

DANIEL CASTRO OLTRAMARI

**A DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA: A CONSTITUIÇÃO DOS
SUJEITOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

**FLORIANÓPOLIS
2009**

DANIEL CASTRO OLTRAMARI

**A DISCIPLINA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA: A CONSTITUIÇÃO DOS
SUJEITOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

**FLORIANÓPOLIS
2009**

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/ UFSC-Orientadora)

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (CED/ UFSC-Examinadora)

Dra. Sandra Regina Ramalho e Oliveira (CEART/ UDESC-Examinadora)

Dra. Olga Celestina da Silva Durand (CED/ UFSC-Suplente)

DANIEL CASTRO OLTRAMARI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ JUNHO/2009

DEDICATÓRIA

Para minha amada esposa Claudia, por todo o seu amor e carinho dedicados e por me fazer acreditar mesmo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A realização desta jornada se tornou possível graças à colaboração direta e indireta de várias pessoas. Por isso, agradeço a todos os que contribuíram.

Agradeço primeiramente a minha orientadora Diana pela competência, profissionalismo, seriedade e respeito com que conduziu este processo de aprendizagem que é o Mestrado. Sob sua orientação dei o melhor de mim.

Às professoras Sandra Ramalho e Vânia Beatriz, professoras por quem tenho grande admiração e que aceitaram participar desta banca.

Aos professores do Mestrado: Diana, Carlos, Vânia, Olga e Eneida pelas discussões esclarecedoras sobre educação.

Às Professoras entrevistadas: *Dilma, Mariana, Vera, Marta, Andreza e Alice*, pessoas que colaboraram plenamente para o sucesso deste trabalho.

Aos meus Pais, meus Antepassados, minha avó, meus sogros, meus irmãos, meus cunhados, meus sobrinhos e demais familiares que dedicaram seu carinho, sua amizade e total apoio.

Ao meu grande amigo *mounsieur* Alexandro de Amorim por sempre trazer uma palavra amiga nos momentos cruciais desta jornada.

A minha querida amiga Maria Cristina, do grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, pelo apoio e discussões sempre esclarecedoras.

Aos meus colegas de trabalho na Gerência de Relacionamento ao Cidadão da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Fátima, Neusa, Paula e Analu; e em especial ao Diretor Sr. Agnaldo, que permitiram apoio incondicional ao meu Mestrado, incentivando minha carreira de pesquisador e professor.

Aos meus colegas de mestrado na linha de pesquisa Educação e Formação de Educadores, pelas discussões sobre a pesquisa em educação e pela amizade demonstrada durante os seminários.

Aos professores que tive na UDESC, universidade pela qual fiz minha graduação, e que me iniciou na vida acadêmica.

Ao PPGE da UFSC, programa pelo qual sou muito grato.

Claudia, tudo que disser como agradecimento a você ainda será pouco. Obrigado por existir em minha vida.

RESUMO

O presente estudo investiga a constituição da carreira docente das professoras de Arte, habilitadas em Artes Visuais, que atuam em escolas da rede pública do Estado de Santa Catarina, região da Grande Florianópolis. Foram sujeitos da pesquisa 6 professoras, com atuação no magistério estadual no período de 1996 a 2006. A pesquisa discute primeiramente o ensino de Arte num panorama que vai da sua criação, pela Lei 5.692/71, até a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Esta nova proposta para o ensino de Arte deve ser seguida conforme o PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte) e requer uma formação de acordo com a DCN-Artes Visuais (Diretrizes Curriculares Nacionais de Artes Visuais). O currículo de Arte para o Estado (Proposta Curricular de Santa Catarina) é discutido quanto a sua adaptação nas escolas sob a perspectiva de Sacristán (2000), o qual problematiza o currículo – que chama de *Currículo em ação* – desde a sua concepção até o seu ensino. A constituição na carreira docente é analisada a partir dos *Saberes docentes*, termo que Tardif (2004) utiliza para identificar o cabedal de saberes que os docentes constroem em suas carreiras, levando em conta desde os saberes aprendidos na universidade, até aqueles aprendidos no contexto escolar, lecionando. A pesquisa utiliza, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Com base nela, examina a maneira como as professoras estruturaram suas carreiras com as condições de trabalho oferecidas pelo Estado e como percebem a estrutura dos cursos de formação inicial, as possibilidades de formação continuada, a organização de ensino existente nas unidades escolares e as políticas de formação de professores implementadas no referido período, buscando estabelecer relações entre essas questões e o tipo de ensino de Arte produzido nesta realidade educacional. A investigação permitiu perceber que a graduação constitui o maior referencial para as professoras, ainda que a tenham criticado. A experiência na graduação proporcionou conhecimento que se mostrou insuficiente sobre o campo de trabalho; por isso, as professoras se consideraram despreparadas para os primeiros tempos na carreira docente, e foi apenas após a atuação, na prática, que se constituíram efetivamente na profissão. Essa prática inicial, com uma experiência marcada por dúvidas e desafios constantes, ressignificou os conhecimentos aprendidos na universidade. A carreira é encarada de forma ambígua pelas professoras: apesar de considerá-la positiva, deixam transparecer que este conceito vai se desgastando com o decorrer do tempo de serviço e das condições adversas que encontram. Entre as carências, foram citadas: a ausência de materiais pedagógicos e para trabalhar com os alunos, de apoio pedagógico das escolas, de uma remuneração adequada às responsabilidades que lhes competem, de tempo para lazer e de valorização por parte do Sistema Estadual de Educação.

Palavras-Chave: Ensino e Formação de Professores, Trajetória Profissional, Licenciados em Artes Visuais, Ensino de Arte

ABSTRACT

This study investigates the constitution of the teaching careers of Art teachers, trained in the visual Arts, who work in Santa Catarina state public schools, in the Greater Florianópolis region. The subjects of the study were six teachers working in state schools from 1996 - 2006. The study primarily discusses Art teaching in an overview that ranges from its creation, through Law 5.692/71, to the promulgation of Law 9.394/96 (LDB – the Law of Educational Guidelines and Foundations). This new proposal for Art Education must follow The National Curriculum Parameters for Art (PCN Art) and requires the formation of an accord with the National Curriculum Guidelines for the Visual Arts (DCN Visual Arts). The Art Curriculum for the State (Santa Catarina Curricular Proposal) is discussed in terms of its adaptation in the schools from the perspective of Sacristán (2000), which analyzes the curriculum – which it calls *Curriculum in Action* - from its conception until its teaching. The constitution of the teaching career is analyzed based on the concept of *Teaching Knowledge*, a term that Tardif (2004) uses to identify the fund of knowledge the teachers construct during their careers, considering knowledge learned in the university, to that learned in the school context through teaching. The research uses, as a data collection tool, semi-structured interviews. With this basis, it examines the way that the teachers structure their careers with the working conditions offered by the State and how they perceive the structure of the course of initial teacher education, the possibilities for continued teacher education, the organization of teaching in the schools and the teacher education policies implemented during the period mentioned, seeking to establish relations between these issues and the type of Art education produced in this educational reality. The investigation allowed perceiving that teacher education in college is the most important reference for the teachers, even if they have criticisms of this process. The experience in college provided knowledge that proved to be insufficient for working in the field. For this reason, the teachers feel unprepared during the first moments of their careers, and it was only through practice that they effectively established themselves in the profession. This initial practice, with experience marked by constant doubts and challenges, resignified the knowledge learned at the university. The career is seen in an ambiguous manner by the teachers. Although they see it positively, they make it clear that this feeling erodes over time of service because of the adverse conditions that they find. The problems cited include: the absence of pedagogical materials and those needed to work with the students, pedagogical support in the schools; pay suitable to their responsibilities, leisure time and greater respect from the State Educational System.

Key words: Teacher Education, Professional Trajectory, Certified Visual Art Teachers, Art Education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1 – Professoras que compõem a Amostra, segundo a formação e o tamanho da escola.....	20
Quadro 2 – Os saberes dos professores.....	66

TABELAS

Tabela 1 – Professores que atuam na disciplina de Arte da região da Grande Florianópolis, segundo a formação e o tipo de vínculo empregatício.....	15
Tabela 2 – Total de professores de Artes nas escolas pesquisadas no ano de 2008, segundo a formação.....	18
Tabela 3 – Professores efetivos licenciados em Artes Visuais afastados no ano de 2008.....	18

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em caráter temporário

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Cordenadoria Regional de Educação (Antigo nome da GEREI)

DBAE – *Discipline Based Art Education*

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EEB – Escola de Educação Básica

FEFASP – Faculdade de Belas Artes de São Paulo

FUCRI – Fundação Educacional de Criciúma

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEDAF – Gerência de Desenvolvimento e Capacitação Funcional

GEECT – Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia

GEREI – Gerência de Educação e Inovação (Atual GERED – Gerência de Educação)

IEE – Instituto Estadual de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MASC – Museu de Arte de Santa Catarina

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal (Atualmente Democratas)

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SEECT – Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Caracterização do campo da Pesquisa.....	13
1.2 Composição da Amostra.....	17
1.2.1 Critério de escolha das professoras.....	17
1.2.2 Definição das professoras nas escolas.....	19
1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	20
1.4 As Entrevistas.....	22
2. AS PROFESSORAS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA AO INÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	26
2.1 A disciplina de Arte e o contexto em disputa: anos 1970 e 1980.....	26
2.2 O ensino de Arte nos anos 1990 e as disputas em torno da Lei 9.394/96 LDB.....	29
2.3 O que aprendem os professores de Arte e como devem ensinar.....	34
2.4 As professoras e a Formação inicial.....	45
3. AS PROFESSORAS E A ESCOLA.....	72
3.1 A Arte no currículo escolar: dos documentos oficiais à visão das professoras.....	76
3.2 As escolhas docentes: planejamento, estratégias de ensino e avaliação.....	88
4. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	110
4.1 Condições da carreira.....	115
4.2 A ambiência escolar como um fator para constituição docente.....	119
4.3 A relação teoria <i>versus</i> prática: conhecimento de Arte <i>versus</i> escolhas didáticas.....	122
4.4 Formação continuada.....	124
4.5 As professoras fora da escola.....	129
4.6 As professoras frente a sua trajetória profissional.....	133
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
BIBLIOGRAFIA.....	153
APÊNDICES.....	156
APÊNDICE 1 – Relação dos textos mapeados no levantamento bibliográfico.....	157
APÊNDICE 2 – Quadro dos Cursos de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação, com relação à carga horária, número de participantes e número de edições dos cursos.....	162
APÊNDICE 3 – Quadro dos professores de Arte nas escolas de Florianópolis com relação ao tempo de serviço.....	167
APÊNDICE 4 – Quadro dos professores de Arte nas escolas da Grande Florianópolis, segundo o vínculo empregatício.....	170
APÊNDICE 5 – Questionário aplicado nas escolas para levantar a formação dos professores.....	171
APÊNDICE 6 – Roteiro de entrevistas.....	172

1. INTRODUÇÃO

O interesse inicial dessa pesquisa teve sua origem ainda no curso de graduação, quando eu era aluno de uma Licenciatura em Artes Plásticas¹ e cursei os estágios curriculares nos quais os maiores objetivos eram o contato com a prática em sala de aula e uma iniciação nessa prática. O que percebi é que, na maioria das vezes, o contato com a realidade a partir dos estágios curriculares se mostrou insuficiente, não suprimindo a necessidade de conhecimento e experiências que os licenciandos demandavam. Por vezes, os estudantes relatavam casos de professores que baseavam suas atividades nas escolas apenas num fazer desconectado da reflexão ou da teoria.

No momento em que os estudantes socializavam, na universidade, o que ocorria em seus estágios, suas práticas apareciam como ideais, aquelas que “davam certo”, enquanto as dos professores que atuavam nas escolas eram encaradas como “o que acontece de errado” no ensino de Arte. Sempre problematizei esta postura, pois questionava o que havia de errado com os professores nas escolas e por que isso acontecia.

Era muito comum, entre os colegas de Licenciatura, uma crítica à ação docente realizada nas escolas. Minha prática nos estágios voltou-se mais a uma busca para conhecer essa realidade. Por isso mesmo, o que para mim foi, num primeiro momento, pessimismo nos estágios, transformou-se na propulsão para a pesquisa e a posterior atuação em sala de aula.

Alguns de meus colegas, depois de formados, relatavam que agora estavam decepcionados com a realidade do sistema escolar, enquanto nos estágios tudo havia dado certo. Mas então o que acontece nesse percurso dos acadêmicos ao saírem das universidades, após breve contato com a realidade? Como eles vivenciam o início da carreira docente com todas as suas implicações? Como eles se constituem efetivamente na profissão?

Esta é a questão-chave dessa dissertação, a qual procura investigar a complexidade que envolve a atuação dos professores de Arte nas escolas, especialmente aqueles que estão no início da profissão docente. Minha expectativa é que essa pesquisa possa auxiliar os licenciandos ao conhecer os discursos dos docentes entrevistados, sua

¹ Esclareço que, no momento da minha formatura, meu curso de Licenciatura habilitava em Artes Plásticas, sendo que hoje habilita em Artes Visuais. Os dois termos são bastante utilizados e têm o mesmo significado, mas, como todas as diretrizes curriculares consultadas se referem a Artes Visuais, optei por utilizar este termo. O termo Artes Plásticas aparece novamente no trabalho quando citado pelas pessoas entrevistadas.

compreensão da profissão e a reflexão teórica que os pesquisadores da área da Educação têm realizado sobre essa temática.

Uma primeira contribuição, para isto, é a caracterização do campo da pesquisa, ou seja, a compreensão da realidade escolar da rede pública estadual em que esses professores atuam. Assim, o item a seguir desenvolve esse objetivo.

1.1 Caracterização do campo da pesquisa

Conhecer o campo de pesquisa é importante para entender esse trabalho em sua complexidade, no que concerne à situação dos professores frente às suas carreiras. Por isso me proponho a explicar detalhadamente o campo em que atuei, para o leitor, na tentativa de remontar a trajetória percorrida durante essa jornada.

Para certificar-me da relevância desta pesquisa e dos caminhos pelos quais ela deveria seguir, primeiramente, fiz um levantamento bibliográfico detalhado sobre formação de professores através da busca, leitura e fichamento de trabalhos apresentados em congressos, textos publicados em revistas científicas, pesquisas, teses e dissertações e resumos de teses e dissertações disponíveis no portal da Capes.

De modo geral, os trabalhos analisados² indicam que os profissionais docentes são considerados sujeitos que se constituem na carreira do magistério por meio de uma dinâmica própria de estudo contínuo, inteirando-se sobre assuntos referentes à educação e às disciplinas específicas que lecionam. Os pesquisadores têm apontado, também, que os depoimentos dos professores vão ao encontro de uma vontade e do interesse em evoluir constantemente na profissão.

O segundo passo da pesquisa consistiu em realizar um levantamento sobre os cursos de formação continuada, com temáticas gerais e específicas em Arte, oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, no período de 1996 a 2006. O intuito dessa busca foi justamente fazer uma comparação dos cursos oferecidos para a disciplina de Arte com aqueles disponibilizados para outras disciplinas, buscando uma quantificação dessas informações. A intenção foi identificar a importância dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado para os professores da rede e, conseqüentemente, que influência eles tiveram na constituição da carreira dos professores que seriam entrevistados. Um dado bastante esclarecedor nesse levantamento foi confrontar a quantidade de professores beneficiados pelos cursos de formação continuada com o

² Ver Apêndice 1.

número total de professores que atuam na rede. As fontes para tal levantamento foram os relatórios da GEDAF³ dos anos referentes ao período de 1995 a 2006 que tratam do assunto⁴ na região da Grande Florianópolis.

Ao analisar os cursos realizados na região da Grande Florianópolis (conferir Apêndice 2), constatei que as informações são difíceis de serem comparadas, devido à maneira resumida como são redigidos os relatórios e pela falta de unidade com que foram concebidos. Ou seja, além das informações resumidas, eles ainda mudam de um ano para outro, o que exigiu o auxílio contínuo das servidoras da GEDAF para que se pudesse compreendê-los. Mesmo assim, deixo claro que tais relatórios não podem ser apreendidos em sua totalidade, por não disporem, por exemplo, do número de professores capacitados por disciplina, mas apenas um número geral que serve para um balanço administrativo da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, conforme informações das próprias servidoras. Os cursos realizados pela Regional no período considerado foram 97, sendo 10.013 o número total de professores participantes e carga horária total de 6.019 horas. Três desses cursos foram de capacitação em Arte, compreendendo um contingente de 145 professores de Arte e uma carga horária de 128 horas, no período analisado (1995-2006). Fez-se necessário, então, um levantamento diretamente na GEECT⁵ da região da Grande Florianópolis, para saber se os três cursos de Capacitação atenderam a todos os professores de Arte desta Gerência.

Sobre a quantidade de professores de Arte que atuam nesta região, a informação recebida foi a de que não existe um levantamento disponível sobre esse dado. Há informações parciais para uso interno da Gerência e que não estão disponíveis aos pesquisadores. A servidora contatada aconselhou buscar esta informação na Secretaria Estadual da Educação⁶, mais precisamente no setor de Pessoal.

Junto ao setor de Folha de Pagamento foi obtida uma relação dos professores da disciplina de Arte para toda a regional da Grande Florianópolis⁷: 117 professores habilitados em Arte⁸ atuando em 72 escolas, sendo destes 83 professores efetivos e 34

³ Gerência de Desenvolvimento e Capacitação Funcional – da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

⁴ Para maiores informações, ver Oltramari (2006b).

⁵ Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁶ A partir desse momento, neste trabalho, será usado este nome para a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

⁷ A regional agrega municípios que não necessariamente pertencem à região da Grande Florianópolis, portanto é uma área maior que a região metropolitana conhecida.

⁸ Pela Proposta Curricular de Santa Catarina, a disciplina de Arte inclui Artes Visuais, Música e Teatro; portanto, os professores com qualquer destas habilitações são professores de Arte. Como meu objetivo era focar a análise nos professores com habilitação em Licenciatura em Artes Visuais, fui em busca de um

contratados em caráter temporário (Conferir Apêndices 3 e 4). A servidora da GEECT informou que os três cursos de capacitação realizados (2000, 2004 e 2005) não atingiram todos os professores. O levantamento demonstrou que nem todas as escolas contam com professores habilitados para o trabalho com Arte (em qualquer das três linguagens) e nem todos os habilitados para trabalhar com Arte receberam cursos de capacitação ou formação continuada. Soma-se a isso um dado interessante: 769 é o número total de professores sem formação em Arte que completam sua carga horária com aulas isoladas de Arte (professores de outras disciplinas que ministram aulas de Arte para completar a sua carga horária)⁹.

A tabela 1, abaixo, resume a situação de formação dos professores que atuam na disciplina de Arte e seu tipo de contratação.

Tabela 1 – Professores que atuam na disciplina de Arte, na região da Grande Florianópolis, segundo a formação e o tipo de vínculo empregatício

Professores	Número de professores
Tipo de vínculo empregatício/formação	
Efetivos com formação	83
ACT com formação	34
Professores sem formação	769
Total	886

Fonte: Secretaria da Educação, Ano 2007.

Pelo levantamento efetuado na Secretaria Estadual da Educação, foi possível estabelecer as três categorias que compõem o quadro de professores da disciplina de Arte que trabalham com Artes Visuais, na Região da Grande Florianópolis: professores habilitados efetivos, professores habilitados admitidos em caráter temporário (ACT) e professores sem habilitação. Com base nessa caracterização, torna-se possível estabelecer uma definição sobre quem deveria ser entrevistado.

Professores habilitados efetivos: teoricamente, são os sujeitos privilegiados na situação atual. Além de serem atendidos por um estatuto que lhes dá certa segurança e direitos como férias, licenças e uma remuneração maior com acréscimos acumulativos ao

levantamento que esmiuçasse o esclarecimento destes dados, que a Secretaria da Educação por sua vez não possuía.

⁹ O número bastante elevado se dá principalmente nos municípios da região metropolitana de Florianópolis que ficam mais distantes da Capital.

longo dos anos (triênio, quinquênio), são os únicos professores que podem ser beneficiados com o aparato do Estado para a melhoria do ensino público, por exemplo, com os cursos de formação continuada.

Professores habilitados admitidos em caráter temporário – ACTs: Formam um contingente significativo e são profissionais importantes no sistema educacional, já que esse não conta com todos os professores efetivos de que necessitaria. Assim, uma parcela considerável de ACTs atua em sala de aula. Geralmente possuem uma carga horária cheia, que precisa ser preenchida com atuação em várias escolas, o que, de certa forma, resulta em uma sobrecarga de trabalho. Estes sujeitos não participam dos cursos de formação continuada, contam apenas com seu esforço e os materiais disponíveis nas escolas.

Professores sem habilitação: de todo o contingente de professores, esta foi a categoria que mais surpreendeu, já que não era esperado que houvesse tantos professores sem habilitação ministrando aulas de Arte para completar sua carga horária. São incluídos nesta categoria licenciados em disciplinas diversas e bacharéis (inclusive de Artes Visuais).

Após os levantamentos iniciais, o próximo passo foi definir a composição da amostra – os professores efetivos habilitados, pois são os titulares da disciplina, são os docentes que de fato têm formação para trabalhar com a disciplina de Arte e são os sujeitos sobre os quais o Estado exerce maior controle, pois têm um histórico nas escolas onde atuam. Além disso, e acima de tudo, as mudanças no ensino de Arte passam pelo crivo da sua atuação.

Ao relacionar a situação real trazida pelos dados oficiais da própria Secretaria Estadual da Educação e as pesquisas na área, delimito o foco desta investigação: *como o docente de Arte habilitado em Artes Visuais da região da Grande Florianópolis tem se constituído como sujeito professor diante do contexto no qual ele está inserido?* Tal contexto inclui a formação que teve, suas experiências no sistema escolar, os conteúdos curriculares em ação e as condições de trabalho a que está submetido este profissional.

Ao mesmo tempo que o discurso da formação permanente está presente em tantos documentos oficiais e de divulgação, e que o termo qualidade de ensino se vulgariza diante de uma situação que insiste em não apresentar melhora perceptível, o que se pode fazer então para possibilitar a melhora da qualidade? O que fazer, se em muitos casos não há professores habilitados para trabalhar com a disciplina, os professores ganham pouco, têm carga horária cheia, não conseguem comprar materiais (livros, CDs, etc.) por falta de uma remuneração compatível, e as bibliotecas das escolas também não os possuem? Estas questões formam uma malha ou rede que questiona o ensino de Arte na Escola e faz com

que diretrizes curriculares como os PCNs-Arte e a Proposta Curricular de Santa Catarina sejam meros documentos burocráticos, com pouca influência no que se refere à melhoria do ensino desta área do conhecimento. Os melhores sujeitos para falar sobre este tema são os professores efetivos que estão atuando em sala de aula, motivo pelo qual são os entrevistados nesta pesquisa.

1.2 Composição da amostra

1.2.1 Critério de escolha das professoras

Estabeleci para esta pesquisa a seleção de seis sujeitos professores, que devido a predominância do sexo feminino optei por escolher por seis mulheres e por isso optei em utilizar o termo “as professoras”. Tive como parâmetros para a escolha o tipo de escolas onde atuam e o tempo de serviço que têm na profissão, ou seja, a intenção foi alcançar uma variedade quanto às escolas e ao tempo de serviço dos professores, o que expressa as diferenças existentes na realidade. Desta forma, foram criadas categorias a serem preenchidas pela pesquisa, quanto aos professores entrevistados. Utilizei como princípio o que Zago (2003) sugere: que a pesquisa possibilite a compreensão de uma realidade heterogênea, na qual o estudo, ao invés de cair em determinismos, deve permitir o entendimento das contradições da realidade. Assim, alternei os critérios de tempo de serviço dos professores, com o de número de alunos por escola, para compor uma amostra que prezasse pela ampliação das questões investigadas.

Como já foi indicado anteriormente, todas as professoras entrevistadas são servidoras do quadro efetivo do Magistério estadual e todas atuam em escolas estaduais situadas no município de Florianópolis.

Do total de professores que foi levantado, já apresentado resumidamente na tabela 1, foi feita uma busca *in loco* nas escolas para saber quais eram habilitados em Artes Visuais, já que a Secretaria Estadual da Educação não faz distinção entre licenciados em Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e também no extinto curso de Desenho.

Essa busca ocorreu em vinte escolas e foi realizada por meio de um questionário (ver Apêndice 5) para levantar o número de professores de Artes existentes nas escolas. Do total de escolas pesquisadas, foram encontrados sessenta e seis professores, de acordo com a tabela 2:

Tabela 2 – Total de professores de Arte nas escolas pesquisadas no ano de 2008, segundo a formação

Formação	Licenciatura (efetivos)	Licenciatura (ACTs)	Bacharelado (efetivos)	Bacharelado (ACTs)
Artes Visuais	26	6	-----	-----
Música	3	3	-----	-----
Teatro	7	3	-----	-----
Outra	10	8	-----	-----
TOTAL	46	20	-----	-----

Como vimos na Tabela 2, os professores de Artes com outra formação, que não seja Artes Visuais, Música ou Teatro, estão distribuídos da seguinte maneira: dos dez efetivos, nove são licenciados em Desenho e um é licenciado em História. Dos oito ACTs, um é licenciado em Desenho, três cursam Pedagogia, um cursa Música, um cursa Letras, um fez cursos de extensão em Teatro e Dança (Ensino Médio) e um era artesão (Ensino Médio).

A investigação foi aprofundada para se saber quais dos professores efetivos e licenciados em Artes Visuais atuavam em sala de aula e quais estavam afastados. O resultado de tal levantamento pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Professores efetivos licenciados em Artes Visuais e afastados, durante o ano de 2008

Motivo	Total	Artes Visuais
Licença	9	4
Readaptado	5	3
Exercendo outra função	5	1
Aposentado	1	0
Falecido	1	0
Total	21	8

Coletando as informações nas escolas, foi possível chegar ao seguinte número: dos vinte e seis professores efetivos licenciados em Artes Visuais, dezoito são atuantes. Em busca deles é que parti, para definir aqueles que seriam entrevistados.

Busquei selecionar professores com até sete anos de magistério e professores com mais de dez anos na profissão, sendo que, destes, selecionei docentes com mais de doze anos de atuação com o objetivo específico de investigar aqueles que atuavam antes da promulgação da atual LDB (Lei 9.394/96), que instituiu mudanças como a obrigatoriedade do ensino de Artes, entre outras. Este critério foi definido tendo como referência as discussões propostas por Tardif (2004) sobre a formação de professores, mais precisamente no que diz respeito à relação entre tempo de serviço e a afirmação dos docentes na carreira do magistério. O autor defende que, durante os sete primeiros anos, os professores ainda estão se afirmando na profissão e apenas aos dez anos na carreira é que podem ser considerados experientes. Sendo assim, adaptei o que o autor discute à realidade desta pesquisa, que procura atender, como quesitos, além do tempo de experiência, a formação anterior à atual LDB, como já foi explicado.

1.2.2 Definição dos professores nas escolas

Após definir como seriam escolhidos os professores quanto ao tempo de serviço, foi necessário definir como a amostra seria composta em relação às escolas que foram visitadas, bem como a distribuição dos professores nestas escolas.

As vinte escolas visitadas foram consideradas pelo número de alunos matriculados, sendo possível caracterizar como escolas pequenas aquelas com até quatrocentos alunos; escolas médias as que tinham entre quatrocentos e mil alunos, e escolas grandes aquelas com mais de mil alunos.

Estando definido seis como o número de professores a serem entrevistados, a distribuição foi a seguinte: duas professoras¹⁰ em cada categoria de escola: pequena, média e grande. Após a identificação das professoras nas escolas e seu tempo de serviço, o próximo passo foi a definição de quais professoras seriam entrevistadas. O quadro abaixo expressa a amostra definida.

¹⁰ Pelo fato de todos os sujeitos da pesquisa serem mulheres, a partir de agora serão tratadas de *professoras* nas questões relativas à docência. Os nomes atribuídos às professoras são fictícios, para preservar sua identidade.

Quadro 1 – Professoras que compõem a amostra, segundo a formação e o tamanho da escola

Escola	N° alunos	Categoria a ser entrevistada
Escolas Pequenas – até 400 alunos		
A	364	01 professora com até 07 anos de carreira Vera – 5 anos
B	229	01 professora com até 07 anos Marta – 7 anos
Escolas Médias – entre 400 e 1000 alunos		
C	690	01 professora com mais de 12 anos Alice – 16 anos
D	665	01 professora com mais de 12 anos Mariana – 18 anos
Escolas Grandes – com mais de 1000 alunos		
E	4820	01 professora com mais de 12 anos Dilma – 28 anos
F	1200	01 professora com 10 anos Andreza – 10 anos

No próximo item, apresento as entrevistadas.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Esta breve apresentação se faz necessária para que o leitor possa entender um pouco mais da individualidade das professoras que são os sujeitos que compuseram a amostra, frente ao contexto em que atuam. No decorrer das entrevistas, elas trouxeram à

tona falas que são importantes para que entendamos como se constituíram na carreira docente, ou, melhor dizendo, como se tornaram professoras de Arte ao trabalhar com Artes Visuais.

Vera

É solteira, tem 33 anos, é a professora mais jovem do grupo e também a que leciona há menos tempo – cinco anos. A escola em que atua tem até quatrocentos alunos, por isso considerada pequena pela pesquisa. É uma escola que possui uma sala de Artes bem equipada. Formou-se pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2002, e possui Pós-Graduação *Lato-sensu* em Psicopedagogia. Ela demonstrou ser a pessoa mais otimista quanto às aspirações em relação ao ensino de Arte. Trabalhou sempre na mesma escola, com carga horária de quarenta horas semanais.

Marta

Tem 47 anos, é casada, tem sete anos de experiência no magistério. Ao se formar, trabalhou primeiramente na ação educativa de um museu, na metrópole onde morava. Ao vir de mudança para Florianópolis, deparou-se com um campo de trabalho restrito, cuja possibilidade profissional percebida naquele momento foi o magistério. Trabalha numa escola que a pesquisa classificou como pequena e que não possui sala de Artes. Também é a única professora entrevistada que atua em mais de uma escola – ela trabalha também na Prefeitura –, tendo contrato de vinte horas-aula em cada rede de ensino. Concluiu sua Graduação em Licenciatura pela UNESP, em 1995.

Alice

Tem 43 anos, é casada, tem dezesseis anos de experiência no magistério e trabalha – num regime de quarenta horas-aula semanais – numa escola considerada média. Sua escola tem sala de Artes. É Licenciada desde 1986 pela FUCRI – Fundação Educacional de Criciúma.

Mariana

Tem 41 anos, é casada, tem quatorze anos de experiência no magistério e trabalha quarenta horas-aulas semanais numa escola considerada média, que não possui sala de Artes. Formou-se em 1989, pela FEBASP – Faculdade de Belas Artes de São Paulo.

Andreza

Tem 34 anos, sendo dez de experiência no magistério. Trabalha numa escola com mais de mil alunos, considerada pela pesquisa como escola grande, e conta com uma

sala de Artes. É licenciada desde 1994 e bacharel desde 1998, pela UDESC, instituição pela qual também fez uma Pós-Graduação *Lato-Sensu*, na área de Arte Contemporânea.

Dilma

É separada e tem 58 anos, sendo vinte e oito deles dedicados ao magistério na mesma escola. A escola em que trabalha é considerada grande pela pesquisa e possui uma sala de Artes bem equipada. Sua formação pode ser vista em dois momentos: primeiro quanto a sua Licenciatura Curta, concluída na Universidade Federal de Santa Maria – RS, em fins da década de 1970, e num segundo momento quando concluiu sua Licenciatura Plena pelo Magister, em 2005, pela UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense. Ela também possui Pós-Graduação *Lato-sensu* em Ensino de Jovens e Adultos, realizada no CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, e concluída em 2007. Próxima da aposentadoria, Dilma demonstrou ser a mais desgastada e a que tem menos esperança para com a docência.

Após esta breve apresentação das professoras, no próximo item será apresentado o roteiro de entrevistas utilizado para o levantamento de dados. A partir deste roteiro, foram organizados os capítulos da dissertação.

1.4 As entrevistas

A metodologia escolhida para realizar esta pesquisa foi o sistema semiestruturado, sendo que muitas vezes as entrevistas foram realizadas em tom de conversa informal. Flick (2004) defende que fazer pesquisa é um processo que requer escolhas com coerência, acima de tudo quando tratamos de escolher a metodologia. Para o autor, num roteiro semiestruturado, a entrevista não quebra a sequência, principalmente quanto às discussões dos assuntos, o que favorece uma maneira mais flexível do que um questionário padronizado. Então a escolha do sistema semiestruturado vem ao encontro do que o autor discorre, e propõe um diálogo mais informal com as entrevistadas. As conversas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas, com autorização escrita das entrevistadas.

O roteiro utilizado nas entrevistas (ver Apêndice 6) é composto por cinco blocos, formando um total de trinta e três tópicos a serem questionados. No primeiro bloco, são discutidas questões sobre o início da carreira das docentes, buscando saber de possíveis dificuldades encontradas pela falta de experiência e também sobre possíveis contribuições do ensino de graduação para as práticas pedagógicas dos sujeitos em questão.

No segundo bloco, são tecidas questões sobre as condições da carreira docente: como essas professoras percebem o meio em que desenvolvem a docência, como a disciplina de Arte se desenvolve nas escolas em que atuam e também quanto ao currículo, quanto às expectativas na carreira frente ao tempo de serviço, quanto às mudanças ocorridas com a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) e também no que se refere à formação cotidiana e continuada que têm recebido.

No terceiro bloco, as professoras foram questionadas sobre as atividades que exercem na escola, quanto à caracterização das atividades da docência, como orientam o planejamento, como percebem as atividades realizadas pelos alunos, como é a relação com os outros professores e que motivação têm para dar aula.

