Restringir a formação continuada no âmbito da escola pode “empobrecer” o processo de crescimento profissional dos docentes. Também, esta esteira, desconsiderar a importância do aprofundamento teórico e do compartilhar experiências com outros professores da área em seu processo formativo, e limitar as reflexões dos professores sobre as questões mais específicas de sua área do conhecimento, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Os dois momentos, o da formação com vistas a apurar o olhar para a realidade da unidade escolar onde atua, contemplando as reais necessidades dos alunos e da comunidade escolar, como o da formação que volta o olhar para a aprendizagem em Arte, são fundamentais no processo de formação continuada dos professores de Arte. Esses momentos devem ser concebidos numa unidade, como espaços e concepções de formação que se complementam, sendo ambos relevantes e imprescindíveis à trajetória e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto que merece destaque e que ficou evidente nos relatos dos docentes é que uma proposta de formação continuada não atinge a todos da mesma forma. Observa-se essa tendência quando aos depoimentos dos professores mais antigos, que criticaram as formações mais recentes proporcionadas pela Diretoria de Ensino e coordenadas pela Assistente Técnica Pedagógica de Arte, enquanto os professores com formação mais recente elogiam esses encontros. Esta situação nos permite afirmar que um projeto de formação continuada que não contemple as reais necessidades, anseios e desejos dos professores tende ao fracasso.

Não ouvir os docentes e deixá-los à margem do processo avaliatório e decisório das políticas de formação continuada pode desencadear um processo de desvalorização e de inadequação das propostas e, conseqüentemente, o desperdício e a má utilização das verbas públicas. O foco de ações formativas que o Estado propicia aos docentes deve sempre se orientar para que as ações de formação sirvam para melhorar da qualidade de ensino, cuja referência é o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e o bom atendimento ao aluno e à comunidade. Isto implica em um melhor encaminhamento se houver a participação efetiva dos docentes no processo.

A atenção que os professores demonstraram em relação à sua formação continuada deixa evidente o compromisso que têm com a educação, uma vez que sete dos oito professores pesquisados demonstraram valorizaram esses espaços formativos com escopo de se aprimorar para atuar no processo

de ensino-aprendizagem em Arte. Porém, vale ressaltar que o processo de formação continuada para o professor de Arte transcende tais espaços voltados especificamente para este fim, necessitando o professor também de ter o acesso à cultura e às manifestações artísticas, aspectos que alguns docentes abordaram nas entrevistas e são por eles valorizados.

4.1.4. O professor, sua formação e a cultura geral

O Plano Langevin-Wallon estabelece quatro pilares que deveriam orientar as mudanças na educação na França após a Segunda Guerra Mundial, entre os quais se destaca a importância de desenvolver uma educação que contemple uma formação para uma formação profissional de forma concomitante ao acesso dos estudantes à cultura geral, pois:

A cultura geral representa o que cerca e une o homem, enquanto que a profissão representa o mundo que os separa. Uma cultura geral sólida deve, pois, servir de base para a especialização profissional e prosseguir durante a aprendizagem, de maneira que a formação do homem novo não esteja limitada e travada pelo técnico. Em um estado democrático, em que todo trabalhador é cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos, e que uma ampla e sólida cultura libere o homem das estreitas limitações do teórico. (MERANI, 1969, p.159)

Essa concepção, que defende que o acesso à cultura geral, é um importante instrumento para humanizar o processo educacional. Visa à construção de uma sociedade democrática, que nos faz refletir sobre a importância do professor como estimulador e mediador da aproximação do aluno com a cultura geral e da necessidade do professor também ter acesso à cultura e às manifestações artísticas e culturais de sua época e de períodos anteriores, para que possa desempenhar a contento este papel. Essa dimensão da ação docente e a necessidade de uma formação sólida e de vivências culturais amplas em sua formação mereceram destaque nos depoimentos de três professores, sendo que para Paulo:

Eu vejo assim, cabe ao professor estudar e trazer o conhecimento para a sala de aula, porque isto vai fazer bem para o futuro do jovem, porque ele vai precisar trabalhar

futuramente. O professor tem que ter um conhecimento a mais, em todas as áreas. (Paulo)

Transitar em várias áreas do conhecimento, ter uma cultura geral ampliada, que supere um saber próximo ao senso comum, é o mínimo que se deseja de um professor, porém, vários aspectos concorrem para que este acesso à cultura geral seja dificultado, é o que explana Cláudia em seu desabafo e o sentimento de indignação que revela frente à situação:

A começar por trabalhar mal, porque está cansado, porque não estudou ou porque não se recicla. Ele não tem acesso ao teatro. Ele não tem acesso à música. Ele não tem acesso a tantas outras coisas, porque ele está cansado, “duro” e “ferrado”. Ele não lê. Ele não se renova. Eu não sou diferente de todos os outros professores, eu tento não ser igual, mas muitas vezes eu fico igualzinha, eu fico angustiada porque sei que isto é errado. O professor tem que saber. Quem não sabe para ele não sabe passar para os outros, ele tem que ter esta visão. (Cláudia)

A revolta e a angústia de Cláudia são fruto de seu compromisso para com o desenvolvimento de seus alunos, e para com a educação. Sua frustração face aos limites que enfrenta em estar preparada para exercer o magistério em sua plenitude pode ser entendido se atentarmos para seu depoimento, no qual podemos constatar a preocupação com a atividade que desenvolve e seu compromisso ético para com os educandos:

Sempre que eu vou fazer alguma coisa eu penso nesta responsabilidade. O que eu estou ensinando para estas pessoas? O que eu estou passando para estas pessoas? (Cláudia)

Esse compromisso com o ser humano em desenvolver um trabalho que prime por propiciar aos alunos o acesso à cultura como forma de socializar o saber e a formação do cidadão também são parâmetros que Dora contempla em sua entrevista:

O aluno tem que saber se expressar, tem que saber emitir suas opiniões, senão o compressor passa por cima. Nós não saímos do lugar, porque uma meia dúzia que sabe articular as palavras, ou com os outros códigos, com outras linguagens clássicas. E aí esta meia dúzia vai agir em benefício próprio. (Dora)

Sua postura frente à democratização dos códigos culturais merece destaque, uma vez que:

Todas as classes têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação “do outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais. (BARBOSA, 1998, p.15)

O sentimento de responsabilidade com a formação cultural dos alunos está presente no discurso de três professores, que compõem este estudo, que afirmam ter dificuldade em acessar e usufruir dos bens culturais e artísticos em seu cotidiano. Vale lembrar que para o professor de Arte o acesso a esta gama de manifestações culturais e artísticas não se caracteriza apenas como um complemento à formação, é condição *sine qua non* para desenvolver seu trabalho educacional em Arte. Como pode um professor que não frequenta cinema, shows musicais, peças de teatro, espetáculos de dança, museus, entre outros, conforme evidenciou Cláudia, ampliar o repertório cultural de seus alunos, se ele mesmo não vivencia e amplia seu próprio repertório cultural?

Merani (1969) afirma que o Plano Langevin-Wallon defende que é de responsabilidade da escola, seja ela de curta ou de longa duração, em grandes aglomerações humanas ou em pequenos povoados e indistintamente a todos os cidadãos, despertar no aluno o gosto pela cultura. Isto só será possível, em nosso entender, se a formação docente também estiver voltada para este fim.

Podemos considerar também que os salários baixos, o excesso de aulas ministradas, os cursos de formação que não visam orientar a formação dos professores também na perspectiva de ampliar o repertório cultural dos docentes, são alguns dos fatores que concorrem para que esta situação se apresente como tal.

4.2. O professor de Arte e as concepções de educação e de ensino-aprendizagem em Arte

Os professores, participantes desta pesquisa, em vários momentos das entrevistas revelaram suas concepções sobre o ensino de Arte e sua postura frente ao trabalho do professor na formação das crianças e dos jovens.

A postura do professor em relação a sua tarefa de ensinar foi abordada sob vários aspectos. Para Paulo, o papel do professor é de ter, entre outros atributos, uma formação técnica sólida, pois é pelo conhecimento que a atividade docente propiciará ao aluno a base necessária ao seu desenvolvimento, concepção esta que revela o seu compromisso com os educandos e a responsabilidade que tem em procurar estar bem preparado para desenvolver a contento este papel: “Eu vejo assim, cabe ao professor estudar e trazer o conhecimento para dentro da sala de aula, porque isto vai fazer bem para o futuro do jovem”.

Essa afirmativa, somando-se aos cursos de formação continuada que realizou na Diretoria de Ensino e a pós-graduação que está cursando em História da Arte, parecem orientá-lo na condução de sua trajetória profissional, como também revela em outros trechos de sua entrevista estar atento aos procedimentos de ensino e na questão da afetividade que também evidencia como relevantes para sua atuação docente. Paulo revela um sentimento de responsabilidade e compromisso com os alunos ao conduzir sua formação continuada para o aprofundamento de questões que poderão auxiliá-lo em sua profissão e na relevância da Arte nesse processo de desenvolvimento dos jovens com quem atua.

A produção de sentido sobre o trabalho que exerce e seu compromisso com a formação dos alunos também está presente na fala da professora Dora, que afirma:

Porque na minha aula ninguém fica sem fazer nada, porque eu venho aqui com propósito e este propósito faz sentido, tem objetivo e vai servir para a vida deles. (Dora)

O depoimento de Cláudia também demonstra este sentimento de responsabilidade com o aluno, ao revelar sua concepção de conhecimento:

A arte é uma área do conhecimento como qualquer outra área. Ponto final. Começa aí. Você está lidando com o conhecimento, não está lidando com artesanato. Não é uma aula de crochê. Você não é decorador da escola e nem está lá para ficar fazendo painelzinho para Festa Junina. Começa daí. O professor tem o seu papel. Vai mais além, você é muito mais importante. Você é tão importante quanto o professor de Matemática. Nessa época, se você me permite contar esta experiência, tinha um autor que eu li um texto, acho que era do Mário Pedrosa, que contava uma experiência que eu conto para os meus alunos e conto onde eu vou: Olha conhecimento, só o conhecimento, ele não basta. É preciso ter conhecimento e sensibilidade, sem isto ninguém é genial. Ninguém avança muito. Os conteúdos humanos têm que ser trabalhados. Está tecnicista demais, está funcional demais. O mundo é mais que isso, tem que se ter uma leitura mais profunda. (Cláudia)

Já a professora Fernanda revela em sua entrevista a concepção de ensino de Arte que norteia a sua ação como docente:

[...] o meu objetivo como professora de Arte é fazer com que eles gostem de arte, é formar o apreciador, não é formar o artista, o ator, o músico, o artista plástico. É o apreciador, é aquele que vai associar a televisão com... tanto que meus alunos falaram, quando passou na TV "O dia de Maria", e aquele outro especial que foi no mesmo estilo, eles falaram: nossa aquilo é arte, não é professora? É isto que eu quero, que eles saibam reconhecer a diferença entre o que é arte e o que é sabonete para vender. O meu grande objetivo é este. (Fernanda)

Estas afirmações indicam que quatro dos oito professores estão superando uma concepção de ensino de Arte que buscava se fundamentar em questões periféricas do processo de ensino-aprendizagem em Arte:

A defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse

distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade. (TOURINHO, 2002, p.31)

Todos os professores que participaram desta pesquisa, de uma maneira ou de outra, revelam ter uma concepção diferente da que a autora afirma ter orientado a área no âmbito escolar por um longo período, com inadequações e/ou propostas superficiais no ensino de Arte e também na concepção de educação que permeia sua atuação como educador, é o que notamos quando Dora defende: “O aluno tem que saber se expressar, tem que saber emitir suas opiniões”; ou então quando Cláudia afirma:

[...] as pessoas precisam aprender a ler o mundo, a ouvir as coisas, a perceber, a ler nas entrelinhas, e eu apostava que minha aula tinha que ir neste sentido. Mas era muito na contramão. [...] Um processo de aprendizagem e de repensar e desde cedo eu aprendi a fazer assim, a repensar, a ver se isto que eu estou fazendo é bom. Se serve para alguma coisa. Se é fútil, se não serve para nada. E foi assim que eu comecei. (Cláudia)

Além de procurar estabelecer o sentido e a importância do ensino de Arte na escola, a professora Fernanda trabalha a significação da área junto aos alunos. E o faz quando os educandos questionam sobre o porquê do aprendizado de algum conteúdo e de sua aplicabilidade em seu cotidiano:

[...] quantas vezes eu já ouvi esta pergunta e quando eles me perguntam fico feliz: Onde é que eu vou usar isto? Eles não me perguntariam se eu fosse uma professora fechada, mas não, eles perguntam e eu vou conversando com eles. Olha, tenta ver no seu dia-a-dia, e é muito legal isto. Tem que estudar arte mesmo, tem que conhecer. (Fernanda)

Ao considerar que o ensino de Arte é uma área do conhecimento que merece destaque, como qualquer outra disciplina do currículo, que tem uma especificidade e conteúdos próprios e que o seu estudo é importante para o desenvolvimento dos alunos, demonstra uma concepção e uma significação da área onde atua no âmbito escolar e do próprio professor como um profissional do ensino de Arte.

Essas concepções da área e de sua ação como docente expressam um sentimento de satisfação, revelado a partir da importância dada ao papel que desempenham os professores no processo de ensino-aprendizagem em Arte, aspectos que, junto a outras dimensões da profissão, dão sentido à sua atuação e, apesar das dificuldades que encontram e que foram explicitadas em vários momentos nas entrevistas, revelam que, ao significar a arte e o seu ensino, o professor vê sentido em seu trabalho e se fortalece ante as adversidades que enfrenta no cotidiano.

Só pode ter uma postura de enfrentamento perante as dificuldades com que convive em seu trabalho, o profissional que tem clareza de sua importância, que tem sua auto-estima amparada pela percepção de sua missão perante a educação e vê sentido no que faz. Talvez seja este um dos componentes que contribuem para que os professores, apesar das condições precárias de seu trabalho, revelem ânimo em atuar e prazer em ensinar Arte.

4.2.1. Os professores e as propostas curriculares

A Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística, elaborada pela equipe técnica do CENP, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, teve sua primeira edição em 1988, sendo que em seu processo de construção os professores foram chamados para debater a concepção e os rumos do ensino de Arte na Rede Estadual. Essa sistemática foi vivenciada por um dos sujeitos desta pesquisa:

[...] E eu caí de “para-quedas” numa reunião para pensar o ensino de arte e para fazer uma proposta curricular. Foi quando perguntaram: O que o professor quer? Como vocês querem que seja o ensino de Arte? Eu caí dentro de um debate deste e participando daquela coisa, ouvindo aquelas pessoas, eu vi que todos os professores tinham a mesma angústia que eu. Ninguém sabia direito qual era o seu papel. Ninguém sabia direito qual era a função da arte na educação do aluno. Estava todo mundo perdido, que nem “cego em tiroteio”. Foram discussões importantes naquele momento, porque foi o momento em que aquelas angústias apareceram. (Cláudia)

O sentimento de estar perdida frente ao trabalho que desenvolvia e que a acompanhou durante um longo período teve neste encontro uma importância para a vida profissional de Cláudia, que percebeu que sua angústia e a falta de sentido que experimentava em seu trabalho também eram compartilhados pelos outros professores da área, o que somente foi possível constatar a partir desses encontros para discutir a Proposta Curricular, o que revela o isolamento no qual os professores viviam nessa época.

Dois professores que atuavam na Rede Estadual de Ensino no período em que a proposta foi implantada reconhecem a importância deste documento, que serviu como referência e material de apoio para o seu trabalho sendo ainda hoje lembrado e valorizado pelos docentes:

É, a vermelhinha, e depois a cor-de-rosa, era a Bíblia do professor. O professor podia se agarrar naquilo e entendia qual era o papel dele, a começar por considerar a arte como conhecimento, isto é fundamental. A arte é uma área do conhecimento como qualquer outra área. Ponto final. (Cláudia)

A Proposta Curricular, carinhosamente chamada de “vermelhinha”, também serviu como subsídio para Eunice, que a estudou em sua formação inicial, documento que já apontava para alguns avanços na concepção do ensino de Arte, pois: “A proposta curricular do Estado já falava em arte-educação, mas ainda falava na disciplina Educação Artística”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte – PCN, foram lembrados por três sujeitos. Cláudia faz uma comparação entre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo com o novo referencial, que teve sua divulgação em 1998, ou seja, dez anos depois da primeira edição da proposta:

Eu vou te falar, o PCN para mim é uma adaptação da proposta curricular de 92. Eu não vejo grandes alterações nos PCNs. Até acho que a proposta de 92 era melhor. Algumas coisas mudaram, uma palavrinha ali, algumas coisinhas, mas não vejo grandes avanços. (Cláudia)

Para Cláudia, apesar do PCN não ter proporcionado grandes mudanças em relação aos parâmetros contidos na Proposta Curricular, ela valoriza a proposta, pois:

Eu vejo que com os PCNs houve um avanço, eu vejo como uma coisa natural, pois precisa ter parâmetros e isto foi uma coisa legal. Ao mesmo tempo em que ela formatizada, ela não é uma “camisa-de-força”. Alguns professores estão perdidos, eles precisam mesmo de certos parâmetros para que eles não se percam no meio do caminho. Na primeira leitura que eu fiz do PCN, eu não vi grande diferença com o que eu tinha visto lá atrás. Quem já vinha trabalhando naquela linha não teve nenhuma dificuldade em trabalhar com o PCN. Eu não vejo assim grandes avanços no que foi feito. (Cláudia)

Por outro lado, dois professores teceram críticas ao PCN de Arte:

A impressão que dá é que se oficializou que o professor tem que dar conta das quatro linguagens. [...] É difícil, é muito difícil o professor dar conta das quatro linguagens. Não se aprofunda nenhuma delas. Você acaba dando um pouco de artes visuais, um pouco de música, um pouco de dança. Aí, você faz a interação de duas ou três linguagens, mas sem aprofundamento em nenhuma delas. Não dá para ter um aprofundamento concomitante em duas linguagens, é inviável. Eu acho que até duas linguagens por ano dá para trabalhar, desde que a escola tenha uma proposta, por exemplo, dentro do ciclo, de quinta a oitava séries. Neste período todos os alunos teriam que estudar visuais, teatro, dança e música durante os quatro anos. Aí sim, talvez dê certo. O problema é que os professores mais novos, se eles não têm afinidade com teatro, então eles não ensinam, eles dão outra coisa. Teria que ter uma proposta pedagógica que garantisse isto. Aí talvez funcionasse melhor. (Eunice)

Esta crítica feita com relação à amplitude que o PCN de Arte abrange em suas referências para o trabalho com arte no processo de ensino-aprendizagem na escola e no enfoque nas diversas linguagens também foi contemplada por Lúcia, mas para esta professora o que mais a incomodou foi constatar que não estava preparada para atuar com tamanha diversidade:

Até hoje, não temos mais capacitações e o que tem é muito ruim. Mudou muita coisa, esta mudança que veio depois dos Parâmetros Curriculares. Eu tento fazer, a parte da dança, a parte do teatro, a parte da música. Mas eu nunca aprendi nada de música. Na faculdade mesmo, eu não aprendi nada. Como eles cobram que nós trabalhemos com alguma coisa que não

temos como oferecer? Se eu tivesse como, eu faria uma complementação. Eles mandam várias capacitações, mas do que nós sentimos falta não vem. (Lúcia)

Um aspecto que merece destaque é o reconhecimento que alguns professores deram com relação aos teóricos da área do ensino de Arte, com citações e elogios a tais profissionais, valorizando seu potencial e ressaltando sua importância destes profissionais nas mudanças que se efetivaram na área do ensino de Arte na Rede Estadual de Ensino, bem como a influência que ainda hoje exercem sobre eles:

O avanço verdadeiro, legítimo, foi aquela gente lá. Foi Ana Mae, foi Terezinha Guerra, a Fusari, todas elas e tantas outras. Todo este povo que pensou o ensino de Arte naquela época, que fez, que implantou a proposta curricular do ensino de Educação Artística. Esse povo tem o meu respeito e o meu mérito. Os outros vieram na bagagem deles, vieram na mochila deles. Vamos dizer, uma segunda geração de pessoas, que quiseram, talvez até com boa intenção, aprimorar o que foi feito. Mas os pioneiros, os vanguardistas foram eles, aquele povo daquela época. (Cláudia)

[...] igual a assistir uma palestra da Ana Mae. Eu quase “pirei” quando consegui uma vaga. Eu não acreditei, eu vou conhecer a mulher. Era mais para conhecer ela mesmo que eu queria. Era para ver a cara dela, se ela existe de verdade. Porque tem aquela coisa, se você começa a estabelecer ídolos e de repente não é bem aquilo. Mas é. Eu é que tenho que adaptar o que ela fala com aquilo que eu faço. Ela está lá e eu estou aqui e eu vou adaptar o que ela fala com o que eu faço aqui. Eu gosto muito da Miriam Celeste também. Eu vou usar o que ela fala. A Gisa Picosque que me serviu de arrimo para trabalhar com o projeto de teatro. Tudo o que eu tinha de material da Gisa, eu juntei tudo para ler de novo, estudar de novo para entrar no projeto. (Dora)

Eu tive muita coisa, eu conheci muita gente boa. Olha este curso me ajudou muito, porque eu adquiri uma bagagem. Porque na hora de você vai ensinar você lembra das metodologias, das aulas, foram tantas formas de ensinar que eu tive no curso que eu consegui melhorar minhas aulas. Eu aprendi muitas dinâmicas diferentes. Foi muito bom. (Fernanda)

A admiração dos professores para com esses estudiosos vai além de uma simples constatação de que suas proposições são importantes. Para os entrevistados, suas reflexões serviram de aporte entre a teoria e a prática, superando um discurso presente no meio educacional, no qual uma coisa é a

teoria e outra a prática, como se fizessem parte de coisas distintas, indissociáveis, um grande equívoco, uma vez que:

É preciso saber, porém, que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. (TARDIF, 2002, p.236)

É o que podemos constatar pela descrição que Dora faz do processo que vivenciou a partir dos cursos de que participou, em que os fundamentos abordados nos encontros foram os parâmetros que lhe possibilitaram reorientar sua prática docente e superar as dificuldades que encontrou ao retornar à sala de aula após um período atuando na Diretoria de Ensino, experiência esta que lhe trouxe grande satisfação e que desencadeou sentimentos de empolgação e de felicidade frente aos resultados alcançados.

Para a professora Fernanda também houve um processo de valorização da aprendizagem que teve na pós-graduação que cursou e o contato que teve com profissionais renomados da área do ensino de Arte, vivência esta que lhe possibilitou estabelecer mudanças em sua prática como docente, situação que lembra com muita alegria. Também ressaltou a influência que o contato com esses teóricos e pesquisadores da área provocaram em sua trajetória profissional, além de citar autores internacionais que são referência para o ensino de Arte em vários países e obras de indiscutível qualidade das quais utiliza para nortear seu trabalho como professora. Tudo isto demonstra ser uma profissional que procura estar atualizada e preparada para o exercício do magistério em Arte.

Nos depoimentos constataram-se alguns parâmetros que servem de orientação ao trabalho dos professores para o desenvolvimento das aulas

de Arte, pois descrevem ações que nos possibilitaram reconhecer algumas referências e concepções mais atuais em Educação e em Educação em Arte.

Também relevantes são as referências que alguns professores destacam no encaminhamento a visitas a espaços culturais e o trabalho com projetos.

4.2.2. O professor e os espaços culturais

Três professores abordaram a questão do ensino de Arte em associação à visita a espaços públicos, propondo uma aproximação da escola, dos saberes em Arte que são trabalhados em sala de aula com as instituições culturais.

A relação entre o ensino de Arte e os espaços públicos e, em especial, com os museus de Arte, vem crescendo e se impondo como uma das alternativas de trabalho. Essa perspectiva propicia que os professores enriqueçam o processo de aprendizagem em Arte na escola, como também possibilita ao educando o acesso à produção artística e cultural, proporcionando ao aluno um contato direto com obras de reconhecido valor artístico, histórico e social de diversas épocas e estilos.

Muitos museus, principalmente na cidade de São Paulo, têm intensificado seu trabalho educativo, com uma programação de visitas e de cursos de apoio aos professores, com vistas a estreitar a relação da instituição com a escola e com os docentes, principalmente de Arte. Exemplo disto são os trabalhos educativos desenvolvidos de Museu de Arte de São Paulo (MASP), Museu de Arte Contemporânea (MAC), Pinacoteca do Estado, Museu Afro, Museu Lasar Segall, entre outros.

O professor Paulo reconhece o potencial educativo de visitas a museus e exposições de Arte, entretanto sente dificuldade em organizar ações desta natureza:

Faltam condições para eu levar estes meninos para exposições, para entrar em contato com a arte, porque com arte você tem que ter contato, só falando e mostrando algumas imagens é difícil. Eu acho importante isto, para mim foi, para todos que lidam com esta área também. É importante o contato com a obra, com o artista. Faltam também recursos para trabalhar em sala de aula. Eu vejo assim, tudo mudou menos a escola. A escola não muda. Como dizem, daqui duzentos, trezentos anos as pessoas vão perceber que muita coisa mudou, mas a escola, ela vai estar igualzinha hoje. O recurso material nós precisamos, porque vai nos ajudar a trabalhar melhor. Hoje, com a tecnologia, nós precisamos. Qual escola pública que vai ter isso? Para o professor e para o aluno também, para eles terem oportunidade. (Paulo)

O contato com espaços educativos informais é uma das dimensões as quais os professores de Arte devem contemplar em seu trabalho docente, uma vez que:

No museu, o que torna a experiência única é o fato de se poder apreciar obras de arte originais. Dessa forma, elas podem ser vistas em sua dimensão real, nas cores e texturas exatas. Conseqüentemente, o museu é o ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de apreciação estética. (GRINSPUM, 2004, p.165)

A professora Dora afirma realizar visitas com os alunos a museus de Arte e, em seu depoimento, o que chama a atenção é a postura de aprendiz que assume ao explicar para os alunos que as visitas são para ela também um momento de aprendizagem:

Tem coisas que eu tenho que estudar para falar com vocês. E tem coisas que nós vamos ver juntos. Quando nós vamos ao museu e o monitor está falando, tem muita coisa que eu não sei e eu estou aprendendo junto com vocês. (Dora)

Ao se colocar frente aos alunos como em processo de formação, Dora deixa evidente aos educandos que a aprendizagem é um processo

contínuo que nos acompanha durante toda nossa vida, aspecto que pode influenciar os alunos em sua vida pessoal e em sua trajetória profissional.

Já Maria descreve uma situação que vivenciou na escola no período em que organizou uma visita ao Museu Lasar Segall:

Para eu conseguir juntar quarenta alunos para fazer uma excursão para o Museu Lasar Segall foram dois meses de muita luta e ainda tendo que pagar para o aluno ir. Só que então, olha só. O resultado disso foi maravilhoso, tanto que até os pais se interessaram. Até os pais. Olha, meu filho ficou empolgado, ele quer que um dia nos levar ao museu. Tem alunos que querem conhecer novos museus. Teve uma mãe que me falou que o filho dela se sentiu importante indo no museu. Então, isto me chamou a atenção. Se você faz uma excursão para o Play Center, você enche dez ônibus, em uma semana. Se todos os professores valorizassem, se todos os professores incentivassem a cultura, acho que eles estariam melhores. Mas isto desde pequenininho, eu acho que assim ia mudar. Isto é uma ferramenta tão importante que nós temos agora, os museus para levar os alunos. (Maria)

O relato de Maria deixa evidente a mesma dificuldade que Paulo relata para levar os alunos a museus, ou seja, a falta de condições para organizar a visita. Porém, apesar das dificuldades que encontrou, conseguiu sensibilizar os alunos para a atividade e proporcionar-lhes uma experiência que deixou marcas e um sentimento de valorização, de prazer frente ao novo universo que se descortinou depois da visita. Um aluno querendo levar sua família ao museu, outro que se sentiu importante em conhecer e poder visitá-lo e o reconhecimento dos pais são prova disto, reações que fizeram Maria se sentir realizada como professora, pois, conforme ela destaca: “foi maravilhoso”.

Ao afirmar que o museu é uma importante ferramenta da qual os professores devem utilizar, Maria reconhece que “[...] levar os estudantes a museus pode enriquecer muito o trabalho dos professores.” (Grinspum, 2004, p.167)

Com os alunos do Ensino Médio Maria adota outra estratégia para organizar a visita a museus:

Você sabe como eu levo os alunos do Ensino Médio? Eu formo pequenos grupos e nós vamos de trem, aos sábados. [...] Cinco, seis (alunos). Nós vamos com o dinheiro do trem e do cachorro quente com um suco, que sai três reais. E aí eles falam: não é mesmo professora, que com pouco dinheiro a gente se diverte. (Maria)

Essa disposição e compromisso com a formação dos jovens que Maria demonstra é um diferencial, pois sua ação como docente transcende o espaço escolar e seu horário de trabalho, uma vez que é aos sábados que acompanha os alunos do Ensino Médio em visitas a espaços culturais em São Paulo e, pelo que percebemos em seu relato, realiza esta atividade com muito prazer.

Sua atuação tem um potencial educativo que pode colaborar para que os estudantes percebam e valorizem espaços como museus de Arte, galerias, etc, que geralmente não são acessíveis a pessoas de menor poder aquisitivo, quebrando barreiras e o afastamento dessas pessoas destes espaços, pois:

Sem acesso a equipamentos culturais a população não desenvolve hábitos, valores, atitudes na relação com a cultura, nem é capaz de construir o olhar crítico sobre as produções artísticas visuais e outras, como *outdoors*, cinema, propagandas, revistas em quadrinhos, grafite, televisão etc. Identificar e discutir arte fora da sala de aula é fundamental para a compreensão de que a arte pode estar relacionada com a vida. (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.41)

É papel do professor e, em especial do professor de Arte, sensibilizar e propiciar experiências que proporcionem aos educandos a possibilidade de usufruir dos espaços culturais e, mais ainda, socializar uma herança cultural que pertence a todos. A ação que Maria desenvolve com o objetivo de aproximar seus alunos dos espaços culturais também revela sua preocupação com a ampliação do repertório cultural dos estudantes, o que pode desencadear um processo de mudança destes jovens acerca de sua concepção de cultura e de arte e da importância dos espaços públicos, mais especificamente dos museus. Cumpre assim seu papel de educadora, já que

“[...] a escola que se compromete é responsável por ajudar a formar público de museus e melhorar cidadãos.” (Grinspum, 2004, p.169)

4.2.3. O professor e o trabalho com projetos

Notamos que parte dos professores que participou desta pesquisa tem um trabalho, pelo menos parcialmente, orientado para o desenvolvimento de projetos. Dos oito docentes, seis se reportam aos projetos que realizaram na escola para descrever ações que os deixaram satisfeitos com os resultados alcançados.

Um dos professores destaca que tomou contato com a metodologia do trabalho com projetos na escola em cursos de formação continuada que realizou na Diretoria de Ensino, e que depois que participou dos encontros de formação sua prática pedagógica mudou:

Nós tivemos a oportunidade de aprender muito, eu aprendi muito. Minhas aulas hoje são centralizadas nas capacitações. Me ajudou muito, eu aprendi a montar projetos. Na faculdade eu não tive esta oportunidade. As capacitações foram excelentes, até hoje eu uso o material destes cursos. Por exemplo, um plano de aula comum, que não está funcionando com uma sala, eu já mudei imediatamente para trabalhar com projetos. [...] É muito mais fácil. Eu gosto, embora tenha muita gente que não goste de trabalhar com projetos, que acha que é muito difícil de montar, de desenvolver, mas não é. É muito bom, porque dá liberdade para agir. Nós podemos pegar um conteúdo e ampliá-lo para várias direções e fica interessante para o aluno. Não fica só naquele conteúdo fechado. Eu, particularmente, trabalho com dois, três projetos de uma só vez e vai, vai bem. (Paulo)

Os projetos de trabalho configuram-se como uma maneira diferente de organizar e desenvolver o conteúdo e que se “Bem encaminhados, os projetos valorizam o trabalho de arte e ressignificam o papel da escola na comunidade e o da arte na educação”. (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.105)

Ao ser questionado como é a participação dos alunos nos projetos que desenvolve, Paulo afirma que:

É ótima. Eu tenho trabalhos excelentes deles. Todos os anos, a partir das capacitações, o trabalho com projetos é um dos melhores que eu tenho. Deram uma outra dinâmica para as minhas aulas. Eu prefiro trabalhar com projetos, eu até eliminaria o plano. Eu gostaria que fosse só com projeto. (Paulo)

A reação dos alunos e a satisfação do professor ao evidenciar sua preferência pelo trabalho com projetos confirmam o que muitos estudiosos defendem, uma vez que:

Os projetos motivam os alunos, pois seus interesses e curiosidades têm espaço na sala de aula. Isso requer do professor uma postura aberta para orientar e replanejar as atividades. (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.105)

Embora não tenha descrito uma atividade que realizou orientada por projetos de trabalho, podemos afirmar que Paulo se sente seguro com este tipo de trabalho e se mostra realizado com os resultados.

Outros dois professores descrevem situações de sucesso e de alegria com o trabalho que realizaram, tendo como referência projetos promovidos pela Secretaria de Cultura do município e por uma indústria química da região. Esse tipo de projeto que se apóia na parceria entre as unidades escolares com outras instituições locais. É muito comum e em muitos momentos é criticado pelos professores, que sentem neste tipo de proposta uma intervenção externa ao trabalho que desenvolvem e que pouco se relacionam com o projeto pedagógico da escola, ou com o trabalho que realizam com os alunos.

Com os sujeitos desta pesquisa, a percepção acerca dessa forma de intervenção externa ao âmbito escolar foi positiva, proporcionando a oportunidade de aproveitar as propostas para orientar algumas ações com aos alunos. É o caso de Dora, que afirma que a proposta do Projeto de Teatro promovida pela Secretaria de Cultura do município foi a situação que desencadeou um processo de mudança de seu trabalho na escola e um reconhecimento dos alunos para com a disciplina em que atua. Além disso,

Dora relata que foi por meio da adesão a este projeto que conseguiu superar as dificuldades que enfrentou em sua volta para a sala de aula, situação já comentada anteriormente.

É interessante constatar que, após a proposta inicial da prefeitura, ela desenvolveu um projeto com os alunos. O projeto esteve sob sua orientação de 2000 a 2005, ano em que um ex-aluno e ex-integrante do grupo de teatro da escola assumiu o comando do projeto, experiência esta que Dora descreve com emoção ao ser questionada quanto ao rumo que o projeto tomou:

Não, ele continua só que com o comando de um ex-aluno. Em 2005 ele ainda era aluno. Eu passei a direção para ele. Eu reuni o grupo e falei, aconteceu isso, isso e aquilo, eu não tenho mais tempo, eu vou tentar me ajeitar, mas não está dando. Então eu estou passando a direção para fulano. Ele ficou me olhando com uma cara. Ele não acreditou no que ouviu. Eu fiquei um tempo observando quem poderia assumir a direção, porque não é só dar ordens, tem que saber falar, tem que saber ouvir, tem que saber coordenar todos os problemas e a pessoa que mais se encaixou foi ele. A diretora falou que tudo bem, que ele poderia assumir. Eu fiquei de fora só observando, nem olhei para trás, senão não teria conseguido sair. Foi triste, mas necessário. (Dora)

Mesmo tendo se afastado do projeto de teatro, Dora continuou apoiando o aluno no início de sua atuação na condução do grupo:

Eu fui ajudando. Hoje ele montou um texto, um texto lindo, uma adaptação muito boa. Ele está indo muito bem. Para mim esta foi a comprovação de um trabalho. (Dora)

O sentimento de realização e de alegria frente aos resultados que o projeto de teatro lhe proporcionou, que agora está sob a liderança de um ex-aluno, são elementos que comprovam o sucesso desta empreitada, já que o projeto se estende há seis anos e tem o apoio dos estudantes, dos pais e da equipe diretiva da escola.

Eunice também se referiu ao projeto de teatro desenvolvido pela prefeitura, momento em que passou por uma experiência de troca da diretora da escola que conturbou um pouco o desenvolvimento do projeto:

Eu montava espetáculo de teatro com os alunos para participar da Mostra de Teatro que tinha em ..(cidade). Era uma mostra inter-escolar de peças curtas, e ela me apoiava muito. Aí mudou a diretora. Veio uma diretora nova. Ela se incomodava. Me desanimou muito no início. É que eu não conseguia fazer uma coisa muito planejada para entregar muito antes, eu ia fazendo. A outra diretora queria que eu falasse tudo que eu ia fazer, para onde eu ia, como eu ia fazer. Como se eu conseguisse antecipar as coisas. Eu não conseguia muito seguir as regras. Ela era muito certinha, “redondinha”. Ela ficava um pouco desesperada. Ela só se tranqüilizava quando via o produto final. Aí tudo bem. (Eunice)

Além do projeto de teatro, Eunice afirma ter participado de um outro projeto impulsionado por instituições externas à escola, uma feira de Ciências:

[...] eu participei de uma feira de ciências da ... (indústria). Eu ajudava a professora de Biologia. Nós fizemos um trabalho de confecção de tintas a partir de produtos naturais na feira de ciências, foi muito bom. Eu fui com os alunos. Nós apresentamos o trabalho na feira. Foi muito legal. (Eunice)

As experiências com projetos realizados em parceria com entidades do município trouxeram para Eunice, como também observou-se no caso de Dora, momentos de realização profissional, porém nas duas ações não pudemos perceber quais foram os caminhos que orientaram o desenvolvimento desses projetos.

Numa outra perspectiva, a professora Fernanda também destaca como ações de sucesso o desenvolvimento de projetos educativos e relata que na unidade escolar onde leciona esta modalidade de ensino é valorizada pelo corpo docente:

É engraçado, nas outras escolas os professores fogem dos projetos, aqui os professores brigam para entrar nos projetos. Acaba acontecendo isto, todo mundo acaba querendo trabalhar nos projetos. (Fernanda)

Fernanda relata que os projetos que desenvolve na escola contam com o apoio de professores de outras disciplinas e que se sente satisfeita com os resultados alcançados, mas faz críticas às dificuldades que encontra para desenvolvê-los:

[...] bom, eu vou encontrando brechas. Se você está num sistema que te impede de trabalhar, você tem que procurar meios para fazer as coisas. Nós vamos indo contra a corrente, não é? (Fernanda)

Porém, Fernanda afirma que os projetos que desenvolve na escola só têm um encaminhamento favorável por contar com o apoio financeiro da direção da escola, que busca por meio da arrecadação de fundos em festas realizadas na escola ou da verba da APM, recursos para custear o material necessário para o desenvolvimento dos projetos. Isto evidencia a falta de recursos com que as escolas estaduais, precisando recorrer à realização de festividades para arrecadar dinheiro a fim de realizarem atividades de cunho pedagógico, com um custo relativamente baixo, conforme podemos constatar no depoimento da professora:

Eu gosto que tenha tudo. Como a minha formação é em teatro, vamos fazer teatro. Não é teatrinho. É teatro, tem que ter iluminação. Aí o professor de Química me ajudou. Eu falei para o diretor, eu estou precisando comprar algumas coisas, posso comprar? Vai dar uns cento e cinquenta reais. Ele falou, compra que depois nós reembolsamos com a APM. Eu comprei fios, interruptor, um monte de coisas, e o professor de Química fez o esquema da iluminação com os latões da merenda. Um “barato” aquilo. Nós inventamos, não é? Mas se não é uma direção que fala: Olha, tem cem reais aí para você, a coisa não acontece. Como as peças do ano passado e deste ano deram certo, ele apóia. Quando eu precisei comprar tecido para fazer o figurino, ele fez uma festa para arrecadar o dinheiro. Eu comprei o tecido e minha mãe fez, ela sabe costurar, ela gosta. (Fernanda)

É interessante notar o prazer que tem em desenvolver os projetos com os alunos e o compromisso que Fernanda assume com a formação dos educandos, procurando superar as dificuldades que encontra para realizar seu trabalho:

Eu vou movimentando todo mundo. O Estado, ele não quer. Ele não tem estrutura e não quer ter, mas nós vamos fazendo o que dá. Aos poucos nós vamos conseguindo fazer um trabalho legal. Os alunos gostam, eles precisam ter acesso à cultura, a arte, é este o nosso papel, não é? (Fernanda)

O professor Roberto também se reporta à importância da equipe diretiva da escola (diretor e coordenador pedagógico) para o desenvolvimento dos projetos, porém numa perspectiva diferente, pois os projetos educativos estão atrelados ao projeto educacional da escola e trabalhados coletivamente com os professores. Das experiências relatadas pelos professores esta é a única experiência dos professores que participaram desta pesquisa que prima em articular o coletivo escolar em ações educativas, dinâmica esta que fortalece o trabalho em equipe.

Apenas nos relatos da professora Fernanda, que afirma que os projetos têm a participação dos professores de outras áreas do conhecimento e do professor Roberto, que relata uma situação mais abrangente e consistente da participação do coletivo na organização dos projetos, se encaminham na direção de uma participação mais coletiva. Notamos, no entanto, que para os outros professores o desenvolvimento de projetos educativos é fruto da vontade individual desses docentes em querer proporcionar aos alunos vivências mais significativas no processo de ensino-aprendizagem em Arte. Este é o caso de Cláudia, que na sua descrição de um projeto que estava desenvolvendo com os alunos do período noturno na época em que foi realizada a entrevista, pudemos contemplar, pelo menos parcialmente, os parâmetros que orientaram seu trabalho.

Hernandez (2000), em sua proposta para o ensino de Arte, fundamenta-se na idéia de que o processo de ensino-aprendizagem em Arte deva ampliar a compreensão da cultura visual e a compreensão do contexto cultural de períodos anteriores e das manifestações da contemporaneidade.

O projeto que Cláudia desenvolveu e que relatou parte das ações que realizou com os alunos do período noturno nos parece ser amparado pelas proposições de Hernandez (2000), uma vez que ao contemplar a temática da

“pichação e do grafite”, sua proposta de trabalho privilegia a questão das imagens da contemporaneidade, como também propõe um debate com os estudantes sobre questões que estão presentes no meio social em relação a essas manifestações: “[...] será a pichação uma obra de arte?” (Cláudia)

Ao abordar tal temática a professora desencadeou um processo reflexivo em relação às manifestações da pichação e do grafite, que foi mediada de forma dialógica e, conforme ela mesma afirma, envolvente, o que podemos constatar em seu depoimento:

Eu não cheguei na sala de aula e falei: Olha, pichação é horrível, nós temos que terminar com isto. Eu cheguei na sala de aula e falei: O que é isso? Pichação é o cara que coloca o nome dele na parede. Ah! Pichação é só isso? Colocar o nome na parede. Eu não consigo ler aquilo. Não, está escrito o nome dele e outras coisas, é em role, etc. E aí, o que vocês acham disto? Eu acho que é arte. Ah, é arte? Eu não acho que é arte não professora, é vandalismo, um aluno falou. É interessante, a pessoa que foi vítima da pichação acha que é vandalismo. Tem aquele que fica “encima do muro”. Ah! Eu não sei se é arte. Grafite é arte, não é professora? É, grafite é arte. E então professora é arte ou não? (Cláudia)

Ao instigar o debate, Cláudia, num segundo momento, propõe que pela pesquisa aprofundem a reflexão sobre o tema:

E então professora é arte ou não? Eu não estou aqui para dar a resposta. Vamos ver o que é isto, vamos pesquisar? Porque eu acho que a única forma que nós temos para saber é pesquisando. Daí nós chegaremos a uma conclusão para saber se é arte ou não. Eu sou muito preconceituosa, eu acho que isto não é arte. Mas, e se for? E quando Kandinsky pintou os quadros abstratos, as pessoas falavam: Isso aí é arte? Quando nós vamos à Bienal e vemos algumas coisas “muito loucas”, até eu que sou arte-educadora fico me perguntando: Isso aí é arte? De repente, essa coisa nova aí é arte e nós estamos dizendo que não é. Vamos estudar, de repente sou eu que estou aqui falando que não é. Eu vou prestar um desserviço para vocês. Vamos ver se esta manifestação é arte. Foi um movimento muito interessante, porque em nenhum momento eu impus minha posição, apenas mediei e foi muito legal. Trabalhar com projeto é muito bom, porque o aluno se envolve de corpo inteiro naquilo. Ele vai em busca do saber. E você tem que ensinar o aluno a pesquisar, não é lá dentro da Universidade, a pesquisa tem que vir desde cedo, desde criança. Você tem que instigar a curiosidade desde criança. Daí nós fomos pesquisar, fomos para a sala de

informática. A sala de informática tem que ser usada para isto, não é só para aprender a digitar no Word. Vamos fazer pesquisa. Daí a molecada foi, foi fazer pesquisa na internet. Eu tenho toneladas de disquetes de pessoas defendendo a pichação como arte, de pessoas defendendo que é uma forma de expressão, mas não é arte. Eu tenho tendência para estar neste lugar aí. Eu acho que é uma forma de expressão, não uma forma de arte. E algumas pessoas que “batem de frente” mesmo, que falam que é vandalismo, que é falta de educação. Tem pessoas que acham que tem que bater. (Cláudia)

A proposta de Cláudia em realizar uma pesquisa e de não impor suas opiniões, ao contrário, colocando-as em questionamento frente aos alunos, evidencia sua postura no processo de ensino-aprendizagem, que visa problematizar a realidade e propor ao aluno a investigação, em vez de optar pela simples transmissão do conhecimento e, para isto, utiliza uma temática ligada a questões da visualidade no mundo contemporâneo. Esta dinâmica que estabelece com os alunos sinaliza para uma “[...] atitude de cooperação em que o professor seja um aprendiz e não um especialista [...] Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a idéia de uma versão única da realidade”. (Hernandez, 2000, p.183)

Ao propor aos alunos a pesquisa como forma de ampliação do conhecimento e posterior debate com a sala, Cláudia utiliza uma ferramenta que nos dias atuais é foco de debates no meio educacional, a utilização do computador e da *Internet* no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

Após o momento inicial de busca de informações a professora propõe um debate e o contato com os pichadores da cidade, dando voz e espaço a eles na sala de aula, como forma de ampliar a reflexão:

Então vamos organizar tudo isto. Daí nós fizemos os seminários. A classe foi dividida em três turmas. Os que defendiam e achavam que era arte, os que achavam que era uma forma de expressão e os que eram contra, que achavam que era vandalismo mesmo. Depois de muito debate em sala nós não conseguimos chegar a uma conclusão. Daí eu falei: Vamos fazer uma coisa, nós até agora ouvimos o que as pessoas falam sobre o pichador, eu acho que está na hora de nós ouvirmos ele. Nós temos que dar voz ao pichador. Por que

ele faz? Como ele faz? No que ele acredita? E eles vieram e foi muito bom. Foi um debate muito legal em sala. (Cláudia)

Para encerrar o projeto Cláudia e os alunos grafitaram o muro da escola que estava pichado, proposta vinda dos alunos e que teve o auxílio dos pichadores. Esse momento Cláudia o descreve: “Vieram os pichadores para ajudar. Alguns alunos chamaram os grafiteiros amigos deles. Grafitamos, mas porque os alunos que fizeram a proposta. Eu acho que foi um excelente momento”. (Cláudia)

Esta proposta que contempla o fazer artístico no processo de ensino-aprendizagem em Arte, trata-se de uma dimensão que também é a uma referência para o desenvolvimento de projetos, que segundo Hernandez (2000, p.183) é um dos parâmetros que caracterizam uma proposta educacional por meio de projetos: “Por isso, não esqueçam que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.”