O quarto bloco busca um panorama da vida das professoras fora da escola, procurando levantar dados sobre o que as docentes fazem quando não estão trabalhando: que tipo de vida cultural têm cultivado, com que frequência vão a exposições, quanto a uma possível produção artística das professoras e também quanto ao lazer das mesmas.

O quinto e último bloco diz respeito ao plano geral das professoras frente à carreira docente e ao ensino de Arte, constituindo, assim, uma reflexão final delas sobre suas carreiras.

Por meio desse roteiro, ao mesmo tempo que questões sobre a carreira docente e sobre o ensino de Arte eram levantadas, foi aberto um espaço para que as professoras expusessem, num aspecto amplo, suas experiências e principalmente o que pensam sobre os aspectos abordados pela pesquisa: como as docentes se constituíram na profissão, no decorrer da carreira. Assim, esta pesquisa buscou, acima de tudo, dar voz ativa às professoras entrevistadas.

As informações obtidas pelo roteiro de entrevistas auxiliaram a organização dos capítulos deste trabalho. Objetivei referenciar e/ou contrapor as falas das professoras com os autores que dão sustentação teórica à dissertação, com o intuito de possibilitar esclarecimentos e, acima de tudo, uma reflexão ampla para as questões de como as docentes entrevistadas se constituíram como sujeitos professoras de Arte, ou seja, como fizeram de si mesmas professoras.

A dissertação está organizada em introdução, três capítulos e considerações finais.

A Introdução é a primeira parte do trabalho, onde são apresentados o campo de pesquisa e as opções teórico-metodológicas.

O segundo capítulo, “*As professoras e o ensino de Artes Visuais: da formação universitária ao início da profissionalização*”, apresenta primeiramente um panorama sobre a disciplina de Arte nos anos 1970, quando da reformulação da LDB de 1961 pela Lei 5.692/71, para, num segundo momento, discutir o ensino de Arte a partir da LDB de 1996 (Lei 9.394/96) e as disputas políticas em torno dessa Lei. Neste capítulo são discutidas a formação inicial e as contribuições desta graduação na prática profissional das professoras. Elas analisam a graduação quanto à iniciação que tiveram na escola e às experiências proporcionadas ou não pela universidade. O capítulo encerra com a análise das docentes sobre a posição que a disciplina de Arte ocupa no currículo hoje, e a aplicação dela a partir do currículo na prática, ou seja, na escola.

Se no capítulo anterior são levantadas questões sobre a influência da graduação na ação docente, no início da carreira das professoras, o terceiro capítulo, “*As professoras e a escola*”, objetiva analisar como as professoras geram e realizam a ação docente. A discussão foi fundamentada em Gimeno Sacristán (2000), que define o currículo em ação, um conceito que envolve a concretização das funções da escola analisada em seu contexto histórico e social, considerando o nível e a modalidade de educação, bem como a compreensão de que ela se dá dentro dessa complexidade institucional. A partir da discussão do autor, o currículo proposto é adaptado de maneiras diferentes de acordo com as escolas e com as concepções e os interesses das docentes, ou seja, como a disciplina de Arte é exercida, levando em consideração desde a concepção do currículo até chegar aos conteúdos e atividades ensinados com base nele ou não.

O quarto capítulo, “*O processo de constituição docente*”, propõe analisar o processo pelo qual as professoras, depois de formadas e atuando ao longo de suas carreiras, estabelecem questionamentos, respondem às suas dúvidas e ainda constroem suas certezas não apenas com base no conhecimento adquirido no espaço acadêmico. Para este capítulo utilizo, como principal referencial teórico, Maurice Tardif (2004), que discute os diferentes saberes docentes sob a perspectiva de que eles não podem ser reduzidos à mera transmissão do conhecimento. Eles devem ser vistos dentro de uma pluralidade que abarca saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Com base nessa discussão, o relato das professoras é analisado sob a perspectiva de uma trajetória que, por um lado, se desenvolve pela experiência adquirida ao longo do tempo, por outro se desgasta principalmente devido às condições do trabalho docente, ao excesso deste trabalho e à baixa remuneração proporcionada por ele.

Nas *Considerações Finais*, procuro fazer um apanhado geral das discussões realizadas nos capítulos anteriores, levantando e problematizando questões consideradas fundamentais nesse processo.

Ao constatar as diferenças que as professoras relataram sobre suas formações, bem como sobre a realidade que encontram nas escolas, as diferentes expectativas em relação ao tempo de serviço e o tratamento que elas e a disciplina recebem das escolas e do Sistema Estadual de Educação, podemos rever até mesmo nosso posicionamento frente àqueles que apresentam uma prática descontextualizada. Isto não quer dizer que eu concorde com uma prática pedagógica no ensino de Arte que se volte apenas para a prática desconectada da reflexão, muito menos que eu concorde com o Livre-Fazer nas aulas de Arte; penso, entretanto, nos muitos docentes que, apesar das dificuldades encontradas na carreira, resistem e buscam continuar se aprimorando e que, por isso mesmo, não seria justo fazer uma análise julgadora da sua atuação. Mesmo quanto aos docentes que atuam mais voltados para a prática, penso não ser adequado julgar a sua prática, o que constitui uma ação até de certo modo prepotente. Acredito que o mais interessante para os licenciandos em Artes Visuais e demais pesquisadores seja procurar entender a situação dos docentes e, a partir disso, pensar a atuação deles nesse contexto complexo em que estão inseridos. É o que o presente trabalho se propõe a fazer.

2. AS PROFESSORAS E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA AO INÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Este capítulo tem por finalidade discutir o Ensino de Artes Visuais realizado nas escolas, buscando analisar como a disciplina acontece em diferentes momentos, principalmente quanto aos períodos de formação e de atuação das professoras entrevistadas. Para isso, apresento o ensino de Arte frente ao contexto dos anos 1970 e 1980 e às disputas da Lei 9.394/96, a atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente no país. Também procuro fazer uma análise do discurso das professoras sobre sua formação inicial, quanto ao currículo escolar no qual a disciplina de Arte está inserida, quanto à iniciação na profissão após se formarem e, finalmente, como percebem que esta graduação auxiliou ou influenciou nas situações que tiveram que enfrentar ao longo de sua trajetória profissional.

Tais discursos são analisados e confrontados com a produção dos pesquisadores do Ensino de Arte e teóricos da Educação, na busca de uma maior compreensão da realidade em que se encontram inseridas essas professoras e, por sua vez, de como a disciplina está disposta no contexto escolar.

2.1 A disciplina de Arte e o contexto em disputa: anos 1970 e 1980

A disciplina de Arte foi criada, no Brasil, como Educação Artística, a partir da Lei 5.692/71, uma reformulação de parte da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que tratava do ensino básico. Ferraz e Fusari (1993) salientam que este é o momento no qual chega ao Brasil a tendência pedagógica tecnicista, desenvolvida nos Estados Unidos desde a segunda metade do século XX. Nela, há uma valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico, perceptíveis pela importância exacerbada dada a incluir o que é moderno e tecnológico no currículo. Neste momento, a concepção de formação fundamenta-se em princípios científicos que supervalorizam as técnicas para atingir o aprendizado.

Coutinho (2006) aponta este momento da sociedade brasileira, pós-golpe de 1964, como um momento decisivo no qual importava única e exclusivamente o funcionamento do mercado. O Estado de Exceção influenciava a economia no que tratava da sua aceleração, mas, ao mesmo tempo, reprimia as representações dos interesses sociais. Assim, é compreensível que os interesses educativos da época estivessem direcionados para uma reforma na LDB que voltasse a Educação mais para o

desenvolvimento tecnológico e econômico do que para uma formação humanística e integral do aluno.

Barbosa (1989) relata que a Lei 5.692/71 transformava a disciplina de Educação Artística em obrigatória; entretanto, o mesmo crescimento econômico propiciado pelo “milagre brasileiro” não se refletia na formação de professores para a disciplina, pois não havia uma escola superior que formasse este professor, já que os únicos docentes existentes eram os formados pelas Escolinhas de Arte¹¹. Neste contexto, foram criados os cursos de Licenciatura Curta Polivalente (com Artes Visuais, Desenho Geométrico, Teatro, Música e Dança) para suprir a demanda da área.

Segundo o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (MEC (2001)), a Lei 5.692/71 tratava a Educação Artística ou a Área de Comunicação e Expressão, como era chamada, não como uma disciplina curricular, mas sim “como uma área muito generosa e sem delimitação fixa”, o que a tornava algo sem uma especificidade e, por conseguinte, sem objetividade. Ao não delimitar o que deveria ser ensinado e nem como se deveria ensinar, permitia que qualquer atividade fosse realizada. Isso possibilitava que flutuasse entre interesses e tendências. A Educação Artística estaria, em sua concepção e desenvolvimento, demonstrando que o sistema educacional, no que se refere às concepções sobre o ensino de Arte, estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.

O documento do MEC (2001) esclarece ainda que os cursos de graduação em Educação Artística criados para cobrir a necessidade aberta pela Lei estavam pouco instrumentalizados para uma formação mais sólida do professor, pois ofereciam conteúdos eminentemente técnicos, desprovidos de bases conceituais. Os professores tentavam administrar inúmeros objetivos através de atividades múltiplas que envolviam exercícios plásticos, musicais e corporais, sem conhecer em profundidade os fundamentos epistemológicos do que se propunham a ensinar.

Na década de 1970, para Ferraz e Fusari (1993), do ponto de vista do ensino e aprendizagem da Arte, foram mantidas decisões curriculares tradicionais e escolanovistas, oriundas do início até meados do século XX, que davam ênfase à aprendizagem reprodutiva. Seu foco eram as técnicas e o fazer expressivo dos alunos, não havendo

¹¹ Criadas em 1948, no Rio de Janeiro, através da iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues, da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e da artista norte-americana Margareth Spencer. As Escolinhas de Arte priorizavam um ensino voltado para a Livre Expressão baseada na ideia da experiência artística educadora, segundo as convicções do filósofo Herbert Head; funcionavam como oficinas, mas não como ensino formal. Para saber mais, ver ZANINI (1983).

articulação entre a reflexão estética, o fazer e a contextualização, pois estes elementos não faziam parte das discussões curriculares que tratavam da formação do professor da disciplina de Educação Artística¹². A formação rápida de professores era um problema estrutural para o desenvolvimento pleno da disciplina, pois os professores não se aprofundavam em nenhuma das linguagens (Artes Visuais, Desenho, Música, Teatro ou Dança) e, uma vez formados, precisavam trabalhar com todas elas.

Segundo Fontes (2006), foi a partir de 1979 – mais precisamente durante a década de 1980 – que houve uma expansão universitária, principalmente nas Pós-Graduações, o que favoreceu o aumento e aprofundamento das pesquisas. Os anos 1980 foram também o momento em que surgiu o movimento da Arte-Educação no Brasil, enriquecido por novos debates acadêmicos, com a finalidade de conscientizar e organizar os educadores, bem como qualificar suas práticas, resultando na mobilização de grupos de professores de Educação Artística da educação formal e informal. O movimento permitiu que fossem ampliadas as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor. Estes tinham conhecimento do seu isolamento dentro da escola e da falta de competências e de conhecimentos específicos na área. Os princípios e as ideias que fundamentavam a Arte-Educação multiplicaram-se pelo país, por meio de eventos e encontros promovidos pelas universidades, associações de Arte-Educadores e entidades públicas e particulares que tinham como finalidade propor novas possibilidades para a ação educativa em Arte.

Com a redemocratização brasileira, a disciplina de Educação Artística passava a ser pensada de outra maneira. Havia um consenso de que não poderia continuar como estava. O ensino de Arte, da maneira como era proposto (a disciplina de Educação Artística), não contribuía com uma Educação Estética.

Os anos 1980 correspondem ao período de movimentos populares como o das Diretas Já e de mudanças nas áreas sindical e política, um momento de reorganização da sociedade brasileira. As universidades respiravam debates sobre vários temas e dentre eles estava o ensino de Arte.

As discussões sobre Arte-Educação nos anos 1980 foram de fundamental importância para a transformação da disciplina. Tendo por base uma proposta de ensino fundamentada em experiências feitas nos Estados Unidos e na Inglaterra, investe-se em

¹² O ensino de Arte proposto pela disciplina de Educação Artística através da Lei 5.692/71 foi criado para ser uma mistura do ensino tradicional com o ensino escolanovista. O primeiro no que trata da sua orientação como disciplina do currículo e o segundo que, através de uma prática extremamente livre de conceitos e indefinida, fazia com que as aulas da disciplina perdessem o sentido. Segundo Ferraz e Fusari (1993), o próprio parecer nº 540/77 considerava a Educação Artística não como Matéria, mas sim como uma área generosa e sem contornos fixos flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.

concepções diferentes das até então utilizadas no Brasil. Aqui a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, figura como um dos marcos para o novo ensino de Arte no Brasil, no momento em que se buscavam novos parâmetros para a disciplina.

2.2 O ensino de Arte nos anos 1990 e as disputas em torno da Lei 9.394/96 LDB

Segundo Duarte (1993), na década de 1990 o Ensino de Arte no Brasil foi marcado pela divulgação da nova metodologia e filosofia, apresentada por teóricos norte-americanos, cujo título era DBAE (*Discipline Based Art Education*). O DBAE apresentava como fundamentos, no ensino da Arte, quatro áreas: o fazer, a História da Arte, a Estética e a Crítica. No Brasil, a proposta norte-americana foi adaptada em associação aos *Critical Studies* (de origem inglesa), pela Prof^a Dra. Ana Mae Barbosa, sob a denominação Metodologia Triangular e posteriormente, com o nome de Proposta Triangular¹³. Nela, numa adaptação da abordagem para a realidade brasileira, as quatro áreas foram transformadas em três, que são: o fazer, a História da Arte e, trabalhadas juntas, a Estética e a Crítica, para compor o último vértice do triângulo. Num cenário de mudança que se estendeu por vários países, o Brasil não ficou de fora. Com a Proposta Triangular, houve uma mudança dos rumos no ensino de Arte. Ela deixou de ser considerada uma atividade, para se tornar conceitualmente uma disciplina, trazendo como principal consequência a maneira como a Arte ficou disposta no currículo: uma disciplina obrigatória que requer uma maneira de ser ensinada com conteúdos específicos de acordo com o PCN-Arte – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Frente às discussões sobre o ingresso da Educação Artística no currículo, com a Lei 5.692/71 e o debate dos anos 1980 sobre a Arte-Educação (incluo neste a Proposta Triangular de Barbosa), cabe considerar as reflexões que Pereira (2004) faz sobre a Estética e o que chamou de Educação Estética. O autor indica uma situação na qual a Estética, apesar de querer se apresentar num campo tido como “neutro”, está sempre impregnada de uma carga ideológica. Ela acaba por se tornar um mecanismo ideológico de produção ou reprodução cultural e social. Nela, não é possível a neutralidade. Aponta ainda que a Educação Artística está presente nos currículos escolares da Educação Básica como instrumento para a execução de um propósito liberal que tende ao Positivismo, seguindo pelo caminho de uma prática direcionada ao pragmatismo da experiência artística separada do complexo da totalidade dos indivíduos. Ao mesmo tempo que se cria

¹³ Para saber mais, ver Barbosa (1989).

uma ilusão do desenvolvimento pleno do homem, abrindo possibilidades através da ampliação de seu universo perceptivo, tem funcionado mais como um mecanismo de alienação.

A nova fase do Ensino de Arte pode ser confrontada com o contexto no qual ela está inserida. Se o surgimento da disciplina de Educação Artística está relacionado ao período do chamado “Milagre Brasileiro”, em que os governos militares propunham formar de maneira rápida a mão-de-obra para a indústria que se desenvolvia, nos anos 1980, com a redemocratização e o aquecimento dos debates nas universidades, destacam-se entre outras discussões a da Arte-Educação, que até então não estava presente na pauta. Nos anos 1990, além da continuidade dos debates, há a aprovação de uma nova LDB, Lei 9.394/96 e elaboração de novos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que trazem, para os documentos oficiais, alterações substanciais na Disciplina de Arte (que passa a se chamar Arte e não mais Educação Artística). Era necessária uma nova concepção de ensino para um novo momento político e econômico.

Para o documento do CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2005), que discute a educação nos anos 1990 frente às reformas neoliberais implementadas na América Latina, os governos latinos dos anos 1980 e mais precisamente dos anos 1990 estiveram engajados na ideia de expandir o mercado e a democracia, crendo que a economia de mercado deveria ser dinamizada pela empresa privada rumo à liberdade total do mercado. O papel do Estado estaria cada vez mais limitado no financiamento dos serviços públicos, agindo em favor das privatizações, do sucateamento das universidades públicas, da educação básica e da saúde.

Libâneo et al. (2005) apontam que as propostas governamentais para a educação estão relacionadas às políticas externas e econômicas dos governos. O Estado recebe orientação de organismos internacionais, tais como Banco Mundial e UNESCO¹⁴, para atender o ensino público, que é visto como fundamental na organização do mercado de trabalho. Assim, as reformas educacionais acontecem, provocando descrença, no que se refere às reais condições de ensino e aprendizagem. Ficam em segundo plano as implicações sociais e humanas, em detrimento de um modelo de desenvolvimento orientado de maneira econômica e tecnocrática.

A educação é também um campo de disputa internacional. Nele, os interesses políticos e econômicos se confrontam com os interesses dos países a eles relacionados.

¹⁴ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Assim, mesmo que organismos internacionais estabeleçam e proponham metas e ações aos países, estas ações entrarão num contexto que, por sua vez, tem suas forças políticas e conseqüentemente interesses, o que fará com que haja uma negociação. Neste aspecto, as forças políticas nacionais (locais), influenciadas ou não por ideais estrangeiros, serão sujeitos ativos desta situação. Um exemplo disto são as ações políticas defendendo os direitos das escolas e universidades particulares, que mostram a influência neoliberal em defesa do poder econômico da iniciativa privada, que, por sua vez, encontra a resistência das forças políticas ligadas aos movimentos mais progressistas da educação influenciados pelas associações de classe e sindicatos trabalhistas.

Saviani (1997) faz uma análise da Lei 9.394/96 no contexto do seu surgimento. Atesta para isso que não há como pensar nesta que é a LDB em vigor, sem fazer referência ao projeto de Lei que concorreu com este sem sair vitorioso. O autor aponta que, no contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi estabelecido que seria realizada uma nova LDB. Fora lançado então um projeto original em dezembro de 1988 que seria discutido no Congresso Nacional. Segundo o autor, ao projeto original foram anexados 7 projetos completos e 17 projetos que tratavam de aspectos específicos correlacionados à LDB e, ainda, 978 emendas de parlamentares de diversos partidos. Para o relator daquele projeto¹⁵, teria início, em março de 1989, um dos processos mais democráticos de elaboração de uma lei de que se tenha tido notícia.

Saviani (1997) demonstra que, no decorrer das discussões, uma série de mudanças foi acontecendo. Uma delas se refere à nova composição do Congresso (eleito em 1990), que agrupava uma nova correlação de forças políticas. Assim, em 1992, o Congresso tinha uma tendência mais conservadora. Neste período, ao mesmo tempo que tramitava no congresso um projeto de lei bastante discutido e negociado, foi dada a entrada num processo alternativo de LDB de autoria do então senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ). Também assinaram este projeto os então senadores Marco Maciel (na época PFL-PE) e Maurício Corrêa (na época PDT-DF), sendo o relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), que viria a ser eleito Presidente da República em 1994. Este projeto vinha ao encontro das críticas dirigidas ao projeto que estava em discussão no Congresso.

¹⁵ Jorge Hage.

O projeto alternativo de Darcy Ribeiro representaria uma oportunidade real de o Executivo fazer reformulações na política educacional segundo suas conveniências, sem mecanismos de controle por parte da sociedade civil organizada.

Para Saviani (1997), as mudanças no Congresso, decorrentes das eleições de 1990, foram responsáveis em parte pelo enfraquecimento da proposta que vinha sendo discutida. Questões como a participação das escolas particulares movimentaram *lobbies*, os quais se organizaram buscando pressionar os membros da comissão que discutia o assunto. As dificuldades impostas para barrar o projeto foram inúmeras, assim como os interesses que o envolviam. Um argumento que penso ser da maior importância, é o de que ele seria uma “camisa-de-força” para a iniciativa privada¹⁶. Na conjuntura das manobras as quais o projeto teve que suportar, ele fora transformado em dois¹⁷, que na realidade tinham a mesma base. Estes textos seriam considerados inconstitucionais. Isso abriu caminho para Darcy Ribeiro, que apresentou um substitutivo próprio e aprovou seu projeto frente à Comissão de Constituição e Justiça do Senado.

Para Sudbrak (2004), a Lei 9.394/96 foi aprovada em um contexto no qual medidas homogeneizadoras são tomadas para standardizar os sistemas educacionais em escala mundial. São medidas que, inseridas na crise do estado moderno e sua relativa incapacidade de atendimento às necessidades do desenvolvimento capitalista, fazem com que estas reformas se caracterizem como tentativas frustradas de resolver os problemas do Estado no atual estágio, ou seja, no Neoliberalismo.

Nesse contexto, o MEC (Ministério da Educação) assume uma liderança para o fortalecimento de aprovação de reformas, revelando, assim, a concentração de poderes e mecanismos de controle. O ministério passa a se constituir como o principal agente das reformas educacionais. Nessa perspectiva, uma das consequências teria sido uma redução do emperramento de decisões que afetam o sistema educativo. São casos exemplares dessas consequências medidas como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as reformas no Ensino Médio e profissional e também a reforma da formação docente.

A ação do Estado passa a se definir mais pelo referencial normativo e legal, numa tendência de controle e regulação, do que pela proposição do planejamento global

¹⁶ Questão defendida pelos deputados Eraldo Tinoco e Sandra Cavalcanti.

¹⁷ Um original e outro texto denominado Cid Saboya.

da educação que se pautaria em espaços democráticos, qualificação e participação dos atores nos processos decisórios da realização do projeto educacional.

Nesse processo de reestruturação, a educação emancipadora acaba sendo substituída pela visão econômica e produtiva baseada em preceitos como educar para a competitividade, para o mercado e para o contexto da globalização. Essa é uma visão restrita que deixa de lado o sentido de educação para a cidadania e participação política.

Segundo Duarte (1997), a Lei 9.394/96 apresentou um avanço quanto às questões relacionadas às Artes e cultura em geral. A LDB de 1996 representou um avanço, se comparada à Lei 5.692/71, que colocava o ensino da então disciplina de Educação Artística sob os princípios da polivalência¹⁸, tendo uma compreensão de Arte como uma atividade e não como disciplina curricular. A autora defende que a Lei 5.692/71 se fundamentava mais na importância do processo técnico, em detrimento dos resultados estéticos a serem obtidos de acordo com Lowenfeld e Brittain¹⁹. Já a Lei 9.394/96 deixa de lado a importância isolada do processo e passa a analisar o ensino de Arte dentro dos conteúdos específicos e no produto sociocultural que pode gerar e apreciar.

Duarte (1997) aponta que, dentre os avanços, estão a obrigatoriedade do ensino de Arte contemplando todas as séries da Educação Básica, a carga horária de no mínimo 2h/a semanais para cada área (Música, Artes Cênicas, Artes Visuais e Dança) e a possibilidade de facultar às escolas a habilitação dos professores de acordo com as características culturais da região.

Para a autora, como conteúdos destacam-se a História da Arte, a Estética, a Produção e a Crítica. A História da Arte no sentido da compreensão dos diversos estilos e motivações artísticas. A Estética, ou os seus conceitos, permite que o aluno se torne capaz de diferenciar a produção artística das demais produções culturais e dentre as várias poéticas existentes. O objetivo é que o aluno, a partir de desafios perante a resolução de problemas plásticos, formais e espaciais, adquira o conhecimento. A leitura de imagem e a crítica possibilitam ao aluno realizar exercícios de leitura da produção artística, seja ela sacralizada ou produzida pelos estudantes, para que consiga estabelecer relações no que se refere à contextualização das obras.

¹⁸ O professor ministrava Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, tendo uma formação de apenas dois anos.

¹⁹ LOWENFELD, Victor; BRITAIN, W. L. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1970 (Publicado pela primeira vez em 1947).

2.3 O que aprendem os professores de Arte e como devem ensinar

Para uma discussão mais apurada sobre o ensino de Arte na escola e o que é ensinado nas licenciaturas em Artes Visuais é que este tópico faz parte dessa dissertação. O que os professores ensinam está relacionado ao que aprendem, daí vem a importância de discutir o PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte) e a DCN de Artes Visuais (Diretrizes Curriculares Nacionais de Artes Visuais), instrumentos de orientação do ensino fundamental e superior decorrentes da Lei 9.394/96.

O PCN-Arte (MEC, 2001) é um documento explicado em parte pelo próprio título. No Dicionário Aurélio, *parâmetro* é assim definido: “2 [...] Todo elemento cuja variação de valor modifica a solução dum problema sem lhe modificar a natureza; 3 [...] Critério, padrão, norma de comparação ou avaliação”. A partir destas definições analisei o PCN-Arte, que estabelece um critério orientador de como a Arte deve ser ensinada na Escola. Para isso, detive-me no PCN-Arte de Ensino Fundamental, já que as entrevistas foram realizadas com professoras que atuam até a oitava série.

Primeiramente, o PCN-Arte caracteriza a área de Arte sem dividi-la em linguagens, e procura fazê-lo dentro da dimensão social da atividade artística socializando a visão, a escuta e os demais sentidos. Assim, através desses sentidos, a atividade artística vai criando significados.

O ensino de Arte é capaz de transformar continuamente a existência dos alunos, ensinando-lhes uma flexibilidade que é condição fundamental para aprender. Logo, o conhecimento em Arte é necessário para uma formação ampla do indivíduo que, se por um lado forma cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade, também é um conhecimento necessário para o mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional do cidadão.

O documento (MEC, 2001) faz um levantamento histórico de como o ensino de Arte foi trabalhado, ao longo dos anos, de acordo com correntes pedagógicas, até chegar ao presente momento, no qual os professores da disciplina procuram trazer à tona respostas para questionamentos que surgem sobre a atividade artística, tais como: “Que tipo de conhecimento caracteriza Arte?”; “Qual a função da Arte na sociedade?”; “Que contribuição específica a Arte traz para a educação do ser humano?”; “Como as contribuições de Arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?”; “Como se aprende a criar, experimentar e entender Arte e qual a função nesse processo?”. Essas são perguntas que o documento aponta como indagações sobre o que o ensino de Arte pode

proporcionar no contexto escolar, o que compreendem os conteúdos, o ensino e o aprendizado em Arte.

O PCN-Arte propôs um novo foco para pensar Arte na escola como um todo, envolvendo os conteúdos, o ensino e a aprendizagem, e não apenas o fazer. A reflexão deve estar relacionada às formas produzidas, analisadas em obras de Arte e também quanto à História da Arte e à Estética envolvidas.

O PCN-Arte ressalta que a Lei 9.394/96 considera a Arte “[...] componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2). Ou seja, Arte, além de ser objeto do conhecimento, é também componente obrigatório na grade curricular. Para o documento, Arte e Ciência correspondem a uma necessidade de construção de objetos de conhecimento que abrangem as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos que formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Sendo assim, se por um lado não foi possível existir a ciência sem a imaginação, por outro não foi possível existir a Arte sem o conhecimento. Ambas são ações criadoras na construção do devir humano.

Os significados do conhecimento artístico devem ser trabalhados como produção e fruição e como reflexão sobre ambas as atividades. Quanto à produção e fruição, a obra de Arte ou mesmo os trabalhos dos alunos são o ponto de partida, revelando possibilidades para a comunicação e a relação com a realidade histórica e cultural de aspectos conhecidos pelo artista e o espectador. A obra de Arte não apenas reflete uma realidade ou é uma representação, ela é percebida pelo outro de acordo com um ponto de vista. Dessa maneira, a forma artística pode significar coisas diferentes que são resultados da experiência da apreciação individual. Então, a função de cada espectador ganha significado quanto às formas de alegoria, de formulação crítica, quanto à descoberta dos padrões formais, de questões ideológicas envolvidas com a estética ou mesmo da fantasia envolvida na criação artística.

O conhecimento artístico aparece como reflexão, com o sentido de humanizar o homem histórico e brasileiro, proporcionando um diálogo entre a Arte brasileira e a universal. Sugere peculiaridades que mostram o ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e dos artistas que, através da utilização da forma, mostram uma representação feita a partir do seu contexto.

O PCN-Arte objetiva o desenvolvimento da competência estética e artística nas diversas modalidades da área artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Assim são

produzidos trabalhos individuais e em grupo, proporcionando paulatinamente a progressão da apreciação, do desfrute e da valorização, bem como o julgamento coerente dos bens artísticos de vários povos e culturas ao longo da história e também na contemporaneidade. Para isso, os conteúdos de Arte devem estar relacionados de maneira a sedimentar a aprendizagem artística dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de um processo contínuo e complexo no domínio do conhecimento artístico e também estético. Esse processo se dará por meio das formas artísticas no exercício do processo criativo ou pela observação das formas presentes na natureza, ou ainda pelo contato com obras de Arte presentes em diferentes culturas.

O estudo, a análise e a apreciação das formas constituem uma contribuição para o processo pessoal de criação artística dos alunos, como também para o conhecimento significativo da função exercida pela Arte nas diferentes culturas humanas.

Se por um lado o PCN-Arte defende a diversificação que contemple as quatro modalidades artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), por outro lado não há definição quanto à sua distribuição no currículo. Conclui-se apenas que é necessário contemplar as diferentes formas artísticas ao longo da escolaridade, ficando o critério de distribuição a cargo das escolas e seus respectivos professores. Na prática, isso resulta na definição da disciplina de Arte de acordo com a formação do professor da escola. Em geral, os profissionais são formados em uma das quatro linguagens e propõem as atividades e os conteúdos a partir da sua formação. Nessa perspectiva, o PCN-Arte se divide quanto às concepções de cada Arte e estabelece parâmetros para cada uma delas.

Em Artes Visuais – objeto de investigação desta pesquisa –, o documento defende uma concepção que amplia a visão das modalidades consideradas tradicionais (pintura, gravura, escultura, desenho, arquitetura, *design*) e inclui modalidades resultantes de avanços tecnológicos e transformações estéticas referentes à modernidade (fotografia, cinema, televisão, vídeo, computação e *performance*). Cada uma das visualidades deve ser vista sob várias combinações entre as imagens, de modo que os alunos poderão se expressar e comunicar de diferentes maneiras por meio delas.

No que se refere à expressão e comunicação na prática dos alunos em Artes Visuais, o PCN-Arte prioriza o fazer dos alunos frente aos elementos da linguagem visual com a articulação nas imagens produzidas e também nas obras analisadas. Refere-se também ao reconhecimento da propriedade expressiva dos materiais, à utilização dos materiais e das técnicas artísticas e às escolhas dos alunos nestes aspectos.

Quanto à apreciação significativa, as Artes Visuais podem propiciar a convivência com a produção (independentemente de se trabalhar com obras originais ou reproduções) dentro de concepções estéticas que respeitem as diferenças culturais. Pressupõe que o contato com as formas visuais possibilite o reconhecimento e análise delas a partir da sua presença na natureza e nas culturas. Essa percepção da imagem não se restringe apenas à produção dos alunos e às obras de Arte em geral, mas também abrange a cultura visual ampla, incluindo a Publicidade, o *Design*, o Desenho Industrial e o Desenho Animado.

O PCN-Arte realça as Artes Visuais como produto cultural e histórico que necessita de observação, estudo e compreensão de diferentes movimentos artísticos, artistas e obras de Artes Visuais em diferentes culturas e contextos históricos. Refere-se à pesquisa quanto às fontes vivas (dos artistas e suas obras) de modo a fazer pensar a Arte no presente. Propõe um contato frequente com leitura e discussão de textos simples, de imagens e informações diversas sobre os artistas e sua produção, bem como as biografias desses artistas. Também há valorização da divulgação dos bens culturais por meio da organização de sistemas para a documentação e observação deles, a visita a museus, mostras e galerias como fontes de informação e comunicação artísticas culturalmente reconhecidas. A elaboração de registros pessoais como maneira de sistematização e assimilação das experiências em Artes Visuais também é realçada.

A partir desses parâmetros, os professores devem avaliar o aprendizado dos seus alunos. O PCN-Arte trata separadamente a avaliação em cada modalidade artística, mas aqui me detenho apenas na avaliação em Artes Visuais.

A avaliação, para o documento do MEC (2001), pressupõe o conhecimento de como os conteúdos são assimilados pelos alunos em cada momento da escolaridade, identificando limites e flexibilidade necessários para oportunizar a coexistência de distintos níveis de aprendizado na classe. O professor deve identificar o que é relativamente importante ao aluno aprender com sua prática ou no saber da área. Assim, o PCN-Arte destaca alguns tópicos a levar em conta na avaliação:

“Criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade”. Pretende-se com isso perceber se o aluno realmente produz formas em duas ou três dimensões em diferentes níveis (individual ou coletivo), articulando percepção, imaginação, emoção e ideias na experimentação com suportes e materiais, utilizando técnicas e procedimentos. O professor deve observar se o aluno procura aperfeiçoar seus conhecimentos diante das dificuldades encontradas.

“Estabelecer relações com o trabalho de Arte produzido por si e por outras pessoas, sem discriminações artísticas, estéticas, étnicas e de gênero”. Assim, devem ser estabelecidos critérios para avaliar como o aluno identifica e argumenta quanto ao valor e ao gosto do que ele e os colegas produziram, respeitando os aspectos sociais e individuais dos colegas e das demais pessoas.

“Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades”. O professor avalia aqui se o aluno reconhece elementos da linguagem visual em objetos e imagens (sejam elas naturais ou fabricadas) e como esse aluno percebe e analisa essas formas.

“Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de Arte por meio das próprias emoções, reflexos e conhecimentos”. Assim o professor avalia como o aluno reconhece, relaciona e aprecia, com respeito e curiosidade, trabalhos e objetos de Arte em diferentes condições materiais e significativas, levando em consideração o conhecimento em História, quanto aos costumes e usos, e também as diferenças culturais.

“Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística”. Avalia-se se o aluno respeita, valoriza e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais culturas, percebendo a necessidade da existência e a importância do conhecimento e manuseio de fontes de documentação, e se aprende a respeitar espaços de cuidados e acervos de trabalhos e objetos artísticos que ficam expostos em vários ambientes.

Pela discussão apresentada, percebe-se que a educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional, as maneiras e possibilidades de transformar os alunos e seus conhecimentos em Arte. Isso compreende o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área.

O PCN-Arte enfatiza o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão. Busca a igualdade de participação dos alunos e a compreensão da produção nacional e internacional de Arte, para a promoção da formação artística e estética do aprendiz e sua consequente participação na sociedade.

O ensino de Arte é, para o PCN-Arte, uma área de conhecimento com conteúdos específicos em Arte e sobre o Ensino, devendo ser consolidado como parte constitutiva dos currículos escolares. Exige, para isso, a capacitação dos professores, a fim de orientar a formação dos alunos.

Ao refletir sobre a formação e capacitação dos professores para lecionar Artes Visuais, percebe-se a necessidade de uma análise das DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais –, que estabelecem as diretrizes dos cursos de graduação nessa área.

As DCNs-Artes Visuais propostas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CES Nº 280/2007 estabelecem as diretrizes dos cursos de graduação de bacharelado e licenciatura nessa área do conhecimento.

O documento delinea que cursos de Artes Visuais se caracterizarão através do projeto pedagógico que abrange: perfil do formando; competências e habilidades; componentes curriculares; estágio supervisionado; atividades complementares; sistema de avaliação; projeto de iniciação científica; monografia ou projeto de atividade como TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Além da clara concepção do curso, com currículo pleno e a operacionalização abarcando suas peculiaridades, a graduação em Artes Visuais deverá abranger outros elementos: objetivos do curso levando em conta o contexto institucional, político, geográfico e social; indicações claras sobre as condições de oferta e vocação do curso; atividades didáticas e cargas horárias integradas no curso; interdisciplinaridade; integração entre teoria e prática; incentivo à iniciação científica; estágios curriculares supervisionados concebidos e compostos de acordo com o respectivo regulamento; atividades complementares.

O curso de Artes Visuais necessariamente capacitará para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino de Artes Visuais, privilegiando a percepção e a reflexão, com destaque para a apropriação de pensamento reflexivo e para a aplicação de técnicas e procedimentos tradicionais ou experimentais. A sensibilidade estética deve desenvolver habilidades e aptidões para a atuação profissional na sociedade dentro das dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área de Artes Visuais.

A DCN-Artes Visuais prioriza as seguintes competências e habilidades: a interação com manifestações culturais da sociedade, tendo sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual; o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais para a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual; a atuação de forma significativa nas manifestações dessa cultura e em diferentes espaços culturais, em especial em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais, e o estímulo às criações visuais e a sua divulgação, manifestando o potencial artístico e objetivando, assim, a sensibilidade estética dos diversos atores sociais.

No que se refere à Licenciatura em Artes Visuais, deverão ser acrescentadas ainda, quanto às competências e habilidades, aquelas definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores para a Educação Básica.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 09/2001, que estabelece a DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica, deve-se buscar a integração da profissão de professor com os princípios prescritos na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as referidas normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, bem como as recomendações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A elaboração dessa diretriz consolidou três carreiras de modo distinto: a do Bacharel Acadêmico, a do Bacharel Profissionalizante e a do Licenciado. A última não pode ser confundida com as outras duas por ser uma proposta diferenciada. A DCN-Formação de Professores para a Educação Básica apresenta princípios para a política de formação de professores quanto a sua organização no tempo e no espaço e também para a estruturação dos cursos com base nas linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação dos professores, de acordo com a reforma educacional no Brasil, que por sua vez ocorreu dentro do contexto global, além do nacional.

Segundo o Parecer CNE/CP 09/2001, os cursos de formação de professores devem indicar com clareza para o aluno a relação daquilo que ele está aprendendo na Licenciatura e o currículo dos ensinos Fundamental e Médio. É necessário saber identificar obstáculos epistemológicos e didáticos, a relação com os conteúdos frente ao mundo real, a aplicação deles com outras disciplinas e a inserção histórica, entre outros aspectos.

Os estágios devem, em sua execução e planejamento, se apoiar nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação dessa prática é encarada, pelo Parecer, como um momento privilegiado quanto à visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Essa deve ser a tarefa da equipe de formadores e não apenas do supervisor do estágio. São reconhecidos problemas nessa atividade, tais como o curto período de sua duração, que o faz se caracterizar por uma diferença considerável em comparação com a rotina dos professores na escola.

Para o exercício da profissão docente, é fundamental que os professores mobilizem os conhecimentos, transformando-os em ação. Portanto, não basta que o professor domine os conhecimentos específicos a ensinar, mas também deve compreender

questões envolvidas em seu trabalho com autonomia e coragem para tomar decisões, tendo ainda a responsabilidade para assumir as opções feitas. Isso requer do professor um saber avaliar criticamente a própria atuação no contexto em que atua, interagindo de maneira cooperativa com a comunidade profissional à qual pertence e também com a sociedade.

Segundo a Diretriz, a construção da competência deve se refletir nos objetos da formação, na escolha dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, principalmente no que se refere à sala de aula e ao processo de avaliação. Quanto à avaliação, o que se pretende não é apenas considerar o conhecimento adquirido, mas sim a capacidade de acioná-lo, buscando ainda outros conhecimentos necessários para realizar o que é proposto. Os instrumentos de avaliação cumprem sua finalidade quando podem diagnosticar a utilização funcional e contextualizada dos conhecimentos.

A avaliação das competências profissionais se dá de acordo com algumas possibilidades, a saber: identificar e analisar situações educativas complexas ou problemas em determinada realidade; elaborar projetos para resolver problemas identificados num certo contexto analisado; a partir de indicadores fornecidos pelo formador, elaborar uma rotina de trabalho semanal; definir intervenções adequadas que sejam alternativas àquelas consideradas inadequadas; a partir de um método teórico estudado, planejar situações didáticas; refletir através da escrita sobre o que foi desenvolvido ou observado nos estágios; participar em atividades de simulação e estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

Nos cursos de licenciatura, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário para o exercício da profissão, referindo-se constantemente ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes à Educação Básica. O conhecimento pedagógico está relacionado a diferentes concepções sobre temas próprios da docência: currículo e desenvolvimento curricular; transposição didática; contrato didático; planejamento; organização de tempo e espaço; gestão de classe; interação grupal; criação; realização e avaliação das situações didáticas; avaliação de aprendizagem dos alunos; consideração das suas especificidades e diversificação dos trabalhos; a relação professor-aluno e análises de situações educativas vistas dentro das suas complexidades.

A disciplinaridade e a interdisciplinaridade se darão de forma a levar em conta que a atuação do professor não é a de um mero especialista num assunto. A atuação do docente deve ser a de um profissional que usa os conhecimentos das disciplinas

específicos para uma intervenção própria da profissão, que é ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A matriz curricular dos cursos de formação não deve ficar restrita a espaços isolados que a reduzem, por exemplo, a algo desarticulado do restante do curso. Não é possível deixar apenas a cargo do futuro professor a tarefa de integrar e transformar o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para uma situação na qual ele apenas vivenciará o ensino e a aprendizagem na prática, sem ter participado de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

O Parecer CNE/CES 280/2007 que estabelece a DCN-Artes Visuais propõe que o perfil do profissional dessa modalidade seja fundamentado em tópicos de estudos e conteúdos interligados por meio da relação teórico-prática, frente às especificidades da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual. Nessa perspectiva, na interação com outras áreas proporciona-se o amadurecimento da linguagem pessoal do formando, que, em seu desenvolvimento, buscará uma qualificação técnica e conceitual num contexto amplo da Arte.

Os conteúdos curriculares deverão considerar o fenômeno visual também quanto a sua instauração, transmissão e recepção, associando práxis com reflexão crítica e conceitual e abrangendo vários aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos.

A organização curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais se dará de acordo com o que as instituições de Ensino Superior decidirem em seus regimes acadêmicos, podendo ser regime seriado anual ou regime seriado semestral e sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos com adoção de pré-requisitos.

Na DCN-Artes Visuais, o Estágio Supervisionado é componente curricular, sendo que cada instituição deve aprovar o regulamento dele em suas diferentes modalidades de operacionalização através do órgão colegiado superior acadêmico. A regulamentação do Estágio Supervisionado será própria da instituição, sendo aprovada pelo conselho superior acadêmico com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação e observando padrões de qualidade necessários para exercer a profissão. O Estágio pode ser realizado na própria instituição de Ensino Superior, se houver laboratórios que congreguem diversas atividades de Artes Visuais e os campos correlatos em múltiplas manifestações.

As atividades complementares à formação se constituem como enriquecedoras no perfil do formando e devem, para isso, contemplar conhecimentos e competências adquiridas fora do ambiente acadêmico, o que inclui ações na extensão, a prática de estudos e atividades independentes e opcionais. Neste sentido, ações interdisciplinares, em especial aquelas que se relacionam com o mundo do trabalho e diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, bem como as inovações tecnológicas, são aspectos que devem ser levados em conta.

O TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) é um componente curricular obrigatório. Para o bacharelado, deve ser uma reflexão escrita sobre o processo de desenvolvimento de um trabalho, contando com uma exposição individual ou coletiva em espaço público, sendo o resultado apresentado a uma banca de professores da área, organizada e convidada pelo professor orientador.

Para o licenciando, a DCN-Artes Visuais propõe uma monografia sobre um tema desta modalidade artística e um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema, sendo o resultado apresentado a uma banca de professores e profissionais da área, organizada e convidada pelo professor orientador.

As instituições devem adotar formas específicas e alternativas de avaliação internas e externas, integrando os atores envolvidos no processo do curso e observando os aspectos considerados fundamentais na identificação do perfil do formado.

Os planos de ensino fornecidos pelos professores aos alunos antes do período letivo devem conter, além dos conteúdos e atividades, a metodologia de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação aos quais os alunos serão submetidos e a bibliografia básica.

Pela discussão apresentada, percebe-se que o PCN-Arte propõe a reflexão sobre os conteúdos (História da Arte, Estética e Leitura de Imagem) e também sobre a própria prática artística, o que pressupõe um tratamento para a Arte e as Artes Visuais que preza pelo ensino com o aprendizado dos conteúdos considerados essenciais na formação dos alunos. Para a existência dessa condição, o próprio PCN-Arte ressalta a importância da formação de professores para o trabalho com Arte dentro das suas especificidades – neste caso, Licenciatura em Artes Visuais.

Tendo por base as discussões fomentadas pelo PCN-Arte, a DCN-Artes Visuais estabelece como os cursos de graduação devem organizar a formação desses professores, quanto aos saberes específicos a serem ensinados e quanto aos saberes pedagógicos e didáticos que deverão dominar. Também estabelecem que a atuação experimental dos

estágios deve ser pensada de maneira ampla, como um importante momento para os futuros professores. Devem ainda contar com trabalhos de extensão e pesquisa nas universidades, bem como com atividades não apenas ligadas ao ambiente universitário, mas integradas às escolas e às comunidades.

De modo geral, percebe-se a preocupação da formação de professores voltada à integração com a escola e à atuação profissional. Em vários momentos, a DCN-Artes Visuais como a DCN-Formação de Professores para a Educação Básica (citada pelo documento de Artes Visuais quanto às competências para o ensino) demonstram que para formar um professor não basta apenas o conhecimento da área específico, nem apenas o conhecimento pedagógico e didático através da experiência docente. É preciso a união destes saberes num local privilegiado – a universidade –, para que o conhecimento específico da área junto aos conhecimentos pedagógicos e didáticos somem-se à experiência docente acompanhada e gerem uma reflexão sobre o conhecimento aprendido, proporcionando, em consequência disso, uma experiência significativa na área da Educação, ou, neste caso específico, no ensino de Artes Visuais.

A formação inicial acaba sendo a grande referência para os novos professores egressos da universidade, pois foi lá que fundamentaram seu conhecimento inicial, e é nos conhecimentos aprendidos nesta instituição que buscam subsídios teóricos quando precisam. Nessa perspectiva, os professores que tiveram uma graduação consistente possivelmente dispõem de mais subsídios do que aqueles que não tiveram a mesma consistência na formação.

Como poderá ser constatado mais à frente, a articulação entre a formação inicial e o começo da profissionalização constitui um problema delicado. Enquanto os alunos de Licenciatura ainda estão na universidade, eles estudam a teoria e refletem sobre ela, mas quando esta teoria passa a ser vivenciada profissionalmente no contexto da escola, os problemas da prática de sala de aula se apresentam de maneira diferente do que fora experimentado e estudado na universidade.

Will (2004) investiga este contraste em relação à formação de professores no curso de Pedagogia. Indica que, ao mesmo tempo que as professoras recém-formadas tinham como *know-how* os conhecimentos aprendidos na universidade, estes saberes se confrontavam com os saberes práticos. Nessa perspectiva, um dos pontos mais delicados quanto à formação de professores refere-se a esta articulação dos saberes (específicos e pedagógicos) de maneira dialética, o que acaba acontecendo apenas quando vão atuar

profissionalmente, já que na formação inicial este problema nem sempre é bem compreendido pelos alunos.

A discussão feita até aqui considerou o ensino de Arte em seu contexto histórico, principalmente no sentido de compreender como a legislação propôs as disciplinas que seriam responsáveis por tratar a Arte na realidade escolar. Além disso, buscou-se contextualizar os diferentes momentos em que ocorreu a formação inicial das professoras entrevistadas. Faz-se necessário, porém, discutir como a disciplina de Arte dialoga com o sistema escolar a partir da formação inicial das professoras.

Para isso, vale a pena lembrar as contribuições de Gimeno Sacristan (2000), na obra “O Currículo, uma reflexão sobre a prática”, em que demonstra que há um longo caminho entre as prescrições curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, até o currículo compreendido, moldado, executado e avaliado pelo professor na sala de aula.

2.4 As professoras e a Formação inicial

Este tópico tem como foco caracterizar o grupo de professoras frente ao período de formação que tiveram, analisando os problemas da área quanto aos conteúdos específicos e pedagógicos e também quanto às necessidades de continuidade da formação, apresentadas após iniciar o trabalho docente.

A formação inicial – ou, melhor dizendo, a graduação – foi o primeiro momento no qual as professoras começaram a caminhar rumo à carreira do magistério. Ali aprenderam os conhecimentos específicos sobre Arte, sobre teorias pedagógicas e também tiveram um primeiro contato com a prática escolar, possibilitada pelos estágios curriculares.

Sacristán (2000) aponta que uma grande questão a ser enfrentada na formação de professores é como proporcionar aos profissionais um saber fazer prático nas áreas dos currículos que vão desenvolver, associando conhecimento da área específica e saberes didáticos. Isto não significa que o objetivo central dessa formação seja dotá-los de uma conduta metodológica, técnica, desvinculada dos fundamentos que lhes servem de apoio.

A qualidade do ensino de um professor depende de sua formação cultural e profissional. Os sistemas de formação de professores, as práticas de aperfeiçoamento, o desenvolvimento de áreas de pesquisa relativas ao significado educativo e social do saber e da cultura num contexto amplo, refletem-se na prática de ensino por meio dos docentes. Os professores não são simples adaptadores dos currículos. Através de apropriações feitas

pelos professores no desenvolvimento do currículo, eles se transformam em mediadores da cultura exterior para a cultura pedagógica da escola. O currículo real é desenvolvido objetivamente, e filtrado por processos subjetivos dos professores que, numa atuação decisiva, desdobram este currículo na ação propriamente dita.

O autor destaca ainda que a formação inicial é o que ajuda a estabelecer uma fundamentação de saberes práticos que permite ao professor justificar e analisar a sua prática, de acordo com determinado modelo educativo e com o conhecimento válido e reconhecido num determinado período. Portanto, esta prática deve se justificar em função de valores e ideias que a suportam e estarão implícitas nas atividades e tarefas, fazendo com que os esquemas práticos sejam flexibilizados e modificados pelos próprios professores.

Um problema que, segundo o autor, não está resolvido quanto à pesquisa sobre o pensamento prático dos professores é a vinculação entre a racionalidade subjetiva, que contém muitas frações de cultura, e as teorias formais sobre o ensino. Estas últimas, válidas ou ultrapassadas e aprendidas através da formação profissional, estão presentes na cultura à qual o professor pertence. A partir dessa experiência e sob as reflexões passadas ou presentes relacionadas a ela, os docentes partem de pressupostos teóricos que geralmente não são conscientes e nem explícitos. A ligação da teoria com a prática, num primeiro momento, significa explicitar a racionalidade intrínseca a elas para então poder discuti-las.

Para Sacristán (2000), é importante que se faça a “atividade tipo”, na formação e no aperfeiçoamento dos professores, num sentido estratégico e ao contrário do que se entende comumente como “receita” para a prática. Assim, a perspectiva proposta é de facilitar decisões fundamentais e possibilitar outras novas, para proporcionar esquemas de ação com pressupostos teóricos no sentido da autonomia profissional docente.

Na perspectiva apontada pelo autor, os licenciandos deverão ser capazes de perceber e conseqüentemente questionar as condições que delimitam práticas estabelecidas e institucionalizadas, de modo a analisar os pressupostos e promover alternativas – em conformidade com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos – a uma sociedade mais democrática e, portanto, mais justa.

Para o autor, a formação de professores é tão complexa quanto a formação dos alunos e, ao pensar uma formação sem a real implicação da sua complexidade, pode-se fazer com que a prática didática careça de fundamentação. Por isso, o autor entende a prática educativa não apenas em relação às tarefas didáticas, mas como moldes coerentes

de educação que respondem de maneira particular a pretextos que variam quanto à ordem filosófica, moral, social e política. No caso da Arte, essa formação tem uma história já conhecida.

Rosa (2005), ao refletir sobre o início das Licenciaturas que formariam os primeiros professores de Arte, aponta para uma situação que diferencia a formação inicial do docente hoje e a formação inicial surgida no início dos anos 1970. Naquele tempo, as licenciaturas estavam calcadas no suporte propiciado por professores formados pelas Escolinhas de Arte do Brasil, de influência escolanovista, baseando-se nas concepções da livre-expressão.

Cury (2003) aponta o fim dos anos 1970 e a década de 1980 como um período que, embora não chegasse a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, proporcionou muitas discussões, encontros e congressos. A crítica fixou-se na dualidade que existia entre o docente e o especialista, quanto ao papel que este exerce como sujeito que possui um controle tecnicista com uma concepção distante da execução. Criticava-se a ausência de conteúdos na formação universitária, tanto para os docentes que iam atuar nas séries iniciais quanto para aqueles que se formariam nas licenciaturas curtas que surgiram em caráter transitório e acabaram se transformando em licenciaturas curtas de caráter definitivo.

Rosa (2005) indica que, passados os anos 1990, nos quais a Proposta Triangular preponderou como base para o ensino de Arte, já se percebiam indícios das modificações na formação dos professores de Arte propostas pela Lei 9.394/96. A formação em Artes Visuais, a partir deste momento, recebeu influências dos movimentos sociais, do multiculturalismo e dos movimentos feministas, sob cuja influência a Arte Contemporânea já estava desde os anos 1960, e também das discussões pedagógicas sobre formação de professores. Portanto, para a autora, hoje o Ensino Superior em Arte está mais próximo de concepções utilizadas na Arte Contemporânea. Assim, surgem discussões nas universidades sobre conceitos pós-modernistas, multiculturalistas, concepções feministas, enfim, sobre as contradições do sistema econômico, político e social. Entretanto, ao se analisarem as práticas presentes ainda hoje nas escolas, muito possivelmente serão encontrados professores que pautam suas atividades pedagógicas na livre-expressão. Isso acontece porque esta influência esteve presente durante muito tempo nos cursos de Licenciatura de Educação Artística e, uma vez formados dentro dessa perspectiva, os docentes permanecem atuando de acordo com o que aprenderam.

As professoras entrevistadas analisaram de diferentes maneiras os cursos de graduação que as formaram, levando em conta o período e o tipo de formação que tiveram. Uma das professoras teve sua primeira formação na década de 1970, duas nos anos 1980, duas nos anos 1990 e uma na década de 2000.

Dilma concluiu uma Licenciatura curta polivalente, em fins da década de 1970, pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, e a licenciatura plena em 2005, por meio do curso Magister pela UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense. Coursou Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Jovens e Adultos, no CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

Mariana formou-se em 1989 pela FEBASP – Faculdade de Belas Artes de São Paulo, com um curso direcionado à polivalência.

Alice se graduou em 1986 pela FUCRI – Fundação Educacional de Criciúma, e avalia a importância da sua formação pela quantidade de oficinas práticas que cursava. Seu curso também era baseado na polivalência.

Andreza é licenciada desde 1994 e, quatro anos depois, concluiu o bacharelado – ambos pela UDESC. Por esta instituição também fez uma Pós-Graduação *Lato-Sensu*, na área de Arte Contemporânea.

Marta formou-se em 1995 pela UNESP – Universidade Estadual Paulista.

Vera se formou pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, em 2002 e possui Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Psicopedagogia.

A seguir, indicamos as manifestações das professoras entrevistadas em relação ao curso de graduação que fizeram.

A fala de Dilma deixa transparecer que percebe os momentos distintos em sua formação. Primeiramente, formada em meados dos anos 1970 em Licenciatura curta e iniciando sua docência no ano de 1980. Depois, quando concluiu sua Licenciatura plena pelo Magister, já nos anos 2000. Até sua entrada para fazer o Magister, explicita assim sua visão da atividade profissional: “[...] a visão da Arte, assim... eu estava totalmente... com aquelas aulinhas de cerâmica lá... uns negocinhos...”. É nesse momento que ela reconhece o que mudou, quando resolveu concluir a graduação plena: “[...] aproveitei muitíssimo a minha graduação, como tenho aproveitado até hoje. Eu tive bons professores, até fotografia tive [...]”. Complementa ainda: “[...] meu horizonte se ampliou principalmente pela qualidade dos professores, eram Mestres, quando eram mais jovens já estavam pós-graduados, tinham experiência...”, e então conclui “mas eu lidei com materiais expressivos, eu lidei com contar histórias à parte também, eu fui abençoada também com

muitas disciplinas, aproveitava... aproveitava...”. Este relato toma uma proporção importante, haja vista a condição da entrevistada de estar em vias de se aposentar e ter concluído sua Licenciatura plena há poucos anos, após ter atuado por mais de vinte anos com sua Licenciatura curta. É também o caso de uma professora com mais experiência do que as outras do grupo entrevistado, e que retorna à sala de aula. Por isso coloca ênfase em todas as disciplinas que cursou.

Alice avalia a graduação como importante, chama a atenção em sua argumentação, que faz referência apenas à parte prática do curso, “[...] a parte assim que mais gostei foi a da pintura em tela [...], trabalhávamos com vidro, com essa parte [...] teve experiência da pintura em tela, o barro, [...] fazia aquelas esculturas e depois ia para o forno e via como é que surgiu”. A entrevistada, que completou sua graduação há mais de vinte anos, faz uma referência bastante clara a uma graduação mais voltada para a prática, para oficinas de desenvolvimento de atividades.

Andreza aponta, como maior contribuição, “[...] o conhecimento específico na área [...] conhecimento específico que... até abre portas para caminhos, aonde ir buscar... eu acho que é fundamental [...]”. A entrevistada aponta um aspecto de que a sua graduação abriu espaço para a pesquisa, reconhecendo que obteve, por meio da sua graduação (Licenciada e Bacharel), a capacidade de buscar as respostas que procurava para os problemas da profissão.

Vera atribui a maior contribuição “[...] à visão de mundo [...]” que a graduação lhe proporcionou. Entretanto, faz uma crítica na parte específica de Licenciatura: “A questão da Licenciatura é a minha grande crítica contra eles, não só contra eles não, é contra a universidade, porque eles estão pouco se lixando para os professores de escola pública, o Ensino Médio [...] eles não querem saber [...]”.

Mesmo assim, a entrevistada destaca outros aspectos positivos: “Mas a questão do conteúdo eu vi muitos professores apaixonados pelo que estavam falando. [...] Foi [...] um curso que me abriu muito, que me transformou bastante nesse sentido”.

Marta e Mariana pensam de modo um pouco diferente das outras entrevistadas sobre a questão. Sobre a contribuição que a graduação lhe proporcionou, Marta foi enfática: “[...] praticamente nenhuma! Nenhuma mesmo! O curso de graduação tem lá as suas disciplinas para Licenciatura, as disciplinas pedagógicas e tal [...], vai lá na literatura (teoria), e vai lá em coisas utópicas, a realidade mesmo a gente não vê, não é? Então nenhuma!”.

Mariana refere-se à contribuição de sua graduação de modo parecido:

NADA [...] NADA! A gente fica só nos trabalhos plásticos, é legal da criatividade, tá? [...] Ah! A aula de História [...] da Arte para mim era fantástica, as aulas práticas [...]; tinha Escultura, tinha Pintura, tinha Desenho Geométrico, mas assim, prático, para sair para o dia-a-dia com eles... foi um choque terrível.

Pelos relatos, percebemos uma avaliação variável do curso de formação inicial, referencial mais forte das professoras. De modo geral, a graduação é vista de maneira positiva quando é analisada pelo seu todo – prática artística, teoria da Arte e prática pedagógica –, sendo este o problema realçado por Vera. Entretanto, quando a graduação é analisada frente às possibilidades reais de aprendizagem do contexto da escola e da prática artística voltada para a Educação, as disciplinas pedagógicas e o Estágio são considerados como problemas. Neste sentido, a formação inicial não é vista a contento. Se focarmos nossa análise no preparo para a atuação, podemos até mesmo concluir que a maior parte das entrevistadas ou não citou as disciplinas pedagógicas, ou citou para criticá-las, sendo que não aparece em qualquer dos relatos uma manifestação sobre uma disciplina pedagógica que tenha contribuído para a sua entrada na profissão.

Dilma ainda é uma voz diferenciada por ter concluído sua graduação plena com duas décadas de experiência. Esse fato a fez cursar a graduação de tal maneira que, para ela, todas as disciplinas valeram a pena. Podemos entender que ela encarou sua Licenciatura Plena como uma reflexão sobre a prática já realizada, uma grande diferença se comparada ao momento em que realizou a sua Licenciatura curta.

Já Mariana e Marta apresentam relatos sobre uma menor contribuição da graduação. A primeira se refere a uma graduação voltada apenas para a prática, que é o caso da Polivalência. A segunda diz que a sua graduação se apoiou em um referencial teórico que classificou como “coisas utópicas”, por não haver a devida ligação entre a teoria aprendida e a prática escolar. Daí a ideia de utopia, o que não se realiza por ser inviável.

Notamos uma diferença nos discursos das professoras, que podem estar relacionados ao contexto de suas formações. Seja as professoras que reconheceram a importância da graduação ou aquelas que a criticaram, um fato reconhecido por todas é a falta de coerência das disciplinas pedagógicas e didáticas, ou seja, experienciaram uma falta de articulação entre os conhecimentos técnicos e/ou científicos e os conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica.

Sacristán (2000) aponta os fatores que precisam ser considerados para que a formação seja consistente. Cita que são “múltiplas facetas”, dentre elas um conjunto de

saberes na área específica, aliados a uma didática. Conclui que, caso essas diferentes articulações não sejam contempladas, isso poderá resultar em problemas como falta de fundamentação para as práticas pedagógicas.

Rosa (2005), por sua vez, aponta que a falta de coerência entre os conhecimentos científicos e os didáticos e pedagógicos continua a ser um dos grandes problemas da licenciatura em Artes Visuais. Os alunos fazem oficinas, desenvolvem trabalhos plásticos com fundamentação teórica, porém não conseguem visualizar uma prática deste tipo para estruturar atividades para a futura aplicação nas escolas. Isso também se reflete nos estágios, nos quais o contato com a escola é diminuto e não propicia a experiência necessária para as futuras atuações.

As entrevistadas foram questionadas sobre os conhecimentos remanescentes da graduação que são ainda hoje trabalhados em suas aulas, questões estruturais sobre a postura acadêmica proporcionada e incentivada pelos cursos, e ainda sobre os problemas gerados pela pouca contribuição da formação no preparo para o exercício da docência.

Para Dilma, a graduação exerceu uma influência positiva nas suas atividades docentes. Conta que influenciou em “organização, planejamento, o que vai dar e quando vai dar, que assunto dar, como dar, estratégias para dar o assunto, para passar a informação para o aluno [...]”. Sendo ela uma professora com mais de duas décadas de experiência, pode-se perceber que a conclusão de sua Licenciatura plena forneceu um referencial importante na sua carreira. Mesmo sendo professora formada e com larga experiência na área, a nova passagem pela universidade valorizou sua carreira. O conhecimento aprendido na universidade deu novo sentido para a sua prática pedagógica.

Vera fala da boa experiência que teve com professores, na graduação, dos quais obteve muitas experiências significativas. Ao mesmo tempo, ela reclama de uma falta de continuidade desse contato com a universidade. Considera que isto seria necessário não apenas para ela, como para todos os professores:

Eu tenho assim experiências dos professores de desenho [...], graças a Deus eu tive professores assim muito animados. Então eu trago muito desses professores, que não eram professores da Licenciatura, eles eram realmente professores de formação, assim, não é? [...] sempre tenho eles como referência nesse processo de como eu vou ensinar [...], na verdade eu sinto muita falta da UDESC, [...]. Eles botam sexta-feira de manhã para reunir os professores... impossível, não tem como! Então bota um dia às seis horas da noite, sei lá, uma vez a cada dois meses, uma coisa assim para trocar, para dar palestra, para trocar. A universidade não tem esse compromisso, quem tem é o Arte na Escola [...] assim, tu encontras com o pessoal, trocam ideias [...] tu vens assim cheia de ideia na cabeça, sabe?

Ao falar sobre a maneira como faz para integrar os alunos nas atividades, Marta explica o que para ela ficou da graduação:

[...] é trazer o universo do aluno para ele trabalhar com esse universo [...], trazer o que eles têm para trabalhar. [...] De dar aula como uma forma de ver o aluno como um indivíduo e tentar pegar dele o que ele tem de bagagem, o que ele tem de traço [...], isso é o mais significativo [...].

A professora comenta sobre uma maneira de trabalhar aprendida na sua graduação que foi relevante e que funciona até hoje e por isso utiliza com suas turmas: buscar o universo referencial dos alunos para o contexto da sala de aula.

Andreza comenta que fez duas graduações, licenciatura e bacharelado, sendo que só começou a atuar na profissão após terminar as duas. Em sua visão, a aplicabilidade do conhecimento obtido na universidade é percebida como um todo:

[...] porque eu fiz licenciatura, depois eu fiz bacharelado. Aí comecei a dar aula depois de estar formada nos dois [...], então misturou um pouco das duas graduações [...] acho que parte da História da Arte, [...] todo o conhecimento que a gente tem na universidade [...], tudo isso fica, eu acho é que vem da universidade.

A professora fala de uma situação que, para ela, é influenciada pelo conhecimento obtido em suas duas graduações e reforça isso quando opina que todo o conhecimento influencia na atuação posterior do professor.

Alice e Mariana comentam sobre questões que estão diretamente relacionadas ao problema dos cursos nos quais se formaram. Fizeram a graduação regida à época por outra LDB, com objetivos diferentes das propostas atuais. O ensino de Arte mudou e aqueles cursos em que estudaram se tornaram antiquados para a realidade atual.

Quando se questiona Alice sobre o que ficou do curso de graduação e que é utilizado em seu trabalho ainda hoje, ela primeiramente faz um sinal de negativo e depois responde:

eu trago [...] de experiência... nada, [...] hoje, nada. Tem História da Arte, lógico. Mas o acesso aos livros e informação no computador [...]. Na época da gente, tinha muita apostila. Então a apostila ficou velha. [...] Mas, hoje em dia, a bem dizer, [ficou] a História da Arte, [...] porque o Desenho Geométrico se perdeu, [...] hoje quem faz é a Matemática [...] O Teatro, que eu não tenho experiência, mas a gente... um professor e outro se ajudam. E a parte da Música não, a não ser quando eu tenho estagiários.

A entrevistada demonstra certo desconforto com sua formação, frente às exigências da profissão. Ela, que teve uma formação dentro da perspectiva da polivalência, que teria como propósito formar professores de Arte preparados para trabalhar com Artes Visuais, Desenho Geométrico, Música e Teatro. Ao comentar sobre sua aplicabilidade em sala de aula, informa que o Desenho Geométrico não faz mais parte da disciplina e que Música ainda é trabalhada quando tem algum estagiário deste curso. Talvez por isso, pela mudança tão grande que tem presenciado na sua carreira, chegue à conclusão de que nada tenha restado.

A professora Mariana fala sobre essa questão referindo-se à parte prática, ou seja, às técnicas aprendidas durante o curso:

Hoje? História da Arte e alguma coisa de Plásticas. [...] Eu consigo fazer alguns trabalhos diferentes em Plásticas, relacionados com reciclagem, com alguma coisa assim, mas pintura, pintura não [...], eles pintam a parede, o amigo [...] aí recicláveis [...]. Ainda saio com eles na rua para desenhar a rua, faço desenho de observação [...]

Ao ser questionada quanto a essa relação sobre a História da Arte, complementa,

[...] que eu fui fazendo os cursos [...] a gente tinha aqueles encontros de Artes, e eu tenho encontro na UFSC de manhã [...] tem os professores, tem... artistas plásticos... tem professores de Música [...], é o Arte na Escola.

Enfim, uma atividade complementar realizada pela professora propiciou um grande significado para sua carreira. É como um complemento para a sua formação, onde tem encontros com professores, pesquisadores e artistas e onde renova sua prática.

Percebo que as professoras têm opiniões diferentes quanto à aplicação, atualmente, dos conhecimentos aprendidos na universidade. Aquelas que se referem a um melhor aproveitamento dos conhecimentos, relatam que isso se deve à formação que tiveram. Outro ponto de vista aparece com Dilma, a qual valoriza muito sua licenciatura plena, concluída mais de vinte anos depois da Licenciatura rápida que cursou nos anos 1970. As críticas dirigidas às disciplinas pedagógicas são de análise construtiva, para pensar os cursos de maneira mais voltada à realidade do ensino na escola, como é o caso de Marta. Apesar de, num primeiro momento, manifestar que nada fora aproveitado, ao começar a relembrar suas práticas, percebe que a origem de seu trabalho vem de sua graduação e assim revê sua posição inicial.

A postura das professoras, ao analisar a contribuição da graduação, requer um confronto com o que pesquisadores e teóricos produziram sobre esta questão. A começar

por Dilma, que aponta para uma valorização da sua carreira enriquecida com organização, planejamento e estratégias para desenvolver o conteúdo com os alunos. Devemos levar em conta sua realidade e os diferentes momentos em que ocorre sua formação. Ela, formada nos anos 1970 numa licenciatura “rápida” e tendo na livre-expressão o seu expoente maior, retorna à universidade na década de 2000 para concluir sua graduação.

Rosa (2005) explica que o ensino de Arte e, conseqüentemente, a Licenciatura, tomaram novos rumos nos últimos anos, influenciados pela leitura de imagens, processos de apropriação, pela construção e desconstrução. Além disso, a inclusão de novos materiais artísticos contemporâneos e propostas diferenciadas proporcionaram reflexões sobre os objetos artísticos e processos cognitivos, que estimulam uma ampliação do debate sobre a Arte.

Marta disse que aprendeu na graduação a considerar o aluno que tem diante de si, ou seja, a sua bagagem, o seu cotidiano para ser trabalhado na escola. Andreza aponta que a universidade muda o acadêmico como um todo. Ambas se formaram em meados dos anos 1990, Marta em 1995 e Andreza em 1998. O que pode ser percebido nesse período é que as discussões sobre Arte na universidade estavam muito mais próximas do discurso pós-moderno ou contemporâneo em Arte.

Rosa (2005) aponta que o discurso pós-modernista caracteriza-se pelo estímulo da convivência de pontos de vista que representam a diversidade cultural num mesmo contexto social. As possibilidades de convivência com a multiplicidade estão relacionadas à identidade do outro, à flexibilização das fronteiras e à globalização – tanto como mundialização econômica quanto como diversidade cultural, que produz transformações na universidade, pelas discussões teóricas ou pelos debates poéticos frente aos artistas discutidos –, e constituem um fato importante na formação de professores, como foi exposto pelas entrevistadas.

O fato de haver discussões relevantes sobre História, Teorias e Poéticas das Artes na universidade não significa que o ensino de Artes Visuais na graduação de Licenciatura esteja em sua plenitude, já que há um problema estrutural: a falta de contato com a prática durante a graduação. Isso foi apontado primeiramente por Vera, que concluiu sua graduação em 2002 e, mesmo tendo por base a discussão atual indicada no parágrafo anterior, disse que experienciou uma falta de prática pedagógica com os próprios professores das disciplinas de licenciatura. Sua fala encontra respaldo no que Rosa (1999) analisa especificamente sobre os Estágios, mais precisamente como uma

atividade terminal²⁰, ao relatar que a graduação dava ênfase às disciplinas de conteúdos específicos de Arte, ficando as disciplinas pedagógicas apenas concomitantes ao Estágio. Além disso, chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, os professores de licenciatura assumem esta carreira pela impossibilidade de viver de Arte no mercado. Disso resulta uma fraca vinculação dos professores do curso, que vivenciam pouco a atividade dos professores de Ensino Fundamental e Médio. Face à situação apresentada, pode-se entender que a formação das professoras se deu dentro de uma dicotomia: a formação de conhecimento específico artístico, em relação às disciplinas pedagógicas. Ou seja, a formação de Artista-professor.

O fato de a licenciatura não priorizar o pedagógico constituiu um problema na formação inicial dessas professoras, sendo percebido através dos anos. Aqui, Vera, formada dezesseis anos após Alice e treze anos após Mariana, relatou um problema que as duas últimas entrevistadas citam, porém com maior gravidade.

Alice comenta que, além da História da Arte, nada restou; “nada” foi uma palavra que falou com ênfase, para representar uma graduação fraca, baseada na polivalência.

Rosa (1999), ao analisar a formação docente em Arte, relata que, como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais, nas disciplinas de Didática e Estágio, percebeu uma incapacidade dos licenciandos sobre as possibilidades de exercer a ação docente, já que durante o curso todo não foram preparados para pensar Arte frente à realidade escolar. Tal constatação teórica é referenciada por muitas das entrevistadas.

Mariana comenta, quanto ao curso de graduação, que restaram técnicas que aplica com seus alunos. As técnicas relatadas por Alice e Mariana demonstram que sua formação voltava-se para a prática artística, apesar de ser uma licenciatura.

Braz (2004) investiga a ocorrência desse fenômeno também no curso de Licenciatura em Artes Cênicas, cuja formação é voltada para o ator e não para o professor de Teatro. Isso resulta em problemas nas práticas pedagógicas desses professores, que iniciam na profissão docente sem conhecimento prático e pedagógico suficiente e acabam, muitas vezes, repetindo práticas que vivenciaram durante a graduação, ou seja, práticas que não são voltadas a ações pedagógicas, mas sim à formação do ator.

Will (2004) aprofunda a discussão sobre a formação inicial de professores e afirma que o que permanece nos cursos de formação é a racionalidade técnica, que

²⁰ A autora faz essa referência, que está no “contexto de formação”, da entrevistada Vera.

desenvolve com base em Contreras²¹: a competência dos professores fundamentada no conhecimento de metodologias de ensino, através do domínio de procedimentos de gestão e funcionamento da classe em sala de aula e também pela manipulação de técnicas de avaliação da aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a competência e as atividades docentes ficam reduzidas, ao menos quanto a sua qualidade.

Existem, entre pesquisas universitárias e demais estudos da área educacional, tentativas de rompimento com a racionalidade técnica no âmbito teórico, o que pode levar à formação de uma prática docente crítica e transformadora. A formação baseada na racionalidade técnica leva o professor a se tornar mero reproduzidor de ações, ou seja, um profissional preocupado em “saber-fazer”.

Pelo exposto até aqui, é possível perceber que, tanto as professoras formadas mais recentemente como aquelas formadas há mais tempo, esbarraram com esta realidade que surge como uma dificuldade concreta; elas não foram preparadas para o desenvolvimento de atividades na escola. Porém, uma vez formadas e nas escolas, mesmo enfrentando muitas dificuldades para atuar, e muitas vezes sem compreender em que devem fundamentar a atuação, buscam uma afirmação que vai acontecer a partir da prática de sala de aula. Assim, o início da trajetória profissional é um momento importante para compreender como esse sujeito vai se constituindo professor. Segundo as entrevistadas, há múltiplos sentimentos envolvidos nesse processo: a falta de experiência e a sensação de não estar preparado, mas também a constatação de que os alunos gostam de trabalhar com Arte, e que a disciplina, ao contrário de outras, é bem recebida pelos alunos.

Uma das principais dificuldades manifestadas pelas professoras foi colocar em prática os conhecimentos obtidos na graduação: as entrevistadas fazem alusão ao tipo de Arte focalizado pela universidade e a falta de preparo para lidar com as situações cotidianas da sala de aula.

Ao lembrar os conhecimentos vivenciados na sua formação e confrontá-los com a realidade escolar, Vera aponta uma contradição: o que é privilegiado na academia como conhecimento da Arte nem sempre é considerado como importante na escola. Essas são discussões que envolvem a transformação de um conhecimento social de Arte em conhecimento que deve ser incluído no currículo escolar.

Sobre essa questão, Vera aponta as dificuldades:

²¹ Segundo a autora, esta discussão está na obra: CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

[...] porque lá [na UDESC], eles trabalham muito a questão do contemporâneo, das Bienais. Da Arte mais conceitual, e a criança [...] precisa ter um pouco de tudo, então assim, por exemplo, a grande crítica lá, [...] Arte não deve explorar datas comemorativas [...] eu vim com essa ideia, só que a criança gosta, não é?

A entrevistada demonstra um conflito entre o que aprendeu e o modo como teve que se adequar à escola, e continua: “[...] ela [criança] gosta de criar alguma coisa, então tem essa questão do artesanato [...] da arte popular, da História da Arte [...] como é que a criança vai entender Arte Contemporânea?”.

Vera termina indagando sobre as dificuldades de trabalhar a Arte Contemporânea e ressalta, por outro lado, que há outros tipos de Arte que não são levados em conta na universidade. Ela também salienta que seria necessário tratar o termo Arte como geral, porque o objetivo do Ensino de Arte é “[...] um processo de experimentação, é um processo de reflexão em sala [...]”. Ao comentar a importância da feira multicultural, cita os trabalhos que foram feitos inspirados em Kandinsky e Paul Klee referindo-se ao modo como foram desenvolvidos, “[...] tem todo o contexto, não é só o trabalho do aluno, é o processo dele, buscando então [...] essa interdisciplinaridade”. Ao tocar neste tema, a entrevistada faz uma referência às possíveis ligações da Arte com outros assuntos e cita a importância de ampliar o conceito de Arte para além do que foi focado na universidade.

Mariana aponta como um dos problemas o fato de que aprendeu na universidade um conteúdo que já não faz parte do currículo escolar, o desenho geométrico. Indica que sua graduação foi mais voltada para a prática com materiais artísticos e que na escola isso se torna uma dificuldade:

[...] o resto... [dos problemas] é falta de material mesmo, [...] pega bastante. E onde deixar [...] não dá para inventar [...] muito; por exemplo... se a gente quisesse trabalhar uma argila [...] não tem forno para queimar, não tem onde secar, aí todo mundo mexe, aí quebra...[falta] armazenamento de material e... apoio também. Apoio [da] direção... apoio dos professores. A gente faz o trabalho aqui, já... “Vamos jogar fora? O quê? Você já deu nota? Vamos jogar fora? [...] Aquilo lá é teu?” Não é dos alunos...

Mariana comenta que na própria escola não há um laboratório para a disciplina de Arte; além disso, a direção e os outros professores não valorizam o trabalho da professora e dos alunos. O que é realizado logo se transforma em estorvo que deve ser eliminado. Isto poderia ser resolvido se houvesse um lugar apropriado na escola, uma sala de Artes, por exemplo, para guardar o que foi produzido.

Alice fala dos problemas enfrentados, relacionando-os ao sistema polivalente pelo qual se formou:

[...] na minha Educação Artística, na época, eu dava um pouquinho o desenho geométrico, dava um pouquinho de música [...] básico do básico [...] Eu me formei em oitenta e seis [...], então me deu base para eu trabalhar um pouquinho de cada, porque a Educação Artística trabalhava nas três linguagens [...], eram três linguagens, não é? [...], mas como a gente não tem experiência das outras, então fixa mais nas Plásticas.

Apesar de dizer que teve base teórica ampliada na faculdade, relata que faz uma opção por Artes Visuais porque cada linguagem tem suas especificidades, o que dificulta um ensino das três linguagens ao mesmo tempo. Ainda que tenha recebido uma formação polivalente e que o Estado proponha esse tipo de atuação em sua Proposta Curricular, a entrevistada reconhece que é mais viável optar por uma das linguagens. Não está dizendo com isso que não seja possível a interdisciplinaridade, mas, sim, da inviabilidade de realizar o ensino polivalente proposto pela sua graduação.

Com relação ao modo de organizar o ensino, Dilma destaca a sua empolgação inicial com as demandas que percebeu na escola:

Eu já estava assim a mil. Aí o que eu fui fazer? Eu fui procurar livros, comprei um monte de DVDs, aprendi informática, porque até então eu fugia do computador como o diabo foge da cruz. [...] Aí comecei a gravar os meus DVDs, eu tenho os impressionistas [...]; então levei a música para a sala de aula também. [...] E comecei também a levar filmes [...], filme tipo *Vem Dançar*, com Banderas [...], um filme fortíssimo [...], baseado em fatos reais. [...] Ele transformou esses alunos que não queriam saber nada, meu Deus, eram terríveis [...].

A entrevistada contou que investiu em materiais e tentou chamar a atenção de seus alunos por meio de filmes que contam histórias reais que dialogam com a realidade deles. Quanto aos resultados dessas atividades que introduziu, comenta:

Então eu notei que os alunos ficaram muito mais comprometidos, mais interessados, não tanto... tá? Não se iluda muito, meio que uns dormiam. [...] Mas eu notava que eles gostavam de mim [...] meus alunos gostam de mim [...].

Dilma conclui essa questão dizendo que todo esse esforço não resulta no comprometimento esperado dos seus alunos; entretanto, eles acabam por reconhecer o seu empenho e por isso a querem bem. Um reconhecimento do seu trabalho que, entretanto, não se apresenta suficientemente forte para haver um melhor desempenho dos alunos nas aulas.

Vera ressalta o despreparo inicial para a docência, gerado por quem deveria justamente preparar, ou seja, o curso de graduação, principalmente no que tange à dificuldade de adaptar o trabalho às faixas etárias, quanto ao material a ser escolhido e ao planejamento. Relata:

Então eu não sabia o que dar, eles não falam na faculdade, na formação do professor [...]. Eu apanhei no começo [...] como lidar com eles, a questão do respeito do aluno [...] ter respeito enquanto professor e o que dar, que material? Então eu comprava livros compulsivamente de quinta a oitava [séries]. [...] Eu ia experimentando, experimentando, experimentando... muita coisa dava certo, muita coisa não deu. E daí foi se montando mais ou menos um planejamento, hoje está mais tranquilo para mim, embora eu continue pesquisando, mas isso para mim foi um sofrimento.

Pode-se perceber que, ao mesmo tempo que aponta falhas na sua formação quando diz que a faculdade não prepara para a prática em sala de aula, diz que foi através de sua prática e experimentação que conseguiu o *know-how* necessário para constituir uma carreira.

Mariana conta que, ao sair entusiasmada da faculdade, deparou-se com alguns problemas relacionados à maneira como as pessoas percebem a Arte, “[...] porque as pessoas veem a Arte assim como [...] só artesanato.” Ou seja, os alunos, pais e até mesmo outros professores esperam, do professor de Arte, habilidades manuais, aprender a fazer objetos que exigem estas habilidades. Outro aspecto ressaltado é quanto ao planejamento que deve ser feito no início do ano sem conhecer os alunos. Coloca isso como um problema do seu início de carreira, quando atuava como ACT e mudava constantemente de escola: “[...] quando eu não era efetiva, que eu pulava de escola para escola, eu não sabia o que eles tinham visto no ano passado, eu não sei até onde eles sabiam...”. A entrevistada nos apresenta o que deve acontecer em muitas escolas do país, causando um problema a mais para o professor que, ao mudar de escola constantemente, tem dificuldade para dialogar com a realidade dos seus alunos. Este pode ser um fator que influencia professores a terem uma prática por vezes descontextualizada.

Marta cita um referencial teórico pedagógico que, aprendido nessa relação, faz lembrar de experiências significativas:

[...] Miriam Celeste [Martins], não sei se você conhece? Ela foi minha professora durante dois anos, [...] é fantástica, não é? [...] A forma de ouvir os alunos, a forma de pegar experiência dos alunos [...] De dar aula como uma forma de ver o aluno como um indivíduo e tentar pegar dele o que ele tem de bagagem [...].

No entanto, não aparecem, como conteúdo privilegiado na sua formação, as questões sobre o ensino da Arte e a relação professor-aluno.

Andreza relata que encontrou uma dificuldade especial em lidar com situações cotidianas em sua sala de aula, principalmente com a indisciplina das turmas:

[...] é o que eu falei de estar com uma aula preparada e achar que você vai ser o máximo, chega na sala tem a briga de dois alunos, [...] um passou e derrubou o material do outro no chão, aí já...(risos) leva... um tempão para resolver isso, aí na hora de aplicar [os conhecimentos da graduação]...

As professoras falam das suas experiências e demonstram que existe certo despreparo por parte da universidade em formar os acadêmicos para lidar com situações cotidianas da sala de aula. Pelo que se percebe, falta um contato mais íntimo com a realidade escolar na formação ou este contato mostra-se insuficiente, pois, no momento de ensinar os conteúdos aprendidos na universidade, o professor depara-se com demandas do cotidiano da escola que eram até então desconhecidas.

A questão das dificuldades que encontraram para ensinar de acordo com os conhecimentos aprendidos na universidade é tratada pelas professoras como um misto de problemas relacionados à formação, principalmente o da experiência insuficiente, frente à complexidade da sala de aula. Incluem-se aqui as atividades de práticas artísticas na universidade, as disciplinas pedagógicas e os estágios, sendo mais grave a falta de entrelaçamento destes três momentos formativos no contexto da sala de aula.

Rosa (2005) aponta que, na formação do professor de Arte, há uma dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as áreas específicas do conhecimento do curso, ou seja, entre quem ensina e quem pesquisa. Isso gera uma fragmentação das atividades pedagógicas frente aos conhecimentos específicos, como um vazio no que se refere às atividades pedagógicas nas escolas. Além desses problemas, que resultam em falta de integração curricular e pouco interesse dos estudantes para com o curso, este último é agravado pela baixa remuneração da profissão e pelo pouco prestígio profissional. Consequentemente, há uma menor procura pelos cursos por parte dos alunos graduados.

Segundo os relatos, a maioria das entrevistadas não demonstrava interesse em ser professora ao entrar na universidade. Apenas uma delas, Alice, disse querer desde pequena ser professora, porque existe em sua família uma tradição com a docência. As outras cinco entrevistadas apresentaram motivos distintos, tendo em comum um inicial desinteresse por esta profissão ao entrar na universidade.

Vera, por exemplo, iniciou simultaneamente o curso de Bacharelado em Artes Plásticas e o curso de Administração. A seguir, gostou mais de mexer com Arte e optou pela mudança para Licenciatura, devido à existência de um melhor campo de trabalho, motivo que a fez se tornar professora da disciplina de Arte.

Dilma afirma que, apesar de sempre ter gostado de ensinar, participar de exposições e apreciar Artes Visuais, não queria ser professora e pretendia trabalhar com música, como conta:

[...] na verdade eu não queria ser professora, eu queria ser pianista de uma orquestra, eu queria trabalhar só com música [...], embora eu adore apreciar e... participar de exposições e etc. Jamais pensei que eu seria professora de Artes Plásticas, Artes Visuais, meu sonho era vender música.

O relato da entrevistada mostra uma primeira opção ligada à Arte que se mostra inviável pelas condições de consumo de Arte. Já a área da educação se apresenta como uma opção viável de mercado de trabalho, ou seja, mais acessível.

Andreza também fala de um aspecto semelhante: queria ser artista e só após estar na universidade mudou de opinião:

Na realidade, eu entrei no curso de Artes com a intenção de fazer Arte. De ser artista. (risos) [...] Trabalhei um tempo com restauração e depois eu fui ser professora [...]. Eu me formei com vinte anos e achava que não estava preparada ainda para dar aula. [...] A princípio, eu não entrei no curso para ser professora (risos).

Mariana, por sua vez, iniciou o curso de Publicidade e Propaganda e se decepcionou porque o curso não tinha nada de desenho, pois as disciplinas estavam mais voltadas para a Administração, o que não a interessou. Prestou vestibular para Artes Plásticas:

[...] só que na época o (sic) Artes Plásticas [...] a habilitação era para dar aula, [...] não era Bacharel, era Licenciatura [...]. No começo não [havia o interesse de ser professora], eu gostava mesmo era do desenho, das Plásticas [...], das atividades [...].

A fala de Marta também converge com esse discurso. Formada e trabalhando como monitora em exposições em uma metrópole do país, em 2001 transferiu-se para Florianópolis e encontrou um campo cultural bastante diferente, menor e mais difícil para conseguir um espaço, conforme relata:

[...] eu era monitora em exposições, trabalhava em Arte diretamente. Fiz montagem, trabalhei em produção; então, desde que me formei, eu fui para o universo direto da Arte. Mas quando eu vim para cá... em 2001,

eu... me deparei com um campo vazio [...]. Foi um choque assim, aí eu cheguei e pensei: bom! Cadê o meu campo de trabalho? Não tinha, não tinha! Então eu fui para a sala de aula! Foi mesmo uma forma de trabalho... não uma opção [...].

De um modo geral, o que se pode notar é uma desvalorização para com o magistério que perpassa o contexto social e é percebida dentro da universidade, fazendo com que os acadêmicos prefiram as práticas artísticas ou cursar o Bacharelado. Entretanto, uma vez formados, precisando ter uma profissão que garanta o próprio sustento, os ex-alunos vão em busca de trabalho na área em que se formaram, ou seja, a docência.

Quem cursou a faculdade de Licenciatura em Artes Visuais sabe do que trata essa questão. Existe uma diferença de status entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura que pelo menos enquanto acadêmico pude perceber. São casos de alunos do Bacharelado que não queriam ter aula junto com os alunos da Licenciatura (porque esses viriam a se tornar professores) e que deixavam isso transparecer em alguns comentários. É interessante pensar isso não de uma maneira isolada, como se esse preconceito fosse contra os futuros professores de Arte, mas sim, como isso reflete a forma como a carreira docente é percebida, no contexto de sua desvalorização.

Uma vez formadas e trabalhando na docência, as professoras relatam que começam a dar sentido a sua atuação profissional.

Marta aponta como mais significativa sua experiência numa escola-modelo, classificando-a assim:

Olha! [...] a experiência mais significativa em termos de escola foi no C.A. Eu trabalhei dois anos lá e [...] foram os melhores momentos [...] dessa relação de ensino-aprendizagem que eu já tive. Em todos os anos, desde a estrutura do colégio, até a estrutura toda que é montada para que a gente possa dar aula. A qualidade de alunos, desde a primeira série [...] já recebem a instrução de Arte com seriedade.

A professora, que antes de vir para Florianópolis trabalhava com Ação Educativa em Museu numa grande capital do país em que já ressaltava uma notável diferença entre a ação educativa no museu e a aula de arte na escola, aqui ainda encontra um quadro bastante diferente entre as escolas. Classifica a experiência como seus “melhores momentos” e acrescenta que, além da estrutura do colégio, a “bagagem cultural dos alunos” chama a atenção. Este relato dá a noção do quanto é complexa a questão do ensino e da melhora da qualidade dele. No seu relato, evidencia-se uma diferença cultural dos alunos da escola que ela cita como modelo, em comparação com os das escolas onde é

efetiva, uma Estadual e outra Municipal (Florianópolis). Ela tem percebido uma diferença de nível cultural dos alunos e também quanto à estrutura das escolas.

As professoras relatam aspectos diferentes das questões conjunturais do início da carreira, mas as professoras com mais tempo de atuação (Dilma e Alice, com mais de doze anos de prática, e Andreza, atuando há dez anos) apontaram um mesmo aspecto positivo: a boa relação com os alunos.

Tardif (2004) indica que os professores passam por diversas experiências no início da carreira: dificuldades, mudanças constantes, precariedades no emprego, frustrações; enfim, os professores se encontram num constante recomeço. Entre as transformações pelas quais passam está a adaptação à linguagem dos alunos, à mudança de séries e também de escolas. Dentro desse período crítico é que os professores aprendem com a prática e muitas vezes lembram-se da graduação e julgam o quanto estão despreparados para a profissão. Pela crítica e distanciamento dos conhecimentos acadêmicos, reajustam suas expectativas quanto à profissão e às percepções anteriores. Há, portanto, uma revisão do conceito de “professor ideal”.

O exposto pelo autor fica claro na pesquisa, quando as professoras fazem referência ao ingresso na profissão – a vivência concreta que passaram a ter sobre o campo no qual começaram a atuar. O início da profissão é, ao mesmo tempo, a iniciação e uma experiência radical, como pode ser constatado na continuidade do trato dessa questão.

Quando falam das dificuldades que encontraram no início da carreira, as professoras ficaram divididas. Dilma, Mariana e Andreza apontaram para questões contextuais das escolas. Já para Marta, Vera e Alice, as maiores dificuldades se relacionavam à falta de preparo para lidar com as questões de sala de aula.

Das professoras que apontaram a situação contextual das escolas como maior dificuldade inicial, Dilma destaca como problema a falta de materiais: “[...] é o pior de todos [...] o material para aula eu tinha que correr atrás. O colégio não dava nada para a gente assim, a única coisa boa, na época, é que o colégio ainda fazia os textos para os alunos sem cobrar”.

Além disso, chama a atenção para as dificuldades no âmbito pessoal: “[...] eu tinha que dar conta da casa, de tudo, e eu tinha que ir lendo, preparando, o que [...] vem agora, o Renascimento? O que eu vou falar para eles? Como é que eu vou começar esta aula?”.

Apesar de a entrevistada apontar para problemas no nível da falta de material e das suas tarefas em casa, pode-se perceber certos problemas quanto ao planejamento das

aulas, que recebeu feito por outra professora: “[...] não havia contextualização da Arte. Era um tal de decoreba mesmo, assim! Um amontoado de coisas. Eu mexi no plano mesmo, eu dei do meu jeito, tanto que ainda fui chamada para dar as aulas no ano seguinte”. Percebe-se que a entrevistada teve que ir experimentando, até conseguir encontrar sua maneira de dar aula.

Mariana aponta a falta de espaço físico como dificuldade para este início de carreira: “[...] lá em São Paulo eu até [...] tinha uma sala de Artes, aqui são [...] poucas as escolas que têm, material e [...] o próprio interesse das crianças, não é?” Coloca essas questões como problemáticas e relacionadas ao contexto, problemas que estão imbricados no sistema educacional.

Andreza diz que os problemas maiores são quanto ao número de alunos e ao tempo de duração das aulas: “[...] é o tempo de duração das aulas, que quarenta e cinco minutos eu acho que é pouco, dependendo da atividade. E número de alunos”. A professora nos mostra problemas do contexto de sala de aula.

Todas essas professoras apontam para situações nas quais o contexto é o grande complicador para a profissão, problemas que aparecem ao iniciar a experiência da docência.

Ao examinarmos o bloco das três professoras restantes, surgem novas versões para a questão das maiores dificuldades que as professoras encontram no início da carreira.

Vera aguça sua visão crítica sobre as dificuldades que o professor iniciante encontra, dizendo que parte delas já aparece na universidade, onde constatou haver uma falta de diálogo entre a visão acadêmica e a prática na escola:

Tu não tens noção, a gente vive do outro lado, não é? [...] vai aprendendo com o trabalho, então não faz ideia do que é dominar uma hora e meia, tu não sabes esse ritmo das crianças, tu não...(silêncio) [...] Tem que ter experiência, mas não existe esse diálogo na formação.

A entrevistada apresenta como um problema a falta de preparo dentro da própria universidade, que é a instituição que deveria possibilitar isso. Quando a questão é o diálogo entre teoria e a prática, ela enfatiza que:

Tem que ter experiência, mas não existe esse diálogo na formação [...] Tu tens que ter um diálogo mais assim, mais humilde com os professores, por que sempre uma condenação? Então, como é que foi a minha postura enquanto fazia estágio? Eu sempre estava com um olhar supercrítico para o professor [...] mas eu não tinha essa noção de conversar, [...] de pegar dicas dele, sabe? Era sempre o olhar da universidade [...] que tu vens com aquele preconceito.

Para a entrevistada, os alunos, na universidade, além de não experienciarem suficientemente o campo de trabalho, ainda engrossam o discurso de condenação dos professores, presente no meio acadêmico. Na realidade, também na universidade “o professor não é escutado”.

Marta aponta como a maior dificuldade a questão da prática, ou falta de prática, como conta: “Ah! Lida com toda aquela gama de diferenciações dentro de sala de aula. Com os alunos e disciplina, é essa questão mesmo prática, não é? [...] Essa foi a grande barreira que eu encontrei, a disciplina dos alunos”. A entrevistada também aponta para um despreparo para o momento de iniciar a docência, principalmente no que tange ao domínio da turma e à disciplina.

Alice enfatiza o problema da falta de experiência que parece tê-la marcado: “A experiência [...]. A gente sai nua e crua da faculdade... Eles não direcionam para ser professor de jeito nenhum”.

Ao falar das dificuldades encontradas no início da carreira, as professoras elencaram alguns problemas, uns de maior gravidade do que outros, mas o que se deve levar em consideração como realmente importante é que foi justamente no enfrentamento desses problemas e dificuldades que elas se tornaram professoras.

Para Tardif (2004), o que interessa quanto aos saberes dos professores são as relações entre o tempo, o trabalho e os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana. Estes saberes são utilizados para resolver os problemas dos professores no exercício da profissão e dão sentido às situações de trabalho a que os professores são submetidos.

O autor especifica a noção de “saber” num sentido amplo. Assim, o termo engloba conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes dos professores; portanto, tudo o que muitas vezes é chamado de “saber”, de “saber-fazer” e também de “saber-ser”. Esta posição reflete, em muito, o que os próprios professores dizem sobre os seus saberes (conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, entre outros), relativos ao seu trabalho docente. Em geral, os professores destacam a própria experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

Os saberes que os professores veem como base para o ensino não se limitam ao conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, questões e problemas que são relacionados ao seu trabalho. Os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e produzidos pela pesquisa em educação correspondem pouco às

expectativas dos docentes. Os professores de profissão consideram a experiência que possuem como a fonte privilegiada do seu saber ensinar. Atribuem importância também a fatores cognitivos como a personalidade, a talentos diversos, ao amor às crianças, à vivacidade e ao entusiasmo, por exemplo. Por fim, os professores se referem a conhecimentos sociais partilhados, em comum com os alunos membros da mesma sociedade no âmbito da sala de aula. Desta forma, a participação na vida da escola e dos colegas de trabalho coloca em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivas, como conhecimentos sobre o trabalho partilhados entre os pares, sobre alunos e pais, mas também sobre material didático, programas de ensino e atividades pedagógicas, entre outros.

Tardif define os saberes docentes, no quadro abaixo:

Quadro 2 – Os saberes dos professores²²

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais, nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Para o autor, os saberes adquiridos durante a trajetória de antes da atuação docente tem peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados na socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

²² Quadro extraído de: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

Desta forma, uma parcela importante da competência profissional está fundamentada na história de vida do professor, já que em cada docente ela se confunde com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, das crenças, das representações e dos hábitos profissionais rotineiros. Existe um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores à universidade, sedimentadas por experiências familiares e na escola que, por sua vez, orientam investimentos e ações durante a formação inicial dos professores. Os formadores devem fazer os licenciandos prestarem menos atenção nos fenômenos de sala de aula referenciados em experiências familiares e/ou anteriores à universidade.

Os saberes dos professores são temporais, pois se desenvolvem ao longo de uma carreira que é parte do processo da vida profissional de longa duração. Nela estão presentes dimensões identitárias e quanto à socialização profissional e também de fases de mudança. A carreira é um processo de marcação e de incorporação dos sujeitos às rotinas e práticas institucionalizadas do trabalho docente nas escolas. Assim, a inserção na carreira do magistério e o seu desenrolar exigem dos docentes a assimilação dos saberes práticos específicos nos locais de trabalho, com regras, rotinas e valores envolvidos.

Tardif (2004) aponta que é nesse início, frente às dificuldades e problemas, que o saber experiencial se faz mais importante, ligado diretamente ao trabalho. Sob esse aspecto, as professoras passaram a criar as certezas dos trabalhos que hoje executam, com segurança, no contexto da sala de aula, o que se confirmou na capacidade que têm para ensinar. Ao irem tomando consciência de elementos diversos que dão base à profissão e a integram na situação do trabalho, seguem gradualmente rumo à construção de uma identidade profissional; ou seja, isso acontece apenas no decorrer desta jornada.

Quando questionadas sobre o que destacariam de mais importante para um professor iniciante, as professoras levantam, de maneira geral, fatos sobre as experiências que tiveram na profissão.

Mariana ressalta que não existe uma alternativa pronta para ser professor, então é preciso ter criatividade. O importante é “experimentar, [...] não vir com fórmula, porque não adianta vir com fórmula pronta, porque... não resolve, é a criatividade, é o dia-a-dia que [...] você vai criando aqui”. Passada essa experiência inicial, percebe uma diferença sensível hoje; então diz:

Eu gosto mais de dar aula agora do que antes [...] e às vezes eu vejo as ideias deles, eu jogo ideias e espero as respostas, sai cada coisa... Bem... a forma que for, não é? Desenho... trabalho poesia com eles, trabalho redação com eles, ficam doidos, mas fazem redação comigo de Artes [...]. Faço uma reflexão sobre eles mesmos, falo para eles falarem de algum assunto atual [...], tento diversificar.

A professora fala de um conhecimento inicial do campo de trabalho que foi construído não na universidade, mas sim desde o momento em que começou a experimentar a sala de aula. Como comentou, não há uma receita para dar certo. Apenas ao se deparar com a realidade é que foi construindo seu modo de operar.