4.3. O professor de Arte face às condições de trabalho, o início da carreira e as relações interpessoais na escola

Em sua trajetória profissional os professores de Arte, sujeitos desta pesquisa, tiveram momentos em que se sentiram apoiados e amparados pelas ações do governo paulista e outros em que foram marcados pelo descaso e abandono, tanto nas questões salariais como nas condições concretas para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Esses fatores afetaram sua atuação que, somando-se a outras intervenções, como as relações com os diretores de escola, coordenadores pedagógicos e docentes de outras disciplinas, que interferiram em suas condições de trabalho e na concepção que têm de si mesmos enquanto profissionais e de sua área de atuação.

4.3.1. O espaço físico, materiais pedagógicos, questões salariais e salas superlotadas

A falta de um espaço físico adequado para o ensino de Arte foi uma questão que mereceu destaque de sete professores que participaram deste estudo. Há uma concordância dos docentes de que boa parte dos problemas que enfrentam para desenvolver sua aula seria amenizada se houvesse uma sala-ambiente para as aulas de arte. Em seus depoimentos deixam clara esta necessidade:

É um trabalho todo truncado, tem interferência de todos os lados. Nós precisamos de um espaço. (Cláudia)

O que dificulta é a falta de um ambiente, de uma sala. Não tem sala para as aulas de arte, uma sala-ambiente, e isto dificulta bastante o trabalho. Uma sala que teria bancadas, local para você expor os trabalhos, para mexer com tinta. (Maria)

O espaço físico da escola e o número de alunos por sala atrapalham muito, “pega demais”. Desanima mesmo. (Eunice)

Dos professores pesquisados, apenas uma docente atua em uma escola que tem sala-ambiente para o ensino de Arte, mas na época em que foi realizada a entrevista, esta professora convivia com a perspectiva de perder esse espaço, conflito este que nos relatou:

A sala ambiente é uma coisa boa e é um bom exemplo de como é difícil administrar. [...] No ano passado, em dezembro, na última reunião do conselho, decidiram dar continuidade na sala-ambiente. Foi o Conselho de Escola que decidiu e até agora não aconteceu. Desmontaram um monte de coisas e ainda não remontaram. Até agora não aconteceu. Sabe quando se percebe que eles estão dando um tempo para ver se a gente esquece? (Dora)

Perante a possibilidade de ter o seu ambiente de trabalho ameaçado de ser extinto, adota uma postura de enfrentamento, de luta pela continuidade de um espaço que, segundo ela, tem todos os materiais de que precisa para trabalhar. Em seu desabafo frente à situação em que vivia, mostra-se indignada e disposta a reagir e impedir a desativação definitiva da sala de Arte:

Sabe aquela coisa de autonomia conquistada, eu não estou a fim de abrir mão disto. Nós não podemos abrir mão do que conquistamos e deu muito trabalho para ficar do jeito que está. [...] Tem coisas que marcam a gente, eu não vou deixar isto acontecer, se precisar eu parto para a briga. (Dora)

Vale destacar que os principais responsáveis pela desativação das salas-ambientes na escola em que Dora trabalha, de acordo com seu depoimento, são o diretor e coordenador pedagógico.

Cláudia também descreve uma situação semelhante em uma escola em que atuou, cujo diretor da unidade escolar também teve uma participação efetiva ao acabar com as salas-ambientes:

Eu vou te falar o que aconteceu. O diretor, ele se implicava com a mobilização dos alunos que andavam pelos corredores na troca de aula. Daí, o que acontecia, aqueles alunos causavam um certo tumulto na escola, porque o aluno encontrava o colega no meio do caminho e conversava, e demorava para entrar na sala. [...] Então, em nome da organização, em nome da disciplina, voltou ao que era antes. Cada sala na sua sala. Vamos acabar com esta bagunça de sala-ambiente. Foi um retrocesso total, quem gostava da sala-ambiente como eu, chorou “lágrimas de sangue”, porque viu naquilo um retrocesso. (Cláudia)

O sentimento de indignação, frustração e tristeza de Cláudia, também manifestado por Dora, revela como os professores acabam sendo afetados pelos mandos e desmandos de alguns diretores de escola e Coordenadores Pedagógicos. Eles se valem do poder que o cargo lhes atribui, tomam decisões que vão contra os desejos e anseios dos professores que consideram a sala-ambiente como um espaço que os auxilia no processo de ensino-aprendizagem em Arte. O potencial educativo de um espaço físico desta natureza foi totalmente desconsiderado nesse processo, uma vez que:

As salas-ambientes são salas de aula nas quais os recursos didático-pedagógicos [...] criam vida. Com esse espaço e recursos, o professor pode dar mais vazão à sua criatividade, dinamizar seu trabalho e enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, tornando esse processo muito mais dinâmico, prazeroso e eficaz. [...] Trata-se de um espaço propício para a construção de conhecimento a partir das explanações de vivências, ou mesmo de apresentação de problemas, que

podem ser materializados por meio de relatos, dramatizações, fotos, filmes, testemunhos, preleções. Com isso as aulas se tornam mais interessantes, tanto para os alunos como para os professores. (SÃO PAULO, SEE, 1997, p.7)

A revolta de Cláudia é justa, como também a postura de enfrentamento de Dora em defesa da sala-ambiente para evitar sua desativação, uma vez que este espaço se caracteriza como um diferencial que pode suscitar situações de aprendizagem mais significativas. Sua disposição em lutar pelo seu direito e de seus alunos a terem uma sala que proporcione uma educação que permita aos educandos vivências e experiências diferenciadas em Arte justifica sua atitude, mais ainda, legitima sua ação frente às pessoas que, a princípio deveriam orientar suas decisões em consonância com o desejo do Conselho de Escola e dos professores, que sinalizam que têm como objetivo principal garantir aos alunos um ensino de qualidade que, com a sala-ambiente, pode ser melhor encaminhado.

As justificativas, em ambos os casos, para acabar com a sala-ambiente amparam-se na necessidade de organizar a escola e evitar o trânsito dos alunos nos corredores, são questionados pelas professoras:

Mas tudo isso é uma questão de educação, é uma questão de você educar o aluno. Mas as pessoas não queriam esperar, porque eles achavam que aquilo era uma bagunça. (Cláudia)

A diretora, mas a coordenadora é pior. Ela quer acabar com a sala-ambiente para que os alunos parem de circular pela escola. Como se isto fosse um grande problema. (Dora)

Estas declarações deixam claro que as salas-ambientes nas escolas que foram implantadas tiveram um reconhecimento dos professores quanto à sua importância para o desenvolvimento das aulas de Arte. Especialmente para os docentes que não tiveram oportunidade de trabalharem em uma unidade escolar que tivesse uma sala específica para as atividades de Arte, há um desejo de ter um espaço desta natureza, o que nos faz pensar:

Mas o que é um bom espaço para ensinar arte? A organização do espaço tem que estar relacionada ao tipo de trabalho que se pretende realizar: um espaço versátil, onde os alunos possam interagir com o local, trabalhar em diferentes

conformações e agrupamentos. Mais importante que os equipamentos, a sala deve ser aconchegante. Um espaço onde os alunos se sintam confortáveis os levará a cuidar dele. (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.63)

Já a realidade da professora Fernanda se diferencia dos outros docentes, pois é a única professora que tem um espaço para desenvolver seu trabalho que, segundo seu relato é um ambiente que foi adaptado para as aulas de Arte. Este espaço foi consequência de um trabalho sério que desenvolve com outra professora de Arte da escola onde atua. Em sua afirmativa podemos constatar a satisfação que sente em ter seu trabalho valorizado pela direção da escola, revelando orgulho e prazer pelos resultados alcançados e o espaço que conquistou como reconhecimento de um trabalho bem feito:

Mas é assim, aos poucos eu vou conquistando o meu espaço. Lá tem um pátio fechado que nós chamamos de pátio verde, que tem um palco e algumas mesas grandes que eram da merenda. Então, o que acontece, como lá eu e a outra professora de Arte, nós trabalhamos juntas, dá certo. Nós temos feito muita coisa. Nós fizemos peças de teatro, exposições de desenho e pintura, nós temos conseguido muita coisa porque trabalhamos. Para o ano que vem eu consegui um armário só para mim. Já temos as mesas, dois biombos que o diretor mandou fazer para nós. Aos poucos estão conquistando nosso espaço. Porque é uma questão de boa vontade também do diretor, mas é o professor que tem que conquistar. (Fernanda)

Porém, mesmo tendo um local com condições mais adequadas para atividades voltadas ao ensino de Arte, Fernanda destaca a dificuldade que encontra em atuar, sendo que o tempo que tem para desenvolver seu trabalho é insuficiente:

No Estado está assim, você tem duas aulas semanais de cinquenta minutos. Então você entra com aquele monte de gente, quarenta, quarenta e cinco alunos na sala. É difícil. O sistema está fazendo com que você acredite que está ensinando alguma coisa, e o aluno copia e finge que está aprendendo alguma coisa. E dá o sinal e acabou. E quando você tem que fazer um projeto de verdade, você não tem tempo. (Fernanda)

Essa problemática também afeta Maria, o que podemos verificar pela descrição que faz do tempo que leva para organizar o trabalho em sala de aula que, entre outros aspectos já destacados acima, justifica a necessidade que os professores revelam em ter um espaço mais apropriado para trabalhar:

Porque você sabe, se você usa a sala comum, junto com as outras disciplinas, você tem que parar a aula para deixar a sala arrumadinha para o próximo professor entrar. Então, a aula só tem cinqüenta minutos, daí você tem que parar dez, quinze minutinhos antes para arrumar a sala. Com quantos minutos você fica? Precisa de uns quinze para explicar a atividade, não fica nada. Então, a sala-ambiente ajudaria neste sentido. (Maria)

A questão do número de aulas que os professores de Arte afirmam ser insuficiente para desenvolver seu trabalho é um dilema antigo com que os docentes de Arte convivem, uma vez que, pela especificidade da área, que exige dinâmicas diferenciadas e um tempo mais adequado, as ações didáticas ficam prejudicadas e impossibilitam os docentes de realizarem um trabalho mais consistente em sala de aula:

[...] é preciso envolver pais, educadores e agentes comunitários para que a arte ganhe o merecido espaço nos currículos escolares e no projeto político-pedagógico com um número de aulas adequado ao desenvolvimento de seus conteúdos. (ARSLAN & IAVELBERG, 2006, p.108)

Além de pleitear um espaço adequado para trabalhar, os professores demonstraram sua insatisfação com a falta de materiais pedagógicos, as salas superlotadas e os baixos salários que recebem:

Faltam também recursos para trabalhar em sala de aula. [...] O recurso material nós precisamos, porque vai nos ajudar a trabalhar melhor. (Paulo)

Há quarenta, quarenta e cinco, cinqüenta. Já cheguei a trabalhar com cinqüenta e três alunos. (Eunice)

Por começar por um salário muitíssimo baixo, a ter que dar 40, 50, 60 aulas semanais. É essa a nossa angústia. É esta a nossa fala de dez anos atrás, de vinte anos atrás. A começar por trabalhar mal, porque está cansado, porque não estudou ou porque não se recicla. (Cláudia)

Como na escola que estou, tem retro projetor, tem vários equipamentos para passar imagens, mas está tudo quebrado, sem manutenção. (Maria)

Eu estava vendo, tirando os adicionais, um professor com vinte aulas, mais as horas de HTPC, ganha menos de setecentos reais. A hora-aula não dá nem sete reais. Eu penso sempre em hora-aula, que é para ter uma noção de quanto eu ganho. É muito pouco. (Fernanda)

Apenas três professores relatam momentos em que o Governo do Estado desencadeou ações que visavam melhorar as condições de trabalho dos docentes, sendo que duas professoras se reportaram ao período da Escola-Padrão que:

Naquela época tinha mais material, mais capacitação. É como eu falei antes, a escola tinha vida, a coisa fluía. [...] Nós tínhamos como organizar. Nós tínhamos tempo, tempo e material. (Lúcia)

Nunca as escolas receberam um acervo tão lindo e tão precioso, de obras preciosas de literatura, de história, de arte. Livros maravilhosos de arte que eu nunca tinha visto na minha vida, nem na Faculdade, nem em lugar nenhum. Coisa de primeira linha, que as escolas receberam. Um acervo maravilhoso que o Estado mandou para as escolas estaduais. (Cláudia)

Já Dora tece elogios aos materiais pedagógicos e ao processo como eles foram adquiridos na primeira gestão do governo de Mário Covas:

Foi na época que enviaram para a escola muito material para os professores trabalhar, não só o professor de Arte, foi para todos. O professor de Arte começou a indicar o que ele achava que tinha que ter na sala dele. Porque geralmente são materiais pesados, é muita coisa para ficar carregando. Porque em cinquenta minutos a aula já foi embora. O professor tinha a incumbência de falar o que ele precisava e se fazia a lista, se debatia e mandava uma lista para a CENP. Foi nesta época que se comprou aquelas pranchas com reproduções de obras de arte. As escolas receberam tinta, pincel, coisas que precisava. Mas eu acho que o principal foi chegar o material de informação, isto foi bom. O de “fazeção” nós nos viramos, não é só com pincel que se pinta, não é só com tinta. Isto é o de menos, o urgente era ter material de informação, gravuras, músicas. Hoje eu tenho um acervo que fui montando com fotos, gravuras, CDs. O Governo Covas deu isto para a gente. Foi na primeira gestão dele, mas depois caiu, se perdeu. (Dora)

Como a sala-ambiente, as ações acima descritas foram de curta duração que momentaneamente causaram um impacto nas escolas e proporcionaram aos professores uma condição melhor de trabalho, situação que não se manteve e se caracterizou como momentos pontuais.

Essa descontinuidade nos projetos implantados pelos governos estaduais paulistas foi destacada por uma professora, que demonstrou sua insatisfação com esta prática:

Não tem um projeto em educação que dure mais que dez anos, como é que nós podemos avançar na educação, como é que a sociedade pode avançar na política, avançar em qualquer coisa neste país, se os projetos não conseguem durar dez anos. Você não forma uma geração de pessoas que pensam daquela forma. Você não tem como estudar aquilo, porque já nasce morto, já nasce predestinado a abortar. Que coisa triste é este país. Como a educação pode avançar, se a cada gestão tem uma pessoa que ignora tudo o que o outro fez? Nada vai para frente. (Cláudia)

O sentimento que os professores manifestam na atualidade diante das condições que desenvolvem seu trabalho é de desânimo e desvalorização e ressaltam a dificuldade que é de trabalhar sem materiais que enriqueçam suas aulas:

Hoje, mal nós vemos um colega para trocar idéias. É como eu falei, a escola está triste, as pessoas estão desanimadas. É triste isto, principalmente para quem viveu aquela época. (Lúcia – se referindo à escola padrão)

Eu acho que as coisas estão paradas. Nós estamos num momento entre o retrocesso e a estagnação. Está todo mundo parado, ninguém se move. (Cláudia)

Não tem condições, não dá para aplicar um monte de coisas, pela quantidade de aluno, por tudo isso [...] hoje piorou muito, eu acho que a escola pública está falida. (Eunice)

Eu acho que o governo não dá recursos. Eu acho que eu poderia levar algo mais para os alunos. Faltam condições para eu levar estes meninos para exposições para entrar em contato com a arte, porque com arte você tem que ter contato, só ficar falando e mostrando algumas imagens é difícil. Eu acho importante isto, para mim foi, para todos que lidam com esta área também. É importante o contato com a obra, com o

artista. Faltam também recursos para trabalhar em sala de aula. (Paulo)

No Estado está ficando quem não tem outra opção. É uma questão de comodidade, porque você é efetivo e ali “pinga” um pouquinho por mês, mas você tem uma certeza. É a única coisa que segura, não tem uma expectativa de melhora. (Fernanda)

As condições de trabalho em que os professores de Arte que participaram desta pesquisa convivem na atualidade, em muitos aspectos, são consequência de políticas públicas implantadas a partir de 1995, com o objetivo de racionalizar a rede pública de ensino paulista e conter os gastos com a educação.

Salas superlotadas, a falta de um espaço apropriado para o ensino de Arte, salários baixos, horário insuficiente para o desenvolvimento de um currículo adequado para a aprendizagem em Arte, entre outros aspectos, são fatores que propiciaram sentimentos de insatisfação, revolta, indignação e desmotivação nos professores. Os professores procuram atuar e superar as dificuldades com que convivem em seu dia-a-dia, mesmo com as condições precárias em que desenvolvem seu trabalho.

4.3.2. As relações interpessoais, o início da carreira e a desvalorização de sua área de atuação

Além da falta de condições que enfrentam para trabalhar quatro professores de Arte destacaram em suas entrevistas a inquietação que sentem em relação à desvalorização de sua disciplina no ambiente escolar:

Mas nas aulas de Educação Artística é pior. A Educação Artística sempre foi deixada de lado, sempre foi posto que é a hora da brincadeira. (Lúcia)

As pessoas ainda vêm a arte como futilidade, como coisa que não leva a nada. (Cláudia)

Ainda se vê a arte como brincadeira, como coisa que não é séria. Ainda não se vê aquela seriedade. (Maria)

Uma professora reclama da necessidade de em todo momento terem de provar e defender a importância da Arte na educação escolar, o que desencadeia um processo constante de defesa de sua auto-estima e de sua identidade profissional, de significar aos outros o sentido do trabalho que realizam:

Começa daí, o professor tem o seu papel. Vai mais além, você é muito mais importante. Você é tão importante quanto o professor de Matemática. [...] É muito complicado porque nós estamos sempre nadando contra a correnteza, nós estamos sempre na contramão. É sempre uma batalha conquistar um caminho, conquistar a respeitabilidade. Que as pessoas respeitem, que percebam que arte é importante. É complicado isto. (Cláudia)

Para dois professores é na relação cotidiana com os diversos atores que transitam na escola, que se sentem mais presentes as atitudes de preconceito em relação à sua área, o que é manifesto por diversas maneiras, condutas estas que afetam os docentes e suscitam sentimentos de desvalorização, o que podemos constatar nos relatos:

Tem professor que fala, a minha matéria está um pouco atrasada, posso usar a sua aula para passar um texto, ou fazer alguma atividade qualquer. É arte mesmo, entendeu? (Maria)

Tinha uma professora que achava que minhas aulas deveriam ser mais silenciosas, porque eram muito barulhentas. Eu fui me intimidando, não dava prazer em trabalhar. Mas a escola era um pouco conservadora, era muito tradicional. (Eunice)

Já para Dora, além da desvalorização que sente no ambiente escolar com o ensino de Arte, teve também de enfrentar posturas depreciativas de seu trabalho como professora no contexto familiar por meio de atitudes de seu companheiro, situação que ela descreve:

Não precisa ficar “esquentando a cabeça”. Vai para ganhar menos para sofrer, ficar sem voz. Ele não entende, fala que é masoquismo. Não é masoquismo, eu acho que está faltando amor. (Maria)

Perante esta situação, Maria decide continuar a trabalhar na escola:

E aí eu decidi ficar, ganhar menos, ficar cansada, sem voz, sei lá. Mas eu decidi ficar. Eu falei: Eu vou comprar esta briga. Hoje eu posso não ter muito espaço, não ter voz ativa, mas eu falo o que eu penso. (Maria)

A explicação que faz a seguir parece dar razão do porquê de sua escolha:

É muito prazeroso, quando você projeta bem, elabora bem, eles entendem aquilo que você quer passar. Mesmo o que eu achava que era mais difícil, que era trabalhar com arte no ensino médio, não é. É uma delícia, eles querem falar sobre arte, eles gostam de aprender arte, eles cobram. Eles se interessam pela arte. (Maria)

O prazer de atuar como professora de Arte é o que impulsionou Maria a rejeitar uma proposta de trabalho que lhe daria mais “conforto” e um salário melhor. Talvez seja este sentimento de alegria em ver que seu trabalho está alcançando os resultados desejados, de poder conviver com os alunos e perceber que estão se desenvolvendo, sabendo que, como professora destes jovens, é parte integrante do seu processo de formação. Esta foi a razão pela qual motivou Rosana a continuar na área da educação, apesar das dificuldades que afirma enfrentar pela falta de condições para atuar em sala de aula, como vimos anteriormente, e da pressão do marido para que se afaste do trabalho como docente.

Maria teve uma outra vivência que também a afetou de maneira intensa, fato este que quase a fez desistir da profissão:

Um dia uma professora falou uma coisa sobre um aluno que me doeu muito. Eu juro para você, eu até pensei em parar, porque fazia dois meses que eu tinha começado a dar aula. Veio uma menina e perguntou para ela... uma menina negra: Professora, a senhora vai dar aula na nossa sala? Ela respondeu: não sei menina, não me amola. E a menina foi embora. Eu estava do lado dela e perguntei: por que tanta agressividade? Ela disse: Eu não suporto esta menina. Além de chata, ela é feia demais. Sabe aquilo para mim foi como se tivesse enfiado uma faca no meu coração. Não sei se é porque eu tenho filhos. Sei lá, me doeu muito. Naquele dia eu pensei, eu acho que eu não vou dar aula. Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti. (Maria)

Os dois acontecimentos e os trechos acima selecionados deixam evidente que Maria, além de desejar ser uma professora competente na área onde atua, revela o amor e o compromisso com o ser humano, que é evidenciado em suas posturas e nas decisões que toma, o que desencadeia sentimentos de alegria e satisfação para com aquilo que faz, o que, segundo Martins (2004, p.61), acontece por quê:

Nós ficamos alegres quando estamos conseguindo os nossos objetivos, conseguimos algo que desejamos, seja algo material, seja nas relações com os outros, seja em nosso mundo interior.

Por outro lado, Paulo teve em seu início de carreira experiências diferentes das de Maria, afirmando ter se sentido apoiado e amparado pelos professores e pela direção da escola. Talvez essa aproximação tenha ocorrido por já ter sido aluno na unidade escolar onde iniciou sua atuação no magistério, conforme ele mesmo destaca:

Foi fantástico também. Porque os professores que estavam lá, eles já me acolheram porque eu já era da casa. Isso facilitou muito porque, como eles já me conheciam, eles já sabiam com quem estavam lidando, o caráter da pessoa. E o meu trabalho aos poucos foi aparecendo e eles começaram a gostar ainda mais e isto me ajudou muito. Mas o impacto da primeira vez que alguém fala “Entra aí professor”, é uma coisa que... para quem está na indústria e de repente entra numa condição desta. Olha que coisa bacana. Aí eu percebi que o esforço valeu a pena. Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha me sentido antes. (Paulo)

O sentimento de valorização que descreve ao ser chamado pela primeira vez de professor, a constatação de que seu esforço valeu a pena e o reconhecimento dos professores pelo trabalho que desenvolveu foram marcantes e decisivos para seu ingresso na profissão:

Eu falei, daqui não saio mais. Mas só que este impacto logo depois caiu. Como eu disse, na sala de aula é outra coisa. Mas eles me ajudaram. Eles me deram muita força para vencer este desafio. A direção também, a dona ... (nome) também me ajudou. (Paulo)

Já Roberto iniciou sua carreira como docente na Rede Estadual de Ensino paulista em 1972. Em seu depoimento descreve o primeiro contato com o processo de atribuição de aulas:

Quando eu comecei, o ... (diretor), que era o Delegado Ensino Ele tinha um probleminha. Na atribuição de aulas ele fazia assim: Professor, entra aqui. Você vai para tal lugar. Ah! Você não! Então, tinha aquela “panelinha”, e como eu não conhecia quase ninguém da “panelinha”, me jogaram lá para o lado de ... (cidade). Mas quando eu fui para lá eu peguei aula também em ... (cidade). Eu dava aula nestes dois lugares. (Roberto)

Mesmo tendo um processo de atribuição de aulas injusto, Roberto descreve sua vivência como professor no início de sua carreira, período em que desenvolve ações de sucesso, mesmo atuando numa escola sem recursos e em um espaço apropriado para o ensino de Arte:

Logo cedo, sete horas da manhã, eu estava em ... (cidade) e à tarde eu ia para ... (cidade). Não era como hoje, que trabalhamos 30 aulas. Eu dava 40 aulas por semana. Mas acontece que eu desempenhei bem o meu papel como professor. Modéstia à parte, eu trabalhei muito bem com eles. Quando eu entrei na sala, lá em ... (cidade), estava chovendo. Estava chovendo dentro das salas de aula. Eu olhei para os alunos, muitos descalços, maltrapilhos, o teto pingando água. Daí eu pensei, eu vim com um plano, um plano de aula totalmente “louco”, “maluco”. Quando eu entrei e vi tudo aquilo eu percebi que não ia dar certo e decidi falar com o diretor: o senhor vai me desculpar, mas eu vou mudar o meu plano de aula. Não tem condições de eu trabalhar com este plano de aula. Entendeu? Neste meio tempo estava mudando, estava mudando para Educação Artística. Foi interessante, o diretor me perguntou: Então professor, o que o senhor pode fazer? Ai eu falei o seguinte: eu vou trabalhar quatro meses só com argila e o restante depois eu vejo o que eu vou fazer. Então pode fazer assim, ele falou. (Roberto)

O apoio do diretor da escola para a proposta de ensino que desenvolveu foi fundamental para que o início de sua carreira fosse marcado pelo êxito, profissional que Roberto qualifica como “[...] uma pessoa interessante, ele era bem moderno para a época”.

Para Fernanda o começo de sua atuação como professora de Arte foi marcada pela alegria, satisfação e descoberta:

Eu dava duas aulas por dia. Eu pegava aquele ônibus que levava quase uma hora, mas ia toda feliz. Eu comecei lá. Aí eu sai da outra escola e fui para o ... (escola), que tinha mais aulas à noite. Eu fiquei apaixonada por aquela escola, quem não gosta daquela escola? Olha, é de periferia, afastada, mas uma delícia de escola. Era muito legal, eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar. Foi muito bom. (Fernanda)

Para Tardif (2004), a etapa inicial da carreira docente, a qual denomina de fase de exploração, tem seu desenvolvimento entre o primeiro e terceiro anos de atuação. É o período em que o professor inicia sua atuação por meio de tentativas e erros e que sente a necessidade de ser aceito pelos alunos, colegas, pais, equipe diretiva, etc., processo que ocorreu com Paulo e que foi explicitado em seu depoimento. Entretanto, essa fase varia de acordo com os professores, podendo “[...] ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição.” (Tardif, 2002, p.84). No caso de Paulo, este começo foi entusiasmado, prazeroso, uma vez que foi recebido pela equipe escolar de maneira afetiva, aspectos que marcaram seu ingresso no magistério.

Após este primeiro momento permeado por sentimentos agradáveis e pelo prazer que revela de estar na escola, agora na condição de professor, Paulo relata o impacto com a realidade e confronta sua formação inicial com a situação atual da escola:

No começo o impacto que eu tive foi este. Na faculdade eu tive professores que mostravam uma realidade tão bonita e eu pensei, eu vou passar isto para eles, mas a visão deles é outra. É difícil atingir, mas depois com o tempo eu fui entendendo isto também. A visão deles era outra. A visão que eles tinham não era a mesma que eu tinha. (Paulo)

Este sentimento de insegurança frente à realidade que se apresenta e a constatação de que a formação inicial não lhe proporcionou os conhecimentos e reflexões necessárias para que pudesse atuar, é caracterizado por Tardif (2002) como um período denominado de fase crítica, pois:

[...] é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições difíceis de trabalho, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. (TARDIF, 2002, p.86)

Nos dois momentos, seja quando chegou à escola, quanto depois, quando as primeiras dificuldades apareceram, que Paulo destaca que teve o apoio da diretora, que se mostrou afetiva e lhe deu o suporte necessário para superar essa primeira fase que muitos autores denominam como “choque com a realidade”.

Segundo Hubermam (1995), a fase inicial da carreira é marcada por dois estágios, o da “sobrevivência “ e o da “descoberta”, sendo o primeiro relacionado ao “choque com a realidade”, que tem como característica o confronto inicial com a complexidade da atuação como profissional, que se desenvolve quando o docente confronta a distância entre os ideais e as realidades do âmbito escolar, as dificuldades com os educandos que criam problemas, entre outros aspectos.

Já a fase de “descoberta” tem como parâmetros:

[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAM, 1995, p. 39)

Hubermam (1995) afirma que estas duas dimensões, a da “sobrevivência” e a da “descoberta”, são vividas em paralelo, com a tendência do segundo aspecto que dá a sustentação para agüentar o impacto causado pelo primeiro. Esta perspectiva é percebida na descrição que Paulo faz de seu ingresso no magistério e das primeiras experiências que teve, mas houve um fator primordial para que a superação se efetivasse, o apoio da diretora da escola:

Foi difícil. Eu quase desisti no primeiro ano, porque tudo aquilo que eu via e era muito lindo, os outros não viam. Era outra realidade. [...] Ela (a diretora) me ajudou muito a vencer esta situação difícil, de adaptação mesmo, que eu passei naquela época. Porque é difícil, o começo é difícil. (Paulo)

Também observa-se o “choque com a realidade” quando Dora descreve seu retorno à sala de aula, entretanto numa situação diferenciada, pois já tinha atuado como professora, mas sua dificuldade era o trabalho com os adolescentes, que para ela era uma novidade. O afastamento do cotidiano da sala de aula provocou um distanciamento da realidade, que lhe causou sentimentos de insegurança e de sofrimento perante a impotência que sentia diante da situação:

Que susto que eu levei. Eu “quase morri do coração” no primeiro ano. Eu estava acostumada a lidar com crianças. Eu trabalhei com alguns adolescentes só no período noturno. Eu nunca tinha trabalhado com adolescentes do período manhã, com alunos do ensino médio. É aquele aluno que vem para a escola porque o pai mandou. Que sai da casa, almoça e vai “zoar”. Você sabe, aquela vida boa de adolescente. E aí eu falei, e agora? O que é que eu faço? Ai Jesus, como eu vou me organizar nesta bagunça. Porque você faz idéia, você constrói o castelo e de repente o castelo vira uma capelinha. Ai meu Deus do céu, o que é que eu faço com isto? Então, no primeiro ano foi assim, de tentativas, de acertos e erros. (Dora)

As duas vivências mostram que situações desestabilizadoras que suscitaram sentimentos não-gradáveis podem servir como alavanca para mudanças. Assim, o sentimento desagradável proporcionado por conviver com situações adversas no contexto educacional passa a ser útil, proporcionando uma resposta ao que se apresenta, na perspectiva de uma superação e uma evolução no desenvolvimento profissional. É o que se apresentou em ambos os testemunhos, ou seja, nos relatos de Paulo e Dora, pois após o período de desestruturação que afirmam ter enfrentado, relataram situações em que evidenciaram um crescimento profissional, um novo posicionamento frente à profissão que se revelou em ações e posturas diante da realidade e da sua prática como docentes. Para Dora foi a oportunidade de participar de um projeto que lhe desse apoio para significar sua disciplina e sua atuação com os

alunos e Paulo assume uma nova postura em relação à sua formação, que chama para si a responsabilidade de estar preparado para atuar:

[...] ai teve um fator decisivo, que em 2001 a Diretoria de Ensino fez uma parceria com a Secretaria de Cultura de ... (cidade), que era o projeto de teatro. Sabe quando você fica procurando uma forma de chegar. Eu tenho que provar para eles que o que eu estou falando é uma coisa boa, que arte na escola pública não é a hora que você vai ficar sem fazer nada. Porque na minha aula ninguém fica sem fazer nada, porque eu venho aqui com propósito e este propósito faz sentido, tem objetivo e vai servir para a vida deles. Aí veio o projeto de teatro e eu “caí de cabeça”. Eu abracei o projeto e falei para a ATP, você me deu a tábua para eu me salvar. Era isso que eu precisava. Ai eu abri inscrição. Todo mundo se inscreveu. Todo mundo queria fazer teatro. [...] Eles não iam só fazer teatro. Era uma brincadeira, mas uma brincadeira construtiva, eles estavam aprendendo com aquilo. Daí eu ganhei todo mundo, isto aqui ficou um paraíso para mim. Se eu soubesse, eu tinha evitado um ano de sofrimento, de martírio, de tortura. Porque 2000 foi um ano de tortura. (Dora)

Eu me sinto privilegiado, eu acho que são poucos que chegam até aqui e têm esta oportunidade de mudar, mudar para melhor. Porque o professor tem esta oportunidade, depois que ele entra neste meio é difícil parar. Mas tem gente que se acomoda, mas sempre tem cursos, capacitações. Sempre vai ter oportunidade, depende do professor. [...] Eu voltei a estudar, fiz uma pós-graduação em História da Arte na São Judas (universidade). Por mim mesmo, porque eu quero saber cada vez mais e se nós não tivermos conhecimento, nós não passamos nada para eles. Vamos passar o mínimo. Eu quero passar mais para os alunos, por mim mesmo. Eu acho que nós temos que saber mais, conhecer mais profundamente sobre aquilo que estamos ensinando. (Paulo)

Tais afirmativas demonstram que os professores procuraram alternativas para romper com a insatisfação que se manifestou em situações e momentos diferentes da carreira de professor. Para Paulo o caminho foi procurar uma formação mais sólida, talvez pela constatação de que sua formação inicial não o aproximou da realidade da escola pública e do trabalho docente. A participação em cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino e o curso de pós-graduação que realizou sinalizam que, além do apoio na dimensão afetiva por parte dos professores e da diretora da escola, a busca pelo aprimoramento técnico e pedagógico também foi

essencial para a superação da situação de conflito que viveu no início de sua carreira.

Essas experiências e decisões que Paulo tomou para reorientar o que, a princípio, se mostrou como uma situação de impacto negativo frente ao trabalho docente, confirmam que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (Tardif, 2002, p.86).

Por outro lado, para Dora a situação era diferente, pois já tinha um conhecimento teórico que lhe dava sustentação à sua prática docente e o convívio no espaço escolar como professora. A possibilidade de atuar com teatro reorientou o sentido da disciplina na escola e lhe deu a segurança de que precisava para se posicionar como uma profissional do ensino de Arte. Esta situação nos leva a constatar que o “choque com a realidade” também pode se evidenciar nesses casos, uma vez que as mudanças sociais e comportamentais dos adolescentes são constantes e que, também se impõem mudanças na postura e na prática docentes. Uma sociedade que se caracteriza por um movimento constante e que desafia os profissionais da educação a estarem em permanente reflexão acerca dos desafios que se apresentam, revela um dos fatores que reforçam a necessidade de uma formação inicial e continuada. Que esteja em consonância com a realidade escolar, caso contrário, estará fadada ao fracasso.

Tal situação se agrava se considerarmos que a formação inicial, que segundo os sujeitos desta pesquisa se apresenta como inadequada e insuficiente para enfrentar os desafios no ingresso no magistério em Arte, transferindo para a formação continuada a responsabilidade de adequar a formação docente à realidade da educação e das escolas públicas, espaço em que os professores desta pesquisa atuam, o que nem sempre ocorre de maneira efetiva.

4.4. O professor de Arte e os adolescentes

Os professores que participaram desta pesquisa atuam com alunos que cursam o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e com o Ensino Médio, com idade aproximada entre 11 e 18 anos.

Para Wallon (1975) esse é o período (11 a 18 anos) em que ocorrem muitas modificações morfológicas e de ordem psíquica, que se iniciam aos 11-12 anos, com a crise da puberdade, que opera a passagem da infância para a adolescência, etapa final do desenvolvimento que culmina na idade adulta.

É a fase em que o jovem experimenta nas situações e com as pessoas com que convive uma ambivalência de sentimentos e de atitudes, uma vez que neste período há a predominância da dimensão afetiva, marcada pela construção de sua identidade, como momentos de desequilíbrio interior e o desejo de mudanças, que se manifesta, entre outros aspectos, em posturas de oposição ao outro, ou seja, aos adultos e ao meio onde convive.

Essa fase e os efeitos sobre o jovem, que podem ser percebidos em suas posturas e atitudes interferem no meio social e, em especial, no ambiente escolar, e podem se apresentar de formas distintas, uma vez que “[...] a intensidade e o volume de seus efeitos psíquicos variam muito com o modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais”. (Wallon, 1975, p.69)

Nos dias atuais, por conta das várias mudanças que se efetivaram na sociedade durante o século XX e se estendem até os dias atuais, que atingiram de maneira efetiva o espaço escolar, a educação e o seu ambiente passam por um processo de desvalorização social que provoca nos professores um sentimento de desencantamento e de indefinição de seu papel, pois:

Se, desde o início da escola pública, as atividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” (e, mesmo entre estas, as disputas pedagógicas foram grandes), com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores. A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc. (BARROSO, 2004, p.51)

A mudança da missão da escola e da percepção de seu papel na sociedade, somando-se às mudanças na sociedade e no comportamento dos jovens, entre outros, compõem um cenário em que os professores estão desorientados e inseguros frente às mudanças que afetaram suas relações com os educandos e o próprio sentido de sua profissão.

É o caso da professora Eunice que, quando questionada como se sente em relação à violência na escola, revela sua insatisfação e perplexidade acerca dos fatos que vivencia:

Com medo, com muito medo. Se você fizer um levantamento de ausências de professores, você vai ver que é alto. É alto por conta da violência, do medo. Às vezes tem bandido buscando aluno dentro da sala de aula. Rebelião dentro da escola. Teve uma escola que teve rebelião, um quebra-quebra, coisa horrível. (Dora)

Dora justifica sua revolta pela impossibilidade que sente em desenvolver seu trabalho, pois, segundo ela, já lecionou em salas com cinquenta e três alunos, aspecto que se fosse resolvido melhoraria suas condições de trabalho: “A quantidade de alunos. Eu acho que metade dos problemas seria resolvida se diminuísse a quantidade de alunos. Se tivesse uma sala com trinta, trinta e cinco alunos seria perfeito” (Dora).

Além do número de estudantes por sala, Dora também responsabiliza a progressão continuada e a falta de punição aos alunos, entre outros aspectos, como fatores que concorrem para que a situação se

apresente como tal: “Também atrapalha muito a falta de punição...a progressão continuada” (Dora).

Para Codo (2002), a violência nas escolas tem afetando a saúde mental dos professores, pois manifestações desta ordem estão se tornando recorrentes e passaram a constituir como uma realidade do trabalho escolar nas escolas, que:

Em razão disso, pode se sustentar que hoje há um elemento novo configurando a realidade do trabalho do educador. Apesar da escola não poder ser tida idilicamente como um lugar de segurança e proteção, similar em todo ou quase todo ao lar (alguns lares, isto deve ser dito), também é certo que foge da regra experimentar episódios de violência freqüentes no ambiente de trabalho, ter medo de ser golpeado ou morto, vitimado, ou saber que o lugar de trabalho é invadido, destruído, saqueado com freqüência, ou ser invocado para assumir um papel perante os alunos, chegando ao ponto de ter que se confrontar com aspectos cruciais da configuração da identidade profissional. [...] Alguns educadores não se sentem profissionais, sentem que não estão preparados para ensinar nesse ambiente de trabalho e detestam o papel que são obrigados a representar. (CODO, 2002, p.322)

Essa situação com que convive, com manifestações de violência e indisciplina de alunos, e as condições de trabalho na escola levam Dora a se posicionar contra a democratização do ensino e da acessibilidade da população à escola pública:

Eu acho que educação para todos não funciona, porque deu oportunidade para todo mundo estudar. Não é todo mundo que está afim, tem muitos que não estão lá para estudar. Estão lá por outros motivos, até para passar drogas. Isto acaba desanimando, desmotivando muito a gente. Hoje está demais, está perigoso trabalhar em alguns bairros. (Dora)

A insatisfação, o medo, a revolta, entre outros sentimentos que Dora manifesta de forma intensa frente a questão da violência no contexto escolar também foi abordada por Paulo, que entende que este é um problema social de difícil enfrentamento e, como Dora, cita a falta de condições de trabalho e o número excessivo de alunos em sala de aula como alguns dos elementos que ajudam a agravar quadro:

A violência é um reflexo das condições das pessoas, porque elas almejam algo que elas não conseguem, não alcançam e isto gera a violência. Elas precisam de saúde, não tem saúde, o sistema está falido. Elas precisam de educação e nós precisamos fazer o melhor, mas não tem recursos, tem muito aluno dentro das salas, está difícil. Tudo isto influencia. A própria insegurança, as pessoas estão inseguras para andar na rua. (Paulo)

Para Paulo as manifestações de violência na escola estão desestabilizando emocionalmente os professores:

Os professores, em geral, eu vejo que eles não conseguem mais manter uma postura calma. Não estão conseguindo se manter diante da pressão que está vindo. É muito difícil estar numa sala de aula, de expor uma idéia que ninguém quer ouvir. Então o professor se frustra. Se ele não souber dominar isso, ele se afasta mesmo. Como eu vejo hoje, muitos professores já usam remédios, muitos colegas meus se afastaram e depois voltaram como readaptados, porque não agüentam mais a pressão da sala de aula. Isto também porque nós vivemos uma situação de violência muito grande e se a pessoa não tiver uma postura, se não pensar que tem que enfrentar isto... inclusive emocionalmente, se não tiver esta postura, não agüenta. (Paulo)

É possível inferir, a partir destes depoimentos é que os professores se sentem despreparados para enfrentar expressões de violência e de indisciplina nas escolas, espaço este que passa a se constituir em um ambiente tenso, de difícil convivência e que interfere no desenvolvimento de seu trabalho e desencadeia sentimentos de frustração e impotência diante dessa realidade, pois: “Essa perda de controle sobre os diversos componentes da situação de trabalho faz a exigência da atividade de ensinar intolerável e inviável”. (CODO, 2002, p.323).

Embora Paulo destaque o descontrole dos professores perante a violência no âmbito escolar, ele busca estratégias para não deixar que situações desta ordem o desestabilizem emocionalmente:

Eu busco realmente contornar mesmo. Quando eu vejo que não dá eu paro. Eu descanso a minha cabeça, porque senão eu também vou parar no servidor (hospital) e eu não quero. Eu

não quero. É uma posição minha. Eu quero sair da escola bem e ter a minha vida familiar tranqüila. Eu quero poder cuidar de minha esposa, de minha filha, e no outro dia retornar de novo preparado para a luta. Nós temos que ter esta visão, se for levar tudo “a ferro e fogo” não dá. É muito complicado. (Paulo)

O que o professor Paulo faz é orientar sua vida pessoal e profissional de tal forma que as situações adversas que se apresentam em seu cotidiano de trabalho não saiam de controle. Portanto, em diversos momentos da entrevista Paulo revela um compromisso com a educação e com o ensino de Arte e uma busca constante em se aprimorar para desenvolver um bom trabalho e, talvez seja esta postura e o domínio técnico e pedagógico que evidencia em seu discurso e que lhe dá sustentação para conseguir se equilibrar nesse contexto e, como ele mesmo afirma, se sentir realizado: “Eu me sinto privilegiado, eu acho que são poucos que chegam até aqui, de ter esta oportunidade de mudar, mudar para melhor” (Paulo).

O professor Roberto também busca manter o equilíbrio em sua atividade como docente. Ele procura manter uma relação de confiança e de responsabilidade para com os alunos, o que ficou evidente em seu depoimento quando se refere a uma aula em que trabalhou a técnica de xilogravura com os educandos e, quando questionado quanto ao perigo de os alunos manipularem o material destinado a esta técnica, responde:

O ano passado, por exemplo, eu trabalhei com xilogravura. Com goivas, com o material certo para ensinar xilogravura. Algumas pessoas “morrem de medo” de fazer isto, porque os alunos podem se machucar, e tal. Eu não tenho medo, eu vou e faço. [...] Eu revezava o material com os alunos e acompanhava. Eles fizeram e deu certo. Depende de como você lida com o aluno. (Roberto)

Percebemos que a segurança em realizar atividades que, a princípio se apresentam como entraves, especialmente pelo grau de periculosidade que o material específico para o seu desenvolvimento da atividade pedagógica contém, demonstra o domínio que tem da atividade como docente e a relação que estabelece com os alunos lhe possibilita a trabalhar com os estudantes, sem lhes negar o acesso ao material condizente para o processo de aprendizagem da xilogravura. A segurança que demonstra deve,

provavelmente, ser um dos aspectos para que a ação proposta tenha tido sucesso.