Já para Dilma e Andreza, os problemas estão relacionados à indisciplina dos alunos, o saber lidar com a turma mantendo certa ordem. Dilma explica que logo de início percebeu que era necessário se impor. E recomenda:

Cuidado... Muito cuidado, [ao] professor que entra no primeiro dia de sala de aula. Quando eu iniciei, o que eu senti sem ninguém me ensinar é que eu precisava me impor [...] O professor iniciante não pode entrar na sala de aula sorrindo, muito solto [...] Porque os alunos não sabem quem é quem, nem ele sabe quem são eles, então a postura dele tem que ser normal já no primeiro dia, impondo respeito, já conquistando e sendo explícito no que vai fazer com eles, muito explícito.

Dilma refere-se a um posicionamento que garanta a postura de autoridade do professor e também que defina, para os alunos, o que será trabalhado. Destaca que isso deve estar claro quanto aos conteúdos que serão aplicados – ter critérios e explicá-los:

Não vou lhe ensinar a desenhar, posso lhe pedir um trabalho interpretativo de um traço, de alguma coisa, da Pré-História, uma técnica, mas eu não vou lhe ensinar a desenhar. Tem que responder as questões dos alunos. Você vai aprender a ler, a entender, a admirar e a sentir a Arte, e verificar (no final, o objetivo) que a Arte faz parte da sua vida desde o momento em que você existe [...].

Conclui falando que os alunos colocam o professor constantemente em teste; se o professor fraquejar, terá problemas sérios para lidar com a turma,

Então, para concluir, o professor iniciante, mesmo que ele não saiba, ele não deve demonstrar em momento algum que não sabe, ou que esqueceu, ou que está nervoso. Claro, há uma quantidade de nervosismo natural de todos, é normal. Mas se o aluno perceber isso nas primeiras aulas, esse professor já era!

Pela sua afirmação, percebe-se que enfatiza a importância de uma retórica do professor, para dominar a classe, e que, se ela não for bem conduzida, ele poderá não ter êxito, mesmo com os conteúdos suficientes.

Andreza sugere que o professor iniciante precisa perseverar, para enfrentar os problemas referentes à condução da turma, conforme segue:

[...] acho que perseverança! (risos) Eu acho que [...] ele tenta conhecer bem a realidade das escolas, a realidade dos outros professores, porque

muitos dos que a gente vê entrar desistem, a não ser os que estão precisando de dinheiro mesmo [...]. Mas a maioria dos professores que começam e que têm uma outra opção de emprego, acabam correndo [...]

Segundo a entrevistada, o professor iniciante deve ter perseverança para superar os problemas que vai encontrar *in loco*, pois, se não persistir, corre o risco de desistir facilmente frente às muitas dificuldades da realidade escolar.

Alice, Marta e Vera concordam que o mais importante para o professor que está iniciando é desenvolver uma linguagem apropriada, que toque os alunos. Este será um diferencial para o professor ter sucesso ao iniciar sua carreira.

Alice destaca o que considera fundamental: “Tem que ter força de vontade para ir atrás, tem que ser muito criativo [...] e ter uma linguagem acessível a eles [...], ir atrás com o cotidiano deles. [...] Da linguagem deles, tu vais ter que ir atrás [...].”

Alice afirma que o professor deve persistir, buscando se apropriar de uma linguagem que se faça acessível aos alunos, o que para ela foi a maior dificuldade encontrada.

Marta também reforça que o essencial, para o professor iniciante, é ter uma linguagem apropriada ao aluno, que não se sabe, até entrar em contato com ele em sala de aula, conforme segue:

Eu acho que é abordar com uma linguagem adequada ao aluno. [...] ninguém te dá uma forma de acesso a esse aluno, não é? Então, eu acho que é isso, você sabe como... com que linguagem você vai conseguir acessar esse aluno? E esse aluno hoje em dia está preocupado com tudo, menos com aprender!

Conforme o relato da docente, o professor que inicia deve contornar os problemas que surgirem, através dessa linguagem acessível aos alunos, sendo que mesmo assim há certa dificuldade, já que eles têm outras preocupações que não são relacionadas ao aprendizado. Nesse aspecto, varia muito sua ação educativa atual na escola, comparada com a que tinha antes. Atuando no museu, seu contato era com um público bastante diferente, o que facilitava a ação educativa, conforme conta:

No museu você está ali, faz parte daquele conjunto de coisas, e aí você recebe o grupo. [...] Ali você tem que se adequar a todos os grupos que vão. Você recebe crianças, recebe os idosos, recebe todo tipo de pessoa [...]. Mas quando você está na sala de aula e você é um professor que acabou de sair da faculdade, você entra na sala de aula e não sabe qual é a linguagem que vai ter que usar com esses alunos. Então eu tenho pensado que essa é uma questão importante.

Quando seu desafio não é mais o Museu e sim a sala de aula é que esta professora tem a real dimensão das dificuldades encontradas. Ela conta que, na escola, encontra grupos ou turmas que são muito mais heterogêneas do que encontrava no Museu, por isso uma das maiores necessidades para o professor iniciante é ter uma linguagem adequada aos alunos.

Vera relata que o contato com os outros professores foi importante, no começo da sua carreira, e que isso deveria ser explorado na própria universidade. Ela comenta sobre o que lhe aconteceu:

E daí eu pegava muita coisa com os outros professores, tem professores assim... de Geografia, que os alunos adoravam [...] então quando tu passas, tu ficas pescando [...]. Não sei nos outros colégios, mas aqui o professor é muito comprometido, é tudo com Pós, sabe? [...] Os professores têm coisas para falar... e o professor aprende sempre. Então ele é sempre criticado. [...] Ah! É o professor redentor mesmo, porque é essa história. [...] A gente escuta tanto nos cursos. Ah! O professor redentor! Abandonem isso! Porque a gente não vai dar solução, porque a família não está dando, que os políticos não estão dando [...]. A gente tem que fazer o nosso trabalho bem feito, mas tem um limite. Acho que a gente devia ter mais essa troca no final, [...] durante o curso, sei lá... dos professores irem para lá conversar com os alunos, dos alunos virem para a nossa aula, e ter uma conversa aberta, e não só aquela coisa de ficar... meio camuflado. Ninguém sabe o que falou lá. Vêm aqui, fazem o estágio, eles ficam anotando, vão embora [...]. Não tem troca, não é?

Vera fala de um contato inicial com os professores, ocorrido apenas quando começou a carreira docente e que foi interessante, ensinando-lhe muitas coisas. Alega que trocas como esta, com os professores, deveriam ser possibilitadas nos Estágios, o que, segundo ela, não é o que acontece. Os professores têm o seu potencial subestimado pela universidade, no que se refere aos Estágios curriculares.

O que as professoras mais ressaltaram como fator importante para os iniciantes é a adequação à linguagem dos alunos, através do contato com a escola, algo que deveria se desenvolver com força nos Estágios, mas que, mesmo assim, provavelmente só se dará em sala de aula. Ali é que as professoras tiveram a maior experiência, tendo que enfrentar o que a universidade e a prática iniciante dos Estágios não foi capaz de proporcionar.

As professoras indicaram respostas diferentes, sobre o que consideram mais importante para o professor iniciante: ter uma linguagem apropriada, saber se impor frente à indisciplina, saber explorar a experimentação em sala de aula. Isso acontece porque cada uma referencia sua posição a partir da sua história, do contexto cultural em que foi formada e das condições de trabalho que encontra para sua atuação.

Tardif (2004) constatou que a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta características essencialmente associadas ao tempo. No entanto, o autor não se refere ao início da carreira como dividida em fases distintas e lineares, mas pautada por mudanças que definem inclusive a continuidade ou não do profissional na profissão. Cita o exemplo de professores que passaram por diversas mudanças, as quais inclusive impediram a consolidação dos profissionais e de suas competências em um determinado campo de ensino; outros viveram conflitos com a direção das escolas, provocando até mesmo desequilíbrios pessoais.

No caso desta pesquisa, cada professora relatou o modo como atuou no início da carreira e, a partir dessa experiência, que se apresentou de forma diferente para cada uma delas, foi estruturando sua prática dentro de uma dinâmica não-linear. As respostas vêm da experimentação frente aos conhecimentos teóricos e empíricos que acumularam.

3. AS PROFESSORAS E A ESCOLA

Este capítulo tem o intuito de discutir como as professoras concebem e realizam a ação docente. Para fundamentar esta discussão, utilizo como referencial teórico a obra de Gimeno Sacristán (2000), na qual o autor apresenta suas conceituações sobre o currículo, definindo-o como *currículo em ação*. Tal definição envolve a concretização das funções da própria escola e uma forma específica de enfocá-las num determinado contexto histórico e social, dirigido a determinado nível ou modalidade de educação, e compreendido dentro de uma complexidade institucional.

O currículo é práxis antes de ser um objeto estático, pensado a partir de um modelo de educação ou das aprendizagens necessárias para crianças, jovens e adultos nas escolas. Ele não se esgota como parte explícita do projeto de socialização da cultura nas escolas.

Como projeto fundamentado num plano construído e ordenado, ele se relaciona a uma conexão possível de determinados princípios e à realização dos mesmos. Neste sentido, o currículo também é uma prática que estabelece um diálogo entre os agentes sociais, os elementos técnicos, a reação dos alunos frente a ele, os docentes que o modelam, entre outros. Sacristán (2000) aponta que estudar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se traduzem em práticas educativas e em resultados.

A escola em geral (abarcando nível educativo, tipo de instituição e também qualquer modelo educacional) adota uma posição e orientação seletiva quanto à cultura que é concretizada no currículo transmitido. O sistema educacional servirá a determinados interesses que se refletem no currículo. Este sistema é composto de níveis com várias finalidades, o que se modela em currículos diferenciados. Todas as finalidades atribuídas ao currículo se destinam implícita ou explicitamente à instituição escolar, a saber: as finalidades de socialização, de formação, de integração ou mesmo de segregação social, que necessariamente acabam se refletindo nos objetos que orientam o currículo no todo. O interesse pelos problemas relativos ao currículo é consequência da conscientização de que é por meio dele que se realizam, fundamentalmente, as funções da escola como instituição.

Para o autor, a retomada da relevância do currículo nos estudos pedagógicos, bem como no debate sobre a educação e a qualidade do ensino, está diretamente relacionada à conscientização do valor cultural da escola como instituição que permite a apropriação da cultura e implica na investigação dos mecanismos através dos quais

cumpra essa função, analisando o conteúdo e o sentido a ela atribuídos. O conteúdo é condição lógica para o ensino. Já o currículo é primeiramente a seleção cultural estruturada sob os códigos psicopedagógicos dessa cultura que é oferecida como projeto para a instituição escolar. Não levar isso em conta acarreta perder de vista a função cultural da escola e do ensino.

Sacristán (2000) afirma que, se o conteúdo cultural é condição lógica do ensino, é importante analisar como esse projeto de cultura se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo quanto às diferenças sociais, tem, como principal oportunidade cultural, a escolarização obrigatória, a qual, por sua vez, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que se torna possível enquanto se frequenta a escola, assim como os condicionamentos que se desdobram dela.

O autor defende que muitos dos problemas que afetam o sistema educativo têm simultaneidades parcialmente diretas e explícitas com a problemática curricular. Atualmente, a prática é um dos eixos cervicais do pensamento, da pesquisa e dos programas para a melhoria das instituições escolares. O currículo é um dos conceitos mais importantes para analisar estrategicamente como a prática se sustenta e se expressa de modo peculiar dentro do contexto escolar. O interesse pelo currículo segue em paralelo ao interesse por conseguir um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade escolar.

Nos sistemas escolares organizados, a interferência da burocracia na logística curricular é inevitável, pois o currículo é parte da estrutura escolar. Sacristán (2000) defende que existe um problema que deve ser considerado: reside em analisar e contrabalançar os diversos efeitos das diferentes formas de realizar esta interferência. O legado de uma tradição antidemocrática (que além disso é centralizadora) fez com que as decisões básicas sobre o currículo ficassem apenas na competência da burocracia administrativa, diminuindo o poder do professorado na regulação do sistema educativo, devido, entre outros aspectos, à falta de formação dos professores para fazê-lo. Nesta perspectiva, o próprio professorado admite essa situação como normal, porque já está socializada neste sistema.

O autor deduz, assim, que o discurso curricular tem sempre uma vertente política e a teorização sobre ele tem que ser avaliada em função do papel que cumpre no contexto em que se produz a prática curricular, percebendo primeiramente se ele se desenvolve reforçando ou não um discurso adaptativo, reformista ou de resistência.

Sacristán (2000) alia a explicação da teoria sobre o currículo ao conceito de “cultura da escola”, composta pelos conteúdos ensinados e os códigos, que podem se dar de modo explícito ou oculto. As concepções curriculares estão fundamentadas em opções políticas, psicológicas, epistemológicas, valores sociais e filosóficos e modelos educativos. A cultura da escola também receberá influências diversas: da seleção cultural (o que se organiza e de que forma), das condições institucionais (que por sua vez acarretam a Política Curricular), da estrutura do sistema educativo e da organização escolar.

É importante perceber que a dinâmica curricular não se produz no vácuo, mas sim envolta nos campos político e da cultura geral, tomando argumentos e contribuições pretensamente científicos, valores, entre outros. O currículo assume funções de socialização que incluem o consenso por parte da família e de outras instituições. Esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e também dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos. A escolarização obrigatória tem como função oferecer um projeto educativo global, devendo, assim, se encarregar de aspectos cada vez mais diversos e complexos.

Para Sacristán (2000), o currículo está relacionado com a cultura à qual os alunos têm acesso. Já o professor, por sua vez, é quem melhor pode analisar os significados mais substanciais desta cultura; é ele quem poderá estimular os seus alunos ao aprendizado conforme o currículo vigente.

O autor considera o currículo, acima de tudo, como uma opção histórica que se dá dentro de um panorama político, cultural, social e escolar. Ele carrega consigo valores e pressupostos que devem ser decifrados. Para tanto, o autor lança mão de um nível de análise política e social, como também de uma instrumentação mais técnica, buscando descobrir os mecanismos que operam o desenvolvimento do currículo dentro dos campos escolares. Desentranhar as relações e conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é uma questão fundamental para entender a realidade escolar.

Sacristán (2000) descreve o currículo, segundo fases de objetivação de significado, em seis níveis:

1. *O currículo prescrito* – em todo sistema educativo existe alguma prescrição ou orientação do que deva ser o conteúdo, principalmente no que se refere à escolaridade obrigatória. São aspectos que servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistemas, etc, atuando como referência e ordenação do sistema escolar.

2. *O currículo apresentado aos professores* – existem meios elaborados em diversas instâncias, que procuram traduzir o significado e os conteúdos dos currículos prescritos, fazendo uma interpretação destes. Em geral, são genéricos e não costumam ser suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O “livro-texto” desempenha um papel decisivo neste sentido.

3. *O currículo moldado pelos professores* – o professor é um agente ativo decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos. A partir da sua cultura profissional, molda qualquer proposta que lhe seja feita. O professor nesse contexto é um tradutor, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares.

4. *O currículo em ação* – a prática real é guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam nas tarefas acadêmicas e sustentam a ação pedagógica, fazendo-se notar o significado real das propostas curriculares. Este é o elemento que transforma o currículo em método. A análise desta fase dá o real sentido à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos e dotação de meios.

5. *O currículo realizado* – como resultado da prática, traduzem-se efeitos complexos de tipos variados: cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros. Como consequência disso, o currículo se reflete em aprendizado aos alunos, mas afeta os professores na socialização profissional, projetando-se no ambiente social, familiar, etc.

6. *O currículo avaliado* – mantém uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros. Acaba por impor critérios para o ensino do professor e o aprendizado dos alunos. Ele reforça um sentido definido na prática do que realmente é. As aprendizagens escolares assumem a peculiaridade de serem atividades de resultados valorizados desde os primeiros momentos da escolaridade. O controle do saber faz parte da função social estratificada da educação e acaba por configurar uma mentalidade que se projeta em todos os níveis de escolaridade, ou práticas educativas.

É por meio da atuação cotidiana que os professores e o corpo técnico-pedagógico da escola fazem com que o currículo seja efetivamente implantado. Portanto, ao analisar o currículo e seus mecanismos dentro dos campos escolares, confrontando-os com um determinado contexto político, cultural e social, é possível abrir uma perspectiva para a investigação sobre a formação e atuação docente.

As ideias expostas até aqui servem de referencial de análise para os depoimentos das professoras acerca de sua prática pedagógica e de como transformam as orientações que recebem para o ensino em ações efetivas na realidade escolar.

3.1 A Arte no currículo escolar: dos documentos oficiais à visão das professoras

O currículo, para Sacristán (2000), é, antes de tudo, uma prática que se desenvolve por meio de processos múltiplos, que se relacionam e entrelaçam através de vários subsistemas ou práticas diversas. Assim, perante a atividade pedagógica relacionada ao currículo, o professor é um elemento de primeira importância na constituição desse processo, agente ativo na sua realização. Para o autor, ao mesmo tempo que o currículo molda os professores, também é traduzido na prática dos docentes, o que significa que existe uma influência recíproca entre professores e currículo.

Dentro de uma sociedade, os currículos recaem em validações nas quais o conhecimento é componente essencial a todos os setores produtivos e profissionais, tendo assim uma forte incidência no mercado de trabalho. Ordenar a distribuição do conhecimento pelo currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Intervindo pela ordenação do currículo, o Estado não influencia apenas a cultura, mas também a ordenação social e econômica da sociedade. A regulação ordenada pelo currículo está presente em todas as sociedades complexas, podendo ser encontrada em diferentes graus, modalidades de intervenção de acordo com distintas épocas e modelos políticos, levando a diferentes consequências no funcionamento de todo o sistema.

A administração ordenadora do currículo e a política sobre ele não podem ser vistas em separado. Esta é uma união que se expressa diferentemente em níveis distintos do sistema educativo, de acordo com a importância política do controle por nível e em função da autonomia atribuída aos professores em cada um deles.

A regulação e a prescrição de diretrizes curriculares para um sistema educativo nivelado pressupõem um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, ao mesmo tempo que afetam a escolaridade obrigatória pela qual todos os cidadãos passam. Uma sociedade autoritária expressa o modelo de cultura imposto pelo poder central, da mesma forma que na sociedade democrática busca-se aglutinar no currículo as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade.

A partir da regulação e prescrição das diretrizes curriculares sugeridas por Sacristán (2000), chega-se a um currículo mínimo, o que está relacionado à ideia de escola comum. Nela se constrói de maneira concreta a cultura da normatização, na qual os alunos serão normatizados e depois será medido o real alcance do aprendizado, dentro da proposta de ensino efetuada.

O currículo prescrito não deve ser entendido como um tratado pedagógico ou guia didático fornecedor de planos previamente elaborados para os professores. Ele deve

cumprir algumas funções que são decisivas, o que abrange mais o ponto de vista da política educativa, do que a ordenação de processos pedagógicos nas aulas. A política curricular procura auxiliar os professores por outros meios. O controle pode ser exercido pela regulação administrativa que decreta como deve ser a prática escolar, ainda que por meio de sugestões, avaliando a prática do currículo através de uma inspeção ou da avaliação externa dos alunos como fonte de informação.

Broadfoot (1983 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 259) aponta duas formas básicas de realização do controle curricular: a primeira é o controle do processo de desenvolvimento curricular, através de ações burocráticas entre o agente controlador e as escolas controladas, ou professores. Por meio de inspeção, a qualidade da prática do processo educativo é supervisionada. Na segunda, a avaliação ou controle focaliza os produtos ou rendimentos obtidos pelos alunos. Tem-se, assim, um valor de contraste e comparação entre escolas, grupos de alunos, etc. Para isso, a avaliação deve ser realizada desde o âmbito exterior, não aceitando como válidas as avaliações realizadas pelos professores.

Enquanto o primeiro modelo trata de incidir de maneira direta nas condições de ensino, o segundo se fixa nos produtos da aprendizagem.

As prescrições curriculares e orientações metodológicas buscam atingir o professor que realiza sua prática pessoal, não sendo o foco a realização de um projeto global coerente nas escolas, ou seja, não se comprometem com o funcionamento mais adequado da instituição escolar.

O controle burocrático dos professores e a dependência causada por ele justificam a atuação dos docentes para os agentes externos, sejam eles pais ou alunos. Os professores podem encontrar, assim, uma salvaguarda frente aos agentes externos, referenciando-se na profissionalidade, ou seja, no cumprimento estrito do que é estabelecido.

Quanto à distribuição de competências do currículo no sistema educativo de seu país (Espanha), Sacristán (2000) indica quatro níveis pelos quais são distribuídas as decisões: o Estado, as comunidades autônomas, as escolas e os professores. A participação de pais e alunos se dá em instâncias informais negociadas com os órgãos da direção da escola. Para o autor, as instâncias de “determinação escolar” do currículo atuam com diferenciado poder de influência real e de ordenação explícita sobre variados campos de ação do currículo, que são: os conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização e a inovação. Cada um desses níveis de decisão, com todos os seus aspectos envolvidos, tem

uma capacidade específica de intervenção. A análise destes níveis remonta à distribuição de competências e poderes moduladores do currículo como projeto, prática e também como resultado da aprendizagem.

No contexto apresentado, os professores têm importantes margens de autonomia do que será o currículo na realidade, embora essa autonomia seja regulada pelas instâncias já descritas.

Sacristán (2000) aponta que o professor não parte de uma “estaca zero”, pois planeja a sua prática sempre a partir de um referencial. Ao mesmo tempo, as exigências da educação escolarizada crescem mais rapidamente do que a melhora da qualidade dos professores. Nem a formação inicial dos docentes se adapta de maneira rápida e fácil às mudanças necessárias para a profissão. Os professores são cada vez mais exigidos, ainda que os sistemas de formação e atuação tenham se mantido estáveis, e mesmo sendo uma tendência crescente a melhora do nível acadêmico da sua graduação.

Para o autor, a competência profissional para o desenvolvimento do currículo é, em princípio, uma das atribuições próprias do professor, que é compartilhada e muitas vezes monopolizada pelos mecanismos de produção de materiais de algumas empresas comerciais. A elaboração do currículo é dividida por diferentes agentes dentro do sistema educativo, inclusive no tocante aos aspectos técnico-profissionais. A inoperância das prescrições curriculares na definição da prática e a debilidade profissional dos docentes vão fazer com que a distribuição curricular seja desigual e favoreça aos meios “tradutores” do currículo. Tal situação acaba gerando a desprofissionalização docente, de acordo com as atuais condições de formação e de trabalho.

Quanto mais o professor for dependente de recursos técnicos para a realização das suas atividades, mais seu papel se reduz ao de facilitador do currículo e menos será o de possibilitador de alternativas sobre o magistério.

No momento em que se pretende mudar os conteúdos da educação para elevar sua qualidade, especialmente no caso de definição de novas orientações e diretrizes curriculares, Sacristán (2000) propõe que se intervenha nos mecanismos reais que traduzem o currículo. Do contrário, as reformas realizadas ficam apenas no âmbito administrativo, mesmo que a nova retórica acabe sempre por gerar alguns novos significados. A política que pretende incidir positivamente na qualidade do ensino deverá mudar a estratégia de divulgação da retórica pedagógica, por meio de disposições administrativas, pela geração de recursos, para que efetivamente se realizem na prática os princípios propostos.

Ao investigar o currículo prescrito nos documentos oficiais, um pesquisador analisa as ideias que objetivam direcionar a educação e a aprendizagem por determinado caminho. Entretanto, ao pesquisar o currículo na prática que se realiza na escola, torna-se possível também perceber como o currículo é absorvido pelos sujeitos envolvidos nesta prática. É este movimento que propomos a seguir: analisar como a disciplina de Arte é apresentada nos documentos oficiais do estado de Santa Catarina e, em seguida, observar como as professoras entrevistadas compreendem essa proposta e realizam sua prática docente.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) é um dos documentos curriculares que deve ser levado em consideração quando se busca uma compreensão sobre a maneira como a disciplina de Arte está disposta no sistema educacional catarinense e, mais especificamente, de como a linguagem de Artes Visuais deve ser trabalhada nesse contexto escolar.

A Proposta Curricular inicia a discussão sobre a história do ensino de Arte no Brasil, desde o período do estilo Barroco Jesuítico no Séc. XVI até o início do Séc. XIX, passando por várias vertentes e influências até chegar à discussão atual do ensino de Arte que se traduziu no reconhecimento desta pela Lei 9.394/96, expressa em seu art. 26 – parágrafo 2º, entendida como: “[...] disciplina curricular obrigatória que venha promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Percebe-se um diálogo entre a Proposta, em nível estadual, com o PCN-Arte (orientação federal), quanto aos pressupostos filosóficos e metodológicos para o ensino de Arte. A disciplina é encarada como geradora de conhecimento e, por isso, relacionada a outras áreas do conhecimento, buscando o desenvolvimento do pensamento artístico e da reflexão estética.

A Proposta Curricular atribui importância ao objeto artístico como um propiciador do encontro entre criador e espectador/fruidor, num reconhecimento de que o processo de criação é um momento singular da experiência estética que, mesmo individual, pode ser vivido no coletivo, através de uma fruição particular. Assim, ocorre uma experiência intransferível que, ao ser vivenciada, cria a possibilidade de acesso aos bens culturais, apreendendo significados neles, mesmo que sejam criados em culturas diversas.

Na Proposta Curricular é criticada a polivalência do ensino de Arte nos anos 1970, sendo indicado ao professor contemplar as linguagens distintas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), de modo interdisciplinar. Desta forma, as três linguagens devem ser

trabalhadas a partir da formação específica do professor, transitando pelas linguagens de maneira sensata e ainda evitando a fragmentação.

A postura filosófica/metodológica proposta pelo documento (SANTA CATARINA, 1998) para os docentes em Arte é a de que este seja um mediador no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para isso, é indispensável que o professor tenha o domínio do saber, buscando de maneira contínua a ampliação dos seus conhecimentos quanto à História da Arte, para desenvolver a reflexão estética e as possibilidades de leitura das manifestações artísticas e culturais. O professor deve, assim, estimular os seus alunos e fazer com que se comprometam a participar do seu contexto ativamente, percebendo as manifestações culturais em locais como museus e cinemas, mas também em objetos artísticos nos vídeos, em jornais, revistas, publicidade e outros.

A Proposta Curricular compreende o objeto artístico para o ensino de Arte a partir de três áreas do conhecimento: a produção (criação), a fruição e a contextualização dentro das linguagens específicas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música).

O documento (SANTA CATARINA, 1998) propõe primeiramente que se leve em consideração a criação em Arte. Através da perspectiva criativa, o aluno pode ter novas possibilidades de ação, já que ela pode proporcionar ao futuro cidadão uma vida relacionada à produção artística ou científica. O contato com a própria identificação cultural possibilita ao indivíduo valorizar suas raízes histórico-culturais, permitindo-lhe uma visão ampla da existência humana a partir do que é vivenciado.

Na Proposta Curricular é utilizada a palavra *fruição* com base no verbo latino *fruere*, com sentido de estar de posse, de possuir. Segundo Lamas e Morais (1997 *apud* SANTA CATARINA, 1998, p.195), é na fruição do objeto artístico que o espectador ou receptor desenvolve um processo no qual se apropria de significados deste objeto. Para isso, o ensino de Arte deve proporcionar ao aluno possibilidades de ver, ouvir, interpretar e julgar as qualidades dos objetos artísticos e das manifestações culturais, o que, por sua vez, depende de compreender os elementos, bem como as relações estabelecidas, oportunizando o conhecimento sobre o objeto e a partir dele.

Quanto à contextualização, a Proposta Curricular sugere estabelecer um caminho não-linear que compreenda o objeto artístico no seu tempo e espaço, para que se perceba que a Arte não pode ser vista isoladamente do contexto social, cultural, econômico, político, dos padrões sociais e também da história pessoal dos alunos. As obras de Arte são identificadas em seu tempo, sendo que devem ser aprendidas a partir do olhar de hoje. Isso dá uma considerável importância ao estudo da História da Arte, que

ajuda na compreensão do objeto artístico temporalmente. Sobre a Arte brasileira, não são feitas referências a artistas em especial, ressaltando apenas que se deve conhecer o processo de modernização da Arte, principalmente quanto aos desdobramentos atuais, e também para que se identifiquem as raízes locais dialogando com as manifestações da Arte hegemônica.

No documento (SANTA CATARINA, 1998), a produção artística na escola é percebida como uma possibilidade para fazer o aluno notar que, com a sua produção, ele pode se tornar co-participante da produção artística e, por conseguinte, um produtor ativo do seu processo histórico-cultural. O documento ressalta ainda a importância de referenciar questões da produção artística, para que o professor consiga ampliar as ações pedagógicas, baseando-se em procedimentos sobre a leitura e a produção a fim de que haja uma compreensão mais ampla das alternativas possíveis para o ensino de Arte. O professor deve criar métodos para o ensino significativo de Arte.

Os conteúdos a serem trabalhados são pontuados pelo documento quanto à fruição em aspectos sobre elementos constituintes da imagem, tais como: ponto, linha, cor, luz, densidade, ritmo, proporção, equilíbrio, etc. Sobre leitura da imagem, é proposto que se trabalhe com objetos artísticos, ilustrações, *outdoor*, história em quadrinhos, entre outros, sempre ressaltando a interpretação como um momento rico da leitura a ser explorada, principalmente ao ser articulada ao contexto cultural do aluno. Sobre o conteúdo do objeto artístico, o documento propõe que sejam observados os aspectos objetivo, subjetivo, estilístico e social.

No que se refere aos conteúdos para a contextualização histórica da disciplina, a Proposta Curricular sugere que se utilize a Arte Catarinense, seja ela figurativa ou não – a fim de valorizar a Arte local –, e a Arte brasileira, principalmente moderna e contemporânea; mas sugere também que sejam explorados aspectos da Arte indígena, Barroco, Rococó, Neoclássico, bem como a Arte dentro de aspectos de correntes estilísticas²³ naturalistas (Pré-história e impressionismo), idealistas (Arte grega, Renascimento e Neoclassicismo) e expressionistas (Helenismo, Barroco, Romantismo e Expressionismo figurativista ou abstrato).

Quanto à produção artística, o documento (SANTA CATARINA, 1998) estabelece uma grande variedade de proposições, tais como elaborar e reelaborar de várias maneiras os objetos do cotidiano, imaginar e representar de várias formas o espaço,

²³ Para saber detalhadamente sobre as correntes estilísticas na História da Arte, ler Ostrower (1983).

representar textos escritos através da expressão plástica, além da criação artística em estruturas bidimensionais e tridimensionais, instalações e performances.

No que concerne à avaliação, a Proposta Curricular define que, na interação dos alunos com o professor, os primeiros devem se apropriar dos conhecimentos artísticos, técnicos e científicos produzidos pela humanidade e também ter contato com o patrimônio artístico. Para isso, utiliza como referencial o PCN-Arte que propõe que a avaliação leve em conta a criação artística dentro de aspectos como habilidade e capacidade possíveis; a relação entre o trabalho de Arte produzido e o de outras pessoas, desde que livre de preconceitos; a identificação de alguns elementos da linguagem visual em várias realidades; o reconhecimento e a apreciação de trabalhos de Arte por conhecimentos, emoções e reflexões próprios e também a valorização de fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística.

Ao analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina no que esta se refere ao ensino de Arte, percebe-se que ela especifica conteúdos e maneiras de trabalhá-los de modo a adequar o ensino de Arte do Estado à Lei 9.394/96 – LDB e também ao PCN-Arte. Ela trata a disciplina de Arte dentro da perspectiva interdisciplinar, ou seja, considera que Artes Visuais, Artes Cênicas e Música seriam trabalhadas a partir da formação específica do professor. Como diretriz curricular, busca, por meio dos conteúdos e atividades, possibilitar a formação de cidadãos que reconheçam a importância da Arte culturalmente e também que aprendam os conteúdos sobre História da Arte e compreendam melhor a realidade local, nacional e mundial, a partir da criação e das discussões sobre a estética nas áreas envolvidas. Assim, o professor formado em Artes Visuais deveria propor trabalhar os conteúdos que competem a essa linguagem de tal maneira que esta perpassasse ora as Artes Cênicas, ora a Música, deixando claro que não faria isso da maneira polivalente como fora proposto nos anos 1970, mas sim, de modo interdisciplinar, o que exige a busca constante de conhecimentos dos conteúdos nas três áreas e também a habilidade de condução das aulas nesse sistema.

Nas entrevistas com as professoras, busquei saber mais sobre como este currículo se traduz efetivamente nas atividades desenvolvidas na disciplina de Arte.

Questionadas sobre como percebem a disciplina de Arte no ensino Fundamental e Médio, as professoras interagiram de maneira diferenciada. Mariana, Marta e Alice apontaram para uma desvalorização da disciplina. Andreza e Vera falaram do problema do pouco tempo de que dispõem e Dilma vê a disciplina como importante, mas percebe que não está sendo tratada com a importância merecida.

Mariana fala que a disciplina é sempre a última em importância, não apenas por parte dos alunos, mas também pelos pais, conforme conta: “Ah! é sempre a última! [...] Os pais também não dão valor, e acham que é só trabalho prático [...] aí quando eu coloco para que eles escrevam, eles ficam desesperados”. A professora fala da disciplina que leciona como a mais desvalorizada para alunos e pais, cobra uma postura de comprometimento dos alunos, que nem sempre é bem aceita por eles, como nas vezes em que ela propõe atividade escrita.