Já no caso de Dora, a sua dificuldade era conhecer o adolescente, uma vez que sua experiência como docente era com salas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental e por não ter filhos, fato este que para ela se estabeleceu como um dificultador na aproximação do universo juvenil.

Quando teve a oportunidade de participar do Projeto de Teatro promovido pela Secretaria de Cultura do município, fato que já abordamos anteriormente, Dora se aproximou dos jovens e conseguiu entendê-los melhor, processo que lhe possibilitou descobertas importantes, como a percepção de que a rebeldia dos jovens pode ser canalizada e ser útil em seu desenvolvimento:

Então, quando eu olhava para aquela sala com quarenta e poucos alunos, eu não sabia o que fazer. Mas aí eu percebi que a rebeldia deles tinha utilidade. Eu resolvi mostrar isto para eles. E até o meu apelido aqui na escola é a rebelde do grupo. Você não tem que deixar de ser rebelde, você tem que canalizar esta rebeldia com alguma coisa útil. Vá fazer alguma coisa de bom com esta vontade de brigar que você tem. E o teatro me ajudou muito para isto. Mesmo aqueles que não participavam do grupo, porque trabalhavam ou porque tinham outros horários, outros compromissos. Às vezes eles ficavam. Ah, professora! Eu queria, mas não posso. O pessoal do teatro, eles eram meus alunos em sala de aula. E aí foi mamão com mel, foi fácil. (Dora)

A postura da professora Dora desencadeou um processo participativo dos jovens no contexto escolar que, como já salientamos anteriormente, provocou uma participação efetiva dos alunos e, após um período o projeto começou a ser liderado por um ex-aluno, o que superou a perspectiva de desvalorização e subestimação da capacidade dos jovens, pois:

Os grupos de idade escolar são freqüentemente considerados como grupos voltados exclusivamente às brincadeiras e jogos, e os da adolescência como grupos de oposição aos adultos ou de evasão diante da realidade cotidiana. Neste caso pode tratar-se, também, do resultado de um determinado meio escolar e de um determinado meio social em que toda

tentativa por parte dos jovens para desenvolver atividades coletivas na escola parece representar um perigo às práticas e normas consagradas. (WALLON, 1986, p.175)

Ao contemplar a rebeldia como uma postura que deve ser trabalhada, lapidada e não abafada ou extinta, como geralmente se observa muitas escolas e nas posturas de muitos professores, Dora demonstra uma compreensão de que a rebeldia faz parte do processo de construção da autonomia e, como afirma Paulo Freire (2001, p.250):

No fundo, o adolescente deve ter possibilidades, deve ter condições na própria atividade docente do professor, para perceber que sua rebeldia, sendo um direito, não pode ser, porém, um fim. Afinal de contas, ele não pode ser a vida toda um rebelde, ele deve ser a vida toda um ser disposto a rebelar-se contra as injustiças do mundo. Mas ele tem que orientar a própria rebeldia no sentido da construção, no sentido da reconstrução. E isto é uma tarefa precípua do educador e da educadora [...] É lidar com a possibilidade de desafiar o educando para que ele perceba a necessidade de orientar num bom sentido sua própria rebeldia.

A disponibilidade que Dora apresenta em orientar seus alunos quanto a dimensões que transcendam o processo de ensino-aprendizagem em Arte é um dos elementos que colaboram para que consiga desenvolver seu trabalho apesar das dificuldades que enfrenta e para que se sinta respeitada e realizada com o que faz, sentimentos esses que também são compartilhados por outros professores pesquisados, que primam por estabelecer uma relação amorosa com os educandos de forma concomitante à sua atuação com a Arte no processo educativo.

Essa é uma dimensão que deve ser trabalhada e observada pelo professor, uma vez que a educação é, antes de tudo, uma relação entre humanos e como tal deve ser tratada. Não basta dar acesso às novas gerações ao conhecimento acumulado, é preciso trabalhar a dimensão relacional, ética e moral de forma concomitante, pois desta maneira a possibilidade de se humanizar os conhecimentos permeados pelo processo de ensino-aprendizagem e relacioná-los com o mundo e as pessoas, propicia ao educando um olhar mais humano frente ao mundo e a possibilidade de relacionar o conhecimento e as reflexões que a escola lhes possibilitou à

construção de um mundo mais solidário e humanizado. O conhecimento por si só não garante isto, é preciso se atentar para as relações humanas que a escola incita, que se trabalhadas a contento tendem a ser um canal de desenvolvimento no mundo social onde o jovem convive e, posteriormente, na idade adulta, o que nos permite refletir:

Por acaso os saberes curricularizados não são selecionados ou secundarizados em função de critérios de valor social? Quanto mais sérios formos no trato do conhecimento mais nos aproximaremos do reconhecimento de que estamos como docentes mexendo com valores. A história mostra que a instituição escolar surge, se afirma e universaliza não apenas para ensinar o saber socialmente produzido, mas para socializar as novas gerações, para sua inserção nos padrões sociais, para garantir as ferramentas da cultura. Delegar aos professores (as) a formação moral da infância é tão antigo quanto a escola e quanto a pedagogia. (ARROYO, 2004, p.148)

Assim, o cuidar, a responsabilidade, o respeito, as relações amorosas entre professores e alunos, entre outros aspectos, são primordiais na formação dos jovens e, não considerá-las, seria esvaziar o papel da escola e reduzi-la a uma simples reprodutora de conteúdos que se apresentam de forma apartada da vida. O sentir, o pensar e o construir o novo são dimensões imbricadas que devem orientar o trabalho escolar e fazer dessas oportunidades, um espaço de vida, latente e inquietante.

4.4.1. O professor de Arte, a responsabilidade, o cuidado e o respeito para com os alunos

Em muitos momentos das entrevistas realizadas, os professores relataram situações em que nos possibilitam observar como se dá sua relação com os jovens. Embora tenham explicitado sua revolta e desencanto para com as situações de violência e indisciplina manifestas no âmbito escolar, percebemos que boa parte dos professores não restringe sua crítica apenas à verbalização à constatação do problema, pelo contrário, revelam atitudes de compromisso com o ser humano, de cuidado para com o outro, humanizando o espaço escolar e aproximando-se dos jovens com quem atuam.

Para Almeida (2006, p.43), cuidar do outro é “[...] estar atento ao seu bem-estar, ajudá-lo a crescer e a atualizar-se”. Essa preocupação em acompanhar e intervir junto aos alunos com vistas a proporcionar uma formação sólida, é apontada pelos professores por meio de posturas de responsabilidade frente à disciplina em que atuam e por intermédio de relações humanizadas com os educandos.

O compromisso dos docentes quanto à formação dos alunos e sua aproximação com o conhecimento da área de arte, foi um aspecto que sete sujeitos abordaram:

As pessoas ainda vêm a arte como futilidade, como coisa que não leva a nada. E isso depende muito da atuação do professor em sala de aula, porque é ele que vai mudar esta mentalidade do aluno dele. Esse aluno que vai crescer, que vai ser adulto. Sempre que eu vou fazer alguma coisa eu penso nesta responsabilidade. O que eu estou ensinando para estas pessoas? O que eu estou passando para estas pessoas? (Cláudia)

Eu quero passar mais para os alunos, por mim mesmo. Eu acho que nós temos que saber mais, conhecer mais profundamente sobre aquilo o que estamos ensinando. (Paulo)

É isto que eu quero, trabalhar com a arte, a arte é tudo, abrange tudo, você lida com todos os feitos do ser humano. Eu adoro, e amo isto. Eu estou na sala de aula por convicção. Meu compromisso é este, é com esta criançada. (Dora)

É muito prazeroso, quando você projeta bem, elabora bem, eles entendem aquilo que você quer passar. (Maria)

Aqui nós tentamos puxar, deixar a aula mais gostosa. Tentamos não deixar de ensinar o que eles têm que aprender. (Lúcia)

Os alunos gostam, eles precisam ter acesso à cultura, a arte, é este o nosso papel, não é? (Fernanda)

Eu sei que muitos alunos não esquecem até hoje as aulas. Eu os encontro na rua e eles vêm me abraçar e lembram das aulas com saudades. O importante é isto. (Roberto)

A responsabilidade com o desenvolvimento dos alunos na dimensão técnica, isto é, de apreender os conceitos e fundamentos da arte,

para alguns professores também está aliada à sua relação com o educando. Neste sentido, os professores primam por estabelecer um contato permeado por atitudes de aproximação e de diálogo que demonstram um compromisso com os alunos:

A responsabilidade é, na verdade, tomar e seu cargo o êxito de uma acção que é executada em colaboração com outros ou em proveito de uma colectividade. A responsabilidade confere um direito de domínio, mas comporta também um dever de sacrifício. O responsável é aquele que deve eventualmente sacrificar-se, que deve ser o primeiro a sacrificar-se. (WALLON, 1975, p.222-223)

Uma postura amorosa e sensível perante os dilemas que os jovens vivenciam nesta etapa de seu desenvolvimento, é o que podemos constatar no depoimento como uma preocupação de Dora, que afirma:

Porque o adolescente tem o direito de dar cabeçada, de fazer besteira, de falar palavrão, de “chutar o pau da barraca”. Ele está aprendendo. Se não fizer isto agora vai fazer quando. Quando tiver quarenta anos? Então deixa o moleque, é assim que ele aprende. “Chutando o pau da barraca” e a barraca caindo na cabeça dele e ele percebendo que não é por ai. Ele tem que achar o próprio caminho. (Dora)

Ao se referir à adolescência como um período conturbado, mas necessária ao desenvolvimento do jovem, Dora se aproxima da percepção na qual Henri Wallon contempla esta etapa da vida, pois:

Vedes que neste período não existe somente o que os poetas nele quiseram situar. Há, ao lado de sonhos vãos, verdadeiros riscos. Mas há também elementos positivos e é esta parte positiva que o educador deve esforçar-se por pôr em evidência. É preciso utilizar esse gosto de aventura, esse gosto de ultrapassar a vida quotidiana, esse gosto de se unir a outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, esse gosto de ultrapassar o ambiente actual, para ajudar a criança a fazer sua escolha entre os valores em presença, que podem ser por vezes valores criminosos, mas também valores sociais, valores morais. Esse gosto, essa necessidade de escolha, marcam uma evolução decisiva do indivíduo, a sua tomada de contacto com a sociedade. (WALLON, 1975, p.221)

A maneira como Dora concebe a adolescência, orientando sua convivência e revelando o entendimento do desenvolvimento e das inquietações dos jovens, não a faz ser conivente com atitudes inadequadas, ao contrário, entende que esse desequilíbrio é momentâneo e deve ser “trabalhado”, e é pelo diálogo que estabelece a aproximação com os alunos:

Se o moleque faz alguma coisa e eu não sei o que eu faço com ele, eu dou uma bronca. Às vezes eu não falo nada. E depois eu o chamo num canto para conversar em particular. Eu falo para os pais que o que eu não gosto para mim eu não faço com os outros. Então, se eu não gosto de passar vexame, eu tento não fazer isto com as crianças, e funciona. Funciona porque eles me respeitam. Não é respeito por medo, eu conquistei o respeito deles com papo. (Dora)

Para Freire (1992, p.43), é pelo diálogo que os homens se aproximam, sendo que “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam para a humanização de todos”. Ao priorizar o caminho do diálogo, Dora consegue ser percebida como uma autoridade legitimada pelos estudantes, o que acontece, entre outros aspectos, por ter uma postura de empatia e de respeito com os sentimentos e atitudes dos alunos.

Uma relação empática e de respeito ao ser humano são dimensões também observadas no depoimento de Maria, que afirma:

Eu fiquei muito tempo em casa e daí eu vejo, nossa como mudou! Mas o sentimento é o mesmo, o ser humano é o mesmo. Eles sentem o que eu sentia quando eu estava no lugar deles. E o professor esquece isto, esquece que um dia foi aluno. Eu não sei como isto pode acontecer com o ser humano. (Maria)

A empatia é uma postura difícil de ser desenvolvida, uma vez que:

[...] não é fácil ser empático, colocar-se no lugar do outro, porque estamos acostumados a uma compreensão sempre avaliativa: ser empático é compreender o outro segundo o ponto de vista dele, e não segundo o meu. (ALMEIDA, 2006, p.49)

Também importante, é a conduta de Dora, que trabalha a construção da autonomia dos alunos, delegando a eles a responsabilidade de serem co-autores das regras que orientarão a convivência e o desenvolvimento das e nas aulas: “Eu estabeleço as regras junto com eles, em sala de aula. Se alguém descumprir, vai ter que responder, tem que assumir os erros. É legal acertar, claro que é, mas assumir o erro é melhor ainda.” (Dora)

Com esse posicionamento Dora contempla sua relação com os alunos orientada na construção pelo educando da responsabilidade com suas condutas, cobrando deles atitudes e comportamentos mais responsáveis frente aos fatos, que, segundo Wallon (1975), é uma das realidades que deve ser observada pelos professores:

Eis um sentimento que é preciso tentar desenvolver no adolescente, o sentimento de responsabilidade. E qual responsabilidade? Não a responsabilidade para com um grupo fechado, como podem ser “as gangues” de que falei há pouco, mas a responsabilidade em relação a tarefas sociais que a criança terá que executar. [...] É preciso ter sempre o cuidado de cultivar em cada criança o conhecimento das coisas sociais nas quais terá de participar. (WALLON, 1975, p.223)

Fernanda também revela uma atitude de responsabilidade para com os alunos, o que fica claro, entre outros trechos de sua entrevista, quando descreve o modo como acompanha o desenvolvimento de seus alunos vistando as atividades nos cadernos e valorizando este material:

Eu tenho quarenta alunos e olho o caderno de todo mundo. Eu olho mesmo. Um dia eu dou um texto, uma xérox de alguma coisa para eles ficarem fazendo para eu poder olhar o caderno deles. Eu olho o caderno de todo mundo. Tem que fazer, eles têm que ver que você valoriza. O aluno que vê que o pai e a mãe estão de olho, que estão acompanhando, que a professora na escola está acompanhando, ele vai querer melhorar, é um estímulo. É valorizar o seu estudo, o seu desenvolvimento. (Fernanda)

Apesar da dificuldade com que alguns professores afirmam no que concerne à convivência na relação com os jovens, percebe-se que os docentes primam por estabelecer uma relação harmônica com os estudantes, permeada por sentimentos de respeito e responsabilidade para com sua formação e

desenvolvimento. Isto foi possível constatar nas entrevistas, seja de maneira explícita, conforme os trechos acima destacados, ou pelo teor em que os depoimentos se apresentaram. Essa postura, provavelmente, desencadeia uma convivência mais humanizada na relação entre os professores e os alunos, o que não deixa de ser também um aprendizado importante, uma vez que:

Em todo arrebatamento emotivo o indivíduo extravasa de certa forma a sua sensibilidade. Suas reações emotivas estabelecem entre ele e o outro uma espécie de ressonância e de participação afetivas. (WALLON, 1995, p. 164)

Se com os alunos, apesar de conviverem com situações de violência e de indisciplina, alguns professores ainda conseguem manter um relacionamento mais próximo e de compromisso com o seu desenvolvimento, com os pais a situação é outra.

4.4.2. O professor de Arte e a família dos alunos

Quatro sujeitos tecem críticas aos familiares dos estudantes, considerando-os omissos, a saber:

Tem mãe que briga com a gente porque nós queremos educar o filho dela. (Lúcia)

Na minha época os pais estavam presentes, incentivando a fazer as coisas e nós vemos que não tem mais isto. Os pais deixam os meninos aqui e você não tem mais como incentivá-los. Se o pai e mãe não conseguem, quem mais consegue? Mas mesmo assim eu acredito na questão da arte. (Paulo)

A diferença está nas crianças. A sociedade está diferente. Quando eu comecei tinham poucas famílias desestruturadas. Hoje é a maioria. Esta coisa da família veio crescendo e a maioria das pessoas que têm status, não tem esta coisa da convivência. Esta nova família que está aí está diferente. Nós acabamos perdendo esta relação. (Dora)

Esses depoimentos dos professores revelam uma percepção negativa que alguns docentes têm das famílias dos educandos, com acusações

e cobranças que vão, de maneira gradativa, estabelecendo um desgaste na relação entre a família e a escola, não se dando conta de que:

[...] ambas instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. (SZYMANSKI, 2007, p.217)

Assim, escola e família têm a responsabilidade na educação das novas gerações, cabendo a ambas uma parcela da responsabilidade na educação dos jovens, com os limites e possibilidades de intervenção de cada uma.

Porém alguns professores que participaram deste estudo reclamam da falta de cobrança dos pais sobre o estudo e, em alguns casos, responsabilizam também o sistema educacional pela situação:

É tudo difícil, é uma política de achar que todo mundo é coitado e que é um grande esforço fazer alguma atividade em casa. No Estado é complicado pedir algumas coisas. Eu vejo eles soltando pipa na rua, brincando de bola, mas para fazer uma lição não tem tempo. Isto acontece porque não tem uma parceria com o pai e com a mãe. (Fernanda)

Esse desabafo da professora se justifica pela sobrecarga que sente por ter de assumir aspectos na educação dos jovens que, a princípio e na sua concepção, não deveriam ser foco de sua atuação como professora, mas o faz, como podemos verificar no discurso de Fernanda: “Eu sinto que estou no Estado não para ensinar Arte, mas para ensinar educação básica, que é falar por favor, pedir licença, arrumar a carteira, de não sujar, de respeitar o colega.”

Situações desta natureza em que o professor assume responsabilidades que transcendem suas atribuições na educação dos alunos são freqüentes no contexto escolar, sendo que:

[...] algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com razão,

sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. (SZYMANSKI, 2007, p.111)

Apenas uma professora defende uma saída para superar os impasses e desencontros na relação entre a instituição familiar e escolar, mas o faz estabelecendo uma comparação com outra rede de ensino onde atua:

Olha, no SESI é diferente, as coisas acontecem. Acontecem porque tem uma política de fazer uma aproximação com os pais. Eu acho que os pais têm medo de perder a vaga. Agora, no Estado a família está muito ausente. Você vê a 5ª série, por exemplo, a 5ª A. É uma gracinha. A sala é muito boa. Eles só não são melhores porque não tem parceria. (Fernanda)

A proposta de parceria que Fernanda defende é pautada no medo, na ameaça da perda da vaga do aluno na instituição escolar, perspectiva esta que considera inadequada e que tende, em alguns casos, a camuflar a realidade ou falsear uma convivência harmônica entre a família e a escola. O ideal é que a escola e a família dos alunos estabeleçam um diálogo franco e sincero sobre as responsabilidades que ambas têm na educação dos alunos/filhos.

Entretanto percebemos que alguns professores procuram referências na escola a qual tinha amplos poderes sobre os alunos, uma escola autoritária que, além de ser inadequada no que tange ao sentido de propiciar uma educação cidadã aos alunos, só ajudam a intensificar a manifestação de comportamentos de indisciplina e violência dos jovens.

A escola, nesse contexto, deve primar pela busca de uma aproximação com a família dos educandos, tendo como referência o diálogo e, para isto deve perceber que:

Uma condição importante nas relações entre família e escola é a a criação de um clima de respeito mútuo- favorecendo sentimentos de confiança e competência - , tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. (SZYMANSKI, 2007, p.112)

5. ALGUNS TEMAS EM DESTAQUE

Para o desenvolvimento e desdobramento desta pesquisa, consideraram-se relevantes três aspectos que nortearam toda a pesquisa e que podem propiciar uma síntese dos resultados deste estudo, os quais serão discutidos a seguir.

5.1. O professor de Arte e a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica

Nas entrevistas dos professores de Arte, verificou--se uma predisposição dos docentes para refletir acerca da sua prática pedagógica e sobre a importância da teoria nesse processo reflexivo.

Segundo Freire (1991), o educador deve ser o sujeito de sua prática, sendo seu papel criá-la e recriá-la, sendo que para:

Ser sujeito da prática não é ser alguém que é apenas um tarefeiro, ativo, ágil, que mostra serviço. Ser sujeito da prática é se reconhecer no que faz, é ir além do simplesmente fazer, é conferir autoria. Reconhecer autoria envolve reconhecer-se no que faz e no próprio saber e no não saber, nas próprias

limitações, nas necessidades de busca, na curiosidade por saber mais, no compromisso com o outro. (GARCIA, 2004, p.59)

Os professores de Arte em suas entrevistas se mostraram próximos da postura reflexiva e de se posicionarem como sujeitos de sua prática, o que o fizeram de maneira crítica e pautados em teorias referentes à especificidade de sua área o que podemos constatar, entre várias citações, pela afirmativa de Dora:

Tudo aquilo que eu tinha aprendido com aqueles educadores maravilhosos da CENP, com todos aqueles cursos, com aquelas palestras. Como é que pode toda aquela teoria na prática não funcionar? Não é possível, tem que funcionar. E funciona. Porque a minha preocupação era assim, será que estes teóricos estão só ganhando dinheiro e nós servindo de platéia? Não é possível! Não, em algum momento esta teoria tem que funcionar em sala de aula. Eu não acho isto justo comigo e com este povo que está aí. Porque tem muita gente fazendo palestra, tentando instrumentar os professores para trabalhar. Tudo bem que faz 500 anos que estão fora da escola pública, mas nós é que temos que fazer a adaptação. Por isso que eu falo, se você não gosta do magistério cai fora, porque a coisa não vem pronta. (Dora)

Na mesma perspectiva, Cláudia e Paulo, ao se reportarem aos encontros de formação continuada de que participaram, demonstraram uma postura reflexiva perante os novos conhecimentos que vislumbraram e às mudanças que efetivaram após os encontros, processo esse que demonstram ter lhes proporcionou sentimentos de prazer e de realização:

Era um espaço de encontro, encontro de pessoas que levavam suas experiências e que trocavam e que vinham renovados para a sala de aula. Cheios de novas idéias, de novas coisas. Porque aquele era o momento de lavar o ranço, de tomar sol, sabe. De repensar a Educação Artística. Um momento mágico, que nos contagiava. Nós saíamos felizes de lá, cheios de vontade de dar aula, de transformar, de fazer coisas diferentes. Os alunos sentiam muito isso, nós fizemos um trabalho fantástico, que chegou na sala de aula. Quem teve a felicidade de participar destes encontros, mudou a cabeça para sempre. Eu acho que foi um momento muito lindo, eufórico. (Cláudia)

Então, a capacitação foi excelente, até hoje eu uso o material destes cursos. Por exemplo, um plano de aula comum, que

não está funcionando com uma sala, eu já mudei imediatamente para trabalhar com projetos. (Paulo)

Essa conduta em valorizar a teoria para repensar e/ou reorientar a prática foi defendida por Paulo Freire no período em que foi Secretário de Educação do Município de São Paulo, na gestão da Prefeitura Luiza Erundina, em que explicita os princípios básicos que orientaram a formação continuada dos docentes naquele período:

[...] no acompanhamento da ação – reflexão – ação dos educadores que atuam nas escolas envolve a explicação e a análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 1991, p.81)

A importância do processo reflexivo da prática e da teoria, que norteia a ação docente foi observada nos depoimentos de cinco professores que participaram desta pesquisa e transcenderam os momentos em que relatam os encontros de formação que vivenciaram em sua trajetória profissional. Esses momentos se apresentaram diversas vezes nas entrevistas e expressam a forma de pensar e repensar sua prática como docentes em Arte:

Sempre que eu vou fazer alguma coisa eu penso nesta responsabilidade. O que eu estou ensinando para estas pessoas? O que eu estou passando para estas pessoas? (Cláudia)

Eu voltei a estudar, fiz uma pós-graduação em História da Arte na São Judas (universidade). Por mim mesmo, porque eu quero saber cada vez mais e se nós não tivermos conhecimento não passamos nada para eles. Nós vamos vai passar o mínimo. Eu quero passar mais para os alunos, por mim mesmo. Eu acho que nós temos que saber mais, conhecer mais profundamente sobre aquilo que estamos ensinando. [...] Eu me sinto privilegiado, eu acho que são poucos que chegam até aqui e têm esta oportunidade de mudar. Mudar para melhor. Porque o professor tem esta oportunidade, depois que ele entra neste meio é difícil parar. (Paulo)

Eu acho que nós saímos com algumas brechas. Tem coisas que eu não aprendi direito. Como Fundamentos da Linguagem Visual, por exemplo, eu não vi nada. Eu tenho agora que me virar. É diferente você ter que estudar sozinha, mas agora eu

tenho que me virar, tenho que correr atrás do prejuízo. Mas eu acho que toda faculdade é assim. Em todo curso deve ser a mesma coisa. Não vão te dar tudo “de mão beijada”. Você tem que correr atrás, mas tem que ter consciência. Eu sei onde estão as minhas deficiências. (Maria)

É assim, a metodologia, o como dar aula, eu fui aprendendo um pouquinho com cada curso que eu fiz. Eu fui testando, vendo o que dava certo, fui aproveitando um pouco de cada fala e hoje eu ainda estou aprendendo. [...] O professor tem que ler, tem que conhecer. É a mesma coisa que você fazer cinema e não conhecer o Chaplin. Não dá. É como fazer teatro e não conhecer o Nelson Rodrigues. Você tem que conhecer o pessoal que é do seu metiê, não é? Tem professor que não conhece nem a Ana Mae, não conhece a Buoro, pode? Não, isto não pode. (Fernanda)

Eu aprendi a trabalhar com arte, agora, ensinar eu fui aprendendo com o tempo. Com o tempo você vai tendo experiência, vai vendo o que dá certo e o que não dá. [...] Eu aprendi a dar aula na sala de aula, a faculdade foi outra coisa, as coisas foram mudando e eu fui acompanhando. As mudanças interferiram no meu trabalho, mas não muito. Eu procurava estar atualizado. Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar arte e procuro fazer tudo direitinho. (Roberto)

O que os professores demonstram a consciência de que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” . (FREIRE, 1996, p. 50)

Assim, como destaca Freire (1991), por sermos seres inacabados é que a formação permanente se impõe como uma premissa a ser praticada, e requer do educador humildade para perceber e assumir suas inconclusões, deficiências e necessidades e encontrar alternativas para superar as dificuldades que encontra para desenvolver seu trabalho como docente.

Essa postura dos professores de refletir sobre sua prática e a honestidade intelectual para com a teoria, pelo aprimoramento apoiado em teóricos e estudiosos do ensino de Arte, uma constante nas entrevistas. Esta postura associa-se ao compromisso que revelam os professores ao desenvolvimento dos alunos com que atuam, entre outros, são responsáveis

pela superação que apresentam em seu cotidiano, apesar dos entraves e as condições precárias que encontram no espaço escolar onde atuam.

5.2. Incidentes críticos como desencadeadores de mudanças

Nos relatos dos professores foi possível identificar alguns incidentes que se apresentaram como determinantes em sua percepção como educadores de Arte e do compromisso com a educação dos jovens, bem como de sua responsabilidade em proporcionar aos alunos momentos significativos no processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Foi escolhido o incidente que se apresentou como mais significativo na trajetória de cada professor que participou deste estudo para analisarmos como esses incidentes interferiram na vida profissional dos professores.

5.2.1. Cláudia: “*Naquele momento eu nasci*”

A trajetória de Cláudia como professora de Arte foi marcada por um longo período de frustração e insegurança no que se refere ao trabalho que desenvolvia com os alunos. Sua insatisfação estava em perceber que sua atuação como docente se diferenciava da dos outros professores, mas sentia que algo estava errado consigo mesma:

O meu trabalho sempre destoou do trabalho dos outros e a minha angústia é que eu achava que tinha alguma coisa errada comigo. Que eu não sabia dar aula, que minha aula eu uma “invencionice” da minha cabeça. (Cláudia)

O sentimento de frustração que Cláudia descreve se prolongou, segundo ela, por dez anos, período em que conviveu com um sentimento de culpa diante da constatação de que suas aulas não estavam em consonância com os preceitos que orientavam o ensino de Educação Artística da época:

Eu achava que estava tomando o tempo daquelas pessoas, o dinheiro das pessoas, enganando, porque aquilo não servia parra nada. [...] Eu era muito idiota. Eu errei muito em sala de aula. Eu fiquei uma década fazendo coisa errada. (Cláudia)

Para Martins (2004), a culpa surge diante da constatação de que fizemos algo errado, sendo que:

Nem é preciso dizer como isso é racional e útil, porque, se as pessoas não sentissem culpa, continuariam a fazer as coisas erradas. O sentimento de culpa tem a função de regular a comportamento humano, de adequá-lo à vida em comunidade. (MARTINS, 2004, p.61)

A postura crítica perante sua profissão como docente de Arte foi fundamental em sua trajetória, pois por um longo período esteve em busca de alguma alternativa que a ajudasse a superar o dilema que vivenciava:

Mas eu tinha certeza absoluta que o meu caminho não era aquele que os outros professores faziam e que eu tinha aprendido a fazer. Eu sabia que não era aquilo. Agora, eu também não sabia o que era então o que deveria ser feito. (Cláudia)

A postura humilde de Cláudia acerca da consciência de que a formação inicial não lhe possibilitou a segurança necessária para atuar como professora de Arte e a fragilidade das práticas educativas que eram vigentes na época, que não a convenciam de sua eficácia. Destoavam de sua maneira de conceber a educação, foram importantes no processo de busca que Cláudia se impôs por muitos anos.

Essa postura crítica frente à inconsistência das práticas vigentes no ensino da Educação Artística e a consciência de estar desorientada no que concerne à sua ação como docente, foram um diferencial em sua trajetória pessoal e profissional, pois em seu depoimento percebemos uma busca constante de pensar e repensar sua ação docente e um anseio em superar os problemas e as inadequações que constatava em sua prática pedagógica e de outros professores da área. A consciência crítica e o reconhecimento que a realidade é mutável e aberta a revisões (Freire, 1983), orientaram Cláudia em

seu caminhar. A inquietação lhe possibilitou contemplar de maneira efetiva as novas concepções de ensinar e aprender Arte no contexto escolar, apresentadas e debatidas em um encontro com a equipe técnica do CENP e os professores de Arte, momento este que descreve de forma intensa e emotiva:

Quando eu cheguei na CENP eu tive uma aula fantástica com a Terezinha Guerra. Maravilhosa. E tinha outras, que agora eu não sei citar o nome, mas foram as pessoas que pensaram o ensino da Educação Artística, como deveria ser, qual era a função da arte-educação. Foi discutido o que era arte-educação e como deveria ser a nova metodologia. Então ela começou a falar que as linguagens tinham que conversar entre si, e quando eu ouvi aquela mulher falando aquelas coisas que eu fazia na sala de aula cheia de angústia, conversando as artes visuais, com o teatro, aquela “mistureba” que eu fazia, e que todo mundo falava que aquilo era “coisa de louco” e eu achava que era “coisa de louco” mesmo. Quando eu vi aquilo, eu falei “cáspita”, é isso. Não precisa mais chorar, eu cheguei ao ponto de falar que não queria mais dar aula, eu vou embora, eu vou largar isto aqui, eu estou enganando estas pessoas, o que eu faço é feio, é enganar. Eu considerava que não era uma boa professora porque não me encaixava nos moldes estabelecidos. Daí quando eu vi, eu falei: “Cáspita”, é isso! Eu sei o que esta mulher está defendendo, eu sei o que esta mulher está falando. É isso mesmo. “Putá”, que legal. Daí eu peguei... desculpe a palavra, eu peguei o “teirão” por dar aula. (Cláudia)

Este incidente supracitado foi determinante na vida profissional e pessoal de Cláudia, pois após o encontro, conseguiu sentir prazer pelo magistério, o que podemos verificar pela sua entrevista quando relata algumas ações didáticas que desenvolve e o compromisso evidenciado com os alunos e com o ensino de Arte.

De uma situação de sofrimento que perdurou dez anos, Cláudia passou a conviver com o prazer de ser professora de Arte, mesmo convivendo com as dificuldades que afirma encontrar como docente na Rede Pública de Ensino paulista, o que só se concretizou após o encontro de formação que desencadeou o processo de mudança, experiência significativa e marcante em sua vida:

Agora encontrei o meu lugar, agora encontrei o que eu tenho que fazer, agora eu tenho um chão, porque, até então, eu não

tinha. Eu era uma folha solta no vento, infeliz, angustiada. E de repente eu encontrei o meu lugar naquele grupo. Então, vou te dizer, foi a experiência mais importante de minha vida, porque dar aula a coisa que eu mais gosto de fazer na minha vida. Então, naquele momento eu nasci. (Cláudia)

5.2.2. Eunice: “A paixão me fez chegar até aqui”

Algumas experiências são representativas na vida das pessoas que, mesmo antes de escolherem sua profissão, que deixam marcas positivas e influenciam sua trajetória pessoal e profissional futura e se apresentam como situações desencadeadoras de um projeto de vida e de um caminho a ser percorrido.

Essa experiência foi vivida por Eunice, que ainda como estudante na oitava série do Ensino Fundamental orientada por uma aula de História que interferiu em sua percepção acerca da arte, circunstância esta permeada de descoberta e encantamento e que desencadeou em uma aproximação prazerosa com este ramo do conhecimento:

Eu tive professores conservadores no meu ginásio. Mas eu tive uma aula de História com o professor Alberto, que ele levou alguns slides do teto da Capela Sistina. O professor de Arte dava geometria, dava aquelas bobagens. Mas aquele professor de História me deixou encantada. Aquilo para mim marcou que eu nunca mais esqueci. (Eunice)

O professor de Eunice propiciou-lhe um momento de aprendizagem especial, em que “O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva”. (ALMEIDA, 2004, p.127)

Esse foi um dos fatores que influenciaram Eunice em sua escolha pela profissão docente na área da Arte. Embora tenha iniciado a faculdade de Biologia, mesmo com seus compromissos curriculares, organizava peças teatrais com os estudantes do curso, até que decidiu interromper os estudos nesta área para cursar a Licenciatura em Educação Artística.

A oportunidade de sentir prazer diante da novidade de um conhecimento novo, que até então não tinha despertado seu interesse, permanece até hoje em sua memória como uma experiência significativa em sua trajetória, e nos leva a crer que:

No que se refere à tendência para agir, a exceção encontra-se exatamente naquelas emoções que emergem não da falta, mas diante da completude, dos momentos de plenitude e realização, da beleza extasiante, etc. (MARTINS, 2004, p.33)

O episódio foi o fator desencadeador de seu despertar para a Arte e, por conseguinte, orientou sua vida pessoal e profissional, como Eunice mesmo destaca: “Eu estava na oitava série, foi muito legal. Eu falava da parte histórica, mostrava as imagens, eu gostei muito. Eu curti muito.” (Eunice)

Ele falava da parte histórica, mostrava as imagens, eu gostei demais. Eu curti muito. Eu acho que ele me ajudou a desenvolver o gosto, a paixão pela arte. Eu adoro arte, mesmo tendo feito um curso que me deixou um pouco desanimada, a paixão me fez chegar onde estou, não é? (Eunice)

5.2.3. Paulo: “*Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha sido antes*”.

Para Paulo vários momentos foram marcantes em sua vida no período que antecedeu sua formação inicial, os quais descreve:

No prezinho, com massinha aquilo marcou. Está na minha cabeça até hoje. Aquilo ficou até hoje, não saiu da minha cabeça aquele negócio de modelar. Depois, num segundo momento, foi na 5ª série, que eu fiz um mosaico que a professora adorou, ela pediu que eu fizesse um outro para ela e eu fiz com muito carinho. E depois no ensino médio, com o professor daqui mesmo do ... (escola), que foi o ... (professor). Ele me deu um incentivo muito grande. Ele gostou de um trabalho de pontilhismo que eu fiz e selecionou, entre todos que estavam lá, e fez um quadro com ele, que ficou na sala dos professores e está lá até hoje. Isso para mim foi maravilhoso Depois de anos trabalhando, não na mesma área, eu resolvi optar pela área de arte mesmo. (Paulo)

A seqüência de acontecimentos descritos por Paulo e a convivência com pessoas que proporcionaram impactos prazerosos em sua vida escolar, desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, são elementos que Paulo não esqueceu, pelo contrário, os lembra de forma sensível e emotiva até hoje.

Além disso, some-se o apoio dos pais pelo gosto pela Arte, revelado a ele desde criança, que o incentivou a cursar Licenciatura em Artes Plásticas. Os ambientes familiar e escolar se apresentaram como estimuladores na aproximação que Paulo fez em relação à Arte, processo em que faz questão de explicitar a importância do meio e do grupo na constituição da pessoa, pois: “O meio é um conjunto mais ou menos estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. “ (Wallon, 1986, p.163)

O estímulo das pessoas foi importante na aproximação e na valorização que Paulo fez da Arte, desencadeou na procura de um curso superior que lhe oferecesse um aprimoramento técnico em Arte.

A princípio seu desejo não era de atuar na área da educação e sua inserção no contexto educacional para atuar como professor de Arte se apresentou como uma possibilidade que decidiu experimentar: “Daí abriu uma oportunidade para trabalhar como professor, e como eu era industrial e sempre gostei desta coisa de variar, eu fui.” (Paulo)

O ingresso no magistério também foi um momento que afetou Paulo, pois se sentiu acolhido pelos professores da escola onde iniciava seu percurso, unidade escolar da qual tinha sido aluno, e pelo reconhecimento de seu trabalho:

Foi fantástico também. Porque os professores que estavam lá, eles já me acolheram porque eu já era da casa. Isso facilitou muito porque, como eles já me conheciam, eles já sabiam com quem estavam lidando, o caráter da pessoa. E o meu trabalho aos poucos foi aparecendo e eles começaram a gostar ainda mais e isto me ajudou muito. (Paulo)

Além do acolhimento e o apoio dos docentes, Paulo também teve o amparo da diretora da escola nesta fase inicial de sua carreira, que após o início marcado pela euforia e pelo prazer, foi marcado pelo choque com a realidade que lhe trouxe momentos de desprazer, com manifestações de insegurança e perplexidade: “Mas dentro da sala de aula o impacto é muito grande, é uma coisa assim... eu não esperava.” (Paulo)

Porém, de todos os fatos que vivenciou e o apoio que teve de pessoas da escola, nenhum fato teve um impacto tão grande quanto a primeira vez em que foi chamado de professor, acontecimento que fortaleceu seu desejo de continuar a atuar como docente e que, provavelmente, foi determinante na postura responsável que apresenta frente ao trabalho que desenvolve e que pudemos verificar em diversos momentos de seu depoimento. É o que se observa em um trecho de sua entrevista, quando descreve os sentimentos que emergiram neste episódio:

Mas o impacto da primeira vez que alguém fala: “Entra aí professor”, é uma coisa que... para quem está na indústria e de repente entra numa condição desta , olha que coisa bacana. Aí eu percebi que o esforço valeu a pena. Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha me sentido antes. (Paulo)

5.2.4. Dora: “E aí foi mamão com mel, foi fácil”

Dora teve sua carreira como professora da rede pública paulista de ensino marcada por vários momentos que a afetaram, dos quais selecionamos dois que consideramos os mais representativos para comentar. O primeiro foi após o período em que atuou como professora de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental e de sua atuação como Assistente Técnico Pedagógica de Arte na Diretoria de Ensino.

Após se afastar da sala para trabalhar como ATP, Dora retornou para a sala de aula, mas não mais como professora das séries iniciais do

Ensino Fundamental, mas sim como professora de Arte para alunos adolescentes. Ao entrar em contato com esta nova realidade que se apresentava, Dora sentiu-se afetada perante a situação:

Que susto que eu levei. Eu “quase morri do coração” no primeiro ano. Eu estava acostumada a lidar com crianças. Eu trabalhei com alguns adolescentes só no período noturno. Eu nunca tinha trabalhado com adolescentes do período da manhã, com este pessoal do ensino médio. É aquele aluno que vem para a escola porque o pai mandou [...] sabe aquela vida boa de adolescente? E ai eu falei: e agora? O que é que eu faço? Ai Jesus, como eu vou me organizar nessa bagunça. Porque você faz idéia, você constrói o castelo e de repente o castelo vira uma capelinha. Ai meu Deus do céu, o que é que eu faço com isto? Então, no primeiro ano foi assim, de tentativas, de acertos e erros. Planejar uma coisa... eu lembro que eu tinha duas salas que tudo que eu planejava não dava certo. (Dora)

A perplexidade e a sensação de desorientação perante os jovens com quem começou a trabalhar, não fizeram com que Dora se imobilizasse diante da dificuldade que encontrou:

Sabe quando você fica procurando uma forma de chegar. Eu tenho que provar para eles que o que eu estou falando é uma coisa boa, que arte na escola pública não é a hora que você vai ficar sem fazer nada. Porque na minha aula ninguém fica sem fazer nada. Porque eu venho aqui com propósito e este propósito faz sentido, tem objetivo e vai servir para a vida deles. (Dora)

Ao se posicionar na perspectiva da superação das adversidades vividas, Dora passa a enfrentar a situação, o que nos faz refletir que:

O que importa, na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança e ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vão gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p.45)

A coragem de contemplar o novo, mesmo não o reconhecendo a princípio, mas aproximando-se para senti-lo e, ao vivenciá-lo na nova verdade que se apresenta, reorientou a ação, e Dora que viu a possibilidade de

participar de um projeto de teatro, uma forma de intervir no espaço escolar e significar sua atuação naquele contexto:

[...] ai teve um fator decisivo, que em 2001 a Diretoria de Ensino fez uma parceria com a Secretaria de Cultura de ... (cidade), que era o projeto de teatro. [...] Ai veio o projeto de teatro e eu “cai de cabeça”. (Dora)

Para isso, revisitou alguns teóricos para dar sustentação ao desafio a que ela própria se impôs em atuar de maneira efetiva com os jovens por meio da Arte, processo este que lhe proporcionou um importante aprendizado:

Como é que pode, toda aquela teoria na prática não funcionar? Não é possível tem que funcionar. E funciona. [...] Porque tem aquela coisa, se você começa a estabelecer ídolos e de repente não é bem aquilo. Mas é. Eu é que tenho que adaptar o que ela fala com aquilo que eu faço. Ela está lá e eu estou aqui e eu vou adaptar o que ela fala com o que eu faço aqui. Eu gosto muito da Miriam Celeste também. Eu vou usar o que ela fala, a Gisa Picosque que me serviu de arrimo para trabalhar com o projeto de teatro. Tudo o que eu tinha de material da Gisa, eu juntei tudo para ler de novo, estudar de novo para entrar no projeto. (Dora)

A mudança, que se revela a partir da percepção acerca da viabilidade entre a teoria e a prática em sua ação docente; o despertar para uma nova realidade na convivência e na educação dos jovens, foram aprendizagens que se deram por meio de uma situação desencadeadora, ou seja, o projeto de teatro, a aceitação, o apoio dos alunos e dos pais ao projeto. Prova do sucesso desta empreitada foi a sua continuidade que se prolonga há anos e a orientação do grupo que passou para um ex-aluno que participava do grupo.

Depois dessa experiência, Dora afirma que seu trabalho na escola passou a ser mais respeitado:

[...] eu ganhei todo mundo, isto aqui ficou um paraíso para mim. Se eu soubesse teria evitado um ano de sofrimento, de martírio, de tortura. Porque 2000 foi um ano de tortura. [...] E ai foi mamão com mel, foi fácil. (Dora)

5.2.5. Maria: “Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti”

Maria é uma professora em início de carreira, na época em que a entrevista para compor este estudo foi realizada, em maio de 2007, estava em seu segundo ano como docente na Rede Estadual de Ensino paulista.

Embora tenha um curto período no magistério, já vivenciou situações em que deixaram marcas e a afetaram de maneira intensa. Destas vivências selecionamos dois incidentes que consideramos decisivos e que desafiaram Maria a se posicionar diante da escolha que fez em ser professora e de atuar em escolas públicas.

Um primeiro episódio foi no contexto familiar, em que foi questionada por seu companheiro quanto à sua atuação como professora:

[...] até o meu marido me questiona. Ele fala assim: fica aqui no escritório comigo e você tem um x de salário. Você entende tudo de contabilidade. Não precisa ficar esquentando a cabeça. Vai para ganhar menos para sofrer, ficar sem voz. Ele não entende, fala que é masoquismo. Não é masoquismo, eu acho que está faltando amor. (Maria)

Diante de tais indagações Maria se posicionou, contestou as razões apresentadas pelo marido e decidiu continuar atuando como professora mesmo diante de uma proposta que lhe proporcionasse maior conforto e um salário mais atrativo:

E aí eu decidi ficar, ganhar menos, ficar cansada, sem voz, sei lá. Mas eu decidi ficar. Eu falei: eu vou comprar esta briga. Hoje eu posso não ter muito espaço, não ter voz ativa, mas eu falo o que eu penso. Eu vou dando alguns “tapinhas com luva de pelica”. Eu sinto que muita coisa não dá certo por culpa dos professores, eles não sabem lidar com os alunos. (Maria)

A determinação de Maria revelou em continuar atuando no magistério está apoiada, entre outras razões, pela vontade em atuar junto aos jovens e de intervir na cultura da escola que, segundo ela, é repleta de situações que demonstram uma relação entre professores e alunos conflituosa e, em alguns momentos, com posturas autoritárias e desumanas por parte de alguns docentes.

A escolha que Maria fez pode ser melhor entendida se considerarmos que:

É esta força misteriosa, às vezes chamada de vocação que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (FREIRE, 1996, p.142)

Esse episódio teve um impacto que marcou Maria, o qual recorda e descreve com emoção. Vale lembrar que quando Maria ingressou no curso de Licenciatura em Artes Plásticas sua vontade não era atuar na educação, e sim se aproximar de conhecimentos voltados para a atividade de artista plástico.

Outro incidente que afetou Maria ocorreu na escola, envolvendo uma professora e uma aluna:

Um dia uma professora falou uma coisa sobre um aluno que me doeu muito. [...] Veio uma menina e perguntou para ela... uma menina negra: Professora, a senhora vai dar aula na nossa sala? Ela respondeu: não sei menina, não me amola. E a menina foi embora. Eu estava do lado dela e perguntei: por que tanta agressividade? Ela disse: Eu não suporto esta menina. Além de chata, ela é feia demais. (Maria)

Esse fato lhe causou um forte desconforto, o qual ela descreve:

Sabe aquilo para mim foi como se tivesse enfiado uma faca no meu coração, não sei se é porque eu tenho filhos. Sei lá, me doeu muito. (Maria)

A revolta de Maria com o fato nos permite considerar que foi o sentimento de compaixão para com a aluna que provocou nela uma reação tão

forte. Para Martins (2004), a compaixão é uma reação que se manifesta em pessoas emocionalmente saudáveis, sendo que:

Essa parece ser uma característica humana universal. A dor alheia causa compaixão e sua intensidade varia proporcionalmente ao grau de intimidade e de afeto. (MARTINS, 2004, p. 61)

A compaixão e a tristeza com o fato testemunhado fizeram com que Maria optasse em voltar para casa e não mais lecionar naquele dia: “Eu juro para você, eu até pensei em parar, porque fazia apenas dois meses que eu tinha começado a lecionar.” (Maria)

Esses acontecimentos afetaram e desestabilizaram Maria, momentaneamente, quanto à sua vontade de ser professora. Após um primeiro momento de desequilíbrio, Maria reafirmou seu desejo de continuar, só que mais fortalecida e convicta de que a escola é o espaço onde se realiza tanto pessoal quanto profissionalmente e, mesmo diante dos acontecimentos e das dificuldades que afirma encontrar para atuar como professora, se sente realizada:

Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti. [...] só dizer que para ser professor tem que tem amor. Que aqui eu me encontrei e estou muito feliz. (Maria)

5.2.6. Lúcia: “[...] a escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje a escola está triste, cabisbaixa, sem vida ”

Em sua entrevista, Lúcia deixa evidente que o momento que mais marcou sua trajetória profissional foi a época em que atuou em uma escola, da qual participava do “Projeto Escola Padrão”: “Mudança mesmo foi na época da escola padrão, ali sim a coisa mudou.” (Lúcia)

Sua atuação naquele período era como Coordenadora do CIC – Centro de Informação e Criação:

[...] eu fui coordenadora de CIC, Aqui mesmo, esta escola foi escola padrão, foi uma das primeiras de ... (cidade). Eu fiquei na biblioteca, e a biblioteca funcionava. A escola conseguiu uma ajudante da Prefeitura e a biblioteca funcionava de manhã, à tarde e à noite. Hoje ela está fechada. Tem tanto material lá, mas não tem quem cuide, quem organize. (Lúcia)

Ao defender uma escola que seja, substancialmente, um espaço de vida, Lúcia se aproxima de um aspecto valorizado por Freire (1996):

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa da criação das condições para alegria na escola. (FREIRE, 1993, p.11)

Após esse período, constatou-se que Lúcia encontra dificuldades para atuar, tecendo várias críticas à situação em que se encontra a escola pública paulista na atualidade, numa visão pessimista e saudosista afirma que:

Naquela época tinha mais material, mais capacitação. É como eu falei antes, a escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje ela está triste, cabisbaixa, sem vida. (Lúcia)

5.2.7. Fernanda: *“Era muito legal, eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar. Foi muito bom”*

Com Fernanda vários incidentes concorreram para que sua formação lhe proporcionasse subsídios para atuar como professora de Arte na Rede Pública de Ensino paulista.

Na sua formação inicial, embora considere que o curso que realizou não lhe ajudou na sua própria atuação como docente, tem boas recordações desse período de estudante: “A faculdade me ajudou, eu amei a minha faculdade. [...] Foi onde eu aprendi mesmo. (Fernanda)

Mas as marcas mais efetivas que interferiram em seu processo de formação foram constituídas por meio de ações de formação contínua que realizou:

Porque às vezes eu via que só o conteúdo não dava certo, daí eu ia para a prática. Aos poucos fui entendendo melhor como funciona. A especialização que eu fiz foi em teatro, na Sagrado Coração, só que em Bauru. Eu ia para Bauru toda sexta-feira. Eu dava aula no ... (escola) de segunda à quinta e na sexta eu ia para Bauru e ficava lá até sábado. Era uma delícia, eu “morro de saudades” de lá. Porque era assim, como era a primeira turma, a primeira turma da especialização, nós tivemos um curso espetacular. [...] Eu tive um módulo com a Ingrid, outro com a Ana Mae. Com o próprio Antonio Araújo. Quem mais? A Karen Miller, que é da Unicamp, de dança. Eu tive muita coisa, eu conheci muita gente boa. Olha este curso me ajudou muito, porque eu adquiri uma bagagem muito boa, porque na hora de vai ensinar eu lembro das metodologias, das aulas. Foram tantas formas de ensinar que eu tive no curso que eu consegui melhorar minhas aulas. Eu aprendi muitas dinâmicas diferentes. Foi muito bom. (Fernanda)

Além do curso de especialização, Fernanda participou de outras ações de formação contínua que foram marcantes em seu percurso, entre as quais destacamos um encontro em que vislumbrou o potencial da Proposta Triangular da professora Ana Mae:

Sim, na Diretoria de Ensino. A ATP de Arte. Como eu aprendi com ela. Nossa, eu falei para ela: eu não tido isto antes, até na faculdade. Eu não tinha me despertado para isto. É aquela questão da triangulação da Ana Mae, que é o apreciar, o contextualizar e o fazer. Funciona. Funciona mesmo. É muito bom. A partir do momento que você coloca o trabalho, a produção do aluno na lousa, é que você vê como eles começam a melhorar, eles começam a aprimorar o seu senso estético. (Fernanda)

As experiências em formação contínua e a aplicabilidade dos aspectos teóricos em sua prática pedagógica foram importantes na trajetória de Fernanda, que em vários trechos de seu depoimento deixa evidente sua vontade de estar sempre estudando e aprimorando sua atuação como professora de Arte: “Na dança eu uso Laban, em história da arte o Gombrich e o Argan. Eu estudei tudo isto porque eu gosto mesmo.” (Fernanda)

Para Fernanda o ato de aprender está associado ao prazer, pois os momentos em que descreve os cursos de que participou, percebemos uma empolgação com suas descobertas, cuja importância se revela na ampliação de seu conhecimento. Essa postura, somando-se à valorização que demonstra perante as ações de formação contínua de que participou, talvez sejam alguns dos fatores que fizeram desses momentos incidentes importantes que a afetaram significativamente:

O importante não é a experiência em si e a quantidade de experiência que chegam a se acumular, mas como são vividas, refletidas, problematizadas, criam significado e nos ajudam a conhecer um pouco mais o que se passa e o que nos passa. (CARBONELL, 2002, p.63)

Fernanda contempla sua formação como um processo permanente que está vinculado a sentimentos de prazer, expressos pela alegria, curiosidade e amor aos educandos. Sempre relaciona os novos aprendizados à sua prática docente, revelando um compromisso com a formação de seus alunos. Esta é uma das dimensões que, segundo Freire (1996), se impõe aos professores no processo educativo nas escolas, pois:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. (FREIRE, 1996, p.95)

Os cursos de formação contínua deixaram marcas positivas que foram dando à Fernanda uma segurança em sua vida profissional e indicam que os conhecimentos e experiências didáticas desenvolvidas nessas ações formativas foram elementos de solidez para realizar seu trabalho: “Porque eu tenho orgulho, se alguém vê os cadernos dos alunos que eu dei aula, eu tenho orgulho do meu trabalho, eu gosto que vejam.” (Fernanda)

Outro incidente marcante para Fernanda foi no início de carreira, pois em seu ingresso no magistério, na segunda escola onde atuou, teve vivências importantes que lhe afetaram e deixaram sentimentos prazerosos dos quais recorda:

Ai eu sai de lá e fui para o ... (escola), que tinha mais aulas à noite. Eu fiquei apaixonada por aquela escola. Quem não gosta daquela escola? Olha, é de periferia, afastada, mas uma delícia de escola. Era muito legal. Eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar, foi muito bom. (Fernanda)

5.2.8. Roberto: “Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar Arte. Eu procuro fazer tudo direitinho”

O início de carreira como docente de Roberto foi marcado por situações de sucesso profissional. A primeira escola onde atuou como professor de Educação Artística em 1972, teve experiências que lhe proporcionaram muito prazer, apesar do processo de atribuição de aulas que, segundo ele era injusto, pois privilegiava os amigos do Delegado de Ensino da época, que tinha amplos poderes para designar os professores, segundo interesses duvidosos, sem seguir nenhum critério que justificasse tal atitude.

Assim, por não participar da “panelinha”, que segundo Roberto tinha um tratamento diferenciado. Teve aulas atribuídas em duas cidades vizinhas do local onde residia, sendo que em uma delas encontrou uma realidade que iria dificultar a aplicação daquilo que tinha planejado para trabalhar com os alunos:

Quando eu entrei na sala, lá em ... (cidade), estava chovendo, estava chovendo dentro das salas de aula. Eu olhei para os alunos, muitos descalços, maltrapilhos, o teto pingando água. Daí eu pensei, eu vim com um plano, um plano de aula totalmente “louco”, “maluco”. Quando eu entrei e vi tudo aquilo eu percebi que não ia dar certo e decidi falar com o diretor: o senhor vai me desculpar, mas eu vou mudar o meu plano de aula. Não tem condições de trabalhar com este plano de aula. [...] Foi interessante, o diretor me perguntou: Então professor, o que o senhor pode fazer? Ai eu falei o seguinte: Eu vou trabalhar quatro meses só com argila e o restante depois eu vejo o que eu vou fazer. Então pode fazer assim, ele falou. [...] Depois ele me perguntou: O que você precisa? Eu preciso de uma bacia, de pranchas de madeira, de cavaletes e pode colocar tudo isto aí no pátio, não precisa colocar na sala de aula, pelo menos no pátio não chove. Depois que eu consegui tudo, eu falei com os alunos; eu não sabia que naquela região tinha uma olaria. Todos os alunos sabiam onde tinha argila, daí foi fácil. Eles trouxeram uma argila muito boa, você

precisava ver. A partir daí eu comecei a ensinar modelagem, comecei com uns bonequinhos. Acabamos ficando seis meses trabalhando com argila. Os alunos desempenharam muito bem, além do que eu esperava. Eles queimavam as peças... eles levavam os trabalhos para a olaria e queimavam lá. Você acredita que o dono da olaria chegou a comprar alguns trabalhos deles. (Roberto)

A experiência, bem sucedida, fez com que Roberto fosse conhecido e reconhecido pelo seu trabalho. Prova disto foi o convite que recebeu para lecionar em uma Universidade da região como professor de Análise e Técnicas de Materiais Expressivos, para ensinar modelagem em argila, instituição onde trabalhou como docente até por volta de 1993.

O trabalho com argila e, posteriormente a montagem teatral que realizou com os alunos, foram marcantes para Roberto, mas de fato somente vieram a se concretizar por meio do apoio que teve do diretor da escola, pois, como ele mesmo salienta: “Este diretor era uma pessoa interessante. Ele era bem moderno para a época.” (Roberto)

A postura do diretor da escola foi determinante para o encorajamento de Roberto, para que este propusesse ações que mais se adequassem à realidade daquela unidade escolar. O que se pode observar é que ambos, Roberto e o diretor, tinham uma concepção de educação que destoava dos preceitos educacionais que orientavam a educação em nosso país naquele momento. O sistema educacional brasileiro já estava sob a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692, de 1971, em pleno regime militar e, no ensino de Arte, sob os preceitos da disciplina Educação Artística que tinha sido implantada por esta legislação.

É importante destacar que outros incidentes afetaram Roberto em sua vida profissional envolvendo diretores das escolas onde trabalhou. É o caso da diretora de uma unidade escolar onde lecionou por dezoito anos que, apesar dos conflitos que teve com ela, por conta de algumas posturas autoritárias que assumia em alguns acontecimentos, reconhece sua importância na organização da escola.

Roberto só mudou de escola no período em que a diretora se adoentou: “Depois ela faleceu. Quando ela estava com câncer, que já estava afastada, eu saí da escola. Eu fui lecionar perto de casa [...]”

Em sua trajetória profissional, Roberto sempre procurou escolas que tivessem diretores que apresentassem uma atuação diferenciada e os momentos que relata em que sua atuação foi mais satisfatória e lhe proporcionou mais prazer se deram nestes espaços.

O sentimento que revela, após anos de trabalho na Rede de Ensino paulista nos permite afirmar que sua carreira foi marcada pelo sucesso e pela satisfação de ser professor de Arte:

Eu sempre procurei estar atualizado. Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar arte. Eu procuro fazer tudo direitinho. (Roberto)

Sintetizando...

Observa-se que para quatro professores que participaram desta pesquisa os incidentes críticos que mais afetaram estes docentes estão ligados às pessoas que trabalham nas escolas onde lecionam. Exemplo disto são os diretores de algumas escolas onde Roberto lecionou, profissionais em que reconhece sua importância em organizar o ambiente de tal maneira que o possibilitaram trabalhar com relativa tranquilidade. Nessa mesma direção também se apresentou a vivência de Paulo, que teve na diretora e nos professores da escola o apoio necessário para superar o “choque coma realidade” que o desestruturou no início da carreira.

Maria também teve pessoas que deixaram marcas no início de sua carreira, porém com ela as manifestações não foram de amparo e acolhimento, à semelhança de Paulo e Roberto. Pelo contrário, as duas situações que afetaram Maria tiveram como protagonistas seu companheiro e uma

professora. Ambos desencadearam situações em que o sentimento de desprazer perante os fatos quase a fizeram desistir do magistério.

Já para Eunice a atuação do professor de História a fez com que se aproximasse da Arte na época em que era estudante na oitava série, o que ocorreu em uma aula que a despertou para a área e, segundo ela, um dos fatores que a fizeram optar pelo curso de Arte que realizou posteriormente e que a fez chegar até onde está.

Para Dora, foi na verdade uma proposta o incidente que mais lhe afetou, ou seja, a parceria com a Secretaria de Cultura de sua cidade para desenvolver um projeto de teatro e que desencadeou o processo de mudança e o seu reconhecimento como profissional pela comunidade escolar onde atuava.

Com Lúcia também foi uma proposta que provocou vivências significativas em sua trajetória, só que uma proposta orientada pelo Governo do Estado de São Paulo com o “Projeto Escola Padrão”.

Com as professoras Fernanda e Cláudia foram experiências em formação contínua que se apresentaram na forma de incidentes críticos em sua vida profissional. Para Fernanda, foi por meio de diversas participações em cursos e uma especialização que realizou e para Cláudia um encontro no CENP que a fez reorientar sua atuação e diminuir a angústia que a acompanhava há dez anos por não ter a clareza de seu papel e por considerar que sua atuação como docente não estava de acordo com as exigências e os preceitos que orientavam o ensino de Educação Artística à época.

Foi possível constatar a diversidade de fatores que desencadearam os incidentes críticos na trajetória dos professores que participaram desta pesquisa, e que os afetaram. Esses fatos deixaram marcas e recordações que ainda hoje são reecordados como momentos significativos em suas vidas. Em alguns casos, foram as pessoas que atuam nas escolas que deixaram suas

marcas, para outros, as propostas de atuação e para dois sujeitos as ações de formação contínua.

Os caminhos foram distintos, orientados pelos desejos e necessidades que se apresentaram em momentos e épocas distintas, mas a busca indicava uma perspectiva comum, um mesmo ponto de chegada, ou seja, o fortalecimento da identidade profissional e da reafirmação do desejo de serem docentes comprometidos com o ensino de Arte e com os alunos com que atuam.

Esse processo se mostrou intenso, com sentimentos e emoções frente aos incidentes que proporcionaram momentos de satisfação e outros de desprazer revelando que:

O sistema emocional humano é como um instrumento musical do qual se pode extrair as mais variadas melodias. Melodias que tanto constituem nosso canto pessoal e único como também nos integram à grande sinfonia, as vezes harmoniosa, às vezes dissonante, formada pela humanidade como um todo. Elas simultaneamente nos individualizam, nos irmanam e nos impulsionam para um futuro sempre novo. (MARTINS, 2004, p.98)

A forma como se posicionaram frente aos incidentes críticos em que se envolveram, ao longo de sua trajetória profissional; a posição que assumiram nas dificuldades; o compromisso que mostraram em relação à sua atuação, são elementos que levaram a Assistente Técnica Pedagógica de Arte da Diretoria de Ensino em apontá-los como profissionais diferenciados na região, indicando-os para comporem este estudo.

5.3. A Arte na escola está viva

Nas entrevistas realizadas com os professores de Arte, pôde-se constatar que em muitos momentos esses docentes se reportam às dificuldades que encontram para darem continuidade ao seu trabalho. Diversos fatores foram destacados pelos sujeitos como elementos dificultadores no

desenvolvimento de sua ação docente e como profissionais da educação, como o número de alunos em sala de aula, a falta de material didático e de um espaço apropriado para o ensino de Arte, salários baixos, excessiva carga de trabalho, entre outros.

Esses fatores parecem revelar o descaso e o abandono com que esses profissionais convivem em sua atividade como educadores na Rede Estadual de Ensino paulista e que interferem em sua vida pessoal e profissional.

Os reflexos dessas políticas, voltadas para a educação provocaram sentimentos nos professores, que vivenciaram as mudanças e ainda hoje sentem o impacto dessas ações em seu trabalho, sendo que para alguns o desprazer se manifesta pela desmotivação que sentem e a falta de perspectiva de melhora:

Você sente que tem asas, mas não pode voar. Não há projetos de valorização do professor. [...] Eu me sinto muito desvalorizada, eu sei que posso fazer muito mais do que estou fazendo, mas eu planejo, eu trabalho, eu me dedico e não sinto nenhuma valorização e nem perspectiva de melhoria. (Fernanda)

Muitos falam, mas é o professor que é incompetente, mas vem aqui e vê a situação e vê se agüenta. Não agüenta. Não está fácil. (Lúcia)

Já outros revelam seu desprazer e indignação frente à falta de organização da rede e à falta de compromisso das instâncias superiores em fazer um acompanhamento efetivo do trabalho desenvolvido nas escolas:

Então, eu vejo que muitas coisas não acontecem porque o diretor não deixa, porque o supervisor não percebe, porque a dirigente regional não pensa naquela linha, porque o governo não deixa. Eu vou te falar, a coisa é feia. (Cláudia)

Eu acho que esta bagunça que se instalou no ensino público do Estado [...] Eu acho que falta alguém para acompanhar o trabalho do professor, sua postura na sala de aula. Eu acho que tudo isto acontece também porque não tem cobrança do professor. Cada um faz o que quer. Esta liberdade é para

quem sabe usar a liberdade. O lado bom da liberdade é para quem sabe usar. Aquele que não se acomoda. (Maria)

Esses, entre outros exemplos, citados acima, denunciam a precariedade nas condições de trabalho e a falta de perspectiva com que os professores convivem em seu cotidiano, provocando revolta em muitos professores, pelo descaso e abandono que sentem como profissionais do Ensino Público paulista.

Porém esta revolta que muitos professores manifestaram em seus depoimentos é uma revolta legítima, pautada em fatos concretos e em vivências frustrantes que acumularam em sua trajetória profissional.

Por outro lado, o sentimento de frustração que os docentes deixaram emergir em suas entrevistas parece sinalizar para uma ação de superação, uma mobilidade e uma postura de enfrentamento diante da situação. Os sentimentos que os professores vivenciaram os impulsionaram para assumir uma nova atitude, perspectiva esta que vai ao encontro do que Martins (2004, p.57) afirma:

Não devemos confundir esse conceito negativo, que tem um significado de inútil ou prejudicial com o outro, que se refere ao fato de certas emoções serem sentidas como desagradáveis. Mesmo estas que sentimos subjetivamente como desagradáveis (tristeza, medo, raiva, etc), são úteis, têm uma função precisa.

Neste caso, os sentimentos de raiva e de indignação são úteis e, por que não dizer, necessários em muitas situações, pois:

A raiva constitui um grande impulso para a ação e esse é o seu propósito. A mudança social positiva, a proteção às crianças, a luta contra a miséria, contra o racismo e a exploração, todas têm parte de sua raiz na raiva justa. O desejo de modificar uma situação e de fazer justiça muitas vezes é alimentado pela raiva contra aquilo que consideramos injusto. Ela está ligada ao presente. Não é por acaso que se fez uma analogia da raiva com o fogo. Ele pode ser extremamente destrutivo, mas se usado apropriadamente é muito útil. (MARTINS, 2004, p.54)

É o que parece ter ocorrido com boa parte dos professores que participou desta pesquisa, uma vez que sentimos que toda a revolta manifestada, e que permeou as entrevistas, foi manifestada de maneira concomitante a movimentos de superação, de mudança e de resistência. E isto pôde ser constatado na descrição das ações que desenvolvem em sala de aula, ações estas que se fundamentam nos preceitos mais atuais da educação e do ensino de Arte, como o trabalho com projetos, a visita a museus de Arte, a utilização nas aulas da concepção da Proposta Triangular da Professora Ana Mãe Barbosa, entre outras.

Ou então quando os professores defendem e procuram uma formação continuada que lhes auxilie a superar as dificuldades e buscar novas alternativas para o desenvolvimento de seu trabalho, atitudes que demonstram uma preocupação com uma boa preparação para o trabalho como docente em Arte, já que, conforme os próprios professores afirmam, a formação inicial não os preparou para o exercício da profissão.

O compromisso para com o ensino de Arte e com a educação também se manifestam na aproximação para com os alunos, evidenciado pelos professores nesta pesquisa, sendo esse um dos alicerces em que se apóiam para superar as dificuldades que enfrentam e desencadear um processo de ensino-aprendizagem em Arte que, apesar dos entraves que se apresentam, prosseguem e procuram realizar um trabalho que lhes dê mais prazer e que propicie aos estudantes o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento a que têm direito e que merecem.

Os sentimentos de prazer, com momentos de alegria, satisfação, realização, entre outros, são prova dessa postura em busca de uma superação, pelo menos parcial, que percebemos nos discursos dos professores, que se apresentam de diversas formas e que revelam um compromisso com o ensino e a formação dos alunos:

Eu me sinto motivada em perceber que os alunos estão crescendo, emitindo críticas. É gostoso acompanhar o

desenvolvimento deles. O que eu sempre guardo comigo é quando eu faço avaliação com eles, porque eu os avalio, mas eles também me avaliam. Eu lembro uma vez numa sala de ensino médio que eles me disseram quando me avaliaram que o que mais aparecia era a paixão que eu tinha por aquilo que eu estava fazendo. Eu consegui que eles vissem isto, quer dizer, eles acreditam em mim. Eles sentiram que as coisas só dão certo quando é movida a paixão. Eu tinha um aluno que dizia: eu adoro esta pequena, porque não tem uma coisa que ela bote a mão que não de certo. Isto é legal. Lidar com o ser humano é muito gostoso. (Dora)

Seria melhor se nós tivéssemos mais tempo. Era melhor se eles ficassem mais tempo conosco, para formar melhor naquilo que realmente eles necessitam. (Lúcia)

É bom, nós vamos encontrando brechas. Se você está num sistema que te impede de trabalhar, você tem que procurar meios para fazer as coisas. Nós vamos indo contra a corrente, não é? (Fernanda)

As mudanças interferiram no meu trabalho, mas não muito. Eu procurava estar atualizado. Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar arte e procuro fazer tudo direitinho. (Roberto)

Estes trechos são apenas uma pequena amostra do compromisso e da busca em realizar um trabalho de qualidade que defendem e que em muitos momentos se evidenciaram na descrição que fazem de suas práticas como docentes.

Tal postura nos permite afirmar que o ensino de Arte não “morreu”, conforme destacou Prandini (2000) em pesquisa que realizou e que constatou que “[...] o professor de Arte vive à procura de sua identidade e de seu papel na escola.” (Pradini, 2000, p. 211). Acreditamos que alguns anos se passaram e a situação que a pesquisadora vislumbrou na época já sofreu algumas alterações.

O que fica evidente é a luta que estes profissionais travam para poder manter sua identidade profissional e significar sua atividade como docentes de Arte, tendo a clareza de seu papel no contexto escolar. O ensino de Arte na escola pública paulista não “morreu” porque o professor não deixou, porque o professor de Arte não desistiu e, mesmo com as precárias condições

em que atua, desenvolve ações conscientes e demonstra saber qual é o seu papel na formação dos jovens com quem atua, posicionamento este que constatamos em algumas afirmativas:

Apesar da situação que estamos vivendo, existe aquela mágica, que é quando você está na frente do aluno. É como se o mundo inteiro apagasse as luzes e o foco estivesse somente ali, e a coisa acontece, apesar de tudo. Por isso é que eu te falei esta frase, Desculpe, é frase de gente angustiada mesmo: O professor ainda é a pessoa que faz a coisa acontecer. Apesar de tudo, do governo, é o professor a pessoa mais importante desse processo e se a coisa ainda não afundou é porque o professor não deixou. (Cláudia)

Eu estou no caminho, é isso mesmo. É isto que eu quero, trabalhar com a arte, a arte é tudo, abrange tudo, você lida com todos os feitos do ser humano. Eu adoro. Eu amo isto. Eu estou na sala de aula por convicção. Meu compromisso é este, é com esta criançada. É isto. (Dora)

Eu não sei, eu acho que o professor está no meio do caos e ele acaba vendo uma luz. Sempre há uma luz. Na sala de aula tem muito problema, mas tem também muita coisa boa, que nós acabamos percebendo. Então, ali tem algo que vai acontecer, que vai sair algo bom, e isto nos faz ficar motivado. Porque mesmo que seja um só, já vale a pena. Se nós vemos que tem uma pessoa no meio disso, que nós percebemos que tem uma outra visão, uma outra cabeça, já valeu a pena lutar. É isso que faz do professor um otimista, porque senão ele não estaria mais ali. (Paulo)

[...] só dizer que para ser professor tem que ter amor. Que aqui eu me encontrei e estou muito feliz. (Maria)

[...] o meu objetivo como professora de Arte é fazer com que eles gostem de arte, é formar o apreciador. Não é formar o artista, o ator, o músico, o artista plástico. (Fernanda)

O que esses profissionais demonstraram foi o compromisso com a educação e com os jovens. Isto os impulsionou a superarem os entraves e dificuldades que se apresentaram ao longo de seu trabalho, e deram sustentação a uma prática docente consciente e compromissada com a educação e com a Arte na formação dos jovens com que atuam.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos dos professores que participaram desta pesquisa favoreceram o desvelar dos sentimentos que vivenciaram, e ainda hoje se apresentam em determinadas situações, frente às mudanças, indo ao encontro dos objetivos descritos no início deste estudo, porém, algumas mudanças que a princípio não eram foco desta pesquisa, e que afetaram sobremaneira esses sujeitos, se apresentaram de forma contundente, sendo valorizadas pelos professores em vários momentos das entrevistas. Compõem este viés as transformações sociais, manifestas pelo comportamento dos alunos, a violência na escola e a percepção dos professores acerca do papel da família na educação dos jovens com quem atuam, aspectos que foram incorporados ao estudo, devido à sua relevância empírica e teórica.

Assim, as entrevistas realizadas nos permitiram orientar nossa discussão sobre os sentimentos e emoções dos professores frente às mudanças em quatro eixos temáticos: o professor de Arte e sua formação; o professor de Arte e as concepções de educação e sobre o processo de ensino-aprendizagem em Arte; o professor de Arte e as condições de trabalho e as relações interpessoais na escola e o professor de Arte e sua relação com os alunos.

Quanto à sua formação, os professores contemplaram várias dimensões. Um primeiro aspecto diz respeito aos fatores que antecederam sua formação inicial, os quais foram lembrados por alguns docentes, destacando a importância da escola de Ensino Fundamental e Médio que cursaram, e suas vivências com Arte nesse período de sua formação. Sentimentos de prazer, alegria, descoberta e encanto, entre outros, foram destacados pelos professores nessa etapa de suas vidas, o que os impulsionou a se aproximarem da Arte e, em alguns casos, foram determinantes para sua escolha em cursar Arte em sua formação inicial. A família também foi citada como fator de influência na escolha pela profissão.

Esses fatos nos permitem destacar a importância do adulto e, em especial, do professor em apresentar às crianças e aos jovens a área do conhecimento com que trabalham de maneira prazerosa, que em alguns casos influenciam sua trajetória pessoal e profissional, deixando marcas positivas e vivências significativas nos alunos, que, mesmo depois de um longo período, são lembrados com carinho.

Já na formação inicial, o que se evidenciou foram sentimentos desagradáveis em relação ao curso que fizeram, constatando manifestações de tristeza, lamento, dissabor, revolta, etc, perante esta etapa de estudo. É interessante destacar que, se for considerada a formação na dimensão específica do conhecimento da Arte, muitos professores se mostraram satisfeitos com esta dimensão desenvolvida na licenciatura que cursaram. Porém, quando se reportam à dimensão pedagógica e aos aspectos que se referem à questão da aprendizagem em Arte, boa parte dos professores afirma que a formação inicial não os auxiliou na sua profissão. Este fato que proporcionou, em alguns professores, o choque com a realidade da escola pública paulista e o sentimento de revolta perante o despreparo em seu início de carreira.

Para alguns desses professores, segundo seu próprio depoimento, foi a formação continuada que lhes possibilitou superar as dificuldades e a

alterar suas práticas educativas, o que foi desencadeado por várias categorias de ações formativas e em momentos distintos. Foram citadas as reuniões pedagógicas, os encontros de formação, realizados por meio de cursos, palestras, encontros, etc., que lhes proporcionaram reflexões e mudanças em sua maneira de contemplar e de desenvolver atividades de Arte em sala de aula. De acordo com os relatos dos docentes, pôde-se constatar que não é a categoria da formação contínua que provoca mudanças, e sim a maneira como a ação foi planejada e desenvolvida, sendo valorizado qualquer tipo de ação, desde que seja encaminhada em consonância às suas expectativas e necessidades reais.

Também importante é a constatação de que uma ação em formação continuada pode ter uma aceitação de alguns professores, principalmente os que estão em início de carreira, no entanto, para outros, mais antigos no magistério, são desvalorizadas e criticadas em sua inadequação ou superficialidade. Este fato nos induz a refletir sobre a necessidade de se estabelecer com os professores um diálogo e uma parceria visando atender as reais carências e anseios dos docentes em seu processo de formação, em especial, as ações de formação contínua, desenvolvidas pelos órgãos oficiais ligados à Secretaria de Educação do Estado, geralmente orientadas pela equipe técnica das Diretorias de Ensino.

Um dado relevante é a predisposição demonstrada pelos professores de estudar e se atualizar, pois muitos já cursaram pós-graduação e participam de encontros de formação, postura que, provavelmente, seja responsável, entre outros aspectos, pelo conhecimento que demonstram das concepções mais atuais em educação e no ensino de Arte. Isto parece evidente ao constatar as idéias e práticas que defendem para a educação e da relevância e pertinência dos argumentos que explanam ao se referirem à importância da Arte na educação e, por conseguinte, no desenvolvimento os alunos. Em muitos momentos foram citados vários autores da área do ensino de Arte e do processo de ensino-aprendizagem, neste campo de atuação pedagógica, defendidos por estudiosos ou contemplados em propostas curriculares, como também é possível observar este conhecimento em várias

descrições de atividades que desenvolvem com seus alunos, ações educativas que se apóiam em concepções de ensino mais atuais, como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, o trabalho com projetos, visitas a espaços culturais, etc.

O compromisso com a educação e com o ensino de Arte, é percebido nas posturas desses professores, que, mesmo com as dificuldades que encontram para se atualizarem e estudarem (em muitos momentos se vêem impossibilitados por questões salariais ou por falta de tempo, pois têm uma carga excessiva de trabalho, entre outros fatores), procuram se atualizar e buscam alternativas que lhes possibilitem um melhor encaminhamento das aulas. Em muitos trechos dos depoimentos constatou-se o sentimento de realização e orgulho que esses professores demonstram em proporcionarem aos alunos vivências significativas em Arte, condizentes com as propostas mais recentes no processo de aprendizagem em Arte.

Esse comportamento revela a responsabilidade que os docentes, que participaram da pesquisa, evidenciam quanto ao desenvolvimento dos educandos, uma vez que deixam claras as dificuldades que encontram em realizar um trabalho significativo em arte nas escolas onde atuam. Vários aspectos foram foco de reclamações e críticas dos professores quanto às condições em que desenvolvem seu trabalho, merecendo destaque a falta de um espaço físico adequado para trabalhar com Arte, salários baixos, falta de material didático e salas superlotadas, que são aspectos recorrentes nas entrevistas, salvo algumas exceções que se apresentaram em momentos pontuais e de curta duração. A frequência e a intensidade com que estes fatores aparecem nos depoimentos e os sentimentos de frustração e desgosto frente às condições em que desenvolvem seu trabalho docente se intensificaram nos últimos anos. Nesse sentido, a gestão de Mário Covas implantou medidas para conter as despesas em educação no Estado e reorganizar a Rede de Ensino, propostas estas louváveis se não tivessem deixado um lastro de degradação nas escolas e nas condições de trabalho dos professores.

A sensação de desvalorização que demonstram perante as ações governamentais também é manifesta por alguns professores quando se referem aos diretores de escola e coordenadores pedagógicos. Em relação a estes, os professores afirmam enfrenta dificuldades em desenvolver seu trabalho, devido a atitudes desses profissionais que comprometem o bom desenvolvimento de sua ação como docentes. A desativação de salas-ambientes de Arte em algumas escolas é exemplo disto, pois as justificativas para tais ações se reportam a diminuir a circulação de alunos na escola, pois desconsidera a importância em educar os alunos para os novos encaminhamentos que a escola se propõe a fazer. Ao invés de optar pelo processo educativo dos estudantes, encerra-se o projeto, mesmo sendo este valorizado e elogiado pelos professores.

Porém, verificamos que para alguns professores a relação com os diretores de escola e com a coordenação pedagógica se estabelece de uma maneira mais sadia e cooperativa. Um dos coordenadores pedagógicos, de uma unidade escolar, foi elogiado pelo professor de Arte, em virtude de sua postura e pelos encaminhamentos que adota para desenvolver o projeto pedagógico da escola. Ele adota ações conjuntas e propostas de projetos interdisciplinares, como também por um diretor que foi lembrado por um professor que foi o seu ponto de apoio para superar as dificuldades que enfrentou no início da carreira como docente.

Já com os alunos, os professores demonstraram uma postura de aproximação para com os jovens com que trabalham, entretanto fazem críticas e comentários às situações de violência na escola e de indisciplina, fatores que desencadeiam sentimentos de insegurança e insatisfação, mostram-se amedrontados e despreparados para enfrentarem este tipo de situação, salvo algumas exceções.

Ao mesmo tempo em que demonstram a falta de habilidade para conviver com situações de violência e indisciplina, os professores têm uma postura de respeito para com os estudantes, o que foi constatado a partir dos relatos de situações que revelam atitudes de empatia, diálogo, parceria, entre

outros posicionamentos. Revela-se assim, uma relação humanizada e educadora, pois contempla o desenvolvimento dos alunos em dimensões que transcendem o aspecto cognitivo, atendendo também suas necessidades afetivas, postura esta pautada em valores éticos e morais que permeiam as relações entre as pessoas.

É importante destacar que essa aproximação de alguns professores com os alunos não se manifestou por meio de atitudes de convivência e de aceitação de comportamentos inadequados, pelo contrário, esta relação se mostrou orientada por um viés educativo, reflexivo, perante as posturas impróprias dos alunos. Também relevante é constatar que esse posicionamento em abordar a formação moral e ética dos alunos não fez com que os professores se distanciassem de seu papel principal de trabalhar a Arte em sala de aula, percebe-se que as duas dimensões foram contempladas de forma concomitante.

Se por um lado os professores demonstram uma atitude de aproximação para com os estudantes, a situação se altera quando se referem às famílias dos alunos, que são objeto de críticas e responsabilizadas pela falta de limites imposta aos seus filhos e de acompanhamento de seu desempenho escolar.

O aprofundamento das reflexões que os professores revelaram nas entrevistas, proporcionou um material abundante e rico em detalhes que, pelas descrições de situações possibilitou, pelo menos parcialmente, uma análise e uma aproximação dos sentimentos que se manifestaram em suas vidas, especialmente quanto às inquietações e mudanças que vivenciaram em sua trajetória profissional como professores de Arte no Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de Ensino paulista.

Percebeu-se que os avanços e as ações que demonstram um sentimento de prazer concernentes à sua ação como docentes são, em grande parte, fruto de iniciativas pessoais dos próprios professores, que buscam

alternativas para transporem as dificuldades que enfrentam e propiciarem aos alunos uma educação em Arte com qualidade.

Em poucos momentos foram citadas as mudanças impulsionadas pelas políticas públicas governamentais, como fatores que proporcionaram uma melhor condição de trabalho para os educadores em questão e, quando isto ocorreu, foram marcados por momentos pontuais e ações de curta duração e pouca interferência no processo de ensino-aprendizagem em Arte. Por outro lado, as mudanças efetivadas pelo poder público que foram, de maneira gradativa, afetando as condições de trabalho dos professores, mostraram-se mais duradouras e, em muitos casos, permanecem e se impõem como uma realidade difícil de modificar, como os baixos salários, as classes superlotadas, entre outros.

O que pudemos verificar foi uma postura compromissada dos professores, que mesmo perante os entraves e dificuldades com que afirmam conviver, demonstram uma capacidade de superação e de intervenção nesta realidade pouco estimulante em que atuam. Talvez seja esta atitude de enfrentamento que revelam nas entrevistas, entre outros fatores, que lhes possibilite sentirem orgulho e prazer em serem professores de Arte.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Helena M. de P. *A Escola Padrão no Estado de São Paulo: um referencial de gestão para uma educação democrática*. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1997.
- ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. & PLACCO, Vera de S. N. *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ARELARO, L.. R. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes, histórico e tendências. In: OLIVEIRA, C. (org) *A municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-90.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARSLAN, L.M. & IAVELBERG, R. *Ensino de arte*. São Paulo: Thomson, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae T. *Arte/Educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. (org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

- BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças na formação . In: BARBOSA, R. L. L. (org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- BIOTO, Patrícia A. *Aspectos econômicos e políticos da municipalização do ensino: o caso do Estado de São Paulo nos anos 80 e 90*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.
- BRASIL Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte: quinta a oitava séries*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOLIVAR, A. (org). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.
- BOLIVAR, A.; DOMINGO, J; FERNANDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BUORO, Anamelia B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.
- _____. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DIAS-DA-SILVA, Maria G. F. e LOURENCETTI, Gisela do C. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Sampaio, Maria das M. F. (org). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.
- DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 7.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *O sentido dos sentidos : a educação (do) sensível*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

- DURAN, Marília C. G. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização. In: Palma Filho, J. C.; Alves, M. L.; DURAN, M. C. G. *Ciclo básico em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 2003.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERRAZ, Maria H. C. e SIQUEIRA, Idméa. S. P. *Arte-educação: vivência, experimentação ou livro didático*. São Paulo: Loyola, 1987.
- FRANCO, Francisco C. *O professor de arte: perfil do profissional que atua no ensino fundamental em escolas públicas paulistas com alunos de 5ª a 8ª séries*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água. 1993
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- GARCIA, Olgair G. *A formação do educador em Paulo Freire: a constituição do educador-sujeito numa prática em processo*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. B.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIGLIO, Paulo C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. S. e ALMEIDA, Laurinda R. (orgs). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.
- GRINSPUM, Denise. Educação patrimonial como forma de arte e cidadania. In: Série Idéias 31. São Paulo: SEE/ FDE, 2004, p. 167-170.

GULASSA, Maria L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUBERMAN, M. Trabajando com narrativas biográficas. In: McEWAN, H; EGAN, K (comp.). *La narrative en la enseñanza, el aprendizaje u la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

_____. M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de apreender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAHONEY, Abigail A. Introdução. In: MAHONEY, Abigail A. e ALMEIDA, Laurinda R. de (org). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MARTINS, José M. *A lógica das emoções na ciência e na vida*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, Miriam Celeste et al. *Didática do ensino de arte : a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

MERANI, A. L. *Psicología y pedagogia: las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, D.F.: Grijalbo, 1969.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo 1999.

PALMA FILHO, J.C. Reorganização do ensino fundamental na rede de ensino paulista, política e ideologia: memórias. In: PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. *Ciclo básico em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTEL, Lucia G. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PRANDINI, Regina C. A. R. *Professor de arte: ensino de arte na escola para que?* Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo 2000.

- RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ROSA, Maria C. da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.
- SÃO PAULO (Estado). *Política educacional da Secretaria da Educação do estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2003.
- _____. *A escola que faz a diferença*. São Paulo Secretaria de Estado da Educação, 1997.
- _____. *Orientações para o processo de implantação do Projeto Escola Padrão*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1992.
- _____. *Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- _____. *Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: escola de 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- SZYMANSKI, Heloísa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.
- _____. (org) *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de arte: algumas questões para reflexão conjunta. In; BARBOSA, Ana Mãe T. (org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- _____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, Maria J. e Nadel-Brulfert, Jacqueline (orgs). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- _____. *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- ZAZZO, R. *Wallon, psicologia e marxismo*. Lisboa: Vega, 1978.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Entrevista com Professora Cláudia

Apêndice B: Entrevista com Professora Eunice

Apêndice C: Entrevista com Professor Paulo

Apêndice D: Entrevista com Professora Dora

Apêndice E: Entrevista com Professora Maria

Apêndice F: Entrevista com Professora Lúcia

Apêndice G: Entrevista com Professora Fernanda

Apêndice H: Entrevista com Professor Roberto

APÊNDICE A

ENTREVISTA REALIZADA EM 14 DE ABRIL DE 2006, COM PROF.^a CLÁUDIA

Ent – O porquê da escolha da área de Arte?

Cláudia – Porque eu tinha vocação para isto. Eu queria ser arquiteta, não deu, daí a Educação Artística, que está ligada à arte. Aí eu fui para a Educação Artística, e quando eu cheguei lá, me apaixonei por aquilo, eu vi que ali tinha tudo que eu gostava. Ali tinha música, tinha pintura, tinha teatro. Até era uma coisa mais abrangente que a Arquitetura. Aí eu percebi que era isto que eu gostava, que era isso mesmo que eu queria. Daí acabei indo para a sala de aula e gostei da coisa.

Ent – Você pensava em ser professora?

Cláudia – A princípio não. Porque minha mãe era professora e eu via a angústia de ser professor e eu não queria aquela angústia para mim. Aquela vida de ganhar mal, de trabalhar muito, aquela vida de não ter tempo para si mesma, de dedicação exclusiva para aquilo. Minha mãe era uma excelente educadora, e por ser excelente ela vivia procurando material, vivia estudando e eu não via a nossa vida melhorar. Puxa, como é que uma pessoa trabalha tanto, ser uma pessoa tão importante para o país e ser tão mal remunerada, e viver passando vontade e ver as coisas e não ter acesso a elas. De deixar de comprar um vestido. Ela deixava de passear para ir comprar livros. Quantas vezes vi minha mãe fazer isto. Comprava material para levar para a sala de aula, para o aluno poder fazer as coisas. Era uma coisa de dedicação mesmo, era quase uma missionária. Eu não queria esta vida para mim, embora eu achasse lindo ser professor. Eu não queria aquela vida, aquela angústia para mim. E, quando eu me vi dentro daquilo, eu falei, meu Deus, é angustiante, mas é isto que eu quero.

Ent – E como você chegou na sala de aula?

Cláudia – Foi assim. Eu tenho formação em música e tinha o Conservatório de Música, que eu estudava, isto em 1977. Daí eu fui convidada por uma amiga para dar aula no Instituto Musical ... (nome): Lá está precisando de um professor de piano. Você não quer ir lá? Então, eu comecei dando aula de piano. Em 1980 eu fui chamada para dar aula de música numa pré-escola, aqui em ... (cidade), que se chamava Jardim Pré-Escola ... (nome). Eu nunca tinha dado aula de música para um coletivo. Antes, as minhas aulas eram de instrumento para aquele aluno. Uma aula coletiva eu nunca tinha dado. Daí eu precisei de minha mãe e do conhecimento que ela tinha. Daí eu falei: Mãe, o que é criança? O que criança precisa? Por que música é importante para a criança? O que eu tenho que fazer com estas crianças? Eu não queria chegar lá e só ficar cantando musiquinhas. . Eu estava preocupada com as crianças, eu acho que era uma coisa instintiva em mim. Eu achava que não era só ir lá e ficar cantando musiquinha, que aquilo tinha que fazer parte da formação daquela criança. Foi uma aprendizagem maravilhosa, porque minha mãe, ela desvendou este mundo para mim. Ela falava: Lê Piaget, “Os seis estudos da psicologia do Piaget”. Eu li algumas coisas para tentar entender quem era a criança, o que era importante para ele e como eu poderia inserir a música naquele universo da criança.

Ent – Isto tudo antes de você entrar na Faculdade?

Cláudia – Antes de eu entrar na Faculdade. Daí, eu comecei assim. A cada aula que eu ia, eu preparava aquela aula, eu colocava o objetivo daquela aula. Eu aprendi a dar aula de uma maneira muito legal, porque eu queria aprender a dar aula e como eu não tinha nenhuma experiência, ninguém que me dissesse como é que se ensinava música, foi um caminho que eu fui construindo, acertando, errando, mudando no ano seguinte. Neste ano eu achava que o que eu estava fazendo era lindo, no outro eu falava, que lixo! Como é que eu errei, daí mudava de novo. Foi uma coisa “muito louca”, porque foi uma coisa empírica mesmo. Um processo de aprendizagem e de repensar, e desde cedo eu aprendi a fazer assim, a repensar, a ver se isto que eu estou fazendo é bom. Se serve para alguma coisa. Se é fútil. Se não serve para nada. E foi assim que eu comecei, até que em 1982, no último ano da Faculdade, eu comecei a lecionar no Estado. Aí foi uma outra história.