Marta comenta que não apenas a Arte tem problemas no currículo, o problema está generalizado, é de todas as disciplinas, devido ao conhecimento fragmentado:

Eu percebo o seguinte [...], não só Arte, mas essa questão das coisas contadas em etapas, não é? É tudo uma gavetinha, então [...] na verdade o aluno não tem [...] um conjunto [...], ele não consegue fazer uma ponte entre o que eu estou passando de Arte, com o que a professora de História está passando [...] Não existe essa coisa. Então, ele vai lá, ele escuta isso, mas não consegue fazer isso. [...] O aluno não entende mais nada, a gente chegou à conclusão aqui de que, quem assimila alguma coisa é assim, acho que são... aí, eu nem sei quantos por cento! Uns cinco por cento da turma conseguem assimilar alguma coisa, o resto copiou, o resto até escreveu na prova, mas... daqui a pouquinho, não sabe mais nada... então a dificuldade em Arte é essa, é fazer uma ligação. Agora, é claro: quando trabalha o prático, o trabalhinho, o desenho, a pintura, vai tudo bem.

A professora relata que os alunos apresentam dificuldades não apenas para assimilar os conhecimentos em Arte, mas para relacionar o conhecimento nas várias disciplinas. Há, portanto, uma diferença estabelecida que dificulta a interdisciplinaridade. Para ela, muito pouco é assimilado, restando na parte de Arte apenas o trabalho prático, conforme o interesse dos alunos.

Alice discorre que há bastante conteúdo no currículo, entretanto, não significa que por isso ele seja integralmente aplicado, pois os poucos recursos acabam inviabilizando o trabalho sugerido por ele, como conta:

[...] o currículo para [...] aplicar a Proposta Curricular [...] tem bastantes coisas que a gente trabalha, bastantes mesmo. Mas o que eu penso assim, é que quem faz [a Proposta Curricular] não tem experiência. Quem faz não sabe o dia-a-dia de uma sala de aula. [...] Quem faz a Proposta, não tem condição, porque é sempre muita teoria... e a prática é bem diferente! Bem diferente! [...] Até porque, se tu fosses aplicar certas coisas, tu não poderias aplicar, porque não tem recursos para isso. Então, a gente trabalha com o que pode, a gente faz o que pode.

Alice indica a dificuldade de aplicar a Proposta Curricular, que parece ter sido pensada por pessoas que não têm uma real dimensão da complexidade da situação da

educação. Pelas dificuldades encontradas na escola, inviabiliza-se o que esta diretriz propõe para o ensino de Arte.

Andreza e Vera têm opiniões semelhantes quanto ao pouco tempo destinado no currículo à disciplina de Arte. Ao se referir a esse assunto, Andreza afirma:

No Ensino Fundamental eu acho que [...] o que eu te falei, o pouco tempo, os quarenta e cinco minutos, talvez essa solução [...] [seja a] aula faixa. Que aí vai da escola, do professor, conseguir negociar, não é? Eu acho que está razoável para esse currículo que se tem. Que o ideal, [...] eu acho que seria o aluno ter a disciplina de Artes num período de oficina, não dentro da grade normal, é... seriam oferecidas oficinas que aí seria [...] até essa questão da escola integral que está se falando muito hoje. Uma das soluções, eu acho [...]

A solução proposta por essa professora para minimizar a falta de tempo da disciplina está relacionada à implantação da escola integral, sendo as aulas de Arte realizadas como oficinas com os alunos.

Vera percebe a disciplina de Arte como um diferencial para os alunos de Ensino Fundamental e Médio, mas também é partidária de um aumento de carga horária. Além disso, chama a atenção para o fato de que os alunos gostam da disciplina:

Ah! Eu queria que tivesse mais [Arte]. E eles reclamam, sabia? [...] eles queriam mais. Eu acho assim, oh! Eu acho que de primeiro... de [Ensino] Médio eu nunca dei aula, mas deve ser muito legal também, porque eu vejo que quanto mais [...] velhos os alunos, mais maduros: ele se envolve mais, ele cria mais, ele é mais independente. [...] de primeira a quarta [série] eu acho Arte essencial [...] Agora a questão de [...] quinta a oitava, eu acho que devia ter uma aulinha a mais, eu acho que devia ser três [...] tudo que é Arte eles gostam [...] É uma disciplina que a gurizada curte bastante.

Para a professora, Arte é bem recebida pelos alunos, eles gostam de trabalhar com Arte; entretanto, seria necessário ter mais aulas para poder instigar mais os alunos sobre os conteúdos e as atividades propostas na disciplina.

Dilma percebe a disciplina como importante, mas não acha que estejam dando a devida importância na sua escola. Fala da exclusão das aulas de Artes do terceiro ano do Ensino Médio e ressalta que, às vezes, Arte não é vista como as outras disciplinas:

[...] tiraram Artes do Terceiro ano do Ensino Médio, já há tempo, eu não entendi por quê. Para mim, a Arte deve permanecer... é importantíssimo [...] depois da minha aula, quando vem outro professor, geralmente a turma está mais calma, por pior que seja a aula, por mais problema que eu tenha tido nessa aula minha, o aluno está mais calmo. Porque se reuniu em duplas para ler um texto: “Professora, mas que coisa essa imagem aqui do barroco. Puxa vida, é tudo bem escuro mesmo aquela época, não é?” [...] Então é fundamental a Arte na educação, fundamental! [...] Mas têm que ser mudadas as coisas. O professor de

Artes ainda é visto como alguém menos importante [...] até hoje Artes não é vista como importante, tanto que eu já peguei vários diálogos dentro de ônibus de alunos que não são os meus [...] “ah![...] ontem eu não fui na aula, a minha mãe falou que nós íamos viajar, a aula de História eu estou bem e as outras eram de Arte e não tem problema”.

Na opinião das professoras, faz-se necessário mais tempo para a disciplina; no mínimo ter aula-faixa, pois na aula de quarenta e cinco minutos não é possível realizar um trabalho satisfatório com os alunos. As professoras cuja opinião foi mais pessimista demonstram que assim o fazem por uma falta de perspectiva dentro da escola em que trabalham. Vera e Andreza sugerem que deveria haver mais tempo para a disciplina, e também porque percebem que os alunos gostam do trabalho. Dilma está numa posição intermediária: ao mesmo tempo que percebe uma desvalorização da sua disciplina pela escola, registra que os alunos, em sua maioria, gostam do trabalho em Arte. Também lembra dos alunos que frequentam a disciplina com outros professores e que não entendem a importância da Arte na escola.

A esse respeito, Sampaio (2004) comenta que há uma diferenciação entre as disciplinas ditas “importantes”, as quais justificam cobranças e metodologias de ensino que ocupam um lugar na parte nobre do currículo, e as disciplinas menos valorizadas. As primeiras ocupam um maior espaço dentro da lógica da supremacia dos currículos. A disciplina de Arte e as ligadas ao esporte parecem se tornar menos importantes, recebendo, por isso, menos conteúdos e tempo para aula.

O fato de as professoras reconhecerem os problemas com os quais convivem não significa que elas desconsiderem as evoluções da disciplina dentro do sistema escolar. Assim, as professoras avaliaram a Lei 9.394/96 e as alterações que ela propôs. Elas foram unânimes em responder que houve mudanças para melhor, houve uma valorização da disciplina. Cada professora traz um aspecto que pensa ter sido valorizado.

Andreza inicia falando sobre sua graduação, que foi mais voltada para o Bacharelado. Apesar de também ser Bacharel, na citação abaixo se refere ainda ao curso de Licenciatura, que concluiu antes, no ano de 1994. Diz ela:

Peguei na universidade uma graduação que era voltada para o bacharelado. [...] A gente tinha bem menos [estágios], então acho que a minha formação, [...] foi até mais para um Bacharelado do que para uma Licenciatura.

Conclui que, da época em que ainda cursava a faculdade para agora, o que percebe é que a disciplina de Arte está sendo mais respeitada pela comunidade escolar.

Ressalta o fato de haver o professor de Arte para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental:

[...] o que eu noto de quando eu estudava para agora, é que até a importância da disciplina [...] os próprios professores [...] são muito conscientes da importância da disciplina, de não acabar confundindo... o professor de Artes com o faz-tudo da escola, isso tem [...] alguns professores que até se ofendem quando alguém ... “Ah, não! Tem que fazer cartão!” [...] ajudo, mas noto que o professor está mais [...] a autoestima do professor de Arte está... Ah! É uma disciplina como as outras. [...] Uma das mudanças é o professor formado estar de primeira a quarta, antes era o professor Pedagogo, não é?

A professora relata uma valorização institucional da disciplina a partir da referida Lei. Entretanto, quando fala de como os pais a encaram, percebe que ainda há uma diferença, “[...] você nota que quando vão entregar boletim, é difícil o pai procurar o professor de Artes, não é? Para ver como é que está a aula (risos)”.

Para Marta, a grande mudança está na obrigatoriedade da disciplina, que veio após a Lei. Enquanto cursava a faculdade, estava presente uma discussão sobre a possível retirada da disciplina da grade curricular, como conta:

Olha! Eu acho que a grande mudança [...] da Lei, eu acho que é a questão da obrigatoriedade. A partir do momento em que se exige que as escolas tenham Arte na grade curricular, ao menos é uma forma de se tentar salvar. É, eu vejo isso, não sei se tem algumas outras grandes mudanças [...] e ainda quando eu estava fazendo o curso, estava o estresse: “Não, porque aí vai cair mesmo...[o curso]”. Eu disse: bom, eu não quero dar aula mesmo! Aquela coisa, eu estou na Licenciatura, mas na verdade eu não quero dar aula. [...] Aí ficou-se sabendo que não, até antes de eu terminar já tinha sido aprovada [a LDB]. Ah! Não, vai [...] ser obrigatório. Ah! Bom, então todo mundo conseguiu [...] achar que estava garantida a sua carreira...

Marta diz que a obrigatoriedade é a maior vantagem que a Lei trouxe e que essa discussão fazia parte das conversas universitárias, havendo então uma preocupação sobre a possível retirada da disciplina da grade curricular. A obrigatoriedade veio, entretanto, apenas para que os professores considerassem a carreira garantida, o que demonstra haver ainda um caminho a ser percorrido.

Alice pensa que a disciplina tinha uma defasagem e que as alterações da Lei deram um suporte para mudanças, tanto que hoje há livros para a área de Arte. Mesmo assim, diz que seu plano é criado por ela mesma, como explica:

A defasagem que estava [...] melhorou, melhorou, acredito que [...] eles deram uma bagagem a mais para a gente. Tanto é, que agora está tendo mais livros também, [...] vindo bastantes livros de Arte-Educação. Recebemos, nossa [...]. Foi só no Governo Lula Federal que a gente

recebeu. Até o livro para o Ensino Médio [...] bem legal, bem interessante [...] mas eu vou te confessar uma coisa, eu olho, mas eu mesma faço o meu plano, eu mesma crio o meu plano, o mais acessível que eu posso.

A professora concorda com as mudanças, mas age com autonomia, sem se prender a uma possível rigidez no trabalho com Arte. Chama a atenção, na fala da professora, o recebimento de livros pela escola. Segundo ela, esta foi a primeira vez que isso aconteceu, o que mostra uma possível mudança no sentido da valorização da disciplina.

Vera fala de uma valorização da disciplina que vem de uma conscientização da sua importância, como diz:

Eu acho que teve a valorização e uma conscientização não só do fazer. Do processo do aluno, mas a questão de conhecimento. Acho que esse foi o essencial, essa que foi a grande sacada, tratar a Arte como conhecimento, como processo, como forma de expressar ideias [...] Então ele tem a teoria e tem a prática, é a forma e o conteúdo mesmo. Porque eu acho que tem mais essa consciência depois da Lei.

Pelo relato da entrevistada, é a partir desse reconhecimento da disciplina de Arte que se iniciou um novo momento, uma nova conscientização que pode levar a disciplina a se desenvolver cada vez mais.

Dilma considera que a mudança foi grande, em comparação ao momento no qual fez sua Licenciatura Curta, a Lei 5.692/71, quando a polivalência era a tônica no ensino de Arte. Hoje considera que está melhor, direcionando para a linguagem na qual o professor tem uma formação específica. Mesmo assim, acha que isso ainda rende alguns problemas:

A mudança foi grande. Porque quando eu comecei a dar aula, no próprio Estágio que eu fiz em Santa Maria [RS], eu tinha que [...] interligar as três áreas de qualquer jeito. Por exemplo: cor quente, uma emoção forte, o vermelho nas Plásticas. E ficava tudo muito enrolado, muito dividido, muito gozado. Só que tem um senão aí [...] [agora]. Cada professor de Artes onde eu estou, dá aula de uma maneira totalmente diferente. E esse é o senão. A evolução foi que ficou cada um na sua casa. Se você está se especializando em Artes Plásticas e você vai ter que dominar muito bem esse assunto para dar aula ou não, fazer curso, criar coisa... que eu também... se bem que a minha aula sempre tem a música, que eu intercalo, como eu tenho o conhecimento, eu levo na hora certa... É, eu exploro o mais que eu posso... Mas eu não deixo fugir do que eu estava me propondo.

Para Dilma, a maior vantagem que a Lei trouxe foi fazer com que cada professor trabalhasse de acordo com a área de formação, o que possibilita um maior

conhecimento nessa área e uma exploração melhor dos conteúdos. É possível para o professor fazer ligação entre as áreas a partir da sua área de formação, ao contrário de como a disciplina estava proposta pela Lei 5.692/71, na qual o mesmo professor devia trabalhar todas as linguagens.

Percebe-se que os relatos das entrevistadas apontam para um momento no qual a disciplina de Arte começa a obter um respeito que é fruto da conscientização e dos conteúdos que estão sendo ensinados em cursos remodelados nas universidades. Contribui também para isso a configuração da disciplina de Arte por meio de documentos como PCNs e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. O sistema escolar já percebe a disciplina de Arte diferente daquela ideia relacionada apenas a atividades práticas, restando, contudo, uma visão distorcida por parte de alguns pais, alunos e professores que ainda não têm a real dimensão da importância da disciplina. É da atuação dos professores que resultará a efetivação desse currículo, o que depende das escolhas docentes, tema do próximo item a ser discutido.

3.2 As escolhas docentes: planejamento, estratégias de ensino e avaliação

Nas discussões sobre o currículo, Sacristán (2000) indica que o professor é quem melhor pode analisar os significados substanciais da cultura para estimular seus alunos dentro do que é proposto no currículo. O professor será sempre um mediador que pode facilitar ou não o aprendizado, mas de fato seu papel será sempre político, que vai de ser um mero adaptador até o de ser criador sobre este currículo.

O autor defende a concepção de que os efeitos educativos não derivam de modo linear e direto dos currículos que professores e alunos desenvolvem, como se eles aprendessem diretamente dos seus conteúdos e propostas. Alunos e professores trabalham no desenvolvimento de um currículo que é mediado de tal forma que condiciona a qualidade da experiência educativa. Os recursos possíveis estão em razão da coerência das tarefas realizadas frente aos efeitos que se pretendem, de acordo com possibilidades de se propiciar os processos de aprendizagem desejados.

A racionalidade inerente às ações de ensino e as justificativas dessa ação se dividem entre vários agentes, a saber: o currículo que o professor tem que desenvolver, as pautas de comportamento profissional coletivas, a organização do sistema escolar, as pressões exteriores, etc. Os professores devem ser vistos como agentes que expressam uma racionalidade de forma pessoal. Na realidade, eles traduzem, de forma pessoal, amplas instâncias educativas.

Para Sacristán (2000), o sistema educativo, como cultura de comportamentos e usos, tem continuidade através de tarefas homogêneas que se dão nele. Existe uma série destas tarefas com uma estrutura parecida (sistema de organização exigido, submissão a avaliações, meios empregados, atuação de professores e de alunos, etc.). Elas podem ser encontradas em boa parte das ações dos professores e no currículo como um todo. O papel reprodutor do sistema educativo consiste, em muito, na constância de vários padrões de comportamento e em quão estáveis são as condições de trabalho dos alunos e professores. Estas condições contribuem para configurar formas de pensar, atitudes e atividades. Assim, os estilos didáticos reproduzem uma prática profissional e, através dela, os condicionamentos que possibilitam a significação do currículo. Mesmo que os conteúdos mudem, mantém-se a estrutura da prática na qual eles são transmitidos e aprendidos. A prática de ensino tem se mostrado numa continuidade histórica intensa e na persistência da estrutura que a articula às tarefas. Isso pode explicar a resistência à mudança das práticas escolares e o natural conservadorismo dos professores, fixando-se a vários esquemas práticos de ação que lhes proporcionam segurança profissional, já que a estrutura do trabalho é a mesma para todos os professores.

O autor aponta que a estruturação do trabalho dos docentes não é independente das tarefas que desempenham de fato. Todo elemento regulador da atividade docente, de qualquer tipo, incide na escolha de tarefas para os seus alunos e respectivamente nos efeitos educativos. Assim, o trabalho do professor é especificado em tarefas muito diversas que não se esgotam no âmbito da aula ou da escola, dentro das quais se encontram dirigidas de modo direto para planejar e facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos. Existem outras tarefas, não apenas acadêmicas, que fazem parte do trabalho docente no sistema educativo que interagem com as primeiras e as condicionam. A função de ensinar, por si só, exige diversas dedicações. Existe inclusive uma dada pressão moral sobre os professores, ao considerar que a qualidade do trabalho docente depende, em certa medida, do tempo e também das funções que realizam fora do expediente de trabalho.

Sacristán (2000) defende que a análise das tarefas realizadas pelo professor no âmbito didático não pode ser feita à margem de outras exigências do sistema social que recaem, ao mesmo tempo, sobre o professor e o sistema escolar no qual ele trabalha. Pede-se ao professor não apenas ensinar ou facilitar a aprendizagem e avaliá-la, mas também realizar trabalhos de tutoria pessoal, preparar atividades extraclasse, manter a ordem, gestionar aspectos de ordem burocrática, preencher boletins de avaliação e informes aos

pais, atualizar-se, entre outras. O conjunto de tarefas realizadas pelo professor forma um todo que, numa inter-relação, configura a estrutura do seu trabalho. Assim, a estrutura do trabalho docente pode ser analisada em três dimensões consideradas pelo autor:

1. Quanto ao conteúdo, que se traduz na especificação de diversas funções que são variadas e ultrapassam o que se entende comumente por trabalho pedagógico.

2. A localização temporal e geográfica das tais funções, pois elas são desenvolvidas em diversos âmbitos: na escola, na aula, fora de ambas, dentro do horário de classe, no horário de trabalho específico na escola e também fora do horário estabelecido.

3. Algumas dessas funções são realizadas individualmente, enquanto outras são coordenadas entre vários professores.

Perceber como as atividades do docente se concretizam nessas três dimensões supõe aproximação para se ter o conhecimento real da estrutura do trabalho do professor e entender as dificuldades em mudá-la. Fica claro que programas de alterações metodológicas na aula podem influenciar na mudança de estrutura do trabalho nas três dimensões apresentadas; ou ainda que tentativas de alterar as tarefas metodológicas dos docentes encontram dificuldades na prática, porque alteram a estrutura geral do trabalho, pois nem sempre se trata de uma substituição no repertório de esquemas práticos de ordem metodológica.

Diante dessa lógica apresentada, propor inovações pedagógicas aos professores é retirar a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, pois geralmente não se trata apenas de substituições metodológicas, mas de alterações fundamentais que devem ser entendidas dentro da complexidade dos encargos da função docente.

Segundo Sacristán (2000), a competência dos professores não está em planejar tarefas próprias ou escolher um repertório amplo a partir do conhecimento que possui. As competências relacionam-se mais com a sua capacidade de prever, reagir e dar soluções às situações nas quais transcorre seu fazer profissional no campo institucionalizado. Neste sentido, a sua competência se expressa melhor no modo como enfrenta as situações que lhe são dadas. Diante desse quadro, o professor pode superar as situações que encontra, ou se acomodar com elas, numa posição de submissão.

A formação é essencial para poder intervir na tradução pedagógica dos conteúdos curriculares. Esse é um fator que pode proporcionar uma autonomia real para selecionar, ponderar e organizar os conteúdos frente às necessidades dos alunos, pois, se

os professores tiverem escasso domínio da matéria, não conseguirão traduzi-la pedagogicamente para os alunos.

Sacristán (2000) afirma que os professores partem de esquemas e/ou planos estratégicos baseados no seu conhecimento acadêmico. Com base neles é que buscam desenvolver mapas que contenham uma coerência da prática durante um curso de ação que se estende ao longo do tempo e que marca, assim, um estilo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Como parte de um currículo que é moldável e interpretável, os professores devem se questionar quanto à melhor maneira de organizar os conteúdos. Esta tarefa se encaixa numa das finalidades básicas da educação, pois ela se relaciona de alguma maneira com a reconstrução dos conhecimentos dos alunos. Portanto, a transmissão dos conteúdos e do conhecimento dependerá da intenção cultural possibilitada pelo professor.

A concretização dos significados do currículo não é alheia à avaliação. Ela atuará como uma *pressão modeladora da prática curricular*, que tem como função fundamental proporcionar o progresso do aluno no currículo ao longo da escolaridade. A avaliação proporciona ao professor um controle sobre o aluno.

A avaliação tem como função primordial informar ou dar consciência aos professores sobre como andam os processos de aprendizagem que deverão desencadear o ensino para os alunos. Uma proposta de avaliação deve ser compreendida dentro das possibilidades reais de trabalho para ser praticada.

O que o desenvolvimento de uma atividade ou metodologia pode gerar de mais produtivo do ponto de vista didático é a tomada de conhecimento da autonomia necessária para manejar e integrar as decisões que deve definir constantemente.

A partir da discussão tratada até o momento, podemos retomar a análise das entrevistas das professoras, agora sob o aspecto das escolhas e estratégias que utilizam para organizar suas atividades.

As professoras Andreza, Dilma, Vera e Mariana destacaram, em primeiro lugar, que o que caracteriza a profissão é a interlocução com os alunos. A definição dos trabalhos se dá pela continuidade do ano que passou, revendo o que foi mais importante e abandonando o que não interessou, sendo que o planejamento para a maioria delas se orienta na Proposta Curricular de Santa Catarina. Vera foi a única entrevistada que não citou o documento curricular oficial como referência de seu planejamento.

Quanto ao planejamento, as professoras das escolas menores, Marta e Vera, junto com Alice, demonstraram grande liberdade quanto à orientação. Utilizam

bibliografias próprias e não citam documentos oficiais como a Proposta Curricular do Estado e nem os PCNs como referências. Já as professoras das maiores escolas, Dilma e Andreza, apontam os documentos oficiais como base dos seus planejamentos. Mariana também cita a Proposta Curricular.

De modo geral, as professoras elaboram seus planejamentos com base em experiências passadas. Fazem, para isso, uso do conhecimento da área de atuação e, dentro da análise do que foi trabalhado, procuram rever o que foi relevante para os alunos. Já quanto ao que foi menos relevante, buscam modificações para tornar mais interessante e apropriado aos alunos. Também é geral o entendimento do planejamento não como algo rígido e burocrático, mas como algo flexível, que varia de acordo com as necessidades das turmas.

Vera reconhece a importância de adequar o trabalho à faixa etária e o consequente entendimento dos seus alunos. Quanto à definição do que vai ser trabalhado, relata que aproveita sua experiência e seus planejamentos anteriores, analisando-os e revendo-os:

Eu faço o planejamento todo nas férias, eu pego o planejamento do outro ano, vejo o que deu certo e [...] o que não deu [...]. Agora dando aula, [...] eu fui montando, então tem uma linha de pensamento que dá uma sequência para cada ano [...]. Eu sigo livros... por exemplo, eu sigo vários livros didáticos [...], mas eu não sigo isso durante o ano também, porque às vezes pinta um negócio diferente aí, ou a escola está fazendo um projeto de alguma coisa [...] sempre muda, mas é mais ou menos, assim.

Para a professora, uma das caracterizações é a meta de atingir os alunos. Também relata que é pela sua experiência com eles, e pelo que considera ter surtido bom resultado ou não, que vai definindo seu planejamento. Quanto à orientação, refere-se a livros didáticos que possui. Não faz referência a documentos curriculares.

Andreza constata que a caracterização das atividades docentes se dá no entrelaçamento do conhecimento, da docência e dos alunos frente ao contexto escolar:

[...] eu acho que é a relação entre o conhecimento, professor, aluno, espaço ambiente [...] da escola. Eu acho que, nos dias de hoje, [...] existe uma falha assim, não sei se uma falha, mas a gente não está conseguindo, em termos gerais, é despertar no aluno a importância [...] [do conhecimento], ele se relaciona com o professor, com o ambiente, mas o conhecimento... (risos) [...] Então, isso fica em segundo ou terceiro plano para eles, não sei por culpa de quem [...].

A professora indica que, de modo geral, os alunos têm bom relacionamento com professor, escola e colegas, mas o conhecimento é algo que não está sendo

assimilado, por não ser prioridade para os alunos. Quanto à definição do trabalho anual, a professora conta que ele é redigido tendo como base a reformulação do planejamento do ano anterior. Quanto ao que é utilizado, explica:

[...] aí a gente pega geralmente do outro ano e vai reformulando. Vendo o que tem, e tem anos que a escola resolve fazer interdisciplinar, então sentam vários professores de várias disciplinas [...] isso é prática da escola [...] às vezes.

Vale ressaltar o que ela diz sobre a interdisciplinaridade: a sua escola às vezes se preocupa em atuar deste modo, sendo que na maioria das vezes acaba sendo abandonado. Quanto à orientação do seu planejamento, cita os documentos curriculares mais importantes – PCNs e Proposta Curricular de Santa Catarina.

Mariana, ao falar sobre a caracterização das atividades de professor, ressalta a possibilidade de troca e de dar voz aos alunos:

É trocar experiência [...] trocar essa experiência entre aluno e professor, porque às vezes eles têm muita coisa para falar e os professores não deixam... Na minha aula eles podem falar, [...] possibilidade de fazer eles pensarem. [...] [há] essa troca também. [...]

Quanto à definição do que será trabalhado no ano, procura as outras professoras e tenta trabalhar de modo integrado:

Geralmente no começo do ano eu vou atrás delas e vejo o que [...] elas vão trabalhar no livro [...] Aí eu pego lá e olho [...] o que [...] eles vão ver em História, o que vão ver em Geografia, o que [...] você vai trabalhar em Ciências, [...] aí eu tenho que encaixar algum assunto referente à Geografia, à História e tento fazer essa união [...], então eu vou tentar encaixar, eu que vou atrás, ninguém vem porque agora esse ano que eu vou ter uma professora de Artes para eu conversar [...] Porque eu era sozinha, ia fazer sozinha? Então, eu que ia atrás e perguntava o que [...] você vai trabalhar?

Percebe-se que a professora tem uma preocupação com o que as outras professoras pretendem trabalhar, toma iniciativa e as procura para fazer o seu planejamento dialogar com o das outras disciplinas. Quanto ao que orienta o seu planejamento, diz: “É o livro aquele... Proposta Curricular”.

Quanto à definição do que vai ser trabalhado no ano, Dilma se refere ao planejamento de forma crítica: apesar de haver reuniões para definirem o que será trabalhado, o planejamento acaba se tornando um documento burocrático. Relata que a definição ocorre da seguinte maneira:

Através de reuniões com os colegas. O chefe de departamento se reúne com a gente, geralmente sabe menos ou quase nada que a gente sabe, e

aí, cada um vai opinando como vai ser feito esse plano de curso, planos de aula, [...] que na verdade eles não são seguidos [...] é praticamente um pedaço de papel escrito [...] é uma coisa para mim fictícia.

De acordo com o que vivenciou em vinte e oito anos, Dilma considera o planejamento mais como uma formalidade em sua escola. Quando perguntada sobre o que orienta esse planejamento, responde que é a “Proposta Curricular”, mas complementa:

[...] quando a gente se reúne, não adianta dizer nada contrário ali. É a mesma do ano passado, aquele nós vamos tirar cópia e entregar [...] E esse programa que fica lá e que vai para a direção, esse plano aí, vai a cópia para a direção, outra cópia fica no departamento, mas é um papel... eu por exemplo sigo, mas os outros não seguem (risos) entendeu?

Nota-se uma descrença no trabalho conjunto entre os professores na escola e uma predominância da burocracia sobre o pedagógico. Segundo seu relato, os professores que, como ela, se esforçam para vivenciar com os alunos, se desgastam física e emocionalmente, enquanto outros professores, que buscam apenas passar conteúdos, não terão o mesmo desgaste. Aponta que o planejamento é o mesmo do ano anterior e que tem a Proposta Curricular como maior orientador do texto.

Marta e Alice descrevem as atividades que caracterizam a profissão docente pela transmissão do conhecimento e sua ampliação. O planejamento se dá em função da experiência anterior com as turmas e nenhuma delas utiliza algum documento curricular como orientação do seu planejamento.

Marta descreve suas atividades como uma busca pela ampliação dos conhecimentos dos alunos e também demonstra uma preocupação para desbloqueá-las através do desdobramento a partir de leituras de imagem.

A minha tentação maior com relação às minhas atividades é ampliar a bagagem de imagens que eles possam ter. Leitura de imagens, [...] representação, eu acho que o bacana do aluno é saber representar. [...] se a gente souber representar, não é? [...] porque tem muita gente que não sabe desenhar uma árvore. Então, eu acho [...] [um] bloqueio, porque “não sei desenhar... não quero!” [...] [então digo,] não fala não sei, não consigo, é proibido! Então, esse desbloqueio também é uma meta assim. Que eu sempre martelo ali, olha, todas [...] as premissas da Fayga [Ostrower] [...] todas as linhas, todos os tópicos que a Fayga trabalha, eu trabalho sim. [...] Eu acho que a leitura da imagem [...] dá para fazer desdobramentos milhões. Eu tive aula com a Sandra Ramalho [...] da UDESC [...], então eu acho que é por aí [...].

A professora reforça a importância do aumento do conhecimento imagético dos alunos. Quanto aos elementos constitutivos da imagem, ela tenta explorar a representação

com exercícios para desbloquear os alunos e busca o desdobramento da leitura de imagem dentro das inúmeras possibilidades existentes, de acordo com o que aprendeu.

Sobre a definição do que vai ser trabalhado durante o ano, ela conta que faz seu planejamento com base no trabalho dos elementos visuais, leitura de imagem e vai adaptando: “[...] primeiro eu faço um planejamento e está em cima disso. Eu faço um mapeamento das turmas [...] e vou vendo o que eles gostam de fazer mais. E daí vou trabalhando em cima [...] dos meus tópicos [...]”.

Em relação ao que orienta seu planejamento, comenta: “Eu faço uma seleção [...] Eu sempre coloco uma bibliografia, Fayga [Ostrower], e coloco umas coisas que eu vou lendo no momento, [...] sou eu que elaboro mesmo.” Marta demonstra bastante interesse pela parte dos elementos da linguagem visual, cita Ostrower²⁴, que é uma referência conhecida sobre o assunto, como orientadora do seu planejamento. Informa que ele é realizado solitariamente, ela decide como acha melhor.

Alice fala das atividades que caracterizam a docência pela transmissão do conhecimento ou, mais especificamente, mostrando a importância da Arte como conhecimento. Explica:

É através do conhecimento... mostrar o conhecimento para o aluno, de várias maneiras [...] tu podes mostrar o conhecimento [...] todo professor é capaz de mostrar o conhecimento [...] então é isso que é o importante, é isso que para mim é mais fundamental [...] o conhecimento. [...] como eu digo para eles: se não tivesse a Arte, como é que seria o nosso mundo? Não teríamos como mostrar como é que foi o antigo, não é? [...] Então a Arte é fundamental.

Mais do que apenas repassar o conhecimento, a professora ressalta a importância da Arte e de aprendê-la na escola, devido a sua importância na história das culturas. Acredita que a disciplina é fundamental e procura fazer com que os alunos a encarem com seriedade.

Quanto à definição do que vai ser trabalhado anualmente, a professora comenta que se baseia no ano anterior, entre experiências positivas e negativas. São suas palavras:

²⁴ Ostrower (1983) descreve em seu livro – que é uma adaptação, em linguagem mais formal – o curso de História da Arte que realizou com trabalhadores de uma indústria encadernadora de livros. O curso se deu com conteúdos que intercalavam exercícios de percepção visual acompanhados de explicações teóricas, trazendo análises de obras de Arte e dados sobre os artistas e seus contextos. Propôs analisar, a partir de muitas ilustrações, todos os períodos da História da Arte sem se prender a uma sequência cronológica das épocas históricas. Como resultado, tem-se um livro com conteúdo denso, porém de linguagem bastante acessível. Pode ser considerado um referencial importante para quem pretende iniciar uma interação com o meio das Artes Visuais.

O que deu certo e o que não deu certo... As experiências que deram certo a gente tenta melhorar. E inovar um pouco mais... e o que não deu certo [...] ver o que pode ser melhorado. [...] Aí durante o ano eu vejo e dou uma olhada também, e modifico [...], porque assim, oh! A partir do momento que eu vou tendo outros conhecimentos, que vão surgindo outros conteúdos [...] aí eu vou ampliando [...] no meu plano.

Quando foi perguntado se existe algum documento que orienta o planejamento, a professora faz um sinal de negativo e diz que não.

É possível perceber que as professoras caracterizam a profissão docente pela valorização do conhecimento vivenciado junto dos alunos, visando a ampliar a bagagem cultural deles, o que nem sempre é algo fácil. Elas afirmam buscar a troca com os alunos. As professoras das duas escolas maiores concordam que há certa dificuldade com relação às atividades da profissão, por falta de retorno dos alunos. Dilma, que está em vias de se aposentar, considera esta situação desgastante. Andreza percebe, junto aos colegas da escola, que algo não flui no aprendizado dos alunos, que parecem não ter a consciência disso, apesar dos esforços do corpo docente da sua escola.