Ent – Foi neste momento que você fez a Faculdade de Educação Artística?

Cláudia – Eu fiz a Faculdade de Artes Plásticas, porque na época só tinha duas habilitações, ou Desenho ou Artes Plásticas. Desenho eu não tinha a mínima vocação, porque eu não gostava daquela parte do Desenho Geométrico, de Geometria Descritiva, aquilo para mim era horrível, detestava. Meu negócio era mexer com tinta, era pular, era dançar, era fazer teatro. Então eu vou mais para este lado das Artes Plásticas, que eu vou me dar melhor. E era mesmo.

Ent – E a música? Você a abandonou?

Cláudia – Ah, sim, a música. Era interessante o seguinte: eu não conseguia ver a coisa de forma fragmentada, como o povo dizia, música é música, artes plásticas é artes plásticas. Eu não conseguia ver assim, eu misturava, nas minhas aulas a música e as artes plásticas. Eu sempre tive uma tendência para misturar as linguagens. Às vezes eu fazia um teatro, que misturava com música, mas que tinha uma parte de cenário, uma parte de figurino, que tinha uma parte do visual. Então eu misturava, eu sempre fiz uma “mistureba do caramba”. Eu e os alunos, um rolo danado. Aquela coisa da gente ir descobrindo novas formas de se expressar, que não se encaixava nem um pouco com aquela forma tradicional que todos os meus amigos seguiam. O meu trabalho sempre destoou do trabalho dos outros, e a minha angústia é que eu achava que tinha alguma coisa errada comigo. Que eu não sabia dar aula, que minha aula era uma invencionice da minha cabeça. Eu achava isto. Eu fiquei muito “pirada”, muito angustiada durante uma década, pois as pessoas falavam que tinha que ensinar letra bastão, perspectiva, e eu pegava o planejamento dos outros professores e tinha lá: letra bastão, perspectiva, mas era uma coisa absurda, não era uma perspectiva que você enxergava na cidade quando você está nadando, ou quando você pegava uma obra de arte e ia estudar a forma e via a perspectiva, estudava como o artista tinha empregado a perspectiva. Era simplesmente a perspectiva. Não estava associada à obra, à paisagem urbana, não estava associada a nada. Eu ficava me perguntando: Por que os professores de Educação Artística não têm o respeito das pessoas? Todo mundo acha que Matemática é importante. E eu fico me perguntando: Por que Matemática é importante? Eu nunca vi esta Matemática na minha vida. Eu nunca usei logaritmo na minha vida. Eu nunca usei função exponencial. Torturavam-me com análise sintática, com análise morfológica, com “o raio que o parta”, com estilos de redação, e eu não uso nada disso na minha vida. Mas caramba, como é que eu ando por aí, como eu uso muitas coisas que têm arte, como eu preciso de arte para entender o mundo, para entender a vida, quer dizer, eu consigo sobreviver pintando, desenhando, cantando, como artista eu consigo sobreviver. Mas eu não consigo sobreviver sabendo logaritmo, sabendo a altura de um triângulo, eu não preciso destes saberes. Por que será que as pessoas valorizam tanto a Matemática, a Geografia, a Língua Portuguesa, e não dão a mínima para a Arte? Daí eu pensava assim, quando eu fico dando estas pinturas em quadradinhos, essa coisa que o povo diz que nós temos que fazer, eu fico me perguntando: Mas isto é importante? Tudo o que eu faço não tem importância nenhuma, ficar pintando quadradinho, ficar fazendo desenhinho, isso não leva as pessoas a nada. A minha matéria não serve para nada mesmo, é uma coisa insignificante, fútil, que deveria ser tirada do currículo. Porque, para fazer isto, é melhor não fazer nada, isto não leva a nada. Então, quando eu insistia em me encaixar naquele modelo, eu me sentia inútil, eu me sentia frustrada, infeliz. Eu achava que estava tomando o tempo daquelas pessoas, o dinheiro das pessoas, enganando, porque aquilo não servia para nada. E quando eu apostava naquele lado intuitivo meu, de que a arte deveria ter uma função, que aquilo era importante para a formação das pessoas, porque foi importante para a minha vida. Porque eu tinha mais sensibilidade, que me permitia ver mais que os outros, ouvir o que os outros não podiam ouvir, perceber o que os outros não estavam percebendo, e que isto tinha vindo da minha formação em música, e que isto tinha vindo do meu olhar para a Educação Artística. Eu pensava, é isto que as pessoas precisam, as pessoas não precisam pintar quadrinhos, fazer desenhinhos. As pessoas precisam aprender a ler o

mundo, a ouvir as coisas, a perceber, a ler nas entrelinhas, e eu apostava que minha aula tinha que ir neste sentido, mas era muita contra-mão.

Ent – Como foi sua formação inicial? Ela não te deu segurança para atuar desta maneira?

Cláudia – Nada. Nada. Naquela época a gente saía crua, sem saber o que estava fazendo ali. Nós não entendíamos o nosso papel. O que eu vou fazer? O que é arte? Para que serve a arte? Como eu vou atuar como professora? Nós nem nos chamávamos de arte-educadores naquela época. Era professor de Educação Artística. Não tínhamos esta mentalidade de arte-educação. A arte-educação não tinha o status que tem hoje. Era uma confusão geral. Então, nós saímos naqueles moldes antigos, a Faculdade tinha aquele ranço horrível, que foi a minha experiência de aluna de Educação Artística, que era aquela experiência onde nós pintávamos os desenhinhos, fazíamos letra gótica, aprendíamos a fazer margem, retas paralelas, mexer com o compasso. Quer dizer, não tínhamos claro na nossa cabeça o que era arte, nem para a gente nós tínhamos esta clareza. Para mim a arte era uma coisa legal, um tipo de hobe, de um passatempo. Era pintar quadro, eu tinha esta mentalidade também. Então eu acho que eu tenho vocação e vou ensinar os meus alunos a pintar também. Eu achava que era mais ou menos assim. Era muito idealizado. Eu era muito idiota, eu errei muito em sala de aula. Eu fiquei uma década fazendo coisa errada.

Ent – E como você se sentia?

Cláudia – Eu vivia angustiada. Ou eu faço isto que o povo faz, ou eu faço esta outra coisa aqui, que eu me sinto bem fazendo, mas que, por outro lado, parece que é loucura minha que é uma invenção minha, e que não tem nada a ver com o que o povo faz. Então eu vivia nessa angústia, angustiada durante dez anos. Dez anos? A minha cabeça começou a mudar a partir de 86.

Ent – O que aconteceu em 86?

Cláudia – Chamaram os professores para... ia acontecer algumas mudanças na educação e estavam pensando numa proposta curricular.

Ent – No Governo do Estado?

Cláudia – No Governo do Estado. As maiores mudanças sempre ocorreram em nível do Governo do Estado. Se algumas coisas foram para as escolas particulares, é porque respingou. Os professores estavam no estado, trabalhando ali, e ele aprendeu ali e levou as mudanças para a escola particular também. Mas as grandes mudanças partiram sempre do Governo do Estado, com seus erros, com seus atropelos, mas partiram de lá. Se não fosse isso, não teria acontecido. E eu caí de pára-quedas numa reunião para pensar o ensino de Arte e para fazer uma proposta curricular. Foi quando perguntaram: O que o professor quer? Como vocês querem que seja o ensino de Arte? Eu caí dentro de um debate deste, e participando daquela coisa, ouvindo aquelas pessoas, eu vi que todos os professores tinham a mesma angústia que eu. Ninguém sabia direito qual era o seu papel. Ninguém sabia direito qual era a função da arte na educação do aluno. Estava todo mundo perdido, que nem “cego em tiroteio”. Foram discussões importantes naquele momento, porque foi o momento em que aquelas angústias apareceram.

Ent – Foi na década de 1980?

Cláudia – Foi, foi sim. Foi a partir de 1985, que começaram as primeiras discussões chamando as pessoas para discutir que rumo a Educação Artística teria. Que papel ela teria.

Déb – Quem foram as pessoas que conduziram o debate?

Cláudia – Era o pessoal da CENP. E nós estávamos dentro da Universidade com todo esse pessoal, também tinha o pessoal das Delegacias de Ensino. Naquele momento eu ainda não estava entendendo direito aquela coisa. Estava ali, mas estava meio de “pára-quedas”, lembrando de minhas angústias, levando as minhas dúvidas, porque eu tinha muitas dúvidas. Eu pensava, será que eu sou importante? Ou se realmente não tem importância em nada, é só uma aula de lazer, ali no meio das outras aulas importantes. Eu ainda tinha esta dúvida. Eu ainda não tinha encontrado um caminho

para mim. Mas eu tinha certeza absoluta que o meu caminho não era aquele que o povo fazia e que eu tinha aprendido a fazer. Eu sabia que não era aquilo, agora, eu também não sabia o que era então que tinha que ser feito.

Ent – Você não sabia o que colocar no lugar...

Cláudia – É isso, eu sabia o que eu não queria, mas eu ainda não sabia ao certo o que eu queria e para onde ir.

Ent – Como você se sentia com esta situação?

Cláudia – Eu só me descobri, quando eu caí dentro da CENP. Olha que coisa linda, com a implantação da escola padrão. Eu nasci como professora em 1992, ali eu nasci. Por isso que eu falo que foi uma década, foi um parto a fórceps, horrível, traumático, e quando eu cheguei em 1992, aconteceu uma coisa fantástica. Eu fui convidada para dar aula no ... (escola), que tinha se tornado escola padrão. Eu fui pra lá muito angustiada, porque eu não queria ir para aquela escola, porque eu fazia um trabalho muito legal no ... (escola), que é uma escola que tem um palco e que eu tinha uma diretora com uma cabeça maravilhosa, que era a ... (nome), que me falou: Olha, tem este palco aí, se você quiser, é a sua sala de aula. E, de repente eu fui lá para dentro e sai daquela sala de aula formatada que nós temos, que saía de uma sala para outra, para um espaço que era meu e era muito legal, onde eu trabalhava ao mesmo tempo com música, com teatro e com artes plásticas. Eu misturava tudo, eu tinha voltado a fazer o que fazia antigamente, porque ali eu percebi que ninguém estava me olhando. Ali eu podia fazer aquelas minhas experiências “malucas”, embora eu achasse que aquilo não era muito certo, mas eu me sentia muito bem fazendo aquilo. Eu apostei nisto, e quando eu montei a “Arca de Noé” com os alunos, que era um musical, a molecada se empolgou. Eles ajudaram a fazer as roupas, a fazer o cenário. Eu estava muito feliz fazendo aquilo que eu estava fazendo. Daí eu perdi as aulas naquela escola e não sabia para onde ir, e o ... (nome do professor), que conhecia o meu trabalho me falou: Por que você não vai para o ... (escola)? E escola vai virar escola padrão. Nós vamos receber um acervo maravilhoso, os professores vão ser mandados para fazer cursos, acho que é uma boa oportunidade para você crescer, para você mostrar seu trabalho. Eu fui, angustiada, mas fui, porque eu tinha muito apego naquela escola. Quando eu cheguei lá, mandaram os professores para a CENP, porque nós tínhamos que entender quais eram as transformações e que rumos a escola ia tomar. A escola tinha sido repensada, o ensino tinha sido repensado, as coisas iam tomar um novo rumo e nós precisávamos entender que rumo era este, então nos mandaram para CENP e para a FDE. Naquela época a FDE cumpria o papel dela, que hoje não cumpre mais. Era um lugar onde íamos ...era um espaço de aprendizagem muito rico, que eu lamento profundamente que a gente tenha perdido. Quando eu cheguei na CENP eu tive uma aula fantástica com a Terezinha Guerra. Maravilhosa. E tinha outras, que agora eu não sei citar o nome, mas foram as pessoas que pensaram o ensino da Educação Artística, como deveria ser, qual era a função da arte-educação. Foi discutido o que era arte-educação e como deveria ser a nova metodologia. Então ela começou a falar que as linguagens tinham que conversar entre si, e quando eu vi aquela mulher falando aquelas coisas que eu fazia na sala de aula cheia de angústia, conversando as artes visuais, com o teatro, aquela “mistureba” que eu fazia, e que todo mundo falava que aquilo era “coisa de louco” e eu achava que era “coisa de louco” mesmo. Quando eu vi aquilo, eu falei “cáspita”, é isso. Não precisa mais chorar, eu cheguei ao ponto de falar que não queria mais dar aula, eu vou embora, eu vou largar isto aqui, eu estou enganando estas pessoas, o que eu faço é feio, é enganar. Eu considerava que não era uma boa professora porque não me encaixava nos moldes estabelecidos. Daí quando eu vi, eu falei cáspita, é isso! Eu sei o que esta mulher esta defendendo, eu sei o que esta mulher está falando, , é isso mesmo. “Putá, que legal”. Daí eu peguei, desculpe a palavra, eu peguei o “teção” por dar aula. Ela falava: Olha, vocês pensam que é fácil fazer arte, a gente precisa saber história. Ai eu pensava, tem mesmo! Nós temos que saber um monte de coisa, porque a arte está conectada com todas as coisas do mundo. Ela é a produção de um tempo, e esse

tempo atrás alguns avanços tecnológicos, cultura, política, filosofia, ele tem tudo. Então você tem que contextualizar para o aluno. Ela deu uma “puta” aula maravilhosa. Ela pegou a Judite e mostrou o quadro, alguns achavam que aquela não era a Judite, que era a Salomé, e daquele quadro e nós fizemos uma performance e depois teve uma parte de um grupo que transformou aquilo em música, traduziu através dos sons. Eu falei, é isso! Agora encontrei o meu lugar, agora encontrei o que eu tenho que fazer, agora eu tenho um chão, porque, até então, eu não tinha. Eu era uma folha solta no vento, infeliz, angustiada. E de repente eu encontrei o meu lugar naquele grupo. Então, vou te dizer, foi a experiência mais importante de minha vida, porque dar aula a coisa que eu mais gosto de fazer na minha vida. É o que eu passo fazendo dez, onze, doze horas por dia. Eu chego a dar quatorze aulas num único dia. Meu Deus, como eu posso ficar quatorze horas fazendo uma coisa que não me agrada, uma coisa que não me preenche e que eu me sentia enganando as pessoas. Então, naquele momento eu nasci.

Ent – A partir da proposta da escola padrão?

Cláudia – Da escola padrão. Sim, da escola padrão. Que pena que este projeto foi boicotado logo que começou. Daí eu passei a ter outra experiência maravilhosa, que fez parte de minha vida, nesta mesma época. Eu tinha montado um coral no ... (escola) com os alunos. Só que nunca trabalhei com coral certinho de quatro vozes, uma atrás da outra. Eu gostava muito de trabalhar com música folclórica, e nos montamos uma seleção de músicas, mas ele tinha dança, movimentos corporais com sons tirados do corpo. Não aquele coral bem comportado que o povo faz. Era uma coisa meio diferente, que já vinha desta minha tendência de não ficar parada. Eu sou uma pessoa inquieta, é o meu jeito. O que combinou com o jeito dos adolescentes, porque o adolescente também é assim, também é inquieto. Ele também não quer fazer aquela coisa quadrada. E nós acabamos, eu e os alunos, inventando uma apresentação musical diferente. Nós fizemos uma apresentação no dia em que o Batista ... (escola) recebeu a sala de leitura, no dia em que recebemos aquele acervo maravilhoso. Nunca as escolas receberam um acervo tão lindo e tão precioso, de obras preciosas de literatura, de história, de arte. Livros maravilhosos de arte que eu nunca tinha visto na minha vida, nem na Faculdade, nem em lugar nenhum. Coisa de primeira linha, que as escolas receberam. Um acervo maravilhoso que o Estado mandou para as escolas estaduais. Até hoje, escola particular nenhuma que eu conheço tem um acervo tão maravilhoso quanto às escolas padrão tem. As escolas estaduais recebem até hoje, mas naquela época era muito mais. Então, nós recebemos aquele acervo e teve uma comemoração. Veio gente da CENP, do Governo do Estado, na época o Callegari era o diretor da FDE. Veio o Callegari. E veio o pessoal da DRE de Mogi, e uma mulher que foi minha professora, a Wilma Pavaneli. A Wilma foi minha professora e eu não tinha visto a Wilma lá. Eu estava tão nervosa, tão preocupada com a apresentação das crianças, que nem vi a Wilma. E nós apresentamos, e no meio daquele repertório, tinha “Benedito Pretinho”, “Ciranda, cirandeiro”. Eram músicas que nós tocávamos lá na Faculdade nas aulas do Niquinho, e a Wilma era assistente dele. E a gente tinha esse repertório, e eu juntei com o que eu já tinha da música folclórica e nós fizemos a apresentação. A Wilma veio me abraçar chorando, ela falou: Menina, você foi minha aluna. Eu falei: é eu fui sua aluna. Sabe aquela coisa do emocional. Meu Deus! O que você fez com aquelas músicas. Ela se emocionou, ela ficou muito sensibilizada, porque ela viu que o trabalho dela tinha ido para a frente, que o que ela tinha semeado tinha brotado. Nós misturamos o trabalho com poesia, com poemas do Drumond, foi muito bacana. Passou um tempo e eu recebi um convite: Olha, vão selecionar lá na FDE alguns professores. Não me lembro ao certo, ou cinqüenta, ou coisa assim. Professores da rede estadual, não precisa ser necessariamente professor, pode ser gente que trabalha em núcleo e vai ter um curso de música, que vai ser dado na FDE. Só que eles vão selecionar as pessoas que vão participar. Tem dois caminhos para poder participar: ou você participa da seleção, vai lá faz a prova que eles vão aplicar ou é aceito. Só que, daí, se

you pass in the selection you do not have the responsibility of multiplying. It was when we started to work with the word multiplier. Or you go another way. You are indicated by the directorate of education, which people called the Directorate of Education. Right? I don't know... You are indicated by the directorate, but here you have the responsibility of multiplying this course for more than thirty people. Beautiful, I will go this way. Because I became insecure, it could be that I do not pass there, "no vestibular". Because I knew that I would be a real vestibular there. I did not consider myself competent to pass through this way and as I was interested in doing the course... because I think there is a lack of music in schools. So I decided to go this other way, I do not care a little about multiplying, because I think that knowing how to be socialized even, knowing how to be inside the University, knowing how to be inside the master's, the doctorate. I think it is terrible for some professors who keep the knowledge for themselves. Knowing how to be multiplied, knowing how to be socialized. So, I will like to pass this on to my friends, for many professors to give music classes too. And I was happy with life there. So, I was part of the "Musical Literacy Project". This was a gift from God for education, and another gift that was not for the front. With so much money spent, so many talents wasted, and, in the end, the FDE ended with all this and we never had our meetings again.

Ent – Este momento foi um momento importante para você?

Cláudia – Este momento foi crucial, foi um momento muito importante. Nós estaríamos anos luz, se aquelas pesquisas tivessem avançado. Nós, a partir do momento que aquele governo acabou, quando o Fernando de Moraes saiu da secretaria de educação, que o Projeto de Alfabetização Musical acabou. Acabou mesmo. Todos os projetos foram cortados. A FDE passou por uma reestruturação total, muita gente foi mandada embora, mandada para outros lugares. A FDE virou uma coisa burocrática, estranha, e ela hoje não se parece nem um pouco com a FDE orgânica, dinâmica, daquela época. Era um espaço de encontro, encontro de pessoas que levavam suas experiências e que trocavam e vinham renovados para a sala de aula. Cheia de novas ideias, de novas coisas. Porque aquele era o momento de lavar o ranço, de tomar sol, sabe. De repensar a Educação Artística. Um momento mágico, que nos contagiava. Nós saíamos felizes de lá, cheios de vontade de dar aula, de transformar, de fazer coisas diferentes. Os alunos sentiam muito isso, nós fizemos um trabalho fantástico, que chegou na sala de aula. Quem teve a felicidade de participar destes encontros, mudou a cabeça para sempre. Eu acho que foi um momento muito lindo, eufórico. E daí, o que aconteceu, as coisas foram mudando.

Ent – Qual outra proposta que foi importante para você?

Cláudia – A sala-ambiente. A sala-ambiente foi uma conquista. Só que a sala-ambiente precisava de um espaço físico para a coisa acontecer. Ela precisava de material, precisava ser equipada para ela ser realmente uma sala-ambiente. Uma sala que atendesse a muitas necessidades, porque tem que ter pia, para as aulas de artes plásticas, tem que ter bancada para trabalhar com modelagem. Mas também tinha que ser um espaço versátil, que desse para você trabalhar com teatro, que desse para você trabalhar com música, ou com outras linguagens. Eu estou falando estas três, porque são nestas que nós mais circulamos, entendeu? É claro que poderia ter fotografia, computação gráfica, tem coisas que a gente poderia ter ali. Elas não eram equipadas, elas não foram equipadas. Tinha resistência de alguns diretores, eu acho que os diretores, não... o diretor é um negócio sério. É engraçado a limitação destas pessoas, eu acho que quem é gestor, tem um cargo, o papel de dirigir alguma coisa, de ser maestro de alguma coisa, esta pessoa tem que ter visão, muita visão. O pensamento pedagógico desta gente é muito reduzido, eles são muito mal-preparados. Eles têm uma visão muito ruim, eles são muito pobrinhos, eles precisam estudar, estudar muito. Eu vou te falar o que aconteceu: o diretor, ele se implicava com a mobilização dos alunos que andavam pelos corredores na troca de aula. Daí, o que acontecia, aqueles alunos causavam um certo tumulto na escola, porque o aluno

encontrava o colega no meio do caminho e conversava, e demorava para entrar na sala. Mas tudo isso é uma questão de educação, é uma questão de você educar o aluno. Mas as pessoas não queriam esperar, porque eles achavam que aquilo era uma bagunça. Então, em nome da organização, em nome da disciplina, voltou ao que era antes. Cada sala na sua sala, vamos acabar com esta bagunça de sala-ambiente. Foi um retrocesso total, quem gostava da sala-ambiente, como eu, chorou lágrimas de sangue, porque viu naquilo um retrocesso. É complicado para o professor de Arte trabalhar numa escola que não tem um espaço para fazer teatro, que precisa de concentração. O aluno se sente mal de estar no pátio e um monte de gente olhando para ele, exposto ali, fazendo uma coisa que ainda se sente inibido. Ele ainda está ensaiando, ele ainda está errando, e as pessoas olhando. Bate dez sinais, para dez recreios, e pára o trabalho, que agora vem o recreio. Agora, para de novo que a fulana tem que limpar, entendeu? É um trabalho todo truncado, tem interferência de todos os lados. Nós precisamos de um espaço. Você está ensaiando uma música, está incomodando o professor do lado. Daí o povo vem reclamar que está fazendo barulho, que está uma bagunça. Porque ainda hoje se tem esta mentalidade, de que o professor de Arte está fazendo bagunça. Isso é diretor, é supervisor, é dirigente regional. Eu vou te falar, a cúpula da educação.... eu vou te falar, é meio perigoso falar isso, a educação acontece aos trancos e barrancos apesar da Secretaria da Educação. A educação ainda acontece neste país porque o professor ainda trabalha, o professor é insistente, é um bicho tão insistente que ele ainda consegue trabalhar, apesar de todas as dificuldades, de todos os entraves, de todas as angústias. Por começar por um salário muitíssimo baixo, a ter que dar 40, 50, 60 aulas semanais. Isto é desumano. É essa a nossa angústia, é esta a nossa fala de dez anos atrás, de vinte anos atrás. E esta é a fala da gente hoje. A começar por trabalhar mal, porque ele está cansado, porque não estudou ou porque não se recicla. Ele não tem acesso ao teatro. Ele não tem acesso à música. Ele não tem acesso a tantas outras coisas, porque ele está cansado, “duro” e “ferrado”. Ele não lê. Ele não se renova. Eu não sou diferente de todos os outros professores, eu tento não ser igual, mas muitas vezes eu fico igualzinha. Eu fico angustiada porque sei que isto é errado. O professor tem que saber. Quem não sabe pra ele não sabe passar para os outros. Ele tem que ter esta visão. Então, eu vejo que muitas coisas não acontecem porque o diretor não deixa elas acontecerem, porque o supervisor não percebe, porque a dirigente regional não pensa naquela linha, porque o governo não deixa. Eu vou te falar, a coisa é feita.

Ent – E depois deste período de 92?

Cláudia – Daí “ferrô”. No meio do Governo Fleury a coisa já começou a piorar, porque o Fernando de Moraes saiu. Eu gostava do Fernando de Moraes, porque ele foi o tutor, vamos dizer assim, do projeto de Alfabetização Musical. Ele era um cara que tinha uma outra visão de educação. Pode ser que eu esteja enganada, mas naquele momento ele era a pessoa mais importante. Porque ele tinha um pensamento mais divergente, ele tinha uma outra visão de educação. Ele não considerava que a arte era uma futilidade, ele achava que a arte era importante para a formação. Nossa, o Projeto de Alfabetização Musical, depois de Vila Lobos foi o primeiro projeto para ensinar música na escola. O último projeto que tinha sido feito neste país foi o de Villa Lobos. Você sabe o que é isto, no começo do século, na década de 40, 50. Foi o Villa Lobos que inventou este método de musicalização, o como ensinar música nas escolas, que era o antigo Canto Orfeônico que tinha na década de 50. Depois teve um grande buraco na educação. Todo este período de ditadura não teve nada disto. Nem vou colocar a culpa na ditadura, mas não teve nenhum projeto de musicalização nas escolas. E esta equipe maravilhosa que foi sonhada por Ermelino Neder, o maestro, Ermelino Neder, ele sonhou tudo isto, a volta da música nas escolas. O professor tem que estar preparado para isto, ele tem que ter um método para musicalização. O com que instrumento nós vamos ensinar música? Instrumentos musicais? Não, a voz usada como instrumento de aprendizagem. Isto é uma coisa mágica, uma coisa linda. Aprender cantando, ouvindo música. Isto é para a vida das pessoas. Isto trabalha

capacidades mentais importantíssimas. Aprender a ouvir, aprender a perceber, aprender a ler o mundo, entendeu? Então, foi uma coisa linda. E o que aconteceu? No meio do governo Fleury, saiu o Fernando de Moraes, por motivos ideológicos, sei lá se foi por isso mesmo. Saiu o Fernando de Moraes. Só ficaram os despadrinhos, sei lá se existe esta palavra, e o projeto caiu por terra. Mas ele tinha que prosseguir, porque nós estávamos estudando e tinha um trecho do projeto que ainda estava em implantação. Os alunos iam aprender até colcheia, semi-colcheia, ia ter continuidade e não teve. Nenhum professor se sentiu motivado a continuar porque sabia que ia até um ponto e depois ia parar. Todo aquele material lindíssimo perdido. De repente uma pessoa que pensa música de uma forma diferente e que coloca Caetano Veloso, mas também coloca a música folclórica, a música erudita, o rap, a modinha, o yê yê yê, e que mistura vários gêneros e formas musicais. O aluno tinha que passar por todas elas, sem preconceitos e a aprender a beleza e a poética de cada uma delas. Nós perdemos tudo isto na mudança que ocorreu na secretaria. Eu cheguei a falar tudo isso pessoalmente para o governador, eu falei: Não deixa a FDE acabar, não deixa isto acontecer com a educação. Eu falei isto para ele no palanque, na inauguração do CEFAM. Ele veio aqui e nós fomos levar o coral para se apresentar e ele estava lá. E eu puxei, porque eu já tinha visto que o projeto já tido ido “para ralo”. Eu puxei o governador e disse: O governador não deixa isto acabar. E ele falou: Ai que lindo professora, que bonito tudo isto. E eu falei: Então governador, não deixa isto tudo terminar, não acaba com isso. Foi uma conquista muito difícil. Não professora, eu não vou acabar com a FDE, ele disse. E acabou. A FDE virou um departamento de Estado burocrático como qualquer outro. Acabaram com todos os projetos bons, daí acabaram com a escola padrão. A escola padrão tinha sido uma conquista. Tem gente que falava que ela era elitizada. Sim, mas ela poderia ser sido multiplicada, porque o projeto parou? Não tem um projeto em educação que dure mais que dez anos, como é que nós podemos avançar na educação, como é que a sociedade pode avançar na política, avançar em qualquer coisa neste país, se os projetos não conseguem durar dez anos. Você não forma uma geração de pessoas que pensa daquela forma. Você não tem como estudar aquilo, porque já nasce morto, já nasce predestinado a abortar. Que coisa triste é este país, como a educação pode avançar, se a cada gestão tem um que ignora tudo o que o outro fez? Nada vai para a frente.

Ent – E a partir da gestão Covas? Como foi?

Cláudia – Foi uma catástrofe. Para mim foi uma catástrofe. Do Covas para cá, foi a catástrofe, eu não vejo outra coisa.

Ent – E com o PCN? Alterou alguma coisa?

Cláudia – Eu vou te falar, o PCN para mim é uma adaptação da proposta curricular lá de 92. Eu não vejo grandes alterações nos PCNs. Até acho que a proposta de 92 era melhor. Algumas coisas mudaram, uma palavrinha ali, algumas coisinhas lá, mas não vejo grandes avanços. O avanço verdadeiro, legítimo, foi aquela gente lá. Foi a Ana Mae, a Terezinha Guerra, a Fusari, todas elas e tantas outras, todo este povo que pensou naquela época, que fez, que implantou a proposta curricular do ensino de Educação Artística. Esse povo tem o meu respeito e o meu mérito. Os outros vieram na bagagem deles, vieram na mochila deles. Vamos dizer, uma segunda geração de pessoas, que quiseram, talvez até com boa intenção, aprimorar o que foi feito atrás. Mas os pioneiros, os vanguardistas foi aquele povo daquela época. Foi quem pensou a proposta curricular, pra este povo eu “tiro o meu chapéu”.

Ent – Você está falando da proposta do Governo de Estado, não é?

Cláudia – É, a vermelhinha, e depois a cor-de-rosa. Era a Bíblia do professor. O professor podia se agarrar naquilo e entendia qual era o papel dele, a começar por considerar a arte como conhecimento, isto é fundamental. A arte é uma área do conhecimento como qualquer outra área. Ponto final. Começa daí. Você está lidando com o conhecimento, não está lidando com artesanato, não é uma aula de crochê. Você não é decorador da escola e nem está lá para ficar fazendo painelzinho pra Festa Junina. Começa daí, o professor tem o seu papel, vai mais além. Você é muito

mais importante, você é tão importante quanto o professor de Matemática. Nessa época, se você me permite contar esta experiência, tinha um autor que eu li um texto, acho que era do Mário Pedrosa, que falava assim, que contava uma experiência que eu conto para os meus alunos, e eu conto onde eu vou: Olha conhecimento, só o conhecimento, ele não basta. É preciso ter conhecimento e sensibilidade, sem isto ninguém é genial. Ninguém avança muito. Os conteúdos humanos têm que ser trabalhados. Está tecnicista demais, está funcional demais. O mundo é mais que isso, tem que se ter uma leitura mais profunda.

Ent – E na Gestão Alckmin?

Cláudia – Eu acho que as coisas estão paradas. Nós estamos num momento entre o retrocesso e a estagnação. Está todo mundo parado, ninguém se move. Eu vejo que com os PCNs houve um avanço, eu vejo como uma coisa natural, pois precisa ter parâmetros, e isto foi uma coisa boa. Ao mesmo tempo em que ela formatizada, ela não é uma “camisa-de-força”. Alguns professores estão perdidos, eles precisam mesmo de certos parâmetros para que não se percam no meio do caminho. Na primeira leitura que eu fiz do PCN, eu não vi grande diferença do que eu tinha visto lá atrás. Quem já vinha trabalhando naquela linha não teve nenhuma dificuldade em trabalhar com o PCN. Eu não vejo grandes avanços no que foi feito. O que continua para mim, ainda muito ruim é a qualidade dos arte-educadores. Eu acho que as Universidades avançaram muito, se eu for comparar com a Universidade que eu fiz, já avançou muito, mas tem muita gente ruim ainda. Mas avançou, porque eu encontro uma colega recém-formada e eu converso com ela, e nós estamos falando a mesma língua. Ela pensa mais ou menos na mesma linha. É uma geração nova e está sob a responsabilidade destas pessoas em mudar esta realidade. Porque os professores podem mudar esta realidade da arte-educação, eles estão sendo formados. Agora, nossa geração fez isto a duro parto a fórceps, foi assim que nós mudamos a nossa concepção de arte. Aliás, nós não tínhamos concepção nenhuma. A partir destes trabalhos que foram feitos de 1986 pra cá e, mais precisamente de 1992 pra cá, que a coisa foi mudando.

Ent – Para você este foi o grande momento?

Cláudia – Para mim foi aquele momento. Estas pessoas têm que ser lembradas pela história. Elas não podem ser esquecidas, porque estas pessoas mostraram um caminho novo. Agora, há muito ainda para ser feito. Nós estamos ainda engatinhando em arte-educação neste país. Até por questões culturais, o país não valoriza isto. É muito complicado porque nós estamos sempre nadando contra a correnteza, nós estamos sempre na contramão. É sempre uma batalha, conquistar um caminho, conquistar a respeitabilidade. Que as pessoas respeitem, que percebam que arte é importante, é complicado isto.

Ent – Ainda hoje você acha que a situação é esta?

Cláudia – As pessoas ainda vêm a arte como futilidade, como coisa que não leva a nada. E isso depende muito da atuação do professor em sala de aula, porque é ele que vai mudar esta mentalidade do aluno dele. Este aluno que vai crescer, que vai ser adulto. Sempre que eu vou fazer alguma coisa eu penso nesta responsabilidade. O que eu estou ensinando para estas pessoas? O que eu estou passando para estas pessoas?

Ent – Você citou que na época da FDE tinha muitos cursos de formação e de qualidade. E hoje? Como está a formação contínua?

Cláudia – Eu acho muito fraco. Não se parece nem um pouco com aquele tempo. Não só pelo impacto que aquilo causou, ta faltando qualidade ainda. Eu ainda vejo treinamentos, eu vejo coisas que ...coisas como eu vi ontem e anteontem, que nós passamos por um treinamento e eu falei: Hum! Nossa, viajou. Esta moça está propondo essas coisas absurdas para eu trabalhar no ensino médio. Meus alunos vão me “detonar, meu!” Fora da realidade, meus alunos não vão aceitar isto, eu vou me sentir ridícula. O professor foi lá e não mudou nada, ele vai voltar para a sala de aula e fazer o que estava fazendo, não vai mudar nada.

Ent – Onde foi realizado este curso?

Cláudia – Na Diretoria de Ensino, foi a ATP que deu. Gente tem que ter pessoas preparadas para fazer isto. Tem que trazer novas metodologias, trazer material novo para o professor. O professor precisava de uma outra coisa, de uma coisa mais profunda do que eles estão fazendo.

Ent – Mas o que foi desenvolvido no curso?

Cláudia – A historinha da lagartixa que queria ser jacaré... e a musiquinha da lagartixa. É brincadeira! Foi isso. A lagartixa que queria ser jacaré. Foi isso, entendeu? O que ela queria? Ela queria ser jacaré, o pessoal respondia. Então, isto aí é a interpretação da música, ela falava. Só que, pelo amor de Deus, se eu for para a sala de aula com adolescentes, com a bagagem que eu já tenho hoje, eu sei que isto vai acabar com a minha aula. Os alunos iriam falar palavrão para mim. Iam jogar papel na minha cabeça. É complicado. Eu tenho que entender o mundo do meu aluno, é o rap, é o funk, é a pichação, que é o que eu estou trabalhando hoje.

Ent – E como você está desenvolvendo este tema?

Cláudia – Eu não cheguei na sala de aula e falei: Olha, pichação é horrível. Nós temos que terminar com isto. Eu cheguei na sala de aula e falei: O que é isso? Pichação é o cara que coloca o nome dele na parede. Ah! Pichação é só isso? Colocar o nome na parede. Eu não consigo ler aquilo. Não, está escrito o nome dele e outras coisas, é em role, e tal. E aí, o que vocês acham disto? Eu acho que é arte. Ah, é arte? Eu não acho que é arte não professora, é vandalismo, um aluno falou. É interessante, a pessoa que foi vítima da pichação acha que é vandalismo. Tem aquele que fica “encima do muro”. Ah! Eu não sei se é arte. Grafite é arte, não é professora? É, grafite é arte. E então professora é arte ou não? Eu não estou aqui para dar a resposta. Vamos ver o que é isto, vamos pesquisar? Porque eu acho que a única forma que a gente tem para saber é pesquisando. Daí nós chegaremos a uma conclusão para saber se é arte ou não. Eu sou preconceituosa, eu acho que isto não é arte. Mas, e se for? E quando Kandinsky pintou os quadros dele, abstratos, as pessoas falavam: Isso aí é arte? Quando nós vai à Bienal e vemos algumas coisas muito “loucas”, até eu que sou arte-educadora fico me perguntando: Isso aí é arte? De repente, essa coisa nova aí é arte e nós estamos dizendo que não é. Vamos estudar, de repente eu estou aqui falando que não é, eu vou prestar um desserviço para vocês. Vamos ver se esta manifestação é arte. Foi um movimento muito bom, porque em nenhum momento eu impus minha posição, apenas mediei e foi muito legal. Trabalhar com projeto é muito bom, porque o aluno se envolve de corpo inteiro naquilo. Ele vai em busca do saber. Nós temos que ensinar o aluno a pesquisar, não é lá dentro da Universidade, a pesquisa tem que vir desde cedo, desde criança. Você tem que instigar a curiosidade desde criança. Daí nós fomos pesquisar, fomos para sala de informática. A sala de informática tem que ser usada para isto, não é só para aprender a digitar no Word. Vamos fazer pesquisa. Daí a molecada foi, foi fazer pesquisa na internet. Eu tenho toneladas de disquetes de pessoas defendendo a pichação como arte, de pessoas defendendo que é uma forma de expressão, mas não é arte. Eu tenho tendência para estar neste lugar aí, eu acho que é uma forma de expressão, não uma forma de arte. E algumas pessoas que batem de frente mesmo, que falam que é vandalismo, que é falta de educação. Tem pessoas que acham que tem que bater. Eu acho que tem que educar. Professora, tem de tudo aqui, eles falaram. Então vamos organizar tudo isto. Daí nós fizemos os seminários, a classe foi dividida em três turmas, os que defendiam e achavam que era arte. Os que achavam que era uma forma de expressão e os que eram contra, que achavam que era vandalismo mesmo. Depois de muito debate em sala nós ainda não conseguimos chegar a uma conclusão. Daí eu falei: Vamos fazer uma coisa, nós até agora ouvimos o que as pessoas falam sobre o pichador, eu acho que está no hora de nós ouvirmos ele. Nós temos que dar voz ao pichador. Por que ele faz? Como ele faz? No que ele acredita? E eles vieram e foi muito bom. Foi um debate muito legal em sala. Depois de tudo isso, nós grafitamos o muro da escola, porque ele estava todo pichado. Vieram os pichadores para ajudar. Alguns alunos chamaram os grafiteiros amigos deles e

grafitamos, mas porque os alunos que fizeram a proposta. Eu acho que foi um excelente momento.

Ent – Você gostaria de deixar uma mensagem para finalizar?

Cláudia – Apesar da situação que estamos vivendo, existe aquela mágica, que é quando você está na frente do aluno. É como se o mundo inteiro apagasse as luzes e o foco estivesse somente ali, e a coisa acontece, apesar de tudo. Por isso é que eu te falei esta frase. Desculpe, é frase de gente angustiada mesmo: O professor ainda é a pessoa que faz a coisa acontecer. Apesar de tudo, do governo, é o professor o cara mais importante desse processo e se a coisa ainda não afundou é porque o professor não deixou. É isso.

Ent – Obrigado pela entrevista.

Cláudia – Espero que tenha ajudado de alguma forma.

Ent – E como. Muito obrigado.

APÊNDICE B

ENTREVISTA REALIZADA EM 19 DE MAIO DE 2006, COM PROF.^a EUNICE

Ent – Para iniciar, gostaria de saber o porquê da escolha pela Arte.

Eunice – Na verdade, a minha primeira faculdade foi Biologia. No terceiro ano do magistério eu fui fazer cursinho, porque eu estava indecisa do que fazer na faculdade. Então eu decidi fazer Biologia. Eu prestei para Biologia, passei e estava bom, mas quando eu passei para o segundo ano eu percebi que não era o que eu esperava. Eu fiquei decepcionada. Na verdade, a minha relação com a arte sempre foi muito grande, desde meu período escolar, na adolescência.

Ent – Como assim?

Eunice – Eu sempre gostei das aulas de Educação Artística. Desde da quinta série até o ensino médio. No magistério eu sempre gostei. Mas eu nunca pensei em fazer faculdade de arte. Eu queria fazer Biologia, mas não era para ser professora. Eu queria trabalhar em pesquisa. Mas quando eu vi o curso, a formação básica era para ser professor de Biologia e fiquei um pouco decepcionada. Aí, quando eu estava na Biologia eu já comecei a dar aula.

Ent – Isto em que ano?

Eunice – Eu entrei na faculdade em 1988. Aí quando eu dava aula de Ciências e Biologia, já fazia teatro com os alunos, com temas do meio ambiente. Está tudo relacionado ao ensino de Biologia. Quando eu estava no segundo ano, eu estava decepcionada, desanimada, e no terceiro ano, na metade do terceiro ano eu resolvi que não queria mais, que não dava mais para prosseguir. Inclusive, teve a Semana da Biologia na faculdade e eu dirigi um espetáculo de teatro na faculdade de Biologia.

Ent – E depois?

Eunice – Eu larguei a faculdade. Eu fui até outubro mais ou menos. Daí eu falei que não queria mais e no fim do ano eu prestei vestibular para Arte. Eu decidi que ia fazer faculdade de Arte. Eu prestei vestibular e fiquei decepcionada, porque achei o curso muito fraco, não atendia minhas expectativas.

Ent – O que te desagradou no curso?

Eunice – No primeiro dia do curso, no primeiro dia de aula, era aula do Armando e ele fez todos se apresentarem e falarem porque escolheram o curso de Arte. Eu falei que era por minha afinidade com arte, que eu gostava de todas as linguagens artísticas. Mas, as pessoas que estavam na minha sala estavam lá porque trabalhavam com artesanato, já fazia pintura em tecido. As pessoas que procuravam o curso eram diferentes do pessoal que eu conhecia e que tinha feito arte. Quando eu entrei, eu achei que o curso já estava deteriorando. Não era um pessoal que estava lá porque curtia realmente arte.

Ent – E o curso? Foi bom?

Eunice – Foi. Faltou muita coisa, mas o que faltou eu fui ver no decorrer, na necessidade, na sala de aula. Mas faltou muita coisa sim.

Ent – Quando você se formou?

Eunice – Em 1988 eu entrei na Biologia, acho que foi em 94. Foi, foi em 1994 que eu me formei.

Ent – Então quando você cursou ainda era a Licenciatura em Educação Artística?

Eunice – Era, mas ele já era de quatro anos. Antes era três, não é? A minha turma foi a primeira que fez o curso reformulado. Foi a primeira turma de quatro anos. Eu tive cinema, que antes não tinha. O curso de fotografia foi bom. A Mieka deu Metodologia do Ensino das Arte. Foi legal a Mieka, porque ela já tinha uma experiência na Delegacia de Ensino. Então, a proposta curricular nós já estudávamos lá..

Ent – Qual das propostas?

Eunice – A vermelhinha.

Ent – Então, no começo de sua profissão você já orientou seu trabalho a partir desta proposta.

Eunice – É.

Ent – E quando você começou a lecionar Educação Artística?

Eunice - Eu já dava aula. No segundo ano da faculdade eu já comecei a lecionar, porque os meus pontos como professora de Biologia já contava. Na época já tinha o CB e eu trabalhei com o CB. Quando eu estava no terceiro ano da faculdade, eu apresentei uma proposta no CEFAM para dar aula. Eu lembro que eu liguei na Delegacia de Ensino e falei com a supervisora que queria apresentar uma proposta, porque a professora de Educação Artística tinha saído de lá. A supervisora falou que era difícil eu conseguir porque eu ainda era aluna. Eu falei que mesmo assim eu queria apresentar. Eu fiquei minhas férias inteiras preparando uma proposta de trabalho. “Ralei pra caramba”, mas foi bom. Eu estudei muito para montar a minha proposta, porque ia dar aula para os alunos do magistério, precisava me preparar para isto. Eu peguei as aulas no segundo semestre, quando estava terminando a faculdade. Eu passei pela entrevista, mas ainda era um período que tinha que apresentar uma proposta no CEFAM. A ... (nome), que era a diretora, me aceitou.

Ent – E como era o trabalho no Estado naquela época? Quem era o governador?

Eunice – Eu entrei na época do Fleury. Depois foi sofrendo alterações. Era bom, nós tínhamos uma quantidade menor de aulas, tinha mais HTPCs e horário de estudos dentro da escola. Era perfeito.

Ent – Comparando com hoje, qual é a diferença?

Eunice – A diferença era que nós tínhamos tempo para estudar, tínhamos tempo para planejar. Nós tínhamos as aulas, acho que vinte aulas, e o restante era em HTPC, que era coletivo mesmo, e funcionava, porque era obrigatório. Nós tínhamos que assinar um termo de exclusividade, não podia dar aula em outra instituição. Foi um período bom para trabalhar, mesmo não ganhando mais, foi um aprendizado. Tinha que se dedicar, estudar. O nível dos alunos era diferente, o que exigia mais da gente, e a gente tinha que estudar para dar conta.

Ent – Nesta época você chegou a fazer algum curso de formação continua que o governo oferecia?

Eunice – Na época em que eu entrei eles já não ofereciam tantos cursos, tinha caído muito. Os cursos que eu participei foram pela Delegacia de Ensino. Há! Eu fiz uns cursos pela FDE, por minha conta. Eu me inscrevi para participar, mas era fora do horário de trabalho.

Ent – Como eram estes cursos?

Eunice – Eu fiz um de História da Arte, muito bom, pela FDE. Nós visitamos museus, fomos conhecer obras em locais públicos. Fiz um de música. O de musicalização. Na época a FDE oferecia cursos muito bons. Agora era não faz mais isto. Eu fiz um curso de cinema também pela FDE. Depois não teve mais.

Ent – E depois desta época, como foi a formação continua no Estado?

Eunice – Não tinha mais, quase nada. O que tinha eram os encontros na Delegacia de Ensino com a ATP, só. Mas eram poucos. Não tinha um estudo mais aprofundado, não por culpa da ATP, mas eu acho que a Secretaria mesmo não dava apoio para ela trabalhar.

Ent – Isto na gestão de Mário Covas?

Eunice – É, na primeira vez que ele entrou.

Ent – Era muito diferente?

Cristina – Era sim. A estrutura na Diretoria foi mudando. O que o Covas fez foi ampliar o número de ATPs nas Diretorias de Ensino. Antes tinha mais cursos para os professores pela FDE, depois a Diretoria passou a fazer esta formação, mas caiu muito. Não era a mesma coisa. Não tinha mais a qualidade de antes.

Ent – E com a nova LDB, com a mudança da Educação Artística para Arte, o que mudou?

Eunice – A nomenclatura não mudou, mudou agora, neste ano. A proposta curricular do Estado já falava em arte-educação, mas ainda falava na disciplina Educação Artística.

Ent – E o PCN?

Eunice – A impressão que dá é que se oficializou que o professor tem que dar conta das quatro linguagens.

Ent – E as idéias de Ana Mae, a Proposta Triangular, quando você entrou em contato?

Eunice – Na faculdade com a professora Mieka. A metodologia triangular nós já estudávamos na proposta vermelhinha. Ali já se falava alguma coisa e a Mieka também trabalhou com a gente.

Ent – E o ensino de Arte hoje, como está?

Eunice – É difícil, é muito difícil o professor dar conta das quatro linguagens. Não se aprofunda nenhuma delas. Você acaba dando um pouco de artes visuais, um pouco de música, um pouco de dança. Aí, você faz a interação de duas ou três linguagens, mas sem aprofundamento em nenhuma delas. Não dá para ter um aprofundamento concomitante em duas linguagens, é inviável. Eu acho que até duas linguagens por ano dá para trabalhar, desde que a escola tenha uma proposta, por exemplo, dentro do ciclo, de quinta a oitava séries. Neste período todos os alunos teriam que estudar visuais, teatro, dança e música durante os quatro anos. Aí sim, talvez dê certo. O problema é que os professores mais novos, se eles não têm afinidade com teatro, então ele não ensina, ele dá outra coisa. Teria que ter uma proposta pedagógica que garantisse isto, aí talvez funcionasse melhor.

Ent – E como você sente os alunos nas aulas de Arte? Eles valorizam?

Eunice – Eu acho que a arte já foi muito desvalorizada, muito mesmo. Quando eu comecei a lecionar era assim, qualquer um podia dar aula de Arte. Usava uma revistinha “Faça Fácil”, um livro didático, sei lá. Ninguém se preocupava. Hoje não, hoje eu percebo que até os eventuais têm a preocupação do que trabalhar quando o professor de Arte falta.

Ent – E na escola, com os professores de outras áreas, com o diretor, como está?

Eunice – Tem professor que consegue garantir o respeito que a área merece. Depende da prática dele. Tem professor que consegue mostrar o trabalho dele, que trabalha direito. Aí você consegue respaldo e respeito. Agora, se o professor ainda está naquela de fazer artesanato e painel, não tem jeito. O respeito depende da prática dele.

Ent – Você teve dificuldade em algum momento de trabalhar como professora de Arte?

Eunice – Ah, eu tive. Porque ...até pela formação mesmo, não é?. Em teatro, por exemplo, a nós víamos aquela coisa de jogos, de espetáculo e nós não trabalhamos. De música, era bastante técnico a música que eu tive na faculdade. Mas pensando na minha formação e na formação de muitas pessoas que eu vi em outras faculdades, eu acho que a minha era até boa. Se pensar que em quatro anos de faculdade, em dois anos eu tive música, tive teatro, por mais que fosse técnico, me deu uma base.

Ent – Você afirmou que na época da Escola Padrão o HTPC funcionava. E hoje?

Eunice – Só funcionava porque era obrigatório e todos tinham que participar. No HTPC nós tínhamos um momento de capacitação mesmo, era muito bom. Mas eu via que nas outras escolas não era assim. Não tinha. Eu nunca participei de um HTPC numa escola que tivesse realmente todo o grupo, como era na Escola Padrão. A disponibilidade dos professores é variada, tem professores que lecionam em duas, três escolas. Não dá para ter todo mundo junto. Algumas escolas conseguem fazer alguma coisa mais homogênea, de reunir todos os professores pelo menos um dia. Hoje, depende da escola. Até que está um pouco melhor, já se tem claro qual é a função do coordenador. Mas tem muito coordenador que ainda é um “boy de luxo” da escola, que confunde seu papel. Aí não tem jeito.

Ent – E na sua trajetória como professora, o que mais te marcou?

Eunice – Pode ser na época antes de ser professora?

Ent – Claro.

Eunice – Eu tive professores muito conservadores no meu ginásio. Mas eu tive uma aula de História, com o professor Alberto, que ele levou uns slides do teto da Capela Sistina. O professor de Arte dava geometria, dava aquelas bobagens. Mas aquele professor de História me deixou encantada. Aquilo para mim marcou que eu nunca

mais esqueci. E quando eu comecei a lecionar eu lembro que eu fui na Delegacia de Ensino pegar um material para trabalhar e vi aqueles slides lá, que legal. Eu peguei, é claro, trabalhei e tal. Foi uma aula assim...foi um arraso.

Ent – Esta aula influenciou na sua escolha pela Arte?

Eunice – Muito. Eu estava na oitava série, foi super legal. Eu falava da parte histórica, mostrava as imagens, eu curti muito. Eu acho que ele me ajudou a desenvolver o gosto, a paixão pela Arte. Eu adoro Arte, mesmo tendo feito um curso que me deixou um pouco desanimada, a paixão me fez chegar onde estou, não é?

Ent – E o que mais te marcou?

Eunice – A desvalorização. Eu me sentia muito desvalorizada. Em alguns momentos, como no CEFAM isto mudou, porque no CEFAM tinha uma valorização do ensino de Arte e ninguém mais me pedia para fazer bandeirinha para a Festa Junina (risos). Lá era outra concepção, eles tinham uma outra concepção do ensino de Arte, isto era legal. Eu me sentia respeitada pelos colegas. Existia uma disciplina e quem dava era eu, os pedagogos não se atreviam a dar, isto me marcou muito. Quando eu comecei a dar aula de Arte eu gostei, fiquei encantada, mas em muitas nós éramos vistos como supérfluos, sem importância. Mas eu fazia o meu trabalho. É que eu sempre fui assim, eu não me contentei em dar aula só com lousa e giz, mesmo quando eu dava aula de Biologia, eu levava o microscópio para a sala de aula. Eu e a professora ... (nome), nós reestruturamos o laboratório da escola, nos fins-de-semana, nós fomos com os alunos, lavamos tudo, organizamos tudo e ativamos o laboratório.

Ent – E os diretores das escolas que você trabalhou como viam esta postura?

Eunice – Alguns gostavam, mas outros se incomodavam. Lá no ... (escola) eu tive uma diretora que me incentivou muito. Os cursos de musicalização e de História da Arte eu fiz porque ela me liberou de algumas aulas.

Ent – Como assim?

Eunice – Era um acordo caseiro, eu não podia ser dispensada das aulas para fazer o curso. Foi bom, ela me incentivou muito. Eu montava o espetáculo de teatro com os alunos para participar da Mostra de Teatro que tinha em ... (cidade). Era uma mostra inter-escolar de peças curtas, e ela me apoiava muito. Aí mudou a diretora. Veio uma diretora nova. Ela já se incomodava. Me desanimou muito no início. É que eu não conseguia fazer uma coisa muito planejada para entregar muito antes, eu ia fazendo, não é? A outra diretora queria que eu falasse tudo que eu ia fazer, para onde eu ia, como eu ia fazer. Como se eu conseguisse antecipar as coisas. Eu não conseguia muito seguir as regras, ela era muito certinha, “redondinha”. Ela ficava um pouco desesperada. Ela só se tranquilizava quando via o produto final. Aí tudo bem. A mesma coisa acontecia com as minhas aulas, a minha aula também era muito fora da sala de aula. Aí era aquela loucura, os alunos tinham que sair da sala, movimentava tudo, fazia barulho, era uma confusão.

Ent – E como os professores viam isto?

Eunice – Até que não se incomodavam muito. Eu tive problema com uma escola, o .. (escola), que tinham alguns professores que se incomodavam muito. Tinha uma professora que achava que minhas aulas deveriam ser mais silenciosas, porque eram muito barulhentas. Eu fui me intimidando, não dava prazer em trabalhar, mas a escola era um pouco conservadora, era muito tradicional. Lá no .. (escola) não. Era sempre gostoso. Eu participei de uma feira de ciências da ... (indústria). Eu ajudava a professora de Biologia. Eu fiz um trabalho de confecção de tintas a partir de produtos naturais na feira de ciências, foi muito bom. Eu fui com os alunos. Nós apresentamos o trabalho na feira. Foi muito legal.

Ent – E hoje? Como é trabalhar como professor de Arte na rede estadual?

Eunice – O estado físico da escola e o número de alunos por sala atrapalham muito, pega demais. Desanima mesmo. Eu acho que metade dos problemas seriam resolvidos se diminuísse a quantidade de alunos. Se tivesse uma sala com trinta, trinta e cinco alunos seria perfeito.

Ent – As salas que você trabalha hoje, quantos alunos têm em média?

Eunice – Há, quarenta, quarenta e cinco, cinqüenta. Já cheguei a trabalhar com cinqüenta e três alunos. Também atrapalha muito a falta de punição...a progressão continuada.

Ent – O que você acha da progressão continuada?

Eunice – Eu acho que atrapalha muito. Eu acho que educação para todos não funciona, porque deu oportunidade para todo mundo estudar. Não é todo mundo que está afim, tem muitos que não estão lá para estudar. Estão lá por outros motivos, até para passar drogas. Isto acaba desanimando, desmotivando muito a gente. Hoje está demais, está perigoso trabalhar em alguns bairros.

Ent – E como você se sente com esta situação?

Eunice – Com medo, com muito medo. Se você fizer um levantamento de ausência de professores, você vai ver que é alto, é alto por conta da violência, do medo. Às vezes tem até bandido buscando aluno dentro da sala de aula. Rebelião dentro da escola. Teve uma escola que teve rebelião, um quebra-quebra, coisa horrível. Hoje o professor está sendo melhor formado, mas não tem como aplicar. Ele chega lá e não funciona, não consegue. Não tem condições, não dá pra aplicar um monte de coisas, pela quantidade de aluno, por tudo isso. Hoje piorou muito, eu acho que a escola pública está falida.

Ent – E o ensino de Arte?

Eunice – Em concepção sim, com relação ao ensino de Arte, sim. O professor sabe o que tem que trabalhar, sabe o que tem que fazer, mas às vezes não consegue aplicar. Não consegue trabalhar. Por tudo isso, pela quantidade de alunos, o aluno não está afim, ele passa de ano sem estudar, sem se esforçar, por tudo isso. Nem todas as escolas estão assim, mas muitas estão enfrentando esta situação, está complicado. Hoje não depende só do professor.

Ent – O que poderia ser feito para melhorar esta situação?

Eunice – Diminuir o número de alunos, ter punição. O aluno afronta o professor e não acontece nada. Os diretores também falam que não podem fazer nada, por causa da legislação e aí ninguém resolve nada e nós ficamos nesta situação. Alguém tem que organizar isto, do jeito que está não dá para continuar.

Ent – Você gostaria de deixar algum recado, falar mais alguma coisa?

Eunice – Só que os governantes olhem com carinho a educação. Não está dando para trabalhar. Nós não desistimos, mas está muito difícil, não sei até quando nós vamos conseguir segurar esta situação. É frustrante você trabalhar e não conseguir quase nada. É só.

Ent – Obrigado pela colaboração.

Eunice – De nada

APENDICE C

ENTREVISTA REALIZADA EM 24 DE ABRIL DE 2007, COM PROF. PAULO

Ent – Por que você escolheu a área da arte?

Paulo – Eu tive alguns professores que me incentivaram, desde a infância. Eu tenho três momentos que me marcaram na escola. Por isso eu acho importante a atuação do professor de Arte. Na época era diferente, nos anos de 1980 era diferente o ensino de Arte, mas os poucos que eu tive ficaram, me influenciaram muito.

Ent – Em que momentos isto ocorreu?

Paulo – No prezinho, com massinha, aquilo marcou. Está na minha cabeça até hoje. Aquilo ficou até hoje, não saiu da minha cabeça aquele negócio de modelar. Depois, num segundo momento, foi na 5ª série, que eu fiz um mosaico que a professora adorou, ela pediu que eu fizesse um outro para ela e eu fiz com muito carinho. E depois, no ensino médio, com o professor daqui mesmo do .. (escola), que foi o ... (professor). Ele me deu um incentivo muito grande. Ele gostou de um trabalho de pontilhismo que eu fiz e selecionou, entre todos que estavam lá, e fez um quadro com ele, que ficou na sala dos professores e está lá até hoje. Isso para mim foi maravilhoso. Depois de anos trabalhando, não na mesma área, eu resolvi optar pela área de arte mesmo.

Ent – Então foi por meio do incentivo de professores de arte que você...

Paulo – Foi sim, eu sempre gostei de construir coisas, de inventar coisas com madeira, com lata. Os meus primeiros brinquedos de infância eu mesmo fazia e isto era muito legal. Eu jogava tudo debaixo da cama e quando minha mãe puxava vinha àquelas tranqueiras todas. Mas aquilo era o que eu gostava de fazer e os meus pais me incentivavam.

Ent – Daí você resolveu fazer faculdade de arte?

Paulo – Foi. Eu tinha uma coisa, eu tinha uma parte voltada para a Educação Física. Na hora de fazer o vestibular eu achei interessante o conteúdo de arte. Ai eu resolvi ver o que era aquilo tudo, porque até então aquilo para mim era só brincadeira. Eu entrei no curso e descobri o que era todo aquele mundo lá.

Ent – O quando você entrou no curso de arte, você pensou em ser professor?

Paulo – Quando eu entrei vislumbrei apenas a arte, a parte artística. Eu queria ser artista mesmo, era uma coisa que era forte, que estava comigo. Ainda está, eu quero um dia retomar. Mas depois a vida vai tomando outros caminhos. Daí abriu uma oportunidade para trabalhar como professor e como eu era industriário, e sempre gostei desta coisa de variar, de mudar, eu fui.

Ent – E qual foi o impacto?

Paulo – Foi difícil. Eu quase desisti no primeiro ano porque tudo aquilo que eu via e era muito lindo, os outros não viam. Era outra realidade.

Ent – Quem são esses outros?

Paulo – Esses outros são os alunos. No começo o impacto que eu tive foi este. Na faculdade eu tive professores que mostravam uma realidade tão bonita e eu pensei, eu vou passar isto para eles, mas a visão deles é outra. É difícil atingir, mas depois com o tempo eu fui entendendo isto também, a visão deles era outra. A visão que eles tinham não era a mesma que eu tinha. Cada um tem uma realidade, não adianta querer bater de frente, mas eu acho que o problema é a questão da educação como um todo, no geral.

Ent – Como assim?

Paulo – Eu acho que tanto faz. Na minha época os pais estavam presentes nos incentivando a fazer as coisas e hoje nós vemos que não tem mais isto. Os pais deixam os meninos aqui e não tem mais como incentivá-los. Se o pai e mãe não conseguem, quem mais consegue? Mas mesmo assim eu acredito na questão da arte.

Ent – Você acha que a faculdade te ajudou a enfrentar esta realidade?

Paulo – Não sei, eu cheguei aqui muito cru. Porque no início, quando eu entrei na faculdade eu pensei em trabalhar com arte mesmo, como desenhista, pintor, ou coisa

assim. Então, é outra realidade, outro mundo, fechadinho lá no atelier é outra coisa. Mas dentro da sala o impacto é muito grande, é uma coisa assim... eu não esperava.

Ent – Em que ano você começou a lecionar?

Paulo – Em 2002. Eu ainda estava na faculdade, mais ou menos há um ano e meio. Inclusive, foi uma coisa que marcou também. O primeiro professor que eu substituí foi o .. (professor), que foi meu professor, que me incentivou, que veio a falecer logo depois. Ele teve um problema grave de saúde. Isso marcou muito, parece que foi algo encaminhado. Porque ele era um excelente professor, porque ele gostava de meu trabalho também.

Ent – Então você iniciou na profissão na escola que você estudou?

Paulo – Exatamente.

Ent – E como foi esta experiência?

Paulo – Foi fantástico também. Porque os professores que estavam lá, eles já me acolheram porque eu já era da casa. Isso facilitou muito porque, como eles já me conheciam, eles já sabiam com quem estava lidando, o caráter da pessoa. E o meu trabalho foi aos poucos foi aparecendo e eles começaram a gostar ainda mais e isto me ajudou muito. Mas o impacto da primeira vez que alguém fala “Entra aí professor”, é uma coisa que... para quem está na indústria e de repente entra numa condição desta, olha que coisa bacana. Aí eu percebi que o esforço valeu a pena. Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha me sentido antes.

Ent – Pelo jeito, esta etapa foi marcante.

Paulo – Foi, eu gostei muito. Eu falei, daqui não saio mais. Mas só que este impacto logo depois caiu. Como eu disse na sala de aula é outra coisa. Mas eles me ajudaram, eles me deram muita força para vencer este desafio. A direção também, a dona .. (nome) também me ajudou. Inclusive eu estava trabalhando na indústria quando ela me chamou pelo telefone. E eu com minha dúvida: Será que eu vou? Vem, vem que estas aulas são suas. Eu vim e ela me ajudou muito a vencer a situação difícil, de adaptação mesmo, que eu passei naquela época. Porque é difícil, o começo é difícil.

Ent – Além do problema de adaptação com os alunos, você teve outra dificuldade?

Paulo – Sim, a falta de condições para trabalhar. Eu acho que o governo não dá recursos. Eu acho que eu poderia levar algo mais para os alunos. Faltam condições para eu levar estes meninos para exposições, para entrar em contato com a arte, porque com arte você tem que ter contato, só falando e mostrando algumas imagens é difícil. Eu acho importante isto, para mim foi, para todos que lidam com esta área também. É importante o contato com a obra, com o artista. Faltam também recursos para trabalhar em sala de aula. Eu vejo assim, tudo mudou menos a escola. A escola não muda. Como dizem, daqui a duzentos, trezentos anos as pessoas vão perceber que muita coisa mudou, mas a escola, ela vai estar igualzinha hoje. O recurso material nós precisamos, porque vai nos ajudar a trabalhar melhor. Hoje, com a tecnologia, nós precisamos. Qual escola pública que vai ter isso? Para o professor e para o aluno também, para eles terem oportunidade.

Ent – Depois que você terminou a faculdade, como ficou sua formação? Você continuou estudando?

Paulo – Eu voltei a estudar, fiz uma pós-graduação em História da Arte na São Judas (universidade). Por mim mesmo, porque eu quero saber cada vez mais e se nós não tivermos conhecimento nós não passamos nada para eles. Nós vamos passar o mínimo. Eu quero passar mais para os alunos, por mim mesmo. Eu acho que nós temos que saber mais, conhecer mais profundamente sobre aquilo que estamos ensinando. Mas como eu falei, não é só isso, tem que ter condições.

Ent – O que você acha que está faltando?

Paulo – Eu acho que algumas coisas foram feitas, as capacitações, por exemplo. Foi maravilhoso para o professor, principalmente para o de Arte, porque o professor de Arte estava muito defasado e os cursos oferecidos pela Diretoria, pela ATP de Arte foram muito bons. Nós tivemos a oportunidade de aprender muito, eu aprendi muito. Minhas aulas hoje são centralizadas nas capacitações. Me ajudou muito, eu aprendi a

montar projetos. Na faculdade eu não tive esta oportunidade. As capacitações foram excelentes, até hoje eu uso o material destes cursos. Por exemplo, um plano de aula comum, que não está funcionando com uma sala, eu já mudei imediatamente para trabalhar com projetos.

Ent – É mais fácil trabalhar com projetos?

Paulo – É muito mais fácil. Eu gosto, embora tenha muita gente que não gosta de trabalhar com projetos, que acha que é muito difícil de montar, de desenvolver, mas não é. É muito bom, porque dá liberdade de agir, nós podemos pegar um conteúdo e ampliá-lo para várias direções e fica interessante para o aluno. Não fica só naquele conteúdo fechado. Eu, particularmente, trabalho com dois, três projetos de uma só vez e vai, vai bem.

Ent – E os alunos? Como é a participação deles?

Paulo – É ótima. Eu tenho trabalhos excelentes deles. Todos os anos, a partir das capacitações, o trabalho com projetos é um dos melhores que eu tenho. Deram uma outra dinâmica para as minhas aulas. Eu prefiro trabalhar com projetos, eu até eliminaria o plano. Eu gostaria que fosse só com projeto.

Ent – E dificuldades? Você encontra alguma?

Paulo – O que atrapalhou muito foi aquela questão da Educação Artística e a Arte. Aquilo foi algo que eu tive que brigar, porque muita gente ainda vê a disciplina como Educação Artística, aquela coisa de trabalhar apenas com atividade manual. Não vejo desta forma, eu acho que arte é outra coisa, é uma coisa muito mais ampla. É complexa. Também teve aquele problema de quererem nos impedir de trabalhar, porque o curso que eu fiz foi de Artes Plásticas. Teve muita gente que perdeu aula por causa daquilo. É interessante, quando eu comecei a me sentir mais seguro, depois daquele início difícil, veio esta coisa de eu não poder mais dar aula por causa do curso que eu fiz não era Educação Artística. E o pior era isso, era Educação Artística, não era Artes Visuais, por exemplo. Era para voltar atrás. Foi difícil, porque eu me vi com a possibilidade de perder as aulas. Eu fiquei muito inseguro, tenso. Foi muito ruim. Mas hoje está tudo bem, está tudo certo. Eu estou com as minhas aulas e parece que já resolveram esta questão.

Ent – O problema foi por causa da nomenclatura do curso?

Paulo – Exatamente. E foi uma briga que já estava acontecendo quando eu ainda estava estudando. Mas agora está tudo bem.

Ent – E hoje, como você se sente sendo professor de Arte?

Paulo – Eu me sinto privilegiado, eu acho que são poucos que chegam até aqui e têm esta oportunidade de mudar, mudar para melhor. Porque o professor tem esta oportunidade, depois que ele entra neste meio é difícil parar. Mas tem gente que se acomoda, mas sempre tem cursos, capacitações. Sempre vai ter oportunidade, depende do professor.

Ent – E na escola, como é sua relação com os outros professores?

Paulo – Os professores, em geral, eu vejo que eles não conseguem mais manter uma postura calma. Não estão conseguindo se manter diante da pressão que está vindo. É muito difícil estar numa sala de aula, de expor uma idéia que ninguém quer ouvir. Então o professor se frustra. Se ele não souber dominar isso, ele se afasta mesmo. Como eu vejo hoje, muitos professores já usam remédios, muitos colegas meus se afastaram e depois voltaram como readaptados, porque não agüentam mais a pressão da sala de aula. Isto também porque nós vivemos uma situação de violência muito grande e se a pessoa não tiver uma postura, se não pensar que tem que enfrentar isto.. inclusive emocionalmente, se não tiver esta postura, não agüenta.

Ent – Esta violência que você cita é no interior da escola?

Paulo – A violência já chegou na escola. Ela está dentro da escola. Nós tentamos tomar uma posição, mas não nos cabe esta... não cabe ao professor. Eu vejo assim, cabe ao professor estudar e trazer o conhecimento para a sala de aula, porque isto vai fazer bem para o futuro do jovem, porque ele vai precisar trabalhar futuramente. Aí o

professor tem que ter um conhecimento a mais, em todas as áreas. Agora, a violência não tem como nós enfrentarmos, é um problema mais amplo, é social.

Ent – E como esta violência está se manifestando aqui?

Paulo – Na postura dos alunos e também na do professor, que precisa entender esta situação e contornar. Tem que ser igual a água que contorna a pedra. É difícil, não pode “bater de frente”. Aí cabe também uma ajuda da direção, e, acima disto, do governo, para ver o que pode ser resolvido. Nós vemos muitos professores serem maltratados em sala de aula, com violência mesmo. Física, verbal. A verbal ainda dá para desviar. Pelo que eu vejo a maior parte da violência é verbal e os professores não estão agüentando mais isto, porque o professor tem que ser modelo, mas isto alguns fazem de um modo áspero e assim não dá. Tem que ser flexível. Tem que ser muito flexível.

Ent – E o seu relacionamento com estes jovens, como é?

Paulo – Eu busco realmente contornar mesmo. Quando eu vejo que não dá eu paro, eu descanso a minha cabeça, porque senão eu também vou parar no servidor (hospital) e eu não quero. Eu não quero. É uma posição minha. Eu quero sair da escola bem e ter a minha vida familiar tranqüila. Eu quero poder cuidar de minha esposa, de minha filha, e no outro dia retornar de novo preparado para a luta. Nós temos que ter esta visão, se for levar tudo “a ferro e fogo” não dá. É muito complicado.

Ent – A que você atribui esta violência? O que você acha que está acontecendo?

Paulo – A violência é um reflexo das condições das pessoas, porque elas almejam algo que elas não conseguem, não alcançam e isto gera a violência. As pessoas precisam de saúde, não tem saúde, o sistema está falido. Elas precisam de educação e nós precisamos fazer o melhor, mas não temos recursos. Tem muito aluno dentro das salas, está difícil. Tudo isto influencia. A própria insegurança. As pessoas estão inseguras para andar na rua. Existe um mal-estar geral, de geração mesmo, de época. É uma transição que nós estamos vivendo, é muito complicado. Alguns dizem que é uma transição, que depois vai melhorar, mas que tem que passar por tudo isso para superar. Não sei não, eu acho que ..., mas é preciso ter esperança. Eu tenho esperança que um dia as coisas vão melhorar. Eu acho que quem mais tem esperança é o professor.

Ent – Como assim?

Paulo – Eu não sei, eu acho que o professor está no meio do caos e ele acaba vendo uma luz. Sempre há uma luz. Na sala de aula tem muito problema, mas tem também muita coisa boa, que nós acabamos percebendo. Então, ali tem algo que vai acontecer, que vai sair algo bom, e isto nos faz ficar motivado. Porque mesmo que seja um só, já vale a pena. Se nós vemos que tem uma pessoa no meio disso, que nós percebemos que tem uma outra visão, uma outra cabeça, já valeu a pena lutar. É isso que faz do professor um otimista, porque senão ele não estaria mais ali.

(Neste momento toca o sinal de entrada para a aula e o professor Silvio se despede e pede desculpas por ter que encerrar a entrevista)

APÊNDICE D

ENTREVISTA REALIZADA EM 25 DE MAIO DE 2007, COM PROF.^a DORA

Ent – Por que a escolha pela arte?

Dora – A arte é aquela coisa, não é? A gente gosta daquela modalidade e tem afinidade. Desde criança eu era aquela menina que desenhava bem, que interagia legal com o papel e lápis de cor na mão. E aquilo vai crescendo, vai crescendo e na escola você se destaca nessa questão. Eu era aquela que tinha uma apresentação estética um pouco melhor que os outros que têm dificuldade nesta parte, e por aí vai.

Ent – Então a afinidade se manifestou desde criança.

Dora – Desde criança eu sempre gostei de pintura, de fotografia. Eu adorava ver fotos, tinha tudo a ver comigo. E aí eu fui desenvolvendo. Até o cinema, eu era criança, você sabe o que é uma criança de cinco, seis anos, assistindo filmes de Gretha Garbo, aquela coisa toda, aqueles filmes em branco e preto. Eu sempre fui “fissurada” em cinema, desde pequena. Vai por aí.

Ent – E depois?

Dora – Daí você vai definindo o que você mais gosta dentro da arte, o que é mais acessível para o meu poder aquisitivo, porque logo eu descobri que estudar arte no Brasil sai muito caro, não é para qualquer. Não basta gostar. E eu aprendi também que em arte não basta ter talento, tanto que meus professores de Desenho Artístico me achavam muito talentosa e eu não fui para este lado. Mas quando eu estava fazendo magistério, eu gosto de história também, eu gosto de conhecer o porquê daquela situação, o porquê das coisas. Eu tinha uma colega fazendo faculdade, e eu perguntei como era a faculdade de História. Para mim era aquela coisa assim, numa biblioteca. É outra paixão, eu adoro biblioteca, mesmo com a internet não acabou minha paixão pela biblioteca. Ah, voltando na história, eu pensei que nós íamos a campo, que íamos visitar uma aldeia, visitar sítios. Ai eu falei, eu não quero saber disso não, ficar atrás de uma mesa lá. Para isso eu fico aqui na escola mesmo e não vou fazer faculdade, porque não ia mudar nada, que ia ser a mesma mesmice, com questionário, trinta perguntas que iam cair na prova. Não, eu não ia fazer faculdade de História. Eu estava fazendo Desenho Artístico com o Vitor Wu, nesta época, lá em ... (cidade) Aí eu falou, porque você não faz Educação Artística?

Ent – E isto foi em que ano?

Dora – Foi em 1989. Por volta de 1989. Em 1990 eu entrei na faculdade. Mas eu fiquei de 1986, ou um pouquinho antes, eu estava pensando nisto, de qual faculdade fazer. Porque tem aquela coisa, aluna pobre, de escola pública, tem que bancar os estudos. Eu tinha que arrumar aula para poder fazer faculdade, porque eu não achava justo continuar estudando às custas de minha mãe. Ai eu resolvi, eu só vou para a faculdade quando eu puder pagar com o meu trabalho. Então em 1989 eu consegui e em 1990 eu fui para a faculdade. A faculdade de História não era bem o que eu queria fazer, eu queria um lugar em que eu pudesse abrir novos horizontes. Sair da escola pública para ir para outro lugar assim, de jeito nenhum. Não dá. Não que a faculdade de arte fosse aquela coisa, mas abriu algumas portas. De repente, eu descobri que se estudasse Arte ou Educação Artística, aliás, no magistério eu já tinha percebido isto, não é a escola que vai me oferecer tudo, eu tinha que buscar muita coisa fora. Então, quer dizer, assim como o professor percebe um aluno interessado, o aluno também percebe quando o professor é interessado em ensinar. E aí eu sugava tudo. Durante o magistério eu suguei muito o professor de Sociologia, de Filosofia, que é uma área que eu tinha muita afinidade e na faculdade, a professora de História da Arte “quase morreu na minha mão”. A Mieka, coitadinha. A Mieka “quase morreu”. Eu deixava a mulher louca. Eu ia na casa dela, estudava com os livros dela, porque eu não tinha como comprar. E ela deixava, o meu grupo ia fazer trabalho na casa dela, aliás, para ela era uma glória, ela ficava tão sozinha lá. Às vezes passava a tarde, ficava à noite estudando na biblioteca dela, porque ela tinha uma ótima biblioteca. Deve ter ainda, um acervo muito rico para pesquisar. Nós fazíamos reprodução de obras de arte ampliando na parede num papel e copiava a obra e ia vendo os detalhes da obra para

fazer um seminário, por exemplo. Nós montávamos o trabalho todo na casa dela. Foi aí eu descobri que além de gostar de desenhar, de pintar, eu gostava de História da Arte, de conhecer o que o cidadão que pintou a “Monalisa”, que era um cidadão do mundo, uma pessoa comum, que tinha logo mais, mas que estava ali naquele momento e registrou o seu tempo. É o que eu tento passar na sala de aula. O artista não é um ser divino enviado por Deus para pintar, para decorar a casa de quem tem dinheiro não. Então, a faculdade serviu para abrir esta porta. Tanto que eu deixei o Desenho Artístico um pouco de lado. Eu faço para mim, eu pinto, eu desenho com grafite, mas em casa, de vez em quando. Às vezes eu preciso fazer até para mostrar para o aluno que aquilo que eu estou falando eu não estou dizendo por que ouvi falar, que eu faço. O ensinar arte para mim ficou aquela coisa assim, a disciplina consegue mostrar todas as facetas do ser humano, que em todos os momentos de história do homem ela está em tudo. Não tem como você falar de qualquer coisa que aconteceu no planeta que a arte não esteja presente. Que com a arte você fala de qualquer coisa. Olha está aqui, esta pessoa deixou isto registrado para você e agora, no século vinte e um da para saber um pouco do que aconteceu lá.

Ent – Você entrou na faculdade em 90. E quando você começou a lecionar?

Dora – Arte, arte em 1993. Como eu era PEB I, eu era alfabetizadora, trabalhei com os pequenos até 1995. Eu era PEB I. Outra coisa que eu adoro é alfabetizar. Quando você pega uma criança na série e consegue fazer com que ela emita opiniões verbalmente, graficamente, em todos os aspectos. Eu continuo a fazer isto nas aulas de arte. O aluno tem que saber se expressar, tem que saber emitir suas opiniões, senão o compressor passa por cima, nós não saímos do lugar, porque uma meia dúzia que sabe articular as palavras, ou com os outros códigos, com outras linguagens clássicas. E aí esta meia dúzia vai agir em benefício próprio.

Ent – Então você começou no governo...

Dora – No Fleury. Não eu comecei no Quércia como PEB I. Eu peguei só o finalzinho do Montoro e depois o Covas. É porque eu continuei como PEB I e só completava a minha jornada com as aulas de Educação Artística no período noturno. Eu fui trabalhar com aquelas pessoas que já têm uma vivência, que já saíam para trabalhar, que já tinham que garantir o sustento da casa. Foi ótimo. Levar isto tudo que estava fervilhando na minha cabeça, a arte como manifestação, como registro histórico, levar tudo isto para eles foi muito bom. Só que esbarramos num problema, não tinha material na escola. Não tinha nada, nada mesmo. Você entra numa sala de aula, você e as suas anotações. Às vezes com uma reprodução de obra do tamanho que você pega de um livro. Não tinha esta coisa de xérox colorida. Às vezes eu conseguia uma copiadora que fazia ampliação, às vezes fazia um acetato com a reprodução de uma obra de arte, mas era muito caro, não era como hoje. Também os livros, os livros eram muito caros. Eu não tinha material. Nossa, era muito complicado. Por isso que eu falo, o Covas, se ele fez alguma coisa, ele fez para o professor de Arte. Porque é complicado você trabalhar com lousa e giz. Trabalhar arte, uma coisa que você tem que mostrar, não adianta só falar. Primeiro que o adolescente não vai ficar ouvindo você falando o tempo todo, você tem que mostrar. Não dá apenas para falar, olha em tal lugar aconteceu isto e aquilo, ou a música era assim. Não dá. Você tem que levar para a sala os materiais para ilustrar, para eles verem, ouvirem. Tem que tirar o aluno da sala para levar para o museu. Naquela época não tinha isto.

Ent – E o que o Governo Covas fez de diferente que melhorou o trabalho do professor de Arte?

Dora – Então, em 1995 eu saí da sala de aula, eu fui chamada para trabalhar na Diretoria de Ensino. Eu trabalhei direto com esta reforma, com a sala ambiente, que é a nossa briga até hoje aqui na escola. Foi nesta época que foram muitos materiais para a escola para os professores trabalhar. Não só para o professor de Arte, foi para todos. O professor de Arte começou a indicar o que ele achava que tinha que ter na sala dele. Porque geralmente são materiais pesados, é muita coisa para ficar carregando, porque em cinquenta minutos a aula já foi embora. Então, o professor

tinha a incumbência de o que ele precisava e se fazia a lista. Se debatia e mandava uma lista para a CENP. Foi nesta época que se comprou aquelas pranchas com reproduções de obras de arte. As escolas receberam tinta, pincel, coisas que precisava. Mas eu acho que o principal foi chegar o material de informação, isto foi bom. O de “fazeção” nós nos viramos, não é só com pincel que se pinta, não é só com tinta. Isto é o de menos. O urgente era ter material de informação, gravuras, músicas. Hoje eu tenho um acervo que eu fui montando com fotos, gravuras, CDs. O Governo Covas deu isto para a gente. Foi na primeira gestão dele, mas depois caiu, se perdeu.

Ent – Quanto tempo você trabalhou na Diretoria de Ensino?

Dora – Eu fiquei lá até dezembro... janeiro de 2000. Eu me efetivei no concurso de 1998 como PEB II, com medo da municipalização eu sai.

Ent – Como assim?

Dora – Eu detestei ter perdido o cargo de 1ª a 4ª série. É que as escolas estavam sendo municipalizadas e o PEB I estava sendo “jogado para fora” porque as prefeituras não queriam que o PEB I ficasse. Tinha PEB I com 15 anos de serviço perdendo o emprego, porque a escola que ele trabalhava municipalizou e a prefeitura não assumiu os funcionários do Estado. Ai eu fiquei insegura. Eu tinha que passar neste concurso, era passar ou passar. E aí chegou uma hora que eu pensei: nesta altura do campeonato eu quero passar, escolher uma escola perto de casa, onde eu possa trabalhar num período só. Ai eu estudei e passei.

Ent – Dai você voltou para a sala de aula?

Dora – É em 2000. Eu vim para cá em 2000. Eu tenho colegas que falam: Ah! Eu não gosto de trabalhar perto de casa, porque eu conheço a comunidade e não dá certo. Eu não, eu gosto de conhecer a comunidade. Eu trabalhei como PEB I no ... (escola), que fica a dez minutos de minha casa. Este bairro faz parte de minha infância, eu cresci aqui.

Ent – Isto não te trás problemas?

Dora – Não, para mim é uma boa. Eu consigo separar bem as coisas. Por exemplo, eu não deixo mãe de aluno ir conversar assunto de trabalho na minha casa. Eles sabem disto e aceitam. É estranho, tem professor que reclama. Mas na minha casa não vai. Pode até ir tomar um café, comer uma bolacha, vai bater papo, mas assunto de trabalho eu resolvo na escola e eles respeitam isso. Eu nunca tive problemas não. Minha mãe diz que eu deveria ter sido militar, porque eu dou uma ordem e as pessoas respeitam. Ninguém questiona. Então eu vim para cá. Aí eu senti o drama. Eu senti tanto o drama que eu fiz aquela paralisação de 2000, que nós fomos para a Paulista (avenida), que os professores levaram falta, que chamaram a polícia. Eu estava lá. Porque eu fiquei cinco anos tendo que vestir a camisa do governo, embora não concordasse com algumas coisas, eu era funcionária dele, direta, de confiança. Eu fazia parte da cúpula, era um cargo de confiança, tanto que se eu não atendesse às exigências da dirigente ela poderia cassar a minha designação. É uma coisa assim, é assim que funcionava, é uma escadinha. Lá, o governador pode cassar a secretária, se ela não estiver trabalhando como ele quer e a partir do momento em que eu estava dentro do grupo eu tinha que dar encaminhamentos às ordens que eu recebia, gostando ou não. Tinha coisa que eu achava que estava certo e também porque eu trabalhava com adultos educadores e eu comecei a perceber que os adolescentes em crescimento estão mais maduros do que muitos adultos professores. Porque o adolescente tem o direito de dar cabeçada, de fazer besteira, de falar palavrão, de “chutar o pau da barraca”, ele está prendendo. Se não fizer isto agora vai fazer quando. Quando tiver quarenta anos? Então deixa o moleque, é assim que ele aprende, “chutando o pau da barraca” e a barraca caindo na cabeça dele e ele percebendo que não é por ai. Ele tem que achar o próprio caminho. Agora, a pessoa que tem diploma na mão, que o autoriza a trabalhar numa sala com adolescentes em formação e não ajuda na formação deste adolescente está meio... está fazendo o que

no magistério? Se você não gosta, só porque não achou emprego em outro lugar, então cai fora, porque não dá. Com adolescente você tem que estar porque quer estar. Ent – Como você se sentiu trabalhando com a formação dos professores?

Dora – Eu não me adaptei muito com esta coisa de lidar com a pessoa que acha que já está formada. É a pessoa que acha que está formada, ninguém está formado, estamos todos em processo de formação. Só que é o seguinte, você tem um nível de formação maior do que aquele adolescente, porque você tem um caminho de experiências na frente. Então, a princípio, você tem que orientar, você tem que estar seguro do que você está fazendo. Se você não tem esta segurança, você tem que buscar. Não pode ficar esperando que a ATP vá te pegar no colo. Eu não ia fazer isto. Ai eu comecei a cansar de ver muita gente fazendo corpo mole. A educação está nesta tempestade não é só por causa do governo não, tem muito professor que não faz o que tem que ser feito. Que relaxa, que não busca melhorar. E “bater de frente” não resolve. Eu vou ficar brigando com os professores? Toda orientação técnica que eu fazia eu acabava brigando, eu não agüentava aquilo. Aos poucos eu fui cansando, aquilo acabou servindo para melhorar a minha formação e por mais boa vontade que eu tivesse, não conseguia mudar muita coisa. Eu fiquei porque era uma maneira de continuar estudando. Eu conheci muitas pessoas, foi o que valeu a pena e também gente que valeu a pena também pelo lado negativo. Você sabe o que é colocar dois parâmetros e conseguir saber qual é o seu? Neste aspecto foi muito bom. Daí, quando eu sai de lá eu fui encarar a policia na Paulista. Foi uma forma de escape, porque eu sei que este tipo de coisa não leva a nada. Nós não íamos conseguir nada indo lá afrontar o governo desta forma. Com aquela coisa de um atirar bomba, outro jogar pedra. Não vai dar em nada. Mas eu tinha que fazer isto, era uma lavada de alma, porque foram cinco anos dizendo sim senhor. Eu pensei assim, agora eu vou fazer do jeito que eu acho que tem que ser feito.

Ent – Ai você voltou para a sala de aula?

Dora – Sim.

Ent – E como foi esta volta?

Dora – Que susto que eu levei. Eu “quase morri do coração” no primeiro ano. Eu estava acostumada a lidar com crianças. Eu trabalhei com alguns adolescentes só no período noturno. Eu nunca tinha trabalhado com adolescentes da manhã, com este pessoal do ensino médio. É aquele aluno que vem para a escola porque o pai mandou, que sai da casa, almoça e vai “zoar”. Você sabe, aquela vida boa de adolescente. E ai eu falei, e agora? O que é que eu faço? Ai Jesus, como eu vou me organizar nesta bagunça. Porque você faz idéia, você constrói o castelo e de repente o castelo vira uma capelinha. Ai meu Deus do céu, o que é que eu faço com isto? Então, no primeiro ano foi assim, de tentativas, de acertos e erros. Planejar uma coisa... eu lembro que eu tinha duas salas que tudo que eu planejava não dava certo. Ai eu pensei, eu acho que dá, tem que ter jeito. Com alguns eu vou ter que brigar um pouquinho, mas eu vou ter que chegar e dizer para eles, vamos acordar crianças. Mas foi bom, eu gostei daquelas... Ah, ai teve um fator decisivo, que em 2001 a Diretoria de Ensino fez uma parceria com a Secretaria de Cultura de ... (cidade), que era o projeto de teatro. Sabe quando você fica procurando uma forma de chegar. Eu tenho que provar para eles que o que eu estou falando é uma coisa boa, que arte na escola pública não é a hora que você vai ficar sem fazer nada. Porque na minha aula ninguém fica sem fazer nada, porque eu venho aqui com propósito e este propósito faz sentido, tem objetivo e vai servir para a vida deles. Ai veio o projeto de teatro e eu “caí de cabeça”. Eu abracei o projeto e falei para a ATP, você me deu a tábua para eu me salvar. Era isso que eu precisava. Ai eu abri inscrição. Todo mundo se inscreveu. Todo mundo queria fazer teatro. Ah, sua cambada, eu falava para eles, como é que vocês me esnobam na sala de aula e na hora de se inscrever no teatro todo mundo quer? Sou eu, a mesma professora que fica lá que vai ficar aqui com vocês. Vocês não estão ligando o nome à pessoa, não e? Vocês não vão brincar de teatro, vocês vão fazer teatro. Porque nós tínhamos que trabalhar sonoplastia de verdade, com a mesa de

som. Aquele monte de botão que até eu fiquei assustada. Mesa de luz, mesa de som, cenário. E ai logo de cara, a primeira peça foi “Sonhos de uma noite de verão”, porque eles viajam, não é? Ai eu falei, gente, vamos ver alguns autores de teatro, mas eles logo embarcaram em Shakespeare, porque a professora de Literatura tinha trabalhado com eles. Pelo amor de Deus, eu falei, não tinha uma coisinha mais fácil? Mas ai eu encarei. Eu encarei numa boa. Nós vamos falar de mitologia e vamos fazer a ligação da Grécia com a mitologia nórdica da Inglaterra, da Alemanha. Eles não iam só fazer teatro. Era uma brincadeira, mas uma brincadeira construtiva, eles estavam aprendendo com aquilo. Daí eu ganhei todo mundo, isto aqui ficou um paraíso para mim. Se eu soubesse, eu tinha evitado um ano de sofrimento, de martírio, de tortura. Porque 2000 foi um ano de tortura. Tudo aquilo que eu tinha aprendido com aqueles educadores maravilhosos da CENP, com todos aqueles cursos, com aquelas palestras. Como é que pode, toda aquela teoria na prática não funciona? Não é possível tem que funcionar. E funciona. Porque a minha preocupação era assim, será que todos estes teóricos estão só ganhando dinheiro e nós servindo de platéia? Não é possível! Não, em algum momento esta teoria tem que funcionar na sala de aula. Eu não acha isto justo comigo e com este povo que está ai. Porque tem muita gente fazendo palestra, tentando instrumentar os professores para trabalhar. Tudo bem que faz 500 anos que estão fora da escola pública, mas nós é que fazemos a adaptação. Por isso que eu falo, se você não gosta do magistério cai fora, porque a coisa não vem pronta. Então, a pessoa que está lá, que tem doutorado e querer falar... igual a assistir uma palestra da Ana Mae. Eu quase pirei quando consegui uma vaga. Eu não acreditei, eu vou conhecer a mulher. Era mais para conhecer ela mesmo que eu queria. Era para ver a cara dela, se ela existe de verdade. Porque tem aquela coisa, se você começa a estabelecer ídolos e de repente não é bem aquilo. Mas é. Eu que tenho que adaptar o que ela fala com aquilo que eu faço. Ela está lá e eu estou aqui e eu vou adaptar o que ela fala com o que eu faço aqui. Eu gosto muito da Miriam Celeste também. Eu vou usar o que ela fala, a Gisa Picosque que me serviu de arrimo para trabalhar com o projeto de teatro. Tudo o que eu tinha de material da Gisa, eu juntei tudo para ler de novo, estudar de novo para entrar no projeto. Tinha até premiação, parecia a entrega do Oscar. Muito chique, muito legal. Ai foi que eu percebi, eu não sou diretora de teatro, eu estou diretora, eu sou professora de Arte. Eu não quero perder este eixo, porque foi o que eu peguei para fazer com que estas crianças gostassem de aprender, de entender a arte e de perceber que ela está aí em todo lugar. Tudo isto que vocês ouviram dizer que é arte, apaga. Apaga tudo isto. E eu estou aprendendo também. Tem coisas que eu tenho que estudar para falar com vocês. E tem coisas que nós vamos ver juntos. Quando nós vamos ao museu e o monitor está falando, tem muita coisa que eu não sei e eu estou aprendendo junto com vocês.