Ao serem questionadas sobre possíveis materiais pedagógicos oferecidos pela Escola, bem como sobre as atividades que mais costumam dar certo, os diálogos de Dilma e Andreza estiveram mais próximos por trabalharem nas maiores escolas, que por sua vez contam com mais recursos. Já quanto às atividades realizadas, os discursos diferem.

Dilma inicia dizendo que a escola possui bons equipamentos e um bom laboratório, que acaba não sendo utilizado pelo pouco tempo do qual dispõe. Ela explica a situação na escola do seguinte modo:

O colégio em que eu trabalho é um colégio bem equipado; nesse ponto eu não posso dizer o contrário. Nós temos um laboratório [...] com cadeiras, com banquinhos, com telão, com videocassete, com televisão, com água; estruturas assim básicas [...]. O problema da dificuldade do [...] apoio, é esse apoio que eu sinto que outras áreas têm. Se tiver um congresso de ciências, imagina, logo surge o ônibus [...] para levar os professores para fazer o curso, [...] mas ARTES?

A professora percebe uma diferença entre as disciplinas, e considera que Arte é marginalizada. Quanto à utilização do laboratório, diz:

Então acontece que o laboratório, você tem que marcar aula no livrinho, muitas vezes choca com o colega, na época que você quer. [...] Segundo problema, as aulas não são faixa, daqui que você saia da sala de aula e vá ao laboratório que é lá embaixo [...], não vale a pena. Não vou lá há horas [...].

Dilma explica que a escola tem uma boa estrutura e que, apesar disso, não pode utilizá-la pela pouca carga horária da disciplina.

A professora relata ainda que os materiais do laboratório são comprados por meio de recursos obtidos através da venda de livros em consignação, “[...] e esse dinheiro fica para o laboratório usar. Ele já conseguiu algumas coisas com dinheiro da venda de livros”. Ou seja, já que o Estado não tem fornecido tais materiais, os professores e a escola têm providenciado por conta própria.

Quanto às atividades que têm dado certo, a professora é enfática: “Sabe quando é que dá certo? Quando é atividade para nota. É só eu dizer que é para nota. ‘Vale nota, professora?’ Vale! [...] O que eu vou dizer? O que surte efeito é mantê-los ocupados [...]”. Dilma fala que a maneira de fazer os alunos levarem a sério é através da cobrança pela nota, apenas assim respeitam a disciplina.

Sobre a aquisição de livros, Andreza, também professora de uma grande escola, relata que a escola tem adquirido poucos materiais, apesar de serem solicitados:

Para Artes? [...] Sim, a gente pede alguns materiais. [...] Livros, assim, não. [...] A gente compra do próprio bolso [...], mas a escola oferece material para uso dos alunos assim, até um certo tempo tem, aí acabou a verba e fica um tempo sem. [...] A questão dos alunos é complicada, eles já têm aquela mentalidade de que o Governo vai dar o material, então eles não compram. [...] A situação é complicada.

O Estado fornece poucas alternativas, os livros são adquiridos de forma particular pelos professores que fazem esse investimento. Constata-se a falta de comprometimento do Estado para com a educação e também frente aos professores, que muitas vezes acabam gastando o salário para comprar livros que deveriam estar nas bibliotecas escolares. A professora diz que os alunos esperam receber do Governo os materiais para o trabalho na disciplina e então não compram o seu material.

No que se refere às atividades com os alunos, a professora diz que os menores (séries iniciais) gostam de tudo, já os adolescentes são mais exigentes:

[...] de primeira a quarta série, [...] eles gostam geralmente de tudo. [...] Os maiores, [...] adolescente já é mais mal-humorado [...], mas as atividades práticas em geral [...] principalmente assim: se você já trabalhou um certo tempo com uma atividade, eles já estão enjoados; quando você troca, eles animam e trabalham. [...]. Eu notei muito o trabalho com sucata [...], de montar e tridimensional. Como eu trabalho muito bidimensional, quando eu vou trabalhar o tridimensional, eles ficam eufóricos.

A professora comenta que a troca de atividades às vezes é empolgante para os alunos. No caso dela, que faz mais trabalhos bidimensionais, sentiu um maior interesse dos alunos quando, num determinado momento, optou por trabalhar com sucata e com o tridimensional. Depois, explica a dificuldade de inserir mudanças nas aulas: “Até que o bidimensional acaba sendo mais fácil, [quanto a] essa questão do excesso de carga horária. Porque você providenciar sucata para dezoito turmas, são setecentos alunos! [...]” A pouca carga horária é que acaba forçando a professora a dar uma continuidade no trabalho em duas dimensões; mas quando inovou, sentiu a motivação dos alunos.

No que se refere aos materiais pedagógicos adquiridos pela escola e às atividades que resultam no maior envolvimento dos alunos, segue abaixo o que as professoras Mariana, Vera, Marta e Alice relataram.

Vera fala que a escola tem poucos livros e o pouco que comprou foi com recursos obtidos em atividades extras, como explica:

Nada. Teve um livro, não, dois livros que eles me deram, acho que foi cem reais [o investimento neles], no começo desse ano, de tanto eu choramingar que eles faziam rifas, eu sempre vendia as rifas dos dias das mães para comprar livros para a Biblioteca e eles focam muito na literatura, na Leitura de primeira a quarta, e aula de Arte ficava só por minha conta, eu já estava cansada. [...] E teve uma professora também que ganhou uns livros de Arte, cortesia das editoras, e daí me deu, mas não a escola. Não tem essa preocupação, até porque [...] eles sabem que eu gosto de dar aula e eu invisto [...]

Vera conta com pouco material da escola, obtido por meio de recursos conseguidos através de rifas, doação de outros professores, o que acaba se tornando um pretexto para a escola não investir em materiais.

Quanto às atividades que dão mais resultados, a professora diz que são aquelas contextualizadas:

Sempre que o aluno entende o que está fazendo, quando ele entende o processo. Ele não faz por fazer. Não é um livre fazer [...]. Tu queres torturar o aluno, manda fazer um desenho livre. [...] O aluno sempre gosta dessa contextualização, sempre é legal ele ver obras, trabalhos de outros alunos ou a gente discutir um tema, uma coisa e, a partir dali, a gente começa a criar. [...]

Vera aponta que dão certo as atividades que contextualizam, que tratam de algum tema, e procura trabalhar assim com os alunos.

Alice conta que uma única vez a escola adquiriu uma coleção:

[...] uma vez a gente comprou, mas pouco, uma coleção, nós compramos da Tarsila [do Amaral], seguida da do Cândido Portinari, fora isso [...]

não. [...] E agora que o Governo Federal [mandou uns livros] senão eu mesma... a gente compra.

A professora comenta que a escola não adquire materiais e apenas uma vez comprou duas coleções e atualmente recebeu livros encaminhados pelo Governo Federal. Acaba comprando os livros de que precisa, ou seja, novamente fica a cargo do professor resolver o problema da falta de compromisso do Estado com seus recursos.

Já sobre as atividades que dão certo, diz

Eles gostam muito do trabalho em equipe [...] da pintura [...] e recorte e colagem. [...] O problema é uma aula [em vez de aula-faixa], às vezes o primário é difícil, é complicado trabalhar. Então os grandões já são mais... fáceis, a gente até consegue trabalhar melhor.

Para Alice, os trabalhos em equipe e práticos são mais aceitos pelos alunos.

Mariana fala que a escola cortou os poucos materiais que oferecia; quando necessita trabalhar com algum material, solicita aos alunos para fazer um rateio:

[...] a gente cortou o guache porque fazia muita sujeira, [...] os alunos mesmos que trazem o material. [...] Mas aqui a gente tem poucos que não têm recurso, e quem não traz é por malandragem mesmo, que eles preferem comprar um pirulito ali do que trazer [material].[...] Uma cartolina para cinco pessoas dá, [...] aí cada um dá dez centavos, cinquenta centavos... “Ah! Eu não vou dar dez centavos [...]”, mas aí vai lá comprar um pirulito de dez centavos, vai comprar bala lá por dez centavos.

Como a escola não dá materiais, a professora busca junto aos alunos a compra de material por meio de rateio, mas alguns se negam a participar. Discute a facilidade com a qual os alunos se rendem aos apelos do consumo, em detrimento da sua própria formação. Algo compreensível, a partir de como a mídia explora estas questões. O fato é que a formação é que acaba sendo a grande prejudicada.

Quanto às atividades que dão mais certo, refere-se a atividades práticas com mosaico e reciclagem:

Ah! Reciclagem [...] dá às vezes certo. [...] Trabalhei mosaico com eles [...], de fazer o diário deu bem legal. [...] Teve aquela semana ousada de Artes, eu participei lá, dei curso junto com outra professora. [...] O que eu fiz lá eu adaptei aqui, por isso que às vezes o planejamento do começo do ano não adianta.

A professora Marta relata que a escola possui alguns materiais. “Tem alguns livros, pouca coisa, bem pouca coisa. [...] E alguns DVDs e uma coisinha que eles recebem. Tem alguma coisa”.

A escola tem poucos materiais; quando a professora necessita, compra alguns ou pega nas bibliotecas e também busca materiais na internet, conforme conta:

Olha, compro poucos, [...] procuro pegar mais nas bibliotecas, [...] pegar mais na internet do que comprar. [...] Não está muito fácil, não. Eu comprei há pouco tempo um livro [...] de crítica da Arte, [...] que faz um panorama da Arte brasileira por artistas [...], mas não costumo adquirir muitos livros, não.

Marta resolve a situação da falta de materiais buscando na internet e pegando por empréstimo nas bibliotecas e, em menor grau, comprando.

As professoras falam de realidades nas escolas nas quais não se investe em materiais de Arte, algo previsível pelas condições precárias da Educação Básica pública no país. Deve ser ressaltado, entretanto, que as professoras Dilma e Andreza, por trabalharem nas maiores escolas, contam com maior apoio logístico. Todas relatam adquirir livros apesar das dificuldades e apontam como atividades com melhor rendimento aquelas práticas. Dilma foi a única que ressaltou a importância da nota, pois apenas assim os alunos se empenham na aula.

Frente aos aspectos citados pelas professoras, podemos propor um diálogo com as reflexões de Sacristán (2000) sobre a dependência dos efeitos educativos à interação de todas as relações presentes nas situações de ensino: as atividades metodológicas, aspectos materiais com os quais convivem, estilo dos professores, relações sociais, culturais, o aspecto estrutural da escola, relação com os alunos, entre outras. Existe, para o autor, uma superposição de vários contextos que modificam as situações de ensino e de aprendizagem. Assim, devemos entender as diferentes respostas como resultado do modo de atuação desenvolvido pelas professoras frente à complexidade da carreira atual, o que envolve sua formação, as condições da sua escola e também o aspecto social, no que tange aos seus alunos. Por essa lógica, cada uma dessas professoras desenvolve seu trabalho atualmente, de uma maneira peculiar, já que cada lugar inclui muitos envolvimento e, por conseguinte, uma atuação que dê conta dele em sua totalidade.

É possível entender melhor a situação, ao analisar as falas das professoras sobre a relação com os alunos, a participação deles nas aulas e o método de avaliação que têm aplicado. As professoras Mariana, Alice, Andreza e Vera apresentaram relatos sobre o relacionamento e também quanto à participação dos alunos, além de uma avaliação que busca analisar a trajetória ou o processo deles.

Alice conta que a relação é assim:

Muito boa. [...] Tem gente que adora desenhar, tem gente que não suporta pintar, mas eu tenho o meu objetivo. Quando o trabalho é preto e branco, é preto e branco; quando é colorido, é colorido; quando é com guache, é com guache; quando é recorte e colagem, é recorte e colagem [...], mas aí, vão fazendo do jeitinho deles, não é? E sempre conseguem.

A professora explica que conduz seus alunos para o alcance do seu objetivo, dentro dessa relação. Ainda sobre a participação dos alunos, complementa: “A maioria participa. [...] E tem uns que [...] não querem nada comigo, geralmente não querem com os outros também.”. Percebe a participação dentro da normalidade, sendo que os alunos que não participam da sua aula quase sempre são os mesmos que também estão desinteressados nas aulas dos outros professores.

No que diz respeito à avaliação, a professora diz que esta não é uma tarefa fácil, pois procura avaliar se eles alcançaram os objetivos:

Não é fácil. [...] Cada professor tem um jeito de avaliar. [...] Eu digo para eles, por mais simples que seja o trabalho deles, mas eles têm que fazer. Eles são obrigados a fazer. Então eu avalio muito a criatividade e se ele alcançou o objetivo.

Alice conta que avalia quanto à criatividade, o que pode ser um critério de difícil julgamento; no que se refere a alcançar os objetivos, tem clareza sobre a sua escolha.

Mariana discorre sobre a relação com os alunos, ressaltando que eles gostam dela e da disciplina, sendo que aqueles que não conseguem média é porque estão em falta com a disciplina:

[...] Eles gostam, às vezes eles gostam da matéria e não gostam da professora, às vezes eles fazem porque gostam da professora e não gostam da matéria. [...] Mas são poucos que não fazem, [...] é mais por malandragem mesmo, porque não gosta, ou deixa tudo para o final mesmo [...]. Tem gente que entra e sai sem material nenhum, aí eu cheguei para uma menina hoje, e ela conseguiu ficar [em recuperação]. [Eu dei] Parabéns! Porque não entregou [os trabalhos].

A professora faz referência a uma relação natural com a qual convive, já que nem todos gostam da disciplina; porém, explica que alguns alunos ficam em exame na disciplina por uma falta de compromisso, por não entregar os trabalhos.

Quanto à participação dos alunos, comenta que alguns participam até demais, enquanto outros não querem participar:

[...] Tem uns que gostam até demais, [...] se envolvem, aí dominam e [...] ficam dando show na sala. [...] E tem uns que não sabem desenhar mesmo, [...] eles acham que não tem Dom. Então para eles é

complicado, então o menino ali que sai... a gente tenta... [ver] se ele entendeu o que eu queria e fez mais ou menos. Mas eu sempre motivei eles... aí não estão tão [...] travados assim. [...]

Mariana comenta sobre os alunos que não gostam muito, que têm dificuldades e acreditam num “dom” para desenhar. Ela procura motivá-los para superar esta situação, ou pelo menos amenizá-la.

Sobre o tema avaliação, diz:

É complicado [...], bom, se ele fez, ele entendeu o que eu quis, trouxe [o trabalho]. [...] Tem uns assim, que não saiu nada, mas ele tentou... aí dá um sete... entendeu? [...] O que não tem; [ou tem] nota baixa, é porque não fez mesmo. [...]

Mariana explica que com seu método de avaliação está buscando perceber o esforço dos alunos em atingir o objetivo definido, sendo que há aqueles que não fazem as tarefas. Estes ficam sem nota, ou com nota baixa.

Andreza classifica a relação como tranquila, mas considera um lado cansativo quanto a acalmar as turmas e quanto ao reflexo de alguns problemas familiares dos alunos:

Eu acho tranquilo assim, [...] mas por outro lado é cansativo, porque cada turma em que você entra, os pequenininhos principalmente, você tem que acalmar a turma, mas é uma relação gostosa assim. Eu enfrentei alguns problemas com alunos, [...] aquele aluno que sofre abuso sexual, aquele aluno que é espancado e que vai refletir em sala de aula [...]. Normalmente é com todo mundo.

Andreza comenta que a relação é tranquila; entretanto, fala de situações delicadas, como no caso da violência sofrida pelo aluno da escola. O fator social reflete de forma intensa em sala de aula. É um desgaste a mais para o professor.

Sobre a participação dos alunos, relata:

[...] até a metade do ano assim, [ficam] bem interessados, eu não sei se isso tem a ver com o cansaço do professor, ou com o cansaço dos alunos, [é] que até setembro flui [...]. Eu acho que é muito do reflexo do professor também! Você chega para fazer um trabalho sem vontade, não tem como [...] despertar alguma coisa no aluno [...], porque dez aulas no dia, chega na terceira aula da tarde, você já não tem mais pique [...] você já está cansado, o aluno já está cansado. [...] Turmas que também estão muito cheias. [...]

A entrevistada explica que, durante o ano, os docentes – juntamente com os alunos – vão perdendo a motivação para as aulas e que o excesso de carga horária de trabalho, aliado a turmas muito cheias, são fatores que vão desgastando os professores.

Sobre como avaliar seus alunos, procura fazê-lo pela análise do processo:

Eu avalio o processo, e o resultado deles também, a participação. É uma avaliação bem legal assim. [...] Até nos trabalhos eu coloco nota assim, mas costumo entregar mais para o final, porque senão eles perturbam: “Eu tirei tanto! Eu tirei tanto!” [...] mas é basicamente processo. Não sei se têm muita noção disso, costumo conversar com eles, que eles estão sendo avaliados no processo [...] [mas] o que eles consideram é ali a notinha que está no trabalho.

Apesar de Andreza buscar avaliar pelo processo, ela reconhece que os alunos se preocupam apenas com a nota que vão tirar, isso é o que lhes importa.

Vera comenta que tem uma boa relação com os alunos, que aprendeu trabalhando em sala de aula a dar limites, sendo que hoje tem o domínio da situação. Fala assim da sua relação com eles:

[...] Bem legal! [...] Tu tens que botar limite, eles vão te testar [...], mas a relação com eles é muito gostosa assim, porque como eu gosto deles, aprendi a gostar dos alunos. [...] e eles gostam da disciplina. A disciplina é uma matéria que cai no gosto dos alunos, que nem Educação Física, é tranquila, mas tu tens que botar limites. [...] Aprendi porque eu não tinha isso, eu levei um tempo. [...] O primeiro ano tu não sabes o que era a minha aula... gente! Era uma bandalheira! [...] Eu gritava, eu berrava... hoje eu só olho. [...] Isso tudo tu aprendes vendo os outros professores.

Vera comenta que tem uma boa relação, que tem a sorte de os alunos gostarem de Arte e, principalmente, por ter aprendido com outros professores a dar limites à turma; isso possibilitou dominar a turma mantendo uma disciplina.

Quando se refere à participação, pensa que ela está associada ao método de trabalho e que os estudantes participam mais quando há um incentivo:

[...] cai muito na questão do resultado deles, se eles se sentem bem fazendo aquilo [...] se eles fazem coisa que eles não gostam, eles vão bloqueando um pouco, então a Jandira [que foi sua professora na graduação] fazia isso comigo, ela pegava um papelzinho assim, um *passe-partout* e fazia “Olha só que interessante isso aqui!”, então tu tens, tudo ali é um lixo, mas tu tens que valorizar aquela ideia. [...] É um processo muito lento o deles, mas tem diferença, sabe? [...] Quando um professor trabalha bacana, com gosto, a aula de Arte [...] tem diferença [...] [A gente] pega aluno de sexta, sétima série, que o trabalho é equivalente ao trabalho de primeira série, [...] muito infantilizado.

Vera considera que o professor pode fazer diferença na participação dos alunos. Para isso, precisa conseguir uma maneira de desbloqueá-los e incentivá-los. Do

contrário, pode haver o atraso dos alunos; contou o caso de alunos de séries mais avançadas que são bloqueados para os trabalhos de Arte.

Sobre o modo como avalia seus alunos, centra seu foco no processo deles:

É bem complicada a questão da avaliação. Eu comparo o aluno com ele mesmo, aí a gente faz portfólio. [...] De primeira a quarta eu vou seguindo sempre o mesmo caderno, [...] tem uma sequência que eles ficam sempre com aquele caderno e vai formando um livrinho de Arte. De quinta a oitava tem o portfólio, onde entram os textos que a gente trabalha, os trabalhos práticos, e aquilo sempre fica de ano a ano até a oitava. De quinta a oitava, fica nessa pasta. Aí eu [vou] avaliando o processo deles com eles mesmos.

Vera conta que tem inclusive um método já sistematizado, no qual vai juntando o trabalho dos alunos e verificando o processo.

Para Dilma, seu relacionamento com os alunos é assim:

Eu exijo mesmo. [...] Minha relação com meus alunos é boa, eu diria quase ótima, só que na hora de trabalhar eu me incomodo, na hora de fazer os trabalhos eu me incomodo. E eu tenho que usar de mil artifícios e eu me desgasto muito nesse processo, entendeu? Quando eles veem que a coisa está...[crítica] [...] já sabem que [...] quando eu digo eu faço, [...] é o desgaste porque é o seguinte, isso se deve muito à família, a maioria. Tem uma minoria ótima, que são os alunos assim, meu Deus do Céu.

A professora relata que, apesar de manter um bom relacionamento com os alunos, ela se desgasta no processo. Tem que ameaçar, senão muitos não cumprem as propostas nem se preocupam com a disciplina necessária para assistir às aulas.

Quanto à participação dos alunos, Dilma é enfática:

Sabe quando dá certo? Quando é atividade para nota. É só eu dizer que é para nota. “Vale nota, professora?” Vale! Hoje vocês vão escrever... vocês vão desenhar do jeito que cada um pode, não é para ser concurso de desenho não, *Halloween*, e o que [...] é o *Halloween*? Quem quiser pesquisar... [pode pesquisar]. O que eu vou dizer, o que surte efeito é mantê-los ocupados, [...] é para ganhar nota que eles fazem. E é fraco [...] a maioria [dos trabalhos]. E eles fazem sempre dispersos, se puder se distrair com alguma outra coisa, já estão distraídos [...]. Eu tenho que estar cobrando, tenho que estar dizendo igual a uma babá [...], fulano não entregou, só tem até amanhã senão é zero!

Dilma refere-se à dificuldade de manter a turma em uma determinada atividade, ressaltando a dispersão dos alunos e a falta de compromisso com as tarefas. Conta que eles apenas se importam com a nota e, em alguns casos, só produzem quando ameaçados de ficarem sem a nota. Por vezes nem lembram se entregaram a atividade ou

não. Já com relação à avaliação e o que nela dá mais certo, diz que sabe como a avaliação é eficiente do seguinte modo:

Porque através dela eu sei se o aluno leu realmente, se o aluno olhou o texto, e se ele entendeu também [...]. Então, eu pego as partes básicas e eu faço correlações [...]. Por que os fauvistas foram chamados de *fauves*? Porque [suas pinturas eram] só matizes. A obra de Arte é resultado de pensamentos absurdos e ilógicos como as imagens [...]: quem disse isso? Os surrealistas. Entendeu? Ele tem que saber todas as Artes, os “ismos”, para responder isso aí.

Pelo que Dilma comenta, faz sua avaliação de maneira tradicional, na qual passa um texto e faz questões relacionadas a ele. Essa também pode ter sido a maneira que encontrou dentro desse contexto de cobrar uma postura mais responsável dos alunos. Por outro lado, concentra o conhecimento em determinados aspectos da Arte Moderna europeia, que pode não estar muito de acordo com o que os alunos estão interessados, no contexto em que vivem. Isso pode de fato se constituir numa dificuldade a mais para a docente.

Marta diz que sua relação com os alunos está marcada por um desgaste, que resulta de falta de paciência:

Eu ando sem paciência com os alunos, assim, acho que é final de ano e também... muitas turmas, aqui são todas as turmas da escola.[...] Eles [os alunos] estão cada vez mais atrevidos, estão mais sem respeito, são capazes de te chamar de qualquer coisa e tal. Então, esses dias aí, [...] melhor nem falar comigo, porque está complicado, mas a relação (risos) geralmente é boa (risos).

Marta trabalha para o Estado e a Prefeitura e demonstra que sua falta de paciência não é gratuita, mas sim, resultado de excesso de trabalho e da indisciplina dos alunos; enfim, problemas que afligem inúmeros professores em situação semelhante no nosso estado e país.

A professora também percebe a participação dos alunos como intensa:

Eles gostam [...] por mais que eles estejam cansados do sistema, sentado em carteira e não ter um sistema diferente e tal, eles gostam de trabalhar com Arte [...] Eles gostam [daquele] [...] refresco no meio da manhã ou da tarde, eles gostam, se envolvem bastante com o trabalho. [...]

Marta comenta que os alunos mostram boa aceitação da disciplina, que ela é um diferencial e que mesmo dentro de um esquema tradicional de escola, se envolvem com Arte.

Ao discutir avaliação, Marta diz que procura perceber a evolução dos alunos, algo não tão fácil:

É complicado! Eu detesto dar nota [...] e eles reclamam porque eles querem nota, às vezes reclamam que eu olho, coloco “Tá lindo” e tal, coloco um visto e... “Não, e a nota?” [...] minha avaliação é muito assim, com relação [...] [ao] envolvimento, eu procuro avaliar isso, o quanto que o aluno se envolve, o quanto ele se detém, o quanto que ele se preocupa. [...] Então, ele vem me mostrar... está lindo, olha, mas se você reforçar essa linha, se você trabalhar o fundo, vai ficar mais legal ainda. Então, eu dou muito valor para aquele aluno que vai lá e todas as vezes que eu peço para ir melhorar, ele melhora mesmo! [...] E eu percebo, no começo do ano o aluno estava trabalhando num nível, no final está trabalhando em outro [...] não tem assim como não ver a evolução dos alunos [...]

Marta se preocupa com o empenho e a evolução dos alunos, faz um acompanhamento no qual vai fazendo inserções para os alunos reverem suas práticas e melhorarem seus conhecimentos.

Algumas das questões apontadas pelas entrevistadas merecem ser ressaltadas: o relacionamento das professoras com os alunos em geral é bom. Marta e Dilma são as professoras que demonstram maior desgaste quando se referem a ele. Vale lembrar que Dilma está prestes a se aposentar e trabalha na maior escola, enquanto Marta é a única que trabalha em mais de uma escola.

Os alunos gostam de Arte, que ainda é encarada como uma disciplina diferente, o que por um lado a faz ser querida e por isso os alunos trabalham com mais vontade. Por outro lado, alguns alunos não têm o respeito pela disciplina, a ponto de não entregarem os trabalhos, já que também comentam que se o aluno faz um trabalho, mesmo que fique a desejar, obtém sempre a nota média, no mínimo.

Quanto à avaliação, as professoras se referem a um conjunto de atividades regidas pelo processo dos alunos no trabalho. Dilma foi a única que falou de uma avaliação do tipo prova, mas isso não quer dizer que seja o único tipo de avaliação que faça.

É geral a constatação de que os alunos se preocupam mais com a nota numérica do que com o aprendizado. De certo modo, esse é um conceito institucionalizado nas escolas e muito absorvido pelos alunos.

Dilma e Marta apresentam um desgaste quanto a essa relação professora-aluno. A primeira, pelos longos anos dedicados à carreira; a segunda, pelos excessos decorrentes

do fato de ser efetiva em duas escolas. Isso é um fato do sistema educacional em questão que devemos ter em mente.

As professoras demonstraram interesse na busca por um ensino com aprendizagem para os alunos que, por sua vez, conseguem se identificar com a disciplina de Arte, o que é algo importante. Além disso, elas falam que têm buscado uma maneira de avaliar seus alunos, voltada para o processo de envolvimento dos mesmos frente aos objetivos previamente definidos, isso tudo de acordo com a experiência já relatada no parágrafo anterior. O que chama a atenção é que o contexto atual da profissão não colabora para que as professoras continuem evoluindo na profissão, ao contrário, acaba por desmobilizá-las.

Quanto ao reconhecimento que as escolas dão à disciplina de Arte, as professoras demonstram, por meio das suas falas, encontrar uma diferença considerável no tratamento dado à disciplina e às próprias professoras. De modo geral, referem-se ao apoio logístico, ou à falta dele.

Alice fala que a importância dada à disciplina se equipara às outras. Para a entrevistada há interação entre elas, como diz: “A importância [é] igual às outras. Igual... Igual... Tanto de Português, Geografia, aqui está sempre interagindo”.

Andreza conta que Arte e Educação Física ainda estão num patamar de disciplinas mais alternativas, apesar de hoje a escola reservar-lhes mais importância do que antes:

Eu acho [...], comparado à época que eu estudava, [que] tem uma importância maior, do que tinha, [...] mas ainda que é, [...] como o professor de Educação Física, as disciplinas alternativas. [...] Mas eu acho que evoluiu bastante [...] pela conquista dos próprios profissionais, de se impor na escola. Aí eu acho que a formação entra, o profissional tem condições de se impor.

Para Andreza, a escola hoje dá mais importância à disciplina, e isso é resultado prático dos professores mais capacitados que, assim, impõem um respeito maior à disciplina e cobram melhores condições para ela.

Vera conta que sua escola valoriza a disciplina:

Eu acho que eles valorizam, o trabalho aparece. Por exemplo, os professores fazem um trabalho de ciências, assim, na sala de aula [...] que não concretizou num trabalho prático, ele tem um resultado. Os alunos aprenderam, mas isso não é visto. A disciplina de Artes, dentro de Artes Visuais, que é a minha formação, ela já possibilita. Então a escola, de uma maneira ou de outra, está vendo, [...] às vezes também eu exponho o trabalho do pessoal, [...] a gente faz uma pequena exposição,

essas coisas assim. Que tema está em voga assim, ou ecologia, ou é Olimpíadas [...] ou até de datas festivas também.

Vera diz que a disciplina conta com certa visibilidade que as outras não têm, conta com a comunicação visual e a exploração disso para uma valorização dos trabalhos realizados, lidando com temas que vão de questões bastante discutidas mundialmente, como a ecologia, até as festas em datas comemorativas.

Marta diz que a escola atrela Arte mais à questão da decoração. Quando os alunos têm seus trabalhos apresentados em mostras, o trabalho da disciplina é considerado satisfatório:

[...] fica um pouco atrelado à questão da decoração. Então assim, [...] quando você mostra muito... Ah! É alegria, alegria. Quando você mostra menos, eles não ligam muito para você. [...] Então é desse nível, no ano passado eu expunha muito as coisas nos corredores, porque a nossa coordenadora gostava de [...] painéis. [Se] eu faço painéis [...] [então] está beleza, esse ano ela teve licença, então eu passei a não expor mais os painéis [...] Então fica menos visível, [...] a escola não vê muito o trabalho que o aluno faz. Mas quando é... “Nossa, que lindo esse!”, é fizeram, [...] fica meio por aí, entendeu?

Marta comenta que a escola percebe um lado prático demais. Se os trabalhos estão expostos para a escola ver, é porque está havendo trabalho em Artes; caso contrário, é como se nada acontecesse nas aulas.

Mariana fala que a escola já deu mais importância para a disciplina do que hoje em dia: “[...] Agora está meio parado, mas antigamente, quando tinha as oficinas [...] era bem mais... Agora [...] eles querem é que fique quieto na sala. Não incomode, [...] não brigue e passe todo mundo! É o básico...”

A instituição demonstra um interesse especial pela disciplina, para não fazer barulho e não haver desentendimentos entre os alunos. As oficinas de Artes que outrora havia, foram abandonadas; a preocupação com a disciplina é mínima, ou seja, se resume à aprovação dos alunos. O relato de Mariana denuncia uma burocratização da educação pela escola.

Dilma explica a importância que é dada para a disciplina de Arte na escola: primeiramente com uma risada sarcástica, então diz: “Essa merece uma risadinha... QUASE NENHUMA! Eu não diria nenhuma, porque houve uns certos pequeninos apoios para o aluno ir ao teatro, um programa para arrumar umas coisas lá [...]”. Percebe-se o quanto Dilma está desesperançosa com a relação entre a escola e a disciplina de Arte, e a habitual falta de apoio.

O ambiente escolar se apresenta de maneira bastante plural quanto à importância que destina à disciplina de Arte. Assim, as questões levantadas pelas professoras podem ser resumidas à importância de não incomodar outras turmas, ou de apenas decorar a escola ou, até mesmo, nenhuma importância dada a ela pela escola, como se refere Dilma. O fato é que estas diferenças são próprias da multiplicidade com que o currículo se desenvolve nos ambientes escolares, mas não explica a falta de comprometimento do Estado para com o seu Sistema Público de Educação.

As professoras enfrentam problemas na escola quanto à aceitação da disciplina de Arte ou a uma não-compreensão da complexidade da disciplina por parte da direção, do corpo técnico-pedagógico, dos outros professores, e ainda por parte dos alunos e dos pais deles. Entretanto, pelos esquemas teórico-práticos desenvolvidos pelas professoras, elas conseguem se colocar diante das situações e exigir o tratamento digno para a disciplina de Arte, pois a Lei 9.394/96 existe e prevê um tratamento para a disciplina do qual esta até então não havia experimentado. Porém, o sistema escolar em muitos casos desrespeita a Lei, subjuga as professoras e não dá o devido respeito ao ensino de Arte.

Apesar de a disciplina de Arte ser reconhecida pelo currículo proposto, percebem-se diferenças entre as condições oferecidas pelas escolas e até mesmo o tratamento dado por elas à disciplina. As professoras demonstraram também ter concepções diferentes sobre o modo de encarar a disciplina na escola. Em alguns momentos, apontam como importantes apenas as atividades práticas; em outros, não percebem a graduação como algo que exerceu uma influência importante na carreira. De maneira geral, as professoras apontaram como importante e fundamental apenas a parte prática para o desenvolvimento da profissão. Elas reconhecem que adaptam o currículo e o moldam de acordo com seus interesses e concepções, o que pode até mesmo fazer com que o próprio currículo não seja cumprido, em alguns casos. Nesse contexto, os referenciais teóricos aprendidos na universidade foram, em determinados momentos, relegados ao segundo plano. Entretanto, é na relação entre o conhecimento aprendido na universidade e o confronto com a prática de ensino real em sala de aula que se dá o processo de constituição docente dessas professoras, não apenas a teoria aprendida enquanto acadêmica, nem só a prática profissional na escola, mas a combinação de ambos, tema que será analisado mais a fundo no próximo capítulo.

4. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Nos capítulos anteriores, foi analisada detalhadamente a formação profissional das professoras entrevistadas e como os conhecimentos adquiridos na universidade se fazem presentes na sua atuação profissional. Neste capítulo, a atenção se volta para o processo de constituição docente, ou seja, como este profissional elaborou questionamentos, ao longo da sua carreira, respondendo a dúvidas e construindo certezas com base em conhecimentos que não foram adquiridos unicamente no espaço de formação acadêmica.

Assim, discutir o processo de constituição docente implica, necessariamente, em compreender os saberes que dizem respeito a essa profissão. Um dos autores que tem se dedicado a investigar essa temática é Maurice Tardif (2004). Ele considera que existem tipos diferenciados de saberes docentes, sendo que a relação dos professores com tais saberes não se reduz à mera transmissão de conhecimentos previamente construídos. Para esse autor, o saber docente é conceituado como um saber plural, formado pela união de elementos com origens distintas e organizados com uma dada coerência.

Tardif (2004) diferencia os seguintes saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

1. Os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são saberes que se traduzem em conhecimentos gerados nas pesquisas sobre educação, os quais são incorporados pelos docentes durante a formação inicial e continuada. São saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Estes saberes são reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas relativamente coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Eles se articulam com as ciências da educação, na medida em que buscam de maneira sistemática integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente.

2. Os *saberes disciplinares* são saberes correspondentes a vários campos do conhecimento que estão integrados à universidade; são transmitidos por disciplinas, cursos e departamentos universitários independentemente das Faculdades de Educação. São saberes que emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes.

3. Os *saberes curriculares* são saberes apropriados pelos professores no decorrer da carreira. Estes saberes correspondem aos conteúdos, métodos, objetivos e discursos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados por ela como modelos da cultura erudita e de formação para essa

cultura. Apresentam-se de forma concreta em programas escolares que os professores devem aprender a ensinar, ou seja: conteúdos, objetivos e métodos.

4. Os *saberes experienciais* são os saberes que os professores desenvolvem no exercício da profissão, pelo trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e por ela são validados. Assim, são incorporados na forma de *habitus* e de habilidades (de saber-fazer e de saber-ser) à experiência individual e coletiva. Podem ser chamados também de saberes práticos.

Para Tardif (2004), os saberes são elementos constitutivos da prática docente, e essa dimensão da profissão confere o *status* de uma prática erudita. Esta se articula simultaneamente com diferentes saberes: saberes sociais que foram transformados em saberes escolares por meio dos saberes disciplinares e curriculares; e também os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e ainda os experienciais. O suposto professor “ideal” deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, mas também possuir conhecimentos relativos à pedagogia e às ciências da educação para desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

As várias articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo profissional e social cuja existência depende em muito da capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes necessários para tornar a sua prática possível. Em razão disso, esperava-se, ao menos sob a ótica da sociologia das profissões, que os professores procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes que são efetivamente integrados a sua prática. Na mesma perspectiva, esperava-se que houvesse certo reconhecimento social do papel desempenhado pelos professores no processo de formação e produção dos saberes sociais. O autor questiona que, ao ocupar um espaço tão importante no campo dos saberes, admitindo até mesmo uma importância estratégica no espaço pela comunidade científica, os professores deveriam gozar de um prestígio semelhante ao dos cientistas, o que de fato não acontece.

Segundo o autor (Tardif, 2004), os docentes ocupam uma posição que é ao mesmo tempo estratégica e desvalorizada socialmente no campo dos saberes. Eles veem os saberes da formação profissional e também os saberes curriculares em segundo plano. Os docentes mantêm com os saberes uma relação em que se colocam como seus transmissores ou portadores, e não como produtores de um saber. Ao mesmo tempo que a função docente é definida em relação aos saberes, ela parece ser incapaz de definir um saber que seja produzido ou controlado pelos sujeitos que a exercem.

Para o autor, os saberes das disciplinas ou os conhecimentos curriculares que os professores transmitem não são os saberes docentes. O corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes transmitidos pelas universidades e escolas.

Tardif (2004) aponta que o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares por meio das categorias, disciplinas, matérias e programas gerados pela instituição escolar e impostos pela cultura erudita, não são controlados pelo corpo docente de maneira direta nem indireta. Os saberes curriculares e disciplinares transmitidos pelos professores se apresentam como produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das matérias, disciplinas, conteúdos e programas escolares a serem transmitidos. Nessa lógica, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores responsáveis pela tarefa de transmitir saberes.

O saber específico estaria relacionado aos procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Para o autor, isso acontece porque a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se revela como uma relação de exterioridade, da seguinte maneira: as universidades e seus formadores exercem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos; enquanto isso, aos professores compete apoderar-se desses saberes durante sua formação, como elementos e normas da sua competência profissional, que é sancionada pela Universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. A relação de exterioridade se manifesta nos professores como uma tendência a desvalorizar a própria formação profissional, ao associá-la às teorias abstratas dos formadores universitários.

Silva (2000), ao discutir sobre os saberes e as crenças dos professores, define o professor como um ser social que interage com o seu meio, que sofre com as ações da sociedade, mas também as altera e é construído por elas. Ou seja, ao mesmo tempo que o professor é um construtor de cultura e dos saberes, também é constituído por eles, estando assim em um processo permanente de mudança em que muitas crenças e saberes vão sendo estruturados e desestruturados, ao longo de sua carreira profissional.

Segundo a autora, o professor é um sujeito que constrói, na sua formação e na sua vivência profissional, uma visão própria de mundo: “[...] o que o professor pensa sobre educação, sobre sucesso ou fracasso escolar, bem como as expectativas, as representações e os saberes construídos na prática diária influenciam e determinam a sua conduta docente” (Silva, 2000, p. 30). A autora defende que, “[...] para descobrir os ‘porquês’ e os

‘como’ da prática docente, devemos investigar onde o professor se alicerça para pensar como pensa e fazer como faz” (Silva, 2000, p. 32).

Além dos saberes adquiridos na formação, o professor carrega uma história escolar com modelos adquiridos nessa experiência que lhe fundamenta as crenças, ideias e valores sobre a escola, o ensino e a aprendizagem. Ao investigar a constituição profissional dos professores, não podemos esquecer essa trajetória pessoal que acaba se confrontando diretamente com a experiência profissional adquirida na realidade escolar em que atua.

Guarnieri (2000) defende que a chave para entender como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar está em compreender a articulação que o professor estabelece entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. O estabelecimento de relações entre a prática docente e o contexto do trabalho no qual se situa a formação teórica e acadêmica é uma situação que exige dos professores o desenvolvimento da crítica que possibilite uma compreensão da própria situação. Para a autora, esta capacidade de reflexão requer o envolvimento do grupo de professores, e não apenas a atuação do indivíduo; é justamente nesse coletivo que é possível buscar saídas para os problemas relacionados aos conflitos que surgem na prática.

Já para Tardif (2004), os saberes experienciais adquirem certa objetividade na relação que mantêm com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão favorece, além do desenvolvimento de determinadas certezas experienciais, também a avaliação dos outros saberes. A experiência proporciona um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela seleciona os outros saberes, possibilitando que os professores revejam os seus, para assim julgá-los e avaliá-los e, conseqüentemente, objetivar um saber formado pela totalidade dos saberes interpretados e submetidos ao processo de validação estabelecido pela prática cotidiana.

Na perspectiva apresentada até o momento, o autor aponta que os saberes docentes refletem-se direta e indiretamente na ação dos professores. Estes interiorizam normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações e devem ser dominados para fazer parte da profissão. De outro lado, a ação dos indivíduos contribui na remodelação de normas e papéis institucionalizados, para mudá-los, no intuito de levar em conta a situação dos novos recursos ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é resultado das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as

ocupações. Estas transações modificam tanto a trajetória dos indivíduos quanto as ocupações assumidas por eles.

Tardif (2004) defende que a prática docente é uma atividade heterogênea quanto aos objetivos da ação e aos saberes relacionados a ela. Desta maneira, quando um determinado professor trabalha em sala de aula com seus alunos, ele precisa atingir, de modo simultâneo, objetivos diversos, tais como: controlar o grupo, motivá-lo, proporcionar a concentração necessária para realizar uma tarefa, organizar atividades, fazer com que os alunos aprendam, entre outros. Esse é um conjunto de atividades que evolui no decorrer do tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre os professores e os alunos.

Tardif e Raymond (2000) apontam que é com o passar do tempo que os professores aprendem a aceitar seus limites. É também com o domínio progressivo do trabalho que conseguem construir suas próprias aprendizagens e ter sua própria experiência. Por sua vez, estas estarão ligadas a uma maior segurança e ao sentimento de dominar plenamente suas funções. Este domínio está relacionado, em primeiro lugar, com a matéria ensinada, a didática e o preparo das aulas. As competências ligadas à própria ação pedagógica são as que têm maior importância para os docentes. Estas competências (de liderança, motivação²⁵ e gerenciamento) são consideradas fundamentais pelos professores, que reconhecem que é com a experiência de trabalho que elas são adquiridas.

Os saberes dos professores quanto aos fundamentos do ensino são concomitantemente existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais do ponto de vista que os professores são sujeitos com uma experiência de vida. Carregam com eles histórias – pessoal, familiar, escolar e social –, as quais, por sua vez, proporcionam determinadas certezas; com elas compreendem e interpretam fenômenos e por meio de ações próprias dão continuidade a sua história.

Os fundamentos do ensino são sociais, na medida em que os saberes são plurais, advindos de diversas fontes sociais (família, escola, universidade, etc.) e

²⁵ De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999), a motivação tem se mostrado como uma questão problemática. Os autores discutem, a partir de pesquisas realizadas no Brasil, o conceito de *Burnout*, um conceito internacional que significa em português “perder o fogo” ou ainda “perder a energia”, e que na educação traduz o sentido de doença da profissão docente. Muitas vezes os professores podem parecer desmotivados ou até mesmo “preguiçosos”, quando na realidade estão doentes pela condição resultante de um estado de esgotamento físico e mental total causado pela profissão. *Burnout* é a síndrome de quem ainda está na profissão, de quem não pode continuar e nem desistir, então inconscientemente arma uma forma de abandonar o trabalho apesar de permanecer no seu posto, com o sentido de apenas cumprir sua obrigação. Para os autores, a vítima de *Burnout* vai sendo acometida por um desânimo que faz sua vontade minguar, atingindo níveis muito baixos e restando apenas o enfrentamento de um cotidiano de rotina irritante.

adquiridos em tempos sociais diferentes: na infância, na escola, na formação profissional e no ingresso na carreira docente. A relação do professor com seus saberes acompanha uma relação social, pois a utilização de tais saberes implica na influência que eles recebem de grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.

Quanto aos fundamentos de ensino pragmáticos, eles estão diretamente ligados ao trabalho docente, ou seja, à função de professor. São saberes práticos e normativos, adequados às rotinas do trabalho. Eles apresentam marcas das interações entre os professores e os outros atores sociais, da forma como elas se estruturam nas relações de trabalho.

Para Tardif e Raymond (2000), a tripla caracterização dos saberes – existenciais, sociais e pragmáticos – dá a dimensão temporal dos saberes docentes que são adquiridos com o tempo e incorporam experiências novas ao longo do processo de socialização, bem como da carreira, trazendo consigo novas experiências e conhecimentos adquiridos durante o processo, ou seja, um saber-fazer que se mostra remodelado em função da situação de trabalho e das mudanças ocorridas na prática. Compreender os saberes dos professores significa compreender a evolução na profissão dentro das transformações e sucessivas sedimentações ao longo da vida e da carreira, que acarreta diversas camadas de socialização.

Para os autores, esta socialização e a carreira dos professores não é apenas resultado da soma de vários acontecimentos. Há custos existenciais vividos na formação e inserção profissional, tais como o choque com a realidade, a descoberta dos próprios limites, a negociação com os pares. É com os recursos pessoais que os professores conseguem encarar essas dificuldades e superá-las, por meio de um processo que modela a sua identidade profissional ao ser vivenciado de dentro, tornando-os professores e fazendo com que assim se considerem aos próprios olhos.

E como se pode compreender o processo de constituição docente das professoras entrevistadas, senão pelos fatos que apontam em seus discursos? As categorias que orientam a análise são: as condições da profissão, a formação continuada, as escolhas didáticas, o ambiente escolar e a vida dos sujeitos fora da escola. Tais questões passam a ser discutidas pelas professoras nos próximos itens deste capítulo.

4.1 Condições da carreira

As condições da carreira docente relatadas pelas professoras devem ser analisadas criticamente. Mesmo quando dizem receber apoio das escolas onde trabalham,

o que se percebe é que as docentes se adaptaram a uma situação de receber poucos benefícios, ao mesmo tempo que convivem com grandes exigências e responsabilidades.

A professora Alice avalia como ótimas as condições da carreira na escola onde leciona, especialmente pelo relacionamento com os alunos e professores. Faz ressalvas, no entanto, quanto à questão salarial:

Ah! Aqui [as condições] são ótimas. [...] Salário a gente vai estar sempre reclamando, [...] não tem nem o que discutir, porque o salário é baixo mesmo. Mas [...] tem as suas coisas positivas [e] negativas [...] Aqui na escola, o meu relacionamento com os alunos e professores também [...] [é] muito bom, não tem problema nenhum. [...] A escola é muito boa, ainda bem (risos). Olha, Daniel... a gente não pode se queixar aqui, não.

Pode-se perceber na fala da entrevistada que há uma satisfação com seu trabalho e sua carreira. Mesmo reconhecendo que não recebe uma quantia suficiente pelo trabalho que realiza, fica explícito, quanto às condições de trabalho, que considera sua posição confortável, especialmente pelo relacionamento que mantém com os alunos e professores. Mesmo que as condições financeiras estejam aquém do que esperava, nota-se que ela se diz satisfeita porque se acostumou a uma situação que agora lhe parece cômoda.

Vera ressalta que recebe apoio da escola, tanto que, logo ao iniciar sua carreira (nesta mesma escola), teve auxílio para transformar uma sala de depósito em sala de Artes. Já quanto aos materiais, recebe pouca coisa. Diz que tem liberdade e consegue fazer cursos sem problema, desde que não deixe os alunos sem aula:

Tu tens apoio; se tu pagares a aula, tu fazes o curso que tu quiseres, mas tu tens que pagar a aula. [...] Das condições... Então, assim [...] esse aqui era um depósito, a outra diretora que trabalhava aqui era muito querida, todas [são], não é? Sempre deram muito apoio para a gente. Aí, ela deixou fazer desse depósito a sala de Arte, porque tinha água, [...] então faz sujeira à vontade, eles picam, pintam e cantam o que querem aqui dentro. [...] A gente recebe, como eu te falei, giz e quadro. Então, tudo [...] que seja papel ou uma cartolina, é tudo dinheiro da gente que a gente vai comprando, [...] tem material [...] que as crianças às vezes trazem, também tem alguma coisa, tem tinta guache que eu peço, essas coisas assim, mais nada... E muita sucata. [...]

A professora não comenta questões salariais nesse momento, direciona seu foco para a situação diária vivida na sua escola, demonstrando ter tranquilidade no seu trabalho. O fato de receber apoio para trabalhar faz com que avalie positivamente as condições da carreira. Mas é preciso refletir sobre esse auxílio, que deve ser encarado como um apoio relativo, já que a professora convive com a falta de materiais, contornada pela ajuda das professoras da disciplina e de alunos que trazem materiais.

Ao comparar com outras escolas nas quais já trabalhou, Andreza esclarece que agora tem liberdade com a direção para obter materiais e não tem problemas de relacionamento com professores e alunos. Indica como maior problema a falta de capacitação, fruto do excesso de carga horária, conforme explica em seu relato:

[...] comparando com outras escolas que eu já trabalhei, por exemplo [...] a gente tem sala de Artes, tem uma liberdade para materiais assim, de direção. Ah! Precisa comprar tal coisa se consegue, é... eu acho que é específico da escola. [...] Nós somos duas professoras, então a gente trabalha bem assim [...] até porque tem uma sala de Arte dos professores, mas a gente consegue administrar bem, material, eventos que a gente vai... Tudo é tranquilo, com a direção [...] a gente não tem problemas, outros professores até têm... porque sempre têm confusões. Mas acho que no modo geral, a questão das capacitações, que eu acho que a carreira é um pouco ingrata assim, pelo excesso de aulas, o que o Governo proporciona de capacitação não é o suficiente, se você vai por sua conta, você tem problema daí com falta [...] porque o aluno sai mais cedo, perde aula também [...] o que também tem a ver com o excesso de carga horária, não é?

Percebe-se que Andreza não vê problemas maiores quanto a materiais – diz que os consegue até com certa facilidade –, nem com relacionamentos entre professores e alunos. O problema restringe-se a uma situação que está interligada às condições oferecidas pelo Estado para formação: a autorização para fazer algum curso depende dos próprios professores conseguirem ajustar os horários para que os alunos não fiquem sem aulas, o que pode ser praticamente impossível, dependendo da carga horária que os professores têm. Assim, o fato de não conseguir alguém com quem trocar o horário pode resultar em não conseguir fazer algum curso que se queira.

Dilma fala de uma falta de apoio constante com a qual deve conviver na sua escola, por isso classifica assim as condições da sua carreira:

Pobre, muito pobre. Se eu não fosse uma pessoa forte, batalhadora, eu não tinha retorno nenhum. Porque tudo o que eu consegui foi tudo eu que corri atrás, conteúdo, aula; inclusive resolvo problemas [...] comportamentais de alunos, que o colégio não dá apoio para nós! Já deu há algum tempo, há muito tempo atrás. Mas o aluno [...], ele tem vários padrões, todos mandam e ninguém manda. Se um aluno, por exemplo, diz um palavrão para o professor, você vai na direção e a direção não... suspende ele um dia, dois dias e ele fica te olhando depois dando risada na tua cara. O retorno é mínimo, minha carreira...

A professora que está em vias de se aposentar fala da sua carreira com pesar, sobrecarregada pela situação em que vive diariamente. Diz que chegou a este ponto devido à ausência de atitude das pessoas responsáveis pela sua escola. Além de responsabilizar-se

pelos conteúdos da disciplina, cabe a ela administrar os problemas de indisciplina em sala de aula sem o auxílio de corpo pedagógico competente.

Marta reafirma as difíceis condições da carreira, a escola pública não oferece nada aos alunos e representa por isso um modelo falido, deixando inclusive um espaço que acaba sendo ocupado pelas ONGs, como diz:

As condições? São péssimas! A gente tem uma escola pública especialmente no Estado onde não se oferece nada praticamente para o aluno. Quem completa [...] essa lacuna [...] que a escola deixa são os projetos. Esses projetos das ONGs, esses projetos que trazem para o aluno uma complementação interessante do que ele pode ter no segundo período. [...] De mexer com Arte não curricularmente, não dentro... de sala de aula, não com a professora fazendo chamada, isso aí, esse modelo para mim já está bem falido [...] Eu acho que a escola pública está [...] numa situação muito complicada [...] e em termos físicos também. [...] Aqui nessa escola, por exemplo, eu não tenho sala de Artes. Não tem nada, então o material, bem... sabe? Bem pouco. As condições bem complicadas, bem complicado de você trabalhar.

A professora Marta, que é a única que trabalha em mais de uma escola, mostra-se bastante desiludida quanto às condições da carreira. Aponta falhas na escola, decorrentes do sistema educacional que as provoca e que, além disso, abre um espaço para que instituições como as ONGs façam o seu papel, já que o Estado não tem se responsabilizado para tal.

Mariana também enfatiza os problemas da carreira, chamando a atenção para a falta de apoio do corpo técnico pedagógico da escola, especialmente em casos delicados como os dos alunos especiais, que chegam ao professor sem um acompanhamento especial, cabendo a ele solucionar sozinho a situação. Isto a leva a considerar a carreira como desvalorizada:

Eu acho que o professor está cada vez mais desvalorizado. [...] Em qualquer área, não só em Artes, não! Eu acho que falta apoio, apoio de casa, porque eles jogam toda a responsabilidade em cima da gente, [...] eu é que tive que tirar uma vez licença, porque não aguentei! Era muito pique! É muito problema psicológico, aluno com problema. [...] Chega [...] um relatório para a gente assim: “Oh! Ele tem isso aqui, oh! Síndrome não sei de quê...” mas ninguém vem aqui te explicar! A gente tem que ir atrás... “A culpa é sua, por que você não foi atrás?” Sabe? Eles não acham que têm que vir aqui, a gente tem que ir atrás. [...]

A professora comenta que já teve que tirar licença devido ao desgaste provocado pelo excesso de responsabilidades, sendo que quando mais precisa do apoio da

escola, esta se ausenta e apenas delega aos professores responsabilidades que também são suas, como no caso do acompanhamento dos alunos com necessidades especiais.

Entre as professoras que tecem críticas mais intensas às condições da carreira, temos a única professora que trabalha em mais de uma escola (Marta), que também trabalha na rede municipal, e a única entrevistada em vias de se aposentar (Dilma). Neste grupo, Dilma é a única que tem uma sala de Arte na escola. Para Marta e Mariana, falta local apropriado para o trabalho. Mariana ainda denuncia a falta de apoio da direção e principalmente do corpo técnico-pedagógico da escola para com os professores. Todas elas se referiram a uma falta de comprometimento dos alunos para com a escola e falta de organização e comprometimento das escolas com os professores e alunos. Estas professoras, por terem uma situação ainda mais difícil, encontram-se desmotivadas.

Pelo que se percebe, não há como pensar a carreira das professoras senão pelo complexo de situações e dificuldades com as quais ela está diretamente relacionada. Dificuldades que fazem com que as professoras sintam-se desvalorizadas e desmotivadas, fatores que reiteram o pouco prestígio da profissão docente. Mesmo as professoras que estão relativamente motivadas por trabalhar na área de que gostam (Artes Visuais), não se sentem à vontade quanto às condições que enfrentam no trabalho do magistério. Assim, acabam convivendo com uma situação dualista de motivação e desmotivação simultâneas, o que é desgastante.

É possível concluir que a satisfação demonstrada pelas professoras ao analisar sua situação profissional está relacionada a alguns aspectos: o bom relacionamento que têm com os colegas e a direção, um comprometimento relativo da direção para com a disciplina de Arte e com os professores, e um relacionamento de maior tranquilidade com os alunos, propiciado pela integração social da comunidade com as escolas. Quando avaliam positivamente as condições de trabalho oferecidas pelo Estado, isso se dá pelo fato de se acostumarem com a situação de precariedade provocada pela histórica falta de apoio para com as escolas e a docência. As professoras acabam redimensionando uma situação cotidiana, pela comparação com outras escolas que conhecem; assim, tiram suas conclusões sabendo que existem colegas de profissão em situação ainda pior que a delas.

4.2 A ambiência escolar como um fator para constituição docente

Sobre a relação que têm com os seus pares, as professoras classificaram o relacionamento geral como bom, sendo que a professora Alice foi a única que reconheceu

que às vezes há problemas no relacionamento. Já quanto à motivação, as manifestações foram variadas.

Quando Alice fez referência à relação entre os professores, primeiro ficou em silêncio, depois começou a falar:

[...] têm ah... professores que são danados. Gente... Cada um tem o seu modo de pensar. Tem o seu modo de ser... até com a direção, tem as que vão estar contentes, tem os que não, né? Um pouco complicado, é complicado. [...]

Alice reconhece problemas no relacionamento entre os professores e até mesmo com a direção, pois cada um tem uma maneira de pensar.

Sua motivação está relacionada a um retorno que recebe no dia-a-dia, pelo clima vivido em sala de aula:

[...] tem vez que tu não estás legal... Então... por mais que tu chegues aqui [...] cansada, né? Tu te envolve e quando tu vês, passou a aula e melhorou. Então é isso que... tem dia que... [flui] mas geralmente acontece isso. É esse o motivo que eu encontro no dia-a-dia, eles mostrando geralmente o retorno. Para o objetivo de estarem trabalhando, de gostarem de ir para sala.

Por mais que esteja cansada, ao trabalhar com os alunos, há um envolvimento que resulta também em motivação, que geralmente ocorre nas aulas.

Para Andreza, sua relação com outros professores é tranquila, conta que os desentendimentos são normais:

[...] na minha escola a gente não tem... problemas, eu enfrento problemas no começo do ano para fechar horários. [...] O diretor, por mais que seja quem está comandando ali, não tem muita voz ativa. Todo mundo é funcionário público efetivo e acaba falando alto, então... [acontecem] as brigas por dia de folga, para quem é que vai ficar com a sexta-feira. Essas coisas assim, horário... mas eu não esquento muito não, [...] me relaciono bem assim... A gente vê muita coisa errada, mas acaba fazendo vista grossa. [...] Eu estava lembrando, materiais que chegaram, tipo TV e essas coisas, que eram para a sala de vídeo e os professores queriam que ficasse na sala dos professores, material que é para o aluno. Então, nessa hora você fala e... então tem algumas atitudes que incomodam.

Andreza demonstra não se envolver em discussões gratuitamente e cita seu posicionamento mais firme ao cobrar uma postura ética numa questão importante da instituição.

Vera, quando fala do relacionamento com os outros professores, diz que tem um bom relacionamento, principalmente com os professores de quinta a oitava série:

Aqui a escola é muito legal de trabalhar... Os professores são muito legais, eu adoro professor de Ginásio. [...] Isso tudo tu podes colocar no teu trabalho: professor de Ginásio, ele não é competitivo, os professores de primário eu noto que são mais competitivos. Por quê? A criança quando chega com dificuldade na segunda ou terceira série... “ah! Porque foi a professora [...]” De quinta a oitava não, eles têm mais maturidade, eles são mais... sei lá, eles participam mais, enfim, eu acho que o professor de Ginásio é mais privilegiado, o aluno já vem mais pronto. [...] Eu me identifico mais com os professores do Ginásio, mas a relação é muito legal, é bem tranquila.

Vera percebe uma diferença na relação entre os professores do primário, mais competitivos, e os professores de ensino fundamental de quinta a oitava séries. Mantém com estes uma ótima relação profissional e, no geral, considera que há bom relacionamento entre os professores.

As professoras Marta, Mariana e Dilma apresentam aspectos mais críticos e conflitantes no que diz respeito a este tipo de relacionamento.

A professora Marta diz que tem boa relação com os professores:

Ah! A minha relação com os outros? É ótima! Eu procuro ser de bem com todo mundo, eu detesto clima, entendeu? Então procuro ter uma relação muito boa com todo mundo [...] mas não venha me pedir para fazer aquela decoração (risos). Daí, fora isso, está tudo ótimo (risos).

A entrevistada sugere que, apesar de ter bom relacionamento e prezar por isso, há professores com uma concepção deturpada das aulas de Arte e que ela se desconcerta quando restringem a disciplina a decorar a escola.

Quanto ao relacionamento com os outros professores, Mariana fala que se relaciona bem com todos, sendo que, quando vai planejar uma atividade interdisciplinar de Arte com outras disciplinas, é ela que precisa ir atrás: “Tenho um relacionamento bom com eles assim, mas aí na hora de fechar o planejamento é essa coisa, eu que tenho que ir atrás [...]”. Apesar do bom relacionamento, Mariana faz uma alusão à visão dos outros professores quanto à disciplina, como se ela estivesse em segundo plano. A Arte é que precisa se adequar às outras e não o conjunto de disciplinas buscar a interdisciplinaridade.

Com relação aos outros professores, Dilma fala de uma situação individualizada, de isolamento:

Cada um por si e Deus por todos. Nunca me encontro com meus colegas da área, [é] “oi” na hora do recreio e tal. [...] Uma vez por mês ou de dois em dois meses na reunião de departamento que a maioria não vai [...] porque para quem trabalha de manhã é de tarde, e quem trabalha de tarde é de manhã. Então, você nunca consegue ver todos juntos. [O] Relacionamento é mínimo [...] mas não tem nada de errado no relacionamento. [...]

Dilma é a professora que tem a possibilidade de contato com mais professores e conta que esse contato ocorre apenas de vez em quando, pelas reuniões da escola, às quais muitos faltam por ter a carga horária cheia, de quarenta horas. Isto faz com que o relacionamento aconteça sem problemas, mas muito aquém do que esperava.

Quanto à convivência e ao relacionamento com seus pares, as professoras demonstraram que, se não há grandes problemas, é verdade que também não há uma integração. Prevalece a política da boa vizinhança. Isso se mostra insuficiente para uma profissão como a de professor, que pressupõe uma integração real, mas o que ocorre de fato é a concretização de uma situação que leva ao individualismo.

4.3 A relação teoria *versus* prática: conhecimento de Arte *versus* escolhas didáticas

Neste item, as professoras discorrem sobre o que mudou em suas carreiras, desde quando iniciaram na profissão, até o presente momento. Elas explicam o que mudou na relação teoria *versus* prática, principalmente sob o ponto de vista da evolução que tiveram na carreira. Avaliam como foi a evolução ou a mudança na profissão dentro da complexidade das questões envolvidas na carreira, tendo como base as situações pelas quais passaram ou ainda passam no magistério.

No que se refere às mudanças desde que iniciaram na carreira até o presente momento, as professoras apresentaram relatos sobre as grandes alterações percebidas.

Vera disse que antes sentia insegurança, e hoje o que ficou é uma maturidade, como afirma: “[...] no começo da carreira tu não sabes o que dar, eu tive pesadelos assim, de chegar na sala e cadê o meu material? [...] Então, hoje não [...]. Há maturidade como professora [...], experiência [...]”.

Marta diz: “Hoje em dia eu tenho o domínio sobre [...] qualquer [...] turma que eu entre, tenho domínio, [...] hoje em dia nada me apavora [...], entendeu? Então mudou muito isso, assim [...]”.

Andreza também fala sobre a maneira de lidar com os alunos: “Ah! Essa experiência... em sala [...], eu tinha muito medo de entrar em sala. E enfrentar os alunos [...]. Nos primeiros dias era penoso, assim, ter que chegar e chamar a atenção dos alunos...”

Alice conta que agora lida com experiência e maturidade:

[...] experiência e maturidade. A gente começa muito nu e cru. A gente [...] começa a saber lidar mais com os alunos, com as diferenças deles

em aula. [...] Eu consigo hoje em dia ter uma linguagem, [...] mais acessível a eles. [...] Eu consigo diversificar melhor as minhas aulas [...]

Mariana se refere às dificuldades iniciais:

Olha, no começo eu achei bem mais difícil de dar aula [...] porque a gente é jogado dentro de sala de aula, a gente não sabe a realidade mesmo. [...] No começo, eles ficam perguntando, testando para ver se você sabe [...] lembro até do professor. [...] Eles ficam te instigando para saber [se tu] tens o conhecimento, [...] agora eles sabem que eu tenho muito conhecimento, só que eu não consigo passar tudo, [...] por causa dessa visão fragmentada que eles [alunos] têm. [...]

Mariana conta que os próprios professores a testavam quando iniciou na profissão. Hoje todos sabem da sua capacidade.

Ela pensa que o trabalho está mais difícil agora com os alunos porque há mais conteúdos a serem trabalhados; antes o trabalho era mais voltado para a prática, com melhor assimilação pelos alunos,

Agora a Arte é em tudo... O que a gente pode fazer em Arte? Arte não é só aquela que está dentro do museu. [...] Ampliar foi muito bom. [...] Olha, vou falar, desde que eu tinha aula de Arte, eu gostava na época que eu tinha aula lá, apesar de que era bem prático. Eu lembro das minhas aulas de Arte de quinta-série, sexta-série. [...] Eu gostava, aí parece que deu uma quebrada, ficou meio assim, solto... muito solto, e agora essa retomada está muito difícil. [...] Apesar de que eles fazem, participam bastante, mas não conseguem ainda acompanhar o raciocínio da gente. [...] Às vezes a gente põe umas coisas assim, eles ficam, [...] eles não têm essa sacada.

A professora conclui que o trabalho com os conteúdos de Arte está acima da compreensão dos alunos, que mostram dificuldades para acompanhar o ritmo das suas aulas.

Dilma diz que sua carreira mudou muito com o tempo, hoje tem uma outra visão:

A minha maneira de dar aula [...] mudou muito. Mudou bastante, e inclusive me ajudou [...] no relacionamento. O meu olhar ficou mais perspicaz, quanto ao aluno. [...] Mudou o meu olhar em relação ao aluno, eu e o aluno, e claro, a maneira de passar esses conhecimentos é totalmente diferente do que eu fazia antes.

Fica claro que as professoras têm uma percepção crítica das mudanças pelas quais passaram em suas carreiras. A experiência e a maturidade são citadas por todas, tanto a com menos tempo de serviço até a que está se aposentando, mostrando que o conhecimento, a experiência e a maturidade são cumulativos.

Todas as professoras entrevistadas demonstraram ter consciência do processo envolvido na docência. Ressaltam a maior maturidade e experiência, mas também o domínio de uma linguagem acessível aos alunos. Com o passar do tempo, elas passaram a internalizar as experiências, diferenciando-as entre as que dão certo (ou positivas) e as que não dão certo (ou negativas). A partir desse reconhecimento, as docentes constituem-se na carreira de maneira sólida, com amplos conhecimentos empíricos que relacionam aos conhecimentos acadêmicos que tinham ao sair da universidade. Estes conhecimentos foram ressignificados pela prática, ora sendo forçados, ora substituídos por outros, aprendidos na prática, com leituras e também com a troca de experiências com seus pares. Nesse movimento, as docentes vão evoluindo gradualmente na profissão.

4.4 Formação continuada

Sobre as atividades que as docentes realizam para se capacitar no dia-a-dia, as professoras foram unânimes em dizer que se atualizam lendo livros e revistas, buscando textos e imagens na internet e mantendo uma troca constante com outros professores, além de fazerem cursos de curta duração.

Quanto aos