Ent – E a partir desta experiência com o teatro, o que mudou?

Dora – Eu consegui entender o adolescente. O meu problema era entender, porque eu não tenho filho. A experiência que eu tenho de adolescente é minha enquanto adolescente. Eu tenho sobrinhas, mas mulher é diferente. Participar ali da educação de meninas é uma coisa, elas não são minhas. Eu ficava com a parte boa, que era levar para tomar sorvete, ir para o cinema, essas coisas boas assim. A parte pesada de educar, de administrar os erros deles e o seus, eu não passei por isso. Então, quando eu olhava para aquela sala com quarenta e poucos alunos, eu não sabia o que fazer. Mas ai eu percebi que a rebeldia deles tinha utilidade. Eu resolvi mostrar isto para eles. E até o meu apelido aqui na escola é a rebelde do grupo. Você não tem que deixar de ser rebelde, você tem que canalizar esta rebeldia com alguma coisa útil. Vá fazer alguma coisa de bom com esta vontade de brigar que você tem. E o teatro me ajudou muito para isto. Mesmo aqueles que não participavam do grupo, porque trabalhavam ou porque tinha outros horários, outros compromissos. Às vezes eles ficavam: Ah, professora! Eu queria, mas não posso. O pessoal do teatro, eles eram meus alunos em sala de aula. E ai foi mamão com mel, foi fácil. E até 2004 eu segui

com o ensino médio, eu trabalhava só com o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Agora eu tenho também a 7ª e 8ª séries. Mas tem uma coisa, os alunos da manhã não sabem o que está fazendo aqui. Eles não têm perspectiva. Eles estão completamente perdidos. Agora está melhorando. com a escola técnica, deu uma melhorada. Para alguns, para aqueles que não estão se atentando com a possibilidade de fazer um técnico, mesmo que seja junto com o ensino médio. Aquele que está fazendo técnico primeiro, para depois fazer a faculdade, tem que ver primeiro o que quer fazer. Tem que parar com esta coisa de sonhar, o sonho de casaca de ovo. É o que eu falo para eles. Porque você tem que sonhar. Agora, você primeiro tem que fazer o alicerce para que este sonho tenha consistência. Não adianta você sonhar com a faculdade e ficar no “arroz com feijão”, com aquela coisa de ir para a escola, estuda um pouquinho, anota algumas coisas, faz uma provinha. Na hora que sair daqui não tem alicerce para nada. Então, um curso técnico, uma outra escola, uma outra cabeça, você ouvir outros professores falando outras coisas. Ajuda a saber o que quer realmente na vida. Precisa voar de vez em quando. O sonho, neste sentido de voar, de se aventura, é ótimo. Porque vocês não vão para uma outra escola, concomitante, faz as duas coisas juntas? Muda, não estou botando vocês para fora daqui não, eu estou falando que vocês precisam respirar novos ares, conhecer outras coisas. Não pode ter medo do novo. Tem que ir atrás da novidade. Vai atrás, se joga, vai. Então, nós tivemos aqui muitos alunos, muitos meninos do ensino médio fazendo os dois cursos juntos, porque eles não queriam largar aqui. Nós temos este vínculo com os alunos, eles não querem ir embora. Nós temos alunos de ... (cidade), de ... (cidade). Tem aluno de ... (bairros). Aqui de manhã, à tarde não. À noite nós temos alunos de todos os lados. O ano passado nós tínhamos uma sala de 5ª série, que hoje estão na 6ª, que veio inteira do ... (bairro). Eles ouviram falar da escola e vieram para cá. A 6ª todinha.

Ent – E você trabalha com eles?

Dora – Eu trabalho. Então, com a diminuição das salas no período noturno, a ... (professora) que pegava aula no noturno, teve que lecionava de manhã e eu tive que ir para a tarde. O meu problema com a tarde é que meu biorritmo não funciona à tarde e eu estou tentando me adaptar. Mas já passou a pior fase de adaptação. Eu tenho o sono à tarde, é terrível. Eu gosto de dormir à tarde. Eu gosto de levantar cedo, vir para cá, fazer meu trabalho. Eu costumo fazer algumas coisas antes de ir embora, já deixo as aulas preparadas. E agora virou, ficou esta bagunça, porque a criançada da tarde é triste. Moleque, não é? Mas daí eu pensei, não era “a minha praia”? Quando eu comecei, eu não comecei com criança? Então vamos para a tarde, fazer o que? Eu me adapto. Se alguém perguntar, diga uma qualidade sua, eu digo que vivo a síndrome da Poliana. Eu não fico “dando murro em ponto de faca”. Demorou para eu chegar neste ponto. Se me dão um limão, eu faço uma limonada com uma pedrinha de gelo e fica uma delícia. Não adianta eu ficar tentando comer o limão com a casca, ou jogar o limão de volta, porque ele vai voltar de novo. Então eu pensei, eu vou ver o que eu faço. Eu espremo o limão, faço uma limonada e acabou o problema. Eu não gosto de “remar contra a maré”. Ai eu comecei a ver os pontos positivos em vir para o período da tarde. Como trabalhar de novo com as crianças. A primeira 5ª série que eu peguei aqui, hoje estou com eles na 7ª série, deu para dar continuidade no trabalho, e isto é bom. Eu vou atendendo eles de acordo com a necessidade deles.

Ent – E hoje, o que é dar aula de Arte? Mudou muita coisa?

Dora – Eu acho que está igual. A diferença está nas crianças. A sociedade está diferente. Quando eu comecei tinham poucas famílias desestruturadas. Hoje é a maioria. Esta coisa da família veio crescendo e a maioria das pessoas que têm status, não tem esta coisa da convivência. Esta nova família ai está diferente. Nós acabamos perdendo esta relação. Eu vim de um casamento que acabou, meus pais se separaram quando eu era criança, mas não tinha o que nós vemos hoje. Houve aquele processo de adaptação, nós nos adaptamos àquela nova situação, a vida continuou. Todo mundo continuou. Eu estudei. Meu irmão não estudou porque não quis, mas tinha família. Meu pai casou de novo, eu tenho um terceiro irmão. Nós nos vemos e

nos tratamos como irmãos. O meu pai tem a família dele, a minha mãe não quis outro casamento, criou a gente. Então, existe aquela coisa de família, eu tenho tios, eu tive avós, eu tenho histórias de avós para contar e estas crianças não têm nada disto. É isto que nós temos que perceber. O professor tem que entrar na sala de aula e não tentar suprir a sala toda, porque o que acontece com o magistério é que o professor detectou o problema e ele acha que ele é que vai resolver o problema, não dá. Eu converso com eles, eu converso com os adolescentes abertamente e no caso dos pré-adolescentes eu converso com os pais. Para mim é muito complicado, eu acho que até pelo fato de não ter tido filhos. Se o moleque faz alguma coisa eu não sei o que eu faço com ele. Eu dou uma bronca. Às vezes eu não falo nada. E depois eu chamo num canto para conversar com ele em particular. Eu falo para todos os pais que o que eu não gosto para mim eu não faço com os outros. Então, se eu não gosto de passar vexame, eu tento não fazer isto com as crianças, e funciona. Funciona porque eles me respeitam. Não é respeito por medo, eu conquistei o respeito deles com papo. Eu acho que é porque eu converso, eu chamo, ponho do meu lado e quando não tenho tempo, por causa da correria das aulas, eu ainda falo para eles: Me aguarde. Às vezes eu vou conversar com o aluno sobre outra coisa e eu volto naquele assunto e ele fala: Nossa professora, a senhora não esqueceu? E aí eu falo: Aquilo que você fez lá atrás está refletindo agora, você está vendo? Eu não sou professora de beijinho, de abraçinho, não precisa nada disto, eu não faço concessões, regra é regra. Eu sou muito sistemática. Eu estabeleço as regras junto com eles, em sala de aula. Se alguém descumprir vai ter que responder, tem que assumir os erros. É legal acertar, claro que é, mas assumir o erro é melhor ainda. Eu acho que a criançada de hoje, eles estão muito infantis, mas ao mesmo tempo eles estão... sabe quando o interior não tem relação com o exterior? Por dentro ele está infantil, por fora eles querem ser adultos e acabam tomando atitudes de adultos, mas sem responsabilidade, sem pensar nas conseqüências. O que acontece é que eles ainda não têm alicerces, a sustentação amadurecida e aí eles começam a fazer besteira. Você vê criança de treze anos fumando. Hoje, isto é o de menos. A promiscuidade esta em todo lugar. Você precisa passar uma hora aqui à tarde para você ver crianças de onze anos se atracando no pátio, escondidos nos cantinhos. Eu costumo brincar com eles, eu vi, mas eu não sei se era fulano ou se era cicrano, porque tinha dois em um e eu só enxergava um, não sabia quem era quem ali. Beijo na boca, mão naquilo, aquilo na mão, um agarramento. Coisas que eu fico olhando e me assustam. O que é que está acontecendo? Eu falo para eles, vocês estão jogando fora a coisa mais legal que é a infância. Vocês estão queimando as etapas. Vocês estão saindo do colo da mãe e pulando para o colo do namorado. Não tem cabimento um negócio deste. Eles estão pulando uma fase legal, aquela coisa de brincar com terra, de contar histórias, de correr na chuva. Onde é que ficou estas brincadeiras? Tem tanta coisa gostosa para fazer.

Ent – E como enfrentar isto? Vocês têm apoio?

Dora – Isto vai ser sempre assim. O governo coitado, ele acha que “apita” alguma coisa. Quem faz as coisas acontecerem é a sociedade, o ser humano. Se alguma coisa pode mudar é se nós quisermos, a escola, os pais. Aqui a coisa pode acontecer, mas as pessoas estão muito desarticuladas, está cada um para si. É o caso da sala ambiente, por exemplo.

Ent – Como assim? O que houve?

Dora – A sala ambiente é uma coisa boa e é um bom exemplo de como é difícil administrar. Ontem a noite eu estava assistindo o jornal da globo e o Arnaldo Jabor estava falando do comunista, que ele sabe fazer revolução, mas administrar uma situação para mudar as coisas ele não sabe. E na escola acontece isso, sabemos tudo o que tem que ser feito, só que tomam as decisões e não sabemos como administrar as decisões. No ano passado, em dezembro, na última reunião do conselho, decidiram dar continuidade na sala-ambiente. Foi o Conselho de Escola que decidiu e até agora não aconteceu. Desmontaram um monte de coisas e ainda não remontaram. Até

agora não aconteceu, sabe quando se percebe que eles estão dando um tempo para ver se nós esquecemos?

Ent – Eles quem?

Dora – A diretora, mas a coordenadora é pior. Ela quer acabar com a sala-ambiente para que os alunos parem de circular pela escola. Como se isto fosse um grande problema.

Ent – Vocês têm uma sala para o ensino de Arte?

Dora – Temos. A nossa colocação é a seguinte: não é um mine-museu a sala de arte, é um acervo que tem que ter. É o lugar onde nós temos o nosso material, porque tem coisa que não tem como ficar carregando de um lugar para o outro. O que eu tenho na minha sala? Eu tenho os armários onde eu guardo os meus CDs, eu guardo até o rádio da escola, as gravuras, livros. Todo material que eu preciso está lá. Temos armários, a mapoteca onde guardamos as gravuras, papéis, trabalhos de alunos. Temos alicate, chave de fenda. Se estragar alguma coisa na TV, dependendo do que é não tem problema, nós mesmos arrumamos. Dependendo do problema, eu mesmo arrumo e acabou. Nem comunico a diretora. Sabe aquela coisa de autonomia conquistada, eu não estou a fim de abrir mão disto. Nós não podemos abrir mão do que conquistamos e deu muito trabalho para ficar do jeito que está. Aqui nós temos laboratório, biblioteca. Mas tem professor que não está nem aí, é bom acabar com isto mesmo, dá menos trabalho. Tem uns que falam: Ah, eu vou levar eles lá e eles vão estragar tudo. E daí, se quebrar quebrou. Vai estragar alguma coisa, lógico que vai. E aí, se quebrar quebrou, coloca outro no lugar. Até eles aprenderem, porque ninguém aprende a lidar com um laboratório se você não for para o laboratório. A nossa “Monalisa” esta “detonada”. Por quê? Porque os alunos usam. Os professores usam,. Estragou de tanto usar, oras. De tanto usar a boca da Monalisa “já era. Mas o que eu vou fazer? Vou arranjar outra. Mas eu não deixo de usar porque vai estragar. Estas coisas estragam. Nós estragamos! Porque eu vou ficar guardando um material para não estragar. É deles, o governo mandou para usar com eles.

Ent – Parece que esta experiência abalou as pessoas.

Dora – E como. Tem coisas que marcam a gente, eu não vou deixar isto acontecer. Se precisar eu parto para a briga.

Ent – Além desta experiência, você teve outras que marcaram sua trajetória como professora?

Dora – O grupo de teatro. Quando eu vejo aquelas crianças no palco eu “quase morro”. Cada estréia, a pré-estréia nós fazemos na escola, até para afinar. Fazemos com os pais e pedimos para eles agirem como público, para mostrar os defeitos. Assim, nós já fazíamos os acertos antes do dia da apresentação. A última edição do festival nós pegamos o primeiro lugar. Eu me realizei com este trabalho, porque eu consegui provar que teoria e prática andam juntas. Depois, com esta mudança, que eu tive que vim para o período da tarde, eu não consegui mais trabalhar com o teatro. Porque o ensaio tem que ser à tarde, ou no domingo. Ficou muito confuso.

Ent – Então o grupo acabou?

Dora – Não, ele continua só que com o comando de um ex-aluno. Em 2005 ele ainda era aluno. Eu passei a direção para ele. Eu reuni o grupo e falei, aconteceu isso, isso e aquilo, eu não tenho mais tempo, eu vou tentar me ajeitar, mas não está dando. Então eu estou passando a direção para fulano. Ele ficou me olhando com uma cara. Ele não acreditou no que ouviu. Eu fiquei um tempo observando quem poderia assumir a direção, porque não é só dar ordens, tem que saber falar, tem que saber ouvir, tem que saber coordenar todos os problemas, e a pessoa que mais se encaixou foi ele. A diretora falou que tudo bem, que ele poderia assumir. Eu fiquei de fora só observando, nem olhei para trás, senão não teria conseguido sair. Foi triste, mas necessário. Aí ele ia na minha casa pedir ajuda. Tinha coisa que ele tinha que aprender a lidar e eu fui ajudando, mas por fora, sem interferir diretamente, sem ir lá. A liderança agora tinha que ser dele. Eu não poderia desautorizá-lo. Ele tinha que assumir. Eu fui ajudando.

Hoje ele montou um texto, um texto lindo, uma adaptação muito boa. Ele está indo muito bem. Para mim esta foi a comprovação de um trabalho.

Ent – Você gostaria de deixar uma mensagem para encerrar a conversa?

Dora – Para ser professor a pessoa tem que estar apaixonada pelo seu trabalho. Eu me sinto motivada em perceber que os alunos estão crescendo, emitindo críticas. É gostoso acompanhar o desenvolvimento deles. O que eu sempre guardo comigo é quando eu faço avaliação com eles, porque eu os avalio, mas eles também me avaliam. Eu lembro uma vez numa sala de ensino médio que eles me disseram quando me avaliaram que o que mais aparecia era a paixão que eu tinha por aquilo que eu estava fazendo. Eu consegui que eles vissem isto, quer dizer, eles acreditam em mim. Eles sentiram que as coisas só dão certo quando é movida a paixão. Eu tinha um aluno que dizia: eu adoro esta pequena, porque não tem uma coisa que ela bote a mão que não de certo. Isto é legal. Lidar com o ser humano é muito gostoso. Eu estou no caminho, é isso mesmo. É isto que eu quero, trabalhar com a arte, a arte é tudo, abrange tudo, você lida com todos os feitos do ser humano. Eu adoro, e amo isto. Eu estou na sala de aula por convicção. Meu compromisso é este, é com esta criança. É isto. É só.

Ent – Muito obrigado pela colaboração.

Dora – Eu acho que eu falei muito. Quando eu começo a falar deixo a noção da hora.

Ent – Pelo contrário, foi ótimo. Muito obrigado.

APÊNDICE E

ENTREVISTA REALIZADA EM 30 DE MAIO DE 2007, COM PROFESSORA MARIA

Ent – Por que a escolha pela área de arte?

Maria – Eu sempre gostei de arte, principalmente de teatro. E em artes visuais eu sempre gostei de fazer descobertas, de usar materiais diferentes. Eu sempre gostei de pintar, até de pintar casa. Sabe aquele negócio de você inventar, de usar cores diferentes. Eu sempre gostei de arte, e quando eu decidi voltar a estudar eu vi pela minha experiência e que eu já estava com trinta e seis anos e achei um pouco tarde para fazer Direito novamente. Eu achei que não valia mais a pena. Para o que eu queria na área jurídica era muito tarde. Não, eu vou fazer uma coisa que eu gosto. Então eu optei por arte. Só que é assim, eu não pensava em dar aula. Quando eu cheguei na faculdade foi uma surpresa para mim. O pessoal falava: Olha tem aula de arte lá. E o pessoal todo correndo atrás de aulas e aquilo não me empolgou não. Só um dia que eu encontrei o diretor da escola que eu trabalho e eu falei que estava fazendo arte e ele falou, vem dar aula aqui na escola. Ai eu falei: Eu não quero dar aula não, não tenho muito jeito para isto. Tem que ter paciência. Não, eu falou, tenta, vai lá e você fica como eventual. Eu estou lá como eventual até hoje e ali eu acho que eu me descobri de novo.

Ent – Você cursou Direito?

Maria – Eu fiz três anos de Direito e parei, fiquei dezoito, quase vinte anos sem estudar e agora, mais recentemente, eu voltei para fazer artes.

Ent – Por que você largou o curso de Direito?

Maria – Porque em casa não dava, não tinha como continuar pagando os estudos. As condições eram poucas, tínhamos como pagar a faculdade e ainda eu tinha que ajudar em casa. Chegava no final do mês e tínhamos as contas e mais a faculdade para pagar. Depois eu casei e comecei a trabalhar com o meu marido. Ai vieram os filhos.

Ent – Quando você começou a lecionar?

Maria – Eu tive uma experiência no magistério. Eu fiz magistério e lecionei um ano para a Educação Infantil. Muito remotamente, há uns vinte e poucos anos.

Ent – E como professora de arte, você já atuou?

Maria – Já, já sim. Mas este ano eu não quis, não fui nem na atribuição. Eu estou apenas como eventual, mas eu ensino arte do mesmo jeito como eventual. Minhas aulas são de arte, eu ensino tudo o que deve ser ensinado, mas como eventual. Neste ano, por causa do Trabalho de Conclusão de Curso, eu achei melhor não participar da atribuição. Com a escola que eu dou aula como eventual está muito bom para mim.

Ent – E como é trabalhar com o ensino de Arte?

Maria – Eu acho que nós temos bastante liberdade. Eu cavei o meu espaço, eu consigo trabalhar sem grandes problemas. O que dificulta é a falta de um ambiente, de uma sala. Não tem sala para as aulas de arte, uma sala-ambiente, dificulta bastante o trabalho. Uma sala que teria bancadas, local para você expor os trabalhos, para mexer com tinta. Porque você sabe, se você usa a sala comum, junto com as outras disciplinas. Você tem que parar de aula para deixar a sala arrumadinha para o próximo professor entrar. Então, a aula só tem cinqüenta minutos, daí você tem que parar dez, quinze minutinhos antes para arrumar a sala. Com quantos minutos você fica? Precisa de uns quinze para explicar a atividade, não fica nada. Então, a sala-ambiente ajudaria neste sentido. Falta isto. Como na escola que eu estou, tem retro projetor, tem vários equipamentos para você passar imagens, mas está tudo quebrado, sem manutenção. Ainda se vê a arte como brincadeira, como coisa que não é séria. Ainda não se vê aquela seriedade. O próprio profissional, ele não se valoriza. Ele que tem que valorizar sua matéria. Não, ele se coloca lá embaixo. Ele abaixa a cabeça e diz: Está certo. Então, você vai dar aula de arte e passa qualquer texto na lousa. Eu já vi acontecer isto. Tem professor que fala, a minha matéria está um pouco atrasada, posso usar a sua aula para passar um texto, ou fazer alguma atividade qualquer. É arte mesmo, entendeu?

Ent – Você sente muito esta desvalorização?

Maria – Eu sinto. Ainda existe e é de professor. E até do próprio professor de arte. Ah, não! A minha disciplina é tão importante quanto a sua. Eu também tenho um planejamento e não posso abrir mão deste planejamento. Este negócio de plano de aula é complicado, muitas pessoas não respeitam.

Ent – Como você se sente com esta situação?

Maria – Eu sinto pelo aluno. Quanta coisa ele está perdendo. Tem um outro lado assim... até o meu marido me questiona. Ele fala assim: fica aqui no escritório comigo e você tem um x de salário. Você entende tudo de contabilidade. Não precisa ficar “esquentando a cabeça”. Vai para ganhar menos, para sofrer, ficar sem voz. Ele não entende, fala que é masoquismo. Não é masoquismo. Eu acho que está faltando amor. Está mesmo, é isso. Tem muito professor que vê o aluno como coisa. Esta é a parte que eu mais sinto mais hoje dentro da escola. Quando o professor fala do aluno, ele não fala como se estivesse falando de um ser humano, ele fala como se estivesse falando de uma coisa. A maioria. É difícil você ver um que é bom. Tem um ou outro caso que valoriza o aluno como ser humano, que entende os problemas dele, os problemas que ele trás de casa. Para muita gente o aluno é um lixo. E é isso que eu não me conformo com o ensino público. Ai eu decidi ficar, ganhar menos, ficar cansada, sem voz, sei lá. Mas eu decidi ficar, eu falei, eu vou comprar esta briga. Hoje eu posso não ter muito espaço, não ter voz ativa, mas eu falo o que eu penso. Eu vou dando uns tapinhas com “luva de pelica”. Eu sinto que muita coisa não dá certo por culpa dos professores, eles não sabem lidar com os alunos.

Ent – Como assim?

Maria – Eu acho que esta bagunça que se instalou no ensino público do Estado e é mais no Estado, porque na Prefeitura você não sente tanto isto, é mais organizado. Eu acho que falta alguém acompanhar o trabalho do professor, sua postura na sala de aula. Eu acho, que tudo isto acontece também porque não tem cobrança do professor. Cada um faz o que quer. Esta liberdade é para quem sabe usar a liberdade. O lado bom da liberdade, é para quem sabe usar. Aquele que não se acomoda. Você lembra como era antes? Eu fico pensando o seguinte: Olha, vai ter uma manifestação na Paulista, o professor não esta nem ai. Ele nem lê aquele “cartazinho” lá. Não sabe o que está sendo reivindicado. Não sabe de nada. Porque antigamente você via o professor, ele era politizado, ele comentava a situação. Ele sabia reclamar do salário, da falta de condições para dar aula. Hoje não, hoje eles são como, sabe peão de firma, olhando o hollerit no dia de pagamento. Eles não têm atitude. E quem já teve vivência dentro de uma empresa acha aquilo totalmente desorganizado, porque não tem organização. Este está vinculado àquele, que está vinculado a este. Um tem que prestar contas para o outro. Eu acho que a baderna vêm daí, ninguém tem que prestar contas para ninguém. O diretor tenta, dá aquela cobrada, mas não tem mais aquele compromisso. Você vê o diário de classe de alguns professores, meu Deus, parece um lixo. É um desleixo total, uma avacalhação. O meu estágio em sala de aula é uma farsa, porque o professor não dava nada. Como é que eu vou colocar aquilo no meu estágio? O professor de Arte passou meio ano não dando nada, nada mesmo. Era uma enrolação.

Ent – Como assim?

Maria – É, então. Ele passou no concurso do ano passado e está lá. Mas o diretor deu um ultimato para ele, ou você pede remoção ou eu te processo. Ele pediu remoção..

Ent – E as suas aulas?

Maria – É muito prazeroso, quando você projeta bem, elabora bem, eles entendem aquilo que você quer passar. Mesmo o que eu achava que era mais difícil, que era mais difícil trabalhar com arte no ensino médio, não é? É uma delícia. Eles querem falar sobre arte. Eles gostam de aprender arte, eles cobram. Eles se interessam pela arte. Eu procuro levar uma maneira diferente de abordar. Eu levo primeiro na conversa, em pequenos grupos, e ai vai indo, vira uma bola de neve. Tem um aluno que cata lixo, sucata. Um dia ele achou uma caixa de livros, de livros de arte e trouxe para mim. Eu fiquei com dó dele. Tudo dá satisfação, tudo. O que é um pouquinho

difícil de lidar... mas aí eu acho que nós temos que ter criatividade, são os materiais que não tem, como tinta à óleo. Eles morrem de vontade de saber como pintar à óleo. Mas nós arrumamos um jeito. No ano passado eu comprei uma tela bem grandona e falei para cada um pintar um pedacinho. Nós vamos contornando, vamos levando. Mas tem coisa que é muito difícil. Para eu conseguir juntar quarenta alunos para fazer uma excursão para o Museu Lasar Segall foram dois meses de muita luta e ainda tendo que pagar para o aluno ir. Só que então, olha só. O resultado disso foi maravilhoso, que até os pais se interessaram. Até os pais. Olha, meu filho ficou empolgado, ele quer que um dia a gente vá ao museu. Tem alunos que querem conhecer novos museus. Teve uma mãe que falou para mim que o filho dela se sentiu importante indo no museu. Isto me chamou a atenção. Se você faz uma excursão para o Play Center, você enche dez ônibus assim, em uma semana. Se todos os professores valorizassem, se todos os professores incentivassem a cultura, acho que eles estariam melhores. Mas isto desde pequenininho, eu acho que assim ia mudar. Isto é uma ferramenta tão importante que nós temos agora, os museus para levar os alunos. Você sabe como eu levo os alunos do ensino médio? Eu formo pequenos grupos e nós vamos de trem aos sábados.

Ent – Com quantos alunos?

Maria – Cinco, seis. Nós vamos com o dinheiro do trem e do cachorro quente com um suco, que sai três reais. E aí eles falam: Não é mesmo professora, que com pouco dinheiro a gente se diverte. O que eu valorizo, o que eu pretendo ... porque eu quero ficar nesta área, o que eu valorizo é isto, o ser humano, o lado da relação. Você tem alguma coisa para ensinar para o aluno e o aluno também tem alguma coisa para te passar, não é?

Ent – Isto te agrada?

Maria – E muito. Gente, eu aprendi tanta coisa nova. Não é só isso não, o mundo mudou. Eu fiquei muito tempo em casa e daí eu vejo, nossa como mudou! Mas o sentimento é o mesmo, o ser humano é o mesmo. Eles sentem o que eu sentia quando eu estava no lugar deles. E o professor esquece isto, esquece que um dia foi aluno. Eu não sei como isto pode acontecer com o ser humano. Um dia uma professora falou uma coisa sobre um aluno que me doeu muito. Eu juro para você, eu até pensei em parar, porque fazia uns dois meses que eu tinha começado a dar aula. Veio uma menina e perguntou para ela... uma menina negra: Professora, a senhora vai dar aula na nossa sala? Ela respondeu: Não sei menina, não me amola. E a menina foi embora. Eu estava do lado dela e perguntei: Por que tanta agressividade? Ela disse: Eu não suporto esta menina. Além de chata, ela é feia demais. Sabe aquilo para mim foi como se tivesse enfiado uma faca no meu coração, não sei se é porque eu tenho filhos. Sei lá, me doeu muito. Aquele dia eu pensei: Eu acho que eu não vou dar aula. Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti. Não é que eu seja liberal, eu não sou tão liberal assim. Eu disciplino a sala, eu sempre falo: Lá fora nós somos amigos, mas aqui dentro eu sou professora. Na hora que nós estivermos fazendo alguma atividade é para fazer a atividade. Eu acho que nós temos que conversar com eles.

Ent – E eles, gostam da aula de arte?

Maria – Adoram. Só que eles estão tão acostumados. Não sei se desde a primeira série foi aquele negócio de só fazer desenho livre. Eles pedem. Eu pensei que não ia encontrar mais isto, tema livre. Eles pedem desenho livre. Eu falo para eles, isso é coisa de professor preguiçoso, que quer enrolar vocês e fala, faz qualquer coisa aí. Enquanto isso ele fica fazendo as coisas dele. Vocês não sejam bobos, não aceitem isto. Eu falo mesmo. Tem vezes que o professor está dando uma de bonzinho, mas ele está fazendo vocês de bobos. Nós temos que mudar o mundo e para vocês conseguirem mudar o mundo vocês precisam cobrar o direito de vocês. Quando o professor ficar enrolando, conversando, batendo papo furado com vocês, ele está enganando vocês. Vocês têm que aproveitar cada minuto que vocês estão aqui. Nós pagamos impostos e vocês têm direito. Os alunos gostam disso.

Ent - Pelo jeito você está gostando de lecionar.

Maria – E muito. Eu estou me realizando.

Ent – E hoje, onde você está trabalhando?

Maria – Pertinho da minha casa.

Ent – Então você já conhecia a escola?

Maria – Eu estudei lá a minha vida inteira, até o colegial.

Ent – E como é isto? Como é voltar como professora na escola que estudou?

Maria – Ah, é uma delícia. Cada pedacinho da escola você acha que é meio seu. É muito gostoso. O gostoso é isso. Se bem que eu dei aula em outra escola, era o extremo disto. Lá era periferia brava. Já esta escola é central, os alunos têm um poder aquisitivo bom, o contato com eles é muito bom. Até o contato físico. Os alunos me abraçam, eu abraço os alunos. Eu que sou pequena, eu já cai dois tombos de aluno que me abraça. É muito gostoso. E isto é todo dia. E quando vai embora também, até do ensino médio, eles são muito carinhosos. E o que acontece? Eu fui dar aula em outra escola. Um dia eu toquei no braço de um aluno dizendo, vamos entrar. Nossa, ele ficou nervoso. Não toca em mim, não põe a mão em mim. Eu disse: Calma filho, eu não estou pondo a mão em você por maldade, eu só estou falando para você entrar. Depois eu conversei na sala dos professores e eles falaram que não se pode tocar neles. Porque teve aluno que disse que tinha professor que queria ter alguma coisa com ele, só porque tocava nele. Ah, não. Espera aí. Era uma sala de ensino médio. Ah, não. Vamos esclarecer isto aí. E aí eu fui conversar com os alunos e falei que costumava ter um bom relacionamento com os alunos, comentei o fato, sem dizer quem era claro. Aí as coisas começaram a melhorar. Pena que foi por pouco tempo, porque eu fiquei lá de setembro a dezembro, mas eles começaram a mudar. Eu participei de uma festa que fizeram lá escola, com a música deles, uns rap. Eu fiquei na sala com eles, quase enlouqueci, mas acho que valeu a pena. Eu acho que dá para fazer diferente.

Ent – Você está terminando a faculdade neste semestre. Você acha que a faculdade te preparou para enfrentar este tipo de situação?

Maria – Eu acho que nós saímos com algumas brechas. Tem coisas que eu não aprendi direito. Como Fundamentos da Linguagem Visual, por exemplo, eu não vi nada. Eu tenho agora que me virar. É diferente você ter que estudar sozinha, mas agora eu tenho que me virar, tenho que correr atrás do prejuízo. Mas eu acho que toda faculdade é assim, em todo curso deve ser a mesma coisa. Não vão te dar tudo de “mão beijada”. Você tem que correr atrás, mas tem que ter consciência. Eu sei onde estão as minhas deficiências. Mas tem professor que não está nem aí. O professor de arte, por exemplo. Se ele está dando surrealismo, ele passa o mesmo texto da 5ª até o ensino médio. Foi por causa disso que eu comecei a dar aula de arte como eventual. Eu via aquilo e pensava, eu posso complementar isso, ou fazer aquilo. Eu não queria me meter no trabalho dele, mas não dava para ficar olhando aquilo e não fazer alguma coisa. Aos poucos, com jeitinho, eu fui complementando o que ele dava. Ele não tinha nada planejado, era horrível.

Ent – E ele não se incomoda com isto?

Maria – Que nada, ele até gosta. Nunca ele se importou com o trabalho que eu faço. Eu acho que ele já cansou de dar aula, ele não está nem aí. Esta experiência como eventual é o “maior barato”. Eu adoro isso. É engraçado, eu conheço todos os alunos, eu dou aula para todas as salas. Eu conheço da 5ª série até o 3º ano do ensino médio. Eu conheço todos. Eu tenho uma visão geral da escola. E para mim também é melhor, porque eu não fico me metendo na aula dos outros professores das outras matérias.

Ent – Você gostaria de deixar uma mensagem para encerrar?

Maria – Não, só dizer que para ser professor tem que tem amor. Que aqui eu me encontrei e estou muito feliz.

Ent – Muito obrigado.

Maria – De nada.

APÊNDICE F

ENTREVISTA REALIZADA EM 11 DE JUNHO DE 2007, COM PROFESSORA LÚCIA

Ent – Por que a opção pela arte?

Lúcia – Eu sempre gostei de desenho, de desenho geométrico. Daí eu decidi fazer Educação Artística com Habilitação em Desenho.

Ent – Em que ano você se formou?

Lúcia – Eu me formei em 1985.

Ent – E em que ano você começou a lecionar.

Lúcia – Em 1984. eu comecei lecionando Educação Artística e depois eu trabalhei com Educação Artística e Desenho Geométrico. Eu me efetivei em 1987.

Ent – Você se efetivou onde?

Lúcia – Aqui.

Ent – Nesta escola?

Lúcia – Não, eu tinha dado aula aqui até 1986. Em 1987, quando eu me efetivei, eu fui para o ... (escola) e no ano seguinte eu fui chamada para trabalhar na Delegacia de Ensino e em 1988 eu pedi remoção para aqui.

Ent – Você está nesta escola desde 1988?

Lúcia – Daqui não saio não. Eu cheguei aqui, não tinha nem as salas de fora. A minha sala, a número 14, quando chovia tinha que ficar mudando de lugar porque enchia de água.

Ent – É uma sala ambiente?

Lúcia – Nós estamos pretendendo. Era, mas depois deixou de ser. Agora nós temos vários materiais lá, nós fomos juntando muita coisa. Tem armários grandes e uma mapoteca. Tem trabalhos de alunos, tem muita coisa lá.

Ent – Você falou que você terminou a faculdade em 1985. Como foi sua formação inicial?

Lúcia – Foi muito fraca. Na verdade foi muito fraca. Quando eu entrei eu pensei que ia ser bom. Porque eu fiz dois anos de Engenharia e fiquei parada um ano. Depois eu fiz vestibular de novo, e minha classificação foi boa. Bom, se eu fiquei três anos quase sem ver nada que cai no vestibular e eu fui tão bem, é sinal que o nível está baixo. E realmente foi. Se os professores aumentassem o nível os alunos não acompanhariam. Era uma briga constante na faculdade por causa disto.

Ent – Você parou de fazer Engenharia para fazer Educação Artística?

Lúcia – Foi, eu gostava muito de Desenho. Eu fiz Educação Artística com habilitação em Desenho.

Ent – Você disse que começou a lecionar em 1984. Como foi este início?

Lúcia – Eu comecei naquela época que tinha muitas paralisações. Era muito tumultuado.

Ent – Quem era o governador?

Lúcia – Era o Montoro.

Ent – E estas greves tiveram algum resultado?

Lúcia – Até que sim, nesta época sim. Mas depois, quando o Quéricia quis mudar o plano de carreira dos professores, você lembra? Aquela greve a Apeoesp “melou”, depois disto não conseguimos mais nada.

Ent – Nesta época você trabalhava com que série?

Lúcia – De quinta à oitava séries. Ah, eu dava aula também para o CB. Foi naquela época que tinha um professor especialista para dar Educação Artística para os pequenos. Foi nesta época que eu fui trabalhar na Delegacia de Ensino.

Ent – Como ATP?

Lúcia – Não, na época não tinha este cargo, mas era um cargo parecido. Eu fui para lá para desenvolver um projeto de Educação Artística junto com Educação Física para o

CB. Eu fiquei pouco tempo, depois eu voltei para a sala. Acho que não fiquei nem um ano.

Ent – E como foi trabalhar com o CB?

Lúcia – Ah, não era “a minha praia” não. Os pequeninhos não são comigo. Eu não tenho espírito maternal. Comigo não funciona. Eu estou acostumada com marmanjo, que se vira sozinho. Depois desta experiência eu decidi só pegar as séries mais avançadas.

Ent – Como foi ensinar Educação Artística nesta época?

Lúcia – Nesta época eu não sentia muita coisa não. Era aquela coisa de sempre. Mudança mesmo foi na época da escola padrão, ali sim a coisa mudou.

Ent – Você chegou a trabalhar na escola padrão?

Lúcia – Sim, eu fui coordenadora de CIC. Aqui mesmo, esta escola foi escola padrão. Foi uma das primeiras de ... (cidade). Nesta época a escola funcionava nós sentíamos vida na escola.

Ent – E para a Educação Artística?

Lúcia – Também, porque o professor não ficava com aquela jornada pesada, o número de aulas era menor. O HTPC era maior, tinha mais horas para se reunir. Eu fiquei na biblioteca, e a biblioteca funcionava. A escola conseguiu uma ajudante da Prefeitura e a biblioteca funcionava de manhã, à tarde e à noite. Hoje ela está fechada. Tem tanto material lá, mas não tem quem cuide, quem organize.

Ent – Mudou muito?

Lúcia – E como. Naquela época tinha mais material, mais capacitação. Como eu falei antes, a escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje ela está triste, cabisbaixa, sem vida.

Ent – Você falou que tinha mais capacitações. Como eram?

Lúcia – Eram muito boas. Nós coordenadores éramos bem capacitados. Eu aprendi como organizar uma biblioteca, como trabalhar na biblioteca, como fazer projetos com os outros professores utilizando a biblioteca. Aqui nós tínhamos também de 1ª a 4ª séries. Tínhamos uma biblioteca completa para eles. Nós tínhamos contato com os professores. O professor de Literatura levava os alunos lá. Ele falava o que ele precisava e nós organizávamos tudo. Nós tínhamos como organizar, tínhamos tempo, tempo e material. Hoje, mal a gente vê um colega para trocar idéias. É como eu falei, a escola está triste, as pessoas estão desanimadas, é triste isto, principalmente para quem viveu aquela época.

Ent – O que mudou de lá para cá. Depois da escola padrão veio o Governo Covas. O que mudou.

Lúcia – Piorou, e foi com o Covas mesmo. Começou muita cobrança do professor, mas cobrança sem dar apoio nenhum para o professor. A direção também, ela fica contra os professores. Você não tem apoio de mais ninguém. Ela acaba ficando contra os professores. No fundo eu acho que eles não sabem o que fazer, não tem como responder às perguntas e eu acho que até por defesa acabaram ficando contra os professores. O professor ficou perdido, ficou largado. As poucas capacitações que fizeram ficaram a desejar. Até hoje, não temos mais capacitações e o que tem é muito ruim. Mudou muita coisa, esta mudança que veio depois dos Parâmetros Curriculares. Eu tento fazer, a parte da dança, a parte do teatro, a parte da música. Mas eu nunca aprendi nada de música. Na faculdade mesmo, eu não aprendi nada. Como eles cobram que trabalhemos com alguma coisa que não temos como oferecer? Se eu tivesse como, eu faria uma complementação. Eles mandam várias capacitações, mas do que nós sentimos falta não vem.

Ent – A exigência aumentou...

Lúcia – É, e não deram suporte para nós acompanharmos as mudanças. Eu fiquei totalmente perdida.

Ent – E hoje?

Lúcia – Então, eu tenho 32 aulas em sala de aula. Eu tenho duas tardes livres. Este ano eu estou mais tranqüila porque minha mãe está um pouco melhor de saúde. Eu também tenho a minha vida além da escola. Como que eu saio daqui para fazer um

curso em São Paulo? Um curso básico de música, um curso básico de teatro. Não tem condições.

Ent – E os alunos. Como vêm a matéria?

Lúcia – Aqui nós conseguimos “tirar leite de pedra”. Eu vejo porque eu estou na outra escola e eu vejo a diferença.

Ent – Qual é a diferença?

Lúcia – Aqui nós tentamos puxar, tentamos deixar as aulas mais gostosas. Tentamos não deixar de ensinar o que eles têm que aprender. Na outra escola muito mal eu falo em sala de aula. É muita indisciplina e falta de apoio da direção. Cada um faz o que quer. E não adianta falar que a culpa é do professor, a culpa é de todo o sistema, que não reprova, que não deixa os professores fazer o que tem que ser feito. Tem mãe que briga com a gente porque queremos educar o filho dela.

Ent – É a escola como um todo que está assim? E as aulas de arte?

Lúcia – É. Mas nas aulas de Educação Artística é pior. A Educação Artística sempre foi deixada de lado, sempre foi posto que é a hora da brincadeira. Se nós começamos a levar mais a sério, aos poucos eles vão levando também.

Ent – Então você acha que o problema está mais na postura do professor?

Lúcia – Também. Eu acho que sim. Tem muito professor de Português, Matemática que está tendo dificuldade também. Vai da postura. É por isso que eu sou uma baixinha invocada (risos). Estou brincando. Nós temos que puxar muito pela simpatia do aluno. Cobrar não adianta, não tem mais como cobrar. Você não consegue cobrar mais nada. O ser humano que nunca é cobrado não funciona. Se não é cobrado... se você tem que entregar tal coisa tal dia, se alguém chegar para você e falar entrega qualquer dia. Você vai fazer quando? A hora que alguém te cobrar. Naquela época que tinha mais cobrança, que o aluno tinha que estudar senão não passava. Por uma matéria ficava! Naquela época funcionava mais. O aluno fala, eu vou passar mesmo, então eu vou fazer qualquer coisa, eu vou entregar qualquer coisa. Nós não sofremos tanto porque conosco sempre foi assim. Mas quando eles começaram a ter este comportamento com as matérias “mais pesadas”, aí a coisa mudou. Não adianta, você tem que ir na brincadeira, na simpatia. Nós não podemos mais ter comportamento de professor, temos que ser simpáticos e nos curvar diante desta situação. Muitos falam, mas é o professor que é incompetente, mas vem aqui e vê a situação e vê se agüenta. Não agüenta. Não está fácil.

Ent – Como você avalia as aulas de arte hoje na escola?

Lúcia – Eu acho que tem muita coisa para ensinar e o conteúdo é muito extenso. Necessitaria muito mais aulas para cobrir tudo isso. Mas está difícil, se nós vamos ensinar História da Arte e eles não são cobrados em História também. Daí você tem que entrar com História primeiro para depois falar em História da Arte. Complica. É pouco tempo. Falta bagagem deles. Seria melhor se nós tivéssemos mais tempo. Era melhor se eles ficassem mais tempo conosco, para formar melhor naquilo que realmente eles necessitam.

Ent – Você gostaria de deixar uma mensagem para encerrar?

Lúcia – Não, eu acho que eu já falei tudo.

Ent – Obrigado.

APÉNDICE G

ENTREVISTA REALIZADA EM 14 DE SETEMBRO DE 2007, COM A PROFESSORA FERNANDA

Ent – Por que a área de arte?

Fernanda – Eu decidi fazer arte quando eu sai do ... (ensino médio) e fui fazer um curso de teatro em .. (cidade) lá no ... (escola). Este curso de teatro eu fui fazendo e fui me empolgando, aí eu pensei em alguma forma de me profissionalizar. Fui procurar um curso que não fosse só para ator e atriz, que fosse para direção em teatro. Foi quando eu descobri que tinha cursos de Educação Artística com habilitação em teatro, em Artes Cênicas. Aí eu fui.

Ent – Onde você cursou?

Fernanda – Na Vila Mariana, numa faculdade que fechou. Eu fiz o primeiro ano nesta faculdade, que chamava Marcelo Tupinambá. Ela foi desativada, mas antes de fechar nós vimos que estava ficando feio lá. Ai eu fui para Santo André, na Sagrado Coração e fiz um ano. Eu tive que sair porque consegui aulas de arte no ... (escola), só que as aulas eram à noite e como em Santo André não tinha o curso à noite eu fui para Santana, na Faculdade Mozarteum.

Ent – Você encerrou o curso nesta faculdade?

Fernanda – Foi. Eu fiz um ano a mais de adaptação de matérias e depois encerrei. Foi bom porque deu para conhecer várias faculdades.

Ent – Então, antes de entrar na faculdade você fazia teatro?

Fernanda – É. Tanto que na época que eu estava fazendo faculdade, eu estava fazendo um curso na Escola Livre de Teatro em Santo André, que era um curso de direção teatral, era específico. Eu tive aulas com o Chiquinho Medeiros, que é do curso de dança da PUC. Com ele e com o Antonio Araújo, que o pessoal chama de Tó. Ele fez o “Apocalipse”, “O livro de Jô”. Os dois foram meus professores de teatro.

Ent – Então você fez a faculdade pensando em se aperfeiçoar em arte?

Fernanda – É. Em teatro.

Ent – E o magistério? Como você começou?

Fernanda – É porque tinha aula. Na época eu trabalhava no Datafolha, fazia entrevista na rua com o pessoal. Sabe aquela coisa: você vai votar em quem? Dava para pagar a faculdade tranqüilamente, mas só que era assim, num mês você ganhava muito e no outro não tinha entrevista nenhuma para fazer, não tinha trabalho. Não era muito certo. Foi quando eu fiquei sabendo que tinha seis aulas de Educação Artística no ... (escola) e eu peguei. Eu dava duas aulas por dia. Eu pegava aquele ônibus que levava quase uma hora, mas ia toda feliz. Eu comecei lá. Ai eu sai da outra escola e fui para o ... (escola), que tinha mais aulas à noite. Eu fiquei apaixonada por aquela escola, quem não gosta daquela escola? Olha, é de periferia, afastada, mas uma delícia de escola. Era muito legal, eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar, foi muito bom.

Ent – Quando você fez a faculdade você não pensava em ser professora. O que mudou?

Fernanda – Não, eu não pensava. Eu queria trabalhar na direção de teatro, mas acabei gostando de dar aulas e estou até hoje trabalhando como professora.

Ent – Em que ano você iniciou no magistério?

Fernanda – Em 1997.

Ent – Já era o Governo Covas?

Fernanda – Já. Eu cheguei e no mesmo ano já teve uma greve, que até o pessoal foi até a Paulista (avenida). Mas é engraçado, para mim tudo era festa. Quando você entra é tudo alegria, tanto que hoje eu vejo este pessoal que é eventual, eles já chegam desanimados, eles já entram desanimados.

Ent – Por que você acha que isto acontece?

Fernanda – Não sei, eles já chegam com preguiça de dar aula. Falta um brilho nos olhos, falta falar eu vou fazer um projeto, eu vou fazer tal coisa, eles são monótonos.

Ent – Voltando ao início de sua carreira. Como foi este começo? O que você aprendeu na faculdade te ajudou neste começo?

Fernanda – A faculdade me ajudou, eu amei a minha faculdade. Nossa, foi um... principalmente a Mozarteum, que foi onde eu aprendi mesmo. Mas eu não tive preparação para ser professor. Tinha metodologia de ensino, eu adorava a professora, mas era uma coisa bem basiquinha. Você tinha que estudar os autores, eu li muito. Para concurso ajudou bastante, mas na prática você não usa 20% daquilo.

Ent – E com os alunos, como foi o começo de sua carreira?

Fernanda – Eu não tive dificuldades. Eu nunca tive problemas com os alunos, porque eu acho que eu sou bem aberta, eu me dou bem com eles. Teve uma fase que eu tive um pouco de dificuldade, foi quando eu quis ser mais chata, ser mais certinha, de não aceitar certas coisas. Não, este trabalho não está bom, é desta forma que eu quero. Nossa que coisa chata! Ai eu pensei, o meu objetivo como professora de arte é fazer com que eles gostem de arte, é formar o apreciador, não é formar o artista, o ator, o músico, o artista plástico. É o apreciador, é aquele que vai associar a televisão com... tanto que meus alunos falaram, quando passou na TV “O dia de Maria”, e aquele outro que foi no mesmo estilo, eles falaram: Nossa aquilo é arte, não é professora? É isto que eu quero, que eles saibam reconhecer a diferença entre o que é arte e o que é sabonete para vender. O meu grande objetivo é este, não é fazer com que eles decorem o que é surrealismo, em que século foi, ou quando aconteceu o impressionismo. Porque é assim, porque às vezes você vê o professor... porque muitas vezes eu apaguei a lousa do professor da turma da manhã. Eu apaguei um texto inteiro sobre surrealismo. E o aluno? Você acha que ele vai usar aquilo aonde na vida dele? Não é verdade? Ai teve uma professora que pegou a minha turma do ano passado, porque normalmente eu pego 5ª e 6ª séries, no ano seguinte eu pego as 5ª séries novas e assim por diante.

Ent – Por que somente 5ª e 6ª séries?

Fernanda – Porque é com a 5ª série que você começa a falar de música, de teatro, de pintura. Você tem esperança que eles vão apreciar aquilo. Chega na 7ª, na 8ª, se eles não tiveram nada antes, parece que é tão difícil fazer com que eles gostem. Eu até poderia, eu tenho competência para fazer com que eles gostem, mas é muito mais trabalho e neste momento eu quero um trabalho que seja mais prazeroso. Porque com o salário que nós ganhamos, se não procurar algo prazeroso, não dá, não é mesmo? Eu toparia, eu entraria neste desafio, mas se eu me sentisse valorizada, mas como eu não sinto esta valorização, eu vou fazer o que é mais fácil para mim. Mas também tem aquilo, o que é fácil para mim acaba sendo bom para os alunos. Você vai contribuir com eles e com a sociedade, e é isto que é o mais importante, não é?

Ent – Você afirmou que a faculdade não te ajudou muito em questões pedagógicas. Você fez algum curso neste sentido?

Fernanda – Então, para dar aula, a metodologia que eu usava, eu ia tentando, ia vendo qual é a melhor maneira de trabalhar. Porque às vezes eu via que só o conteúdo não dava certo, ia para a prática. Aos poucos eu fui entendendo melhor como funciona. A especialização que eu fiz foi em teatro, na Sagrado Coração, só que em Bauru. Eu ia para Bauru toda sexta-feira. Eu dava aula no ... (escola) de segunda à quinta e na sexta eu ia para Bauru e ficava lá até sábado. Era uma delícia, eu “morro de saudade” de lá. Porque ai era assim, como era a primeira turma, a primeira turma da especialização nós tivemos um curso espetacular. Nós tínhamos quatro aulas em cada módulo. Eu tive um módulo com a Ingrid, outro com a Ana Mãe. Com o próprio Antonio Araújo. Quem mais? A Karen Miller, que é da Unicamp, de dança. Eu tive muita coisa, eu conheci muita gente boa. Olha este curso me ajudou muito, porque eu adquiri uma bagagem, porque na hora de você vai ensinar você lembra das metodologias, das aulas. Foram tantas formas de ensinar que eu tive no curso que eu consegui melhorar minhas aulas. Eu aprendi muitas dinâmicas diferentes. Foi muito bom. Não adianta você começar, tem que começar com uma questão para o aluno.

Mas por que tem isto? Ai eles começam a abrir a mente. Então vamos pesquisar, vamos procurar entender, até chegar na parte do conteúdo.

Ent – Então em formação continuada você fez a especialização?

Fernanda – Foi, mas eu também fiz aquele curso sobre arte e os temas transversais no Maria Antonia. Foi uma parceria com o Estado para os professores. Os professores que queriam se inscrever e faziam o curso. Ah! Eu fiz também um que foi do Estado, aquele do Ballet Estagium, aquele do professor criativo. Imagina, gratuito, só que era fora do horário de trabalho e muita gente não fez.

Ent – E a Diretoria de Ensino? Ofereceu algum curso?

Fernanda – Sim na Diretoria de Ensino. A ATP de Arte, como eu aprendi com ela. Eu até falei para ela: Eu não tido isto antes, até na faculdade eu não tinha me despertado para isto. É aquela questão da triangulação da Ana Mae, que é o apreciar, o contextualizar e o fazer. Funciona. Funciona mesmo. É muito bom. A partir do momento que você coloca o trabalho, a produção do aluno na lousa é que você vê como eles começam a melhorar, eles começam a aprimorar o seu senso estético.

Ent – Estas formações realizadas na Diretoria te ajudaram em sua prática?

Fernanda – Nossa, e muito. Foi um pouquinho de cada uma. Não sei se você conhece a Gabriela Rabello, ela é professora de Teatro na ECA. Ela me ajudou muito, porque teatro na sala de aula é muito complicado. Porque não é todo mundo que quer se expor e você tem que respeitar. E tem todo este trabalho, o que você vai fazer, até que ponto você vai aprofundar. Ai é assim, a metodologia, o como dar aula, eu fui aprendendo um pouquinho com cada curso que eu fiz, eu fui testando, vendo o que dava certo, fui aproveitando um pouco de cada fala e hoje eu ainda estou aprendendo. No SESI agora nós temos uma estrutura de aula que tem que dar ênfase para a leitura e para a pesquisa, tem que ter lição de casa. Tem que ter avaliação, tem que avaliar em arte, que é muito complicado. Só que eu tenho conseguido entender melhor isto. Eu estou lendo, estou estudando.

Ent – Você tem dois empregos?

Fernanda – É, eu dou aula no SESI de manhã e à tarde e algumas noites no Estado.

Ent – E como é trabalhar nestes dois espaços?

Fernanda - Ah, é bem diferente um do outro. O SESI te dá mais condições para trabalhar. No Estado está assim, você tem duas aulas semanais de cinquenta minutos. Então você entra com aquele monte de gente, quarenta, quarenta e cinco alunos na sala. É difícil. O sistema está fazendo com que você acredite que está ensinando alguma coisa, e o aluno copia e finge que está aprendendo alguma coisa. E dá o sinal e acabou. E quando você tem que fazer um projeto de verdade, você não tem tempo. Nem tempo para preparar, para pesquisar, porque o HTPC é ridículo. Bom, lá no ... (escola) ainda que é legal, porque a coordenadora trabalha bastante com reflexão. É bem legal o que ela tem preparado, porque é um momento que o professor tem para colocar para fora, não é? É um momento que pelo menos você pode falar, você ouve os outros professores e percebe que está todo mundo no mesmo barco. Pode estar até afundando, mas está todo mundo junto. Porque o que eu sinto no Estado é que não existe parceria. Eu sinto que estou no Estado não para ensinar arte, mas para ensinar educação básica, que é falar por favor, pedir licença, arrumar a carteira, de não sujar, de respeitar o colega. E eu ainda sou uma privilegiada, porque eu estou numa escola boa, que é o ... (escola), que tem uma melhor organização.

Ent – Mas mesmo sendo uma escola boa, você tem dificuldades para trabalhar?

Fernanda – Tenho sim. Mas é assim, aos poucos eu vou conquistando o meu espaço. Lá tem um pátio fechado que nós chamamos de pátio verde, que tem um palco e umas mesas grandes que eram da merenda. Então, o que acontece, como lá eu e a outra professora de Arte, nós trabalhamos juntas, dá certo. Nós temos feito muita coisa. Nós fizemos peças de teatro, exposições de desenho e pintura. Nós temos conseguido muita coisa porque trabalhamos. Para o ano que vem eu consegui um armário só para mim. Já tem as mesas, dois biombos que o diretor mandou fazer para

nós. Aos poucos estamos conquistando nosso espaço. Porque é uma questão de boa vontade também do diretor, mas é o professor que tem que conquistar.

Ent – Então a equipe diretiva desta escola ajuda...

Fernanda – Sim, eles colaboram muito. Mas eu vejo que estão colaborando agora. Quando eu entrei nesta escola, em 2004, eu e a ... (nome), porque nós efetivamos juntas, não era assim. Foi o momento que mudou muitos professores, porque é uma escola central e entrou muitos professores novos. É engraçado, nas outras escolas os professores fogem dos projetos, aqui os professores brigam para entrar nos projetos. Acaba acontecendo isto, todo mundo acaba querendo trabalhar nos projetos.

Ent – Vocês trabalham com projetos...de que forma?

Fernanda – Eu tenho o Projeto de Teatro e trabalho em parceria com os professores de Biologia e de Português. Nós fazemos álbum seriado, fazemos teatro. É bom, nós vamos encontrando brechas. Se você está num sistema que te impede de trabalhar, você tem que procurar meios para fazer as coisas. Nós vamos indo contra a corrente, não é? Bom, neste ano eu não consegui tanto. Por que? Porque o teatro, por exemplo, nós fizemos bem simples, não do jeito que eu gosto. Eu gosto que tenha tudo. Como a minha formação é em teatro, vamos fazer teatro. Não é teatrinho. É teatro, tem que ter iluminação. Aí o professor de Química me ajudou, eu falei para o diretor, eu estou precisando comprar algumas coisas, posso comprar? Vai dar uns cento e cinquenta reais. Ele falou, compra que depois nós reembolsamos com a APM. Eu comprei fios, interruptor, um monte de coisas, e o professor de Química fez o esquema da iluminação com os latões da merenda. “Um barato” aquilo. Nós inventamos, não é? Mas se não é uma direção que fala: Olha tem cem reais para você, a coisa não acontece. Como as peças do ano passado e deste ano deram certo, ele apóia. Quando eu precisei comprar tecido para fazer o figurino, ele fez uma festa para arrecadar o dinheiro. Eu comprei o tecido e minha mãe fez, ela sabe costurar, ela gosta. Eu vou movimentando todo mundo. O Estado, ele não quer, ele não tem estrutura e não quer ter, mas nós vamos fazendo o que dá, aos poucos nós vamos conseguindo fazer um trabalho legal. Os alunos gostam, eles precisam ter acesso à cultura, a arte, é este o nosso papel, não é? Mas é difícil, falta estrutura. Começando da estrutura familiar, a maioria dos alunos que estudam aqui, eles vem da ... (bairro), e eu digo assim, está cada vez pior. Está pior na questão do compromisso com a escola. Eles faltam muito. Eu nunca vi uma 5ª série faltar deste jeito. O caderno de arte, eles ganharam, que é aquele kit, que eu acho um absurdo, é um absurdo dar tudo, o pai tem que ter dinheiro para comprar. Tem que dar emprego para o pai e parar com isto, eu sou contra esta política de assistencialismo, mas tudo bem. Aí todos têm o caderno e não trazem. O que é que eu faço. A chamada, por exemplo, eu vou chamando nome por nome e eles vão levantando o caderno. Porque eu falo, gente o caderno é o único registro que vocês têm para saber o que foi feito em fevereiro e o que estão fazendo agora. Não é? É o portfólio do aluno, do ano todo. Daí ele escreve numa folha, depois escreve em outra, quando você pergunta para ele alguma coisa e ele não sabe o que é, não tem registro, não tem onde procurar. A minha briga com as 5ª séries é fazer eles acostumarem a utilizar o caderno. Tanto que na 6ª série, que foram meus alunos no ano passado, eu não tenho problema com eles. Já que eu não posso exigir lápis de desenho, não posso exigir papel canson, não posso exigir alguma coisa mais sofisticada, no mínimo um caderno de desenho eles precisam.

Ent – E eles gostam da aula de arte?

Fernanda – Eu acho que sim. Os meus alunos gostam. Tanto que quando eles vão para a 7ª série e “pegam” um professor que não é efetivo, que está aqui só de passagem, aquele professor que só escreve na lousa, aí eles falam, olha professora, nós só escrevemos. Entendeu? Eles vão escrever em Português, eles vão escrever em História, eles vão escrever em Geografia. Por isso que eles são desesperados pela aula de Educação Física, porque ainda tem aquela situação de sair da sala. O que eu tento fazer, eu tento dar uma aula mais dinâmica, a mais dinâmica possível. Eu faço

dinâmica corporal, eu me baseio nos estudos de Laban, que eu aprendi na pós-graduação. É tudo baseado em livros, mas eu faço as minhas adaptações.

Ent – A teoria te ajuda a planejar suas aulas?

Fernanda – Nossa muito. A parte didática nem tanto, mas a teoria. Na dança eu uso Laban, em história da arte o Gombrich e o Argan. Eu estudei tudo isto, porque eu gosto mesmo. O professor tem que ler, tem que conhecer. É a mesma coisa que você fazer cinema e não conhecer o Chaplin, não dá. É como fazer teatro e não conhecer o Nelson Rodrigues. Você tem que conhecer o pessoal que é do seu metiê, não é? Tem professor que não conhece nem a Ana Mae, não conhece a Buoro, pode? Não, não pode isto. Eu fico desesperada, porque às vezes você está fazendo um esforço danado para que eles tenham uma boa formação em arte, e aí eles vão para uma outra série que o professor só trabalha com cópia, cópia, cópia. Aqui pelo menos com algumas turmas, nós conseguimos dar continuidade, porque nós trabalhamos de uma forma diferente, mas não é enrolação. Ela trabalha com os alunos do ensino médio a história do teatro, a história da arte, a história da música. Ela leva filmes, documentários, faz dinâmicas, tanto que o aluno dela que foi meu aluno não reclama. Cada uma tem o seu jeito, mas os objetivos são os mesmos. Por mais que uma seja diferente uma da outra, eles vêem que são professoras, são educadoras. Porque aluno é um ser extremamente inteligente, ele sabe quem está enrolando. Não é decoreba, é você sentir a aula de arte. Com as crianças da 5ª série é muito gostoso, porque eu tinha muita dificuldade em trabalhar com música. Daí eu assisti um documentário da TV Escola mostrando como se deve trabalhar com música. Nós temos que procurar, não é? É tudo leitura, nós temos que pesquisar. Teve uma vez que eu tive uma formação, não era ainda a ... (nome) a nossa ATP, que a ATP falou assim: Olha qualquer “ginastiquinha”, você vai na academia e pega algumas idéias e dá musiquinha para eles. Eu não me esqueço disto até hoje, foi quando eu comecei a dar aula. Aí eu olhava assim... graças a Deus que eu tinha alguns amigos da área, que era um pessoal crítico. Um olhava para o outro e não acreditava no que estava ouvindo.

Ent – E o que você acha do ensino de Arte hoje?

Fernanda – Olha, tem pessoas que não estão entendendo muito bem. Eu tenho uma aluna que veio transferida para a 6ª série que me falou que a professora colocava a obra de arte na lousa e pedia que os alunos ficassem copiando. Toda aula. E ela falava que era releitura. Vai acontecer a mesma coisa que aconteceu na Escola Nova, com a aula de arte, que tinha a idéia da expressão livre que o professor confundiu com o desenho livre e toda aula era desenho livre. Foi quando a arte ia perder o espaço mesmo, virou lixo, ia ser abolida da educação. Coloca lá a “Abapuru”. Quantos cadernos de arte eu já vi, porque eu sempre peço. Eu quero ver o caderno do ano passado. Eu olho mesmo. Eu quero ver como foi, eu vejo quem foi o professor. Porque eu tenho orgulho, se alguém vê os cadernos dos alunos que eu dei aula, eu tenho orgulho do meu trabalho, eu gosto que vejam. Eu quero ver, às vezes eu vejo alguma coisa diferente, eu pego umas idéias. Por isso que caderno é legal, mesmo quando vou dar uma dinâmica, antes de sair eu coloco na lousa, aula tal, dia tal, e escrevo o que vamos trabalhar. Como por exemplo, com planos corporais, eu escrevo lá, baixo, médio e alto e uma explicação rápida de cada um. Eu escrevo na lousa, às vezes eu nem escrevo três linhas, mas eles registram. Nós temos a dinâmica lá fora, voltamos para a sala. No SESI eu dou lição de casa, peço alguma pesquisa relacionada com o assunto. Aqui eu deixo para a outra aula, porque eles não têm o costume de fazer lição de casa, de pesquisar. É tudo difícil, é uma política de achar que todo mundo é coitado e que é um grande esforço fazer alguma atividade em casa. No Estado é complicado pedir algumas coisas. Eu os vejo soltando pipa na rua, brincando de bola, mas para fazer uma lição não tem tempo. Isto acontece porque não tem uma parceria com o pai e com a mãe.

Ent – Como você vê a relação entre a família e a escola?

Fernanda – No Estado?

Ent – Tanto faz?

Fernanda – Olha, no SESI rola, rola porque tem uma política de fazer uma aproximação com os pais. Eu acho que os pais têm medo de perder a vaga. Agora, no Estado a família está muito ausente. Você vê a 5ª série, por exemplo, a 5ª A. É uma gracinha. A sala é muito boa. Eles só não são melhores porque não tem parceria. Eu fico com medo de fazer reunião com os pais, porque eu faço e quase ofendo. Porque eu falo assim: Como é que vocês têm filhos, eles vêm para a escola o ano inteiro e vocês não olham uma vez sequer o caderno deles. Eu tenho quarenta alunos e olho o caderno de todo mundo. Eu olho mesmo, um dia eu dou um texto, uma xérox de alguma coisa para eles ficarem fazendo para eu poder olhar o caderno deles. Eu olho o caderno de todo mundo. Tem que fazer, eles têm que ver que você valoriza. O aluno que vê que o pai e a mãe estão de olho, que estão acompanhando, que a professora na escola está acompanhando, ele vai querer melhorar, é um estímulo. É valorizar o seu estudo, o seu desenvolvimento. No Estado não tem nenhuma cobrança, não tem acompanhamento, nem de diretor, de supervisor, cada um faz o que quer e se não quiser fazer também não faz. É difícil. Mas é até justo também. Pelo que ganha um professor é para não ter cobrança mesmo. Eu estava vendo, tirando os adicionais, um professor com vinte aulas, mais as horas de HTPC, ganha menos de setecentos reais. A hora-aula não dá nem sete reais. Eu penso sempre em hora-aula, que é para ter uma noção de quanto eu ganho. É muito pouco.

Ent – Como você vê a rede estadual hoje?

Fernanda – No Estado está ficando quem não tem outra opção. É uma questão de comodidade, porque você é efetivo e ali “pinga” um pouquinho por mês, mas você tem uma certeza. É a única coisa que segura, não tem uma expectativa de melhora. Agora teve, como é que chama? Aquela pontuação para você ter uma melhoria. O meu curso de pós-graduação valeu, mas não alterou quase nada. Eu continuo estudando porque eu gosto. Agora, uma pessoa que está pensando só no retorno, que é justo que tenha, só no dinheiro, ela não faz nada, não estuda. Ela para no tempo, não tem incentivo. Ela vai todo dia lá, da sua aulinha. É praticamente um peão, passa lá e vai embora.

Ent – E como você se sente com esta situação?

Fernanda – Eu acho que já deu. Eu acho que eu devo percorrer outros caminhos. Antes o meu objetivo era ser efetivo, eu achava o máximo. Eu pensava, eu vou passar no concurso e ser efetiva no Estado. Agora, agora o que fazer? Na área de gestão não dá, porque eu não gosto. E daí, o que fazer? Eu preciso de outros desafios. O que sobra, o que fica são os alunos. É por eles que eu ainda estou aqui.

Ent – Como é sua relação com eles?

Fernanda – Olha, o aluno faz o que lhe interessa. Se você procura, se você se prepara, se planeja a aula, faz tudo direitinho, não tem indisciplina. Eles respeitam, eles percebem. Mas tem alguns problemas, se eu quero trabalhar com tinta, por exemplo, até eu organizar os grupos, colocar jornal encima da carteira ou das mesas, acabou a aula. O conteúdo que dá para passar é o mínimo do mínimo. E olha lá, se eu conseguir passar isto eu já estou feliz, porque não tem como se fazer pesquisa, de aprofundar. Mas nós avançamos, não desistimos, vamos avançando aos poucos. Mas uma coisa fica claro, a disciplina, a participação dos alunos, quando o professor prepara a aula é diferente. O pessoal fala, isto é discurso de quem está fora da sala de aula, mas eu estou na sala e percebo. Quando se prepara a aula, o professor consegue trabalhar. Como no ano passado, eu peguei uma turma do 2º colegial de manhã, para completar minha carga. Eu não costumo, eu prefiro os pequenos, mas como eu tinha que completar eu fui. Então, até com eles. Eu pensei, ai meu Deus eu vou ter dor de cabeça. Um pessoal de quinze, dezesseis anos. Ai caramba! No fim eu adorei. Mas foi tão engraçado, tinha um aluno que ele tudo o que ele tinha de grandão ele parecia um molequinho. Ele corria de lá para cá. O nome dele é Ítalo. Ele é muito engraçado. Teve uma vez que numa aula ele estava todo disperso, daí eu pedi para ele trabalhar com um grupo. Nós estávamos trabalhando a arte tridimensional. Era para fazer uma base com uma folha de papel e pegar tiras de papel e enrolar para ir

dando a forma de uma figura humana. Aí ele fez. Ficou lindo. Eu coloquei o trabalho de todos na frente e foi engraçado, ele ficou olhando o trabalho dele, maravilhado com o que fez. Depois ele me falou: Professora sabe que foi o primeiro dez que eu tirei em arte. Eu fiquei muito feliz, ele passou a ver a arte de uma forma diferente. O aluno tem que encontrar caminhos, mas é o professor que media isto.

Ent – Para você, este é o papel do professor?

Fernanda – Claro. A grande dificuldade hoje é esta, o aluno tem dificuldade em entender certas coisas. Porque quando o aluno pergunta, aquela pergunta... olha quantas vezes eu já ouvi esta pergunta e quando eles perguntam eu fico feliz: Onde é que eu vou usar isto? Eles não me perguntariam se eu fosse uma professora fechada, mas não, eles perguntam e eu vou conversando com eles. Olha tenta ver no seu dia-a-dia, e é muito legal isto. Tem que estudar arte mesmo, tem que conhecer.

Ent – Para finalizar, que recado você gostaria de deixar?

Fernanda – Você sente que tem asas mas não pode voar. Não há projetos de valorização do professor. Não existe valorização e daí você percebe que qualquer um pode ser professor, qualquer um hoje está dando aula de arte. Gente sem formação e o Estado aceita. Sabe o que eu vejo, as pessoas que têm competência estão “caindo fora”. O Estado não valoriza e as pessoas vão cansando até não agüentar mais e acabam saindo. Precisa ter um projeto para valorização da competência, dos que estão a fim de trabalhar mesmo. E não é pela nota do aluno, a nota não revela nada. Mas para isto acontecer tem que por pessoas competentes lá encima. Também profissionais de arte para acompanhar o trabalho dos professores de Arte. Eu me sinto muito desvalorizada, eu sei que posso fazer muito mais do que estou fazendo, mas eu planejo, eu trabalho, eu me dedico e não sinto nenhuma valorização e nem perspectiva de melhoria.

APÊNDICE H

ENTREVISTA REALIZADA EM 28 DE SETEMBRO DE 2007, COM O PROFESSOR ROBERTO

Ent – Eu gostaria que você me falasse o porquê da escolha pela arte.

Roberto – A minha tendência de trabalhar com arte veio antes de eu entrar na faculdade. Eu estudei pintura e escultura desde muito cedo. Aos 14, 15 anos mais ou menos. Eu tive aula de pintura com o artista impressionista Antonio Ferri. Foi ele que me ensinou a pintar. Porque desde pequeno eu desenhava, eu desenhava no papel de pão. Não sei se você se lembra? O pão antes era embalado com um papel e eu pegava este papel para desenhar. Minha mãe adorava os meus desenhos e me colocou para estudar com o Ferri.

Ent – E a faculdade, quando foi que você cursou?

Roberto – Eu fiz desenho e plástica na OMEC, em 1969. Eu entrei em 1969. Não, eu entrei em 1970, porque em 1969 eu trabalhava no banco. Eu era bancário, mas era um negócio que não estava dentro de mim trabalhar em banco. Depois eu sai do banco e fui trabalhar como professor. Eu comecei, mais exatamente, como inspetor de alunos.

Ent – Na rede estadual?

Roberto – Na rede estadual. Foi em ... (cidade), no bairro do ..., onde hoje tem o centro esportivo. Ali era uma escola, o ... (nome da escola), que hoje mudou um pouco mais afastado, ali no ... (bairro) mesmo. Então, eu comecei ali. Era uma escola de... era um barraco mesmo, nem de lata não era. Era de eucatex, ou alguma coisa parecida,. O ... (nome) era diretor da escola e o ... (nome) que era o Delegado de Ensino nesta época. Então, ele como o Delegado de Ensino levou o .. (nome) como diretor da escola, e o ... (nome) me convidou para trabalhar lá. Naquela época nós começávamos a trabalhar por convite. Não tinha esta coisa de concurso não. Eu fui para lá e os professores que estavam lá também eram novos. Muitos professores antigos, famosos em ... (cidade) começaram lá. Muitos deles encerraram a carreira lecionando nas faculdades de ... (cidade). Mas começar, eu comecei ali, como inspetor de alunos.

Ent – Foi depois disto que você decidiu fazer o curso de arte?

Roberto – Não, quando eu comecei a trabalhar ali eu já estava fazendo o curso. Logo depois eu me formei e sai dali para trabalhar como professor. Eu não esqueço, eu fiquei oito meses sem receber, vê se pode. Como inspetor de alunos. Eu fiquei ali só para poder sobreviver, para os meus gastos. A única coisa que eu tinha era um pouco do dinheiro guardado da época do banco, foi o que me ajudou neste período. Rapaz foi um período difícil.

Ent – E quando você começou a atuar como professor?

Roberto – Em 1972, quando eu me formei. Eu entrei e fiquei até agora. Mas teve um período que eu perdi o vínculo, foi na época em que eu fui trabalhar como professor de pintura à óleo. Quando eu comecei, o ... (nome), que era o Delegado Ensino, ele tinha um probleminha. Na atribuição de aulas ele fazia assim: Professor, entra aqui, Você vai para tal lugar. Ah! Você não! Então, tinha aquela “panelinha”, e como eu não conhecia quase ninguém da “panelinha”, me jogaram lá para o lado de ... (cidade). Mas quando eu fui para lá eu peguei aula também em ... (cidade). Eu dava aula nestes dois lugares. Logo cedo, sete horas da manhã, eu estava em ... (cidade) e à tarde eu ia para ... (cidade). Não era como hoje, que trabalhamos da 30 aulas. Eu lecionava 40 aulas por semana. Mas acontece que eu desempenhei bem o meu papel como professor. Modéstia à parte eu trabalhei muito bem com eles. Quando eu entrei na sala de aula, lá em ... (cidade), estava chovendo. Estava chovendo dentro das salas de aula. Eu olhei para os alunos, muitos descalços, maltrapilhos, o teto pingando água. Daí eu pensei, eu vim com um plano, um plano de aula totalmente “louco”, “maluco”. Quando eu entrei e vi tudo aquilo eu percebi que não ia dar certo e decidi falar com o diretor: O senhor vai me desculpar, mas eu vou mudar o meu plano de aula. Não tem condições de trabalhar com este plano de aula. Entendeu? Neste tempo

estava mudando, estava mudando para Educação Artística. Foi interessante, o diretor me perguntou: Então professor, o que o senhor pode fazer? Ai eu falei o seguinte: Eu vou trabalhar quatro meses só com argila e o restante depois eu vejo o que eu vou fazer. Então pode fazer assim, ele falou. Este diretor era uma pessoa interessante, ele era bem moderno para a época. Depois ele me perguntou: O que você precisa? Eu preciso de uma bacia, de pranchas de madeira, de cavaletes e pode colocar tudo isto aí no pátio. Não precisa colocar na sala de aula, pelo menos no pátio não chove, eu falei para ele. Depois que eu consegui tudo, eu falei com os alunos. Eu não sabia que naquela região tinha uma olaria. Todos sabiam onde tinha argila. Daí foi fácil, eles trouxeram uma argila muito boa, você precisava ver. A partir daí eu comecei a ensinar modelagem, comecei com uns bonequinhos. Acabamos ficando seis meses trabalhando com argila. Os alunos desempenharam muito bem, além do que eu esperava. Eles queimavam as peças... eles levavam para a olaria e queimavam lá. Você acredita que o dono da olaria chegou a comprar alguns trabalhos deles. Foi muito bom, o aluno chegava e falava: o professor eu vendi aquela peça, e eles se empolgavam, e eu fui junto com eles, foi muito gostoso. Então, eles faziam os trabalhos deles e começaram a vender para a vizinhança, foi muito bom. Daí eu comecei a ficar conhecido na rede. Quando acabou, eu falei para o diretor: Vamos mudar o plano? Já enjoou. Nesta altura me chamaram para dar aula na ... (universidade). Eu fui para a ... (universidade) também. Eu trabalhava com a disciplina Análise e Técnicas de Materiais Expressivos, que era modelagem e escultura.

Ent – Quanto tempo você ficou na ... (universidade)?

Roberto – Até 1993, 1994, por aí. Eu sai porque diminuiu muito o número de alunos. Foi naquela época que estavam falando que não ia ter mais Educação Artística nas escolas.

Ent – E no Estado?

Roberto – Ah, como eu estava falando, daí nós fomos fazer teatro. Eu falei com o ... (nome) para ele me arrumar uma peça infantil. Ele me indicou “A bruxinha que era boa”, da Maria Clara Machado. Daí eu datilografei, olha só como era a coisa, datilografei o texto e passei no stencil. Depois eu apresentei para os alunos e eles toparam. Os que tinham mais jeito para o palco faziam os personagens, os que gostavam de desenhar, faziam o cenário. Tinha umas meninas que tinham jeito para costurar, elas faziam os figurinos. Foi muito bom, envolveu todo mundo. Aí montamos a peça. O diretor perguntou: onde vocês vão ensaiar? Eu vou ensaiar com eles lá no palco. Era um palco que tinha do lado da escola. Era da igreja. O diretor fez um ofício pedindo autorização para nós usarmos. Eles autorizaram. Tinha um aluno que fez o papel de bruxo, ele era muito bom. Para você ver, depois ele continuou fazendo teatro em um grupo de teatro amador da cidade. A menina que fazia a bruxinha, ela era toda delicadinha. Eu lembro de tudo isto aí, eu lembro com muita saudade. Eu dava muita risada, eu me divertia muito com eles. Aí teve a apresentação, nós ensaiamos mais ou menos uns três meses e depois apresentamos. Diretor, nós terminamos, agora vamos apresentar e arrecadar dinheiro para a APM. Como? Nós vamos cobrar ingresso. Então faz isto. É como se fosse hoje, cobramos um, dois reais. Encheu, você precisava ver, os pais, os familiares, lotou o palco da igreja. Depois acabou o ano e eu saí. No ano seguinte o ... (delegado de ensino) me mandou lá para o ... (escola), lá em ... (bairro), no meio da japonesada. Mas eu tinha pouca aula e ele me mandou para ..., lá na (bairro de São Paulo). Eu fiquei de manhã no ... (escola) e à noite na ... (escola). Era uma vergonha, era tudo arranjado.

Ent – Isto em que ano?

Roberto – Acho que em 1973, Foi, foi sim, foi em 73.

Ent – E como foi esta experiência?

Roberto – Com a colônia japonesa eu consegui fazer um trabalho excelente. Eu entrava na sala de aula e não ouvia uma mosca voando. Eles ficavam tranquilos, eram muito quietinhos. Era muito tranquilo dar aula lá. Nas reuniões com os pais, a colônia vinha em peso, não faltava um. Eles participavam mesmo. Em ... (bairro de São

Paulo), lá era bem diferente. Era totalmente diferente. Tinha aluno que entrava com revólver na sala de aula, olha só, naquela época. Eu tinha um aluno que um dia me falou: Olha aí professor. Eu dei uma olhada e ele me mostrou um revólver debaixo da carteira. Eu falei: Rapaz, guarda este negócio aí e esquece. Faz de conta que eu nem vi. Você pode me complicar e a coisa pode complicar para você também. Naquela época a “barra já era pesada” e eu tinha que me virar naquele lugar. Eu virei amigo deles, principalmente do “manda-chuva”, e eles ficaram meus amigos. Eu participava de tudo naquela escola, eu jogava bola com os alunos, Eu apitava os jogos dos campeonatos. Eu me envolvi bastante com eles. Eles gostavam das aulas, com o tempo eu me envolvi bastante com eles. Era interessante, no .. (escola) eles eram mais quietinhos, bem comportados, mas eu gostava da ... (bairro de São Paulo), os alunos eram mais soltos.

Ent – E a sua formação inicial, como foi?

Roberto – Nós aprendíamos a fazer algumas coisas, a desenhar, a pintar, a esculpir. Foi bom, não tenho reclamações.

Ent – Ela te ajudou na profissão?

Roberto – Como professor?

Ent – Sim.

Roberto – Não, isto não. Eu aprendi a trabalhar com arte, agora, ensinar eu fui aprendendo com o tempo. Com o tempo você vai tendo experiência, vai vendo o que dá certo e o que não dá. Eu aprendi a dar aula na sala de aula, a faculdade foi outra coisa.

Ent – E depois destas escolas?

Roberto – Depois eu saí de lá e fui para o ... (escola). Quando eu cheguei no ... (escola) eu encontrei vários professores antigos, o pessoal da velha-guarda. Era um grupo bom, foi muito bom trabalhar lá. Ali eu fiquei cerca de 18 anos.

Ent – E como foi trabalhar tanto tempo em uma única escola?

Roberto – Foi bom. Eu gostava de trabalhar lá. Quando a ... (nome) entrou na direção ficou melhor ainda. Ela impunha respeito, ela impunha regras. Não só de plano de aula, ela organizava toda escola, ela brigava com todo mundo, mas organizava tudo. Eu também brigava com ela. Teve um dia que ela... sabe ela costumava entrar na sala sem pedir licença. Um dia ela entrou na minha sala sem pedir licença, entrou gritando com um aluno. Aí eu falei: Pode sair da minha sala. Assim mesmo, eu falei para ela sair. Você está me atrapalhando, pode sair porque você é diretora da escola, mas aqui na minha sala, agora quem está mandando neste momento sou eu. Foi na frente dos alunos, os alunos deram uma vaia para ela. Ai ela voltou para dar bronca e eu chamei a atenção dos alunos: E vocês também, vocês têm que respeitar a diretora. Nós ficamos um tempo, uns quinze dias sem conversar. Ai eu pensei, eu acho que eu vou pedir desculpas para ela. Eu fui: Desculpe, aquele dia eu estava alterado. Não, tudo bem, já passou, já passou. Ai ficamos amigos de novo. É aquele negócio, mas ela era assim. Quando ela tinha bronca não era fácil, mas quando era para defender o professor, ela defendia mesmo. Eu gostava do sistema dela. Ela disciplinava a escola, do jeito dela, mas dava certo. Depois ela faleceu. Quando ela estava com câncer, que já estava afastada, eu sai da escola. Eu fui para perto de casa, no ... (escola) e depois eu fui para o ... (escola). Que lugar horrível, o ... (escola) principalmente, o ... (escola) dava de dez a zero nela. Ai eu fui para a outra e também detestei. Nesta altura eu já estava estável e decidi procurar outra escola. Como eu já estava no fim da carreira, escolhi lá no .. (escola), porque eu sabia que o diretor que trabalhava lá tinha pulso firme. Mas era longe, lá no meio da favela, e eu estou encerrando a carreira lá. Eu prefiro andar mais, viajar e ter sossego.

Ent – Encerrando a carreira, como assim?

Norberto – É que eu estou me aposentando, eu acho que no mês que vem sai minha aposentadoria.

Ent – E como foi nesta escola?

Roberto - Foi bem melhor. O diretor tem pulso firme. Se você tem problema com aluno, manda para ele que ele resolve tudo. Ele é muito bom, ele ajuda muito os professores. Tanto na sala de aula, como nas dificuldades. É que lá o processo é pelo projeto pedagógico e então você consegue trabalhar direitinho.

Ent – Você acredita que a gestão da escola é importante no desenvolvimento de seu trabalho?

Roberto – Com certeza. Numa escola que o diretor tem pulso firme, que organiza tudo, o professor consegue trabalhar direitinho. Se o diretor é arrogante o ambiente é ruim. O professor fica sozinho e não consegue administrar uma boa aula. Por que o professor não consegue? Porque ele não tem resguardo. Com ele é diferente, ele assume a escola, assim como a ... (diretora) assumia. Agora, tem muitos diretores que não assumem nada. Alguns nem aparecem na escola. Ai vira uma baderna, vira aquela bagunça. Quando o diretor assume, o professor tem força, é uma parceria. Mas sem ninguém para organizar a escola, para administrar, fica difícil. Lá no ... (escola) coisa funciona, porque diretor é diretor, professor é professor, aluno é aluno. Todos têm os seus direitos, mas têm os seus deveres também. E dá certo. E dá certo porque o diretor tem postura de diretor. Ele é muito bom e acompanha o nosso trabalho. Ele não fica o tempo todo na sala dos professores, mas ele acompanha e está sempre presente quando nós precisamos.

Ent – Como assim? Me de um exemplo.

Roberto – Nas reuniões de HTPC, por exemplo.

Ent – Como são as reuniões?

Roberto – Boas, muito boas. Funciona mesmo. E outra coisa, o ... (nome), que é o coordenador da escola é uma pessoa ótima e trabalha na mesma linha dele. Ele também segue a mesma linha, o diretor e coordenador, entende? Aí é projeto, eles coordenam os professores através dos projetos. Eles envolvem a escola inteira. Nós fazemos coisas interessantes. Por exemplo, nas reuniões nós decidimos como vai ser o projeto de meio ambiente. A Educação Artística participou organizando a montagem do teatro e a confecção dos cartazes. O professor de Português ajudou no texto. O professor de Filosofia também ajudou a montar o texto. Eu organizei os alunos, isto com o pessoal da manhã, os alunos do colegial. Tinha os quarenta alunos que queriam participar do teatro, os outros fizeram outras coisas, o figurino, o cenário. Foi muito bom, fizemos as roupas, o cenário era todo desenhado. Aí fizemos a peça e deu certo.

Ent – Quando foi isto?

Roberto – Neste ano. Tinha mais de quinhentas pessoas assistindo, visitando as exposições. Mas só deu certo porque fazia parte do projeto pedagógico e a coordenação, a direção, organizou tudo. O coordenador é respeitado pelos alunos. No dia da peça tinha mais de trezentos alunos assistindo. Ele subiu no palco e pediu atenção, pediu silencio senão ninguém ia conseguir ouvir nada. Ele explicou tudo direitinho, você precisava ver, não se ouvia “um pio”. Os alunos o respeitam e fizeram o que ele pediu. Todo mundo gostou, ele envolveu todos professores. Olha, a escola quando tem um bom diretor e um bom coordenador, a escola funciona. Mesmo com alunos difíceis, um pouco mais indisciplinados, quando tem uma administração competente, funciona.

Ent – Então nesta escola você consegue desenvolver um bom trabalho?

Roberto – Consigo, olha mesmo com a sala cheia de alunos funciona.

Ent – Como assim? Com quantos alunos você trabalha em sala?

Roberto – Uns quarenta e cinco, cinquenta por sala.

Ent – E como é trabalhar com tantos alunos ?

Roberto – É como eu falei. Você consegue trabalhar se você tem uma escola onde todo mundo sabe o que tem que fazer e faz. Nesta escola você entra na sala de aula e vê todo mundo trabalhando.

Ent – E cursos? Você faz cursos de formação continuada?

Roberto – Eu fiz alguns, a Delegacia de vez em quando oferece alguma coisa.

Ent – E como são?

Roberto – Não tem muita novidade. Eu faço, mudou alguma coisa ali, outra lá, mas não tem muita coisa nova. É a Ana Mae, leitura de obras, coisas assim que eu já fazia.

Ent – Nestes anos que você atuou como professor na rede estadual como foram as mudanças com relação ao ensino de Arte?

Roberto – Mudou muita coisa, muita coisa no pedagógico. A Educação Artística que eu trabalhava antes era Desenho Geométrico. Mas tem uma coisa, o Desenho Geométrico é importante, ajuda muito, não deveria ter tirado toda parte da geometria da mão do professor de Educação Artística. Agora eles não têm mais nada. Do resto, as coisas foram mudando e eu fui acompanhando. As mudanças interferiram no meu trabalho, mas não muito. Eu procurava estar atualizado. Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar arte. Eu procuro fazer tudo direitinho. No ano passado, por exemplo, eu trabalhei com xilogravura. Com goivas, com o material certo para ensinar xilogravura. Algumas pessoas “morrem de medo” de fazer isto, porque os alunos podem se machucar, e tal. Eu não tenho medo, eu vou e faço.

Ent – E deu algum problema?

Roberto – Não, nenhum. Eu revezava o material com os alunos e acompanhava. Eles fizeram e deu certo. Depende de como você lida com o aluno. Modelagem com argila, no ano passado fizemos um projeto e eu dei modelagem. Você precisava ver o que eles fizeram. Eles conseguem. Tinha dias que a eventual me ajudava. Ela fazia Matemática, mas ela gostava de me ajudar. Eu acho que ela estava fazendo o curso errado, ele tinha jeito para a coisa.

Ent – E como você se sente hoje, perto de sua aposentadoria?

Roberto – Realizado. Eu sei que muitos alunos não esquecem até hoje as aulas. Eu os encontro na rua e eles vem me abraçar e lembram das aulas com saudade. O importante é isto.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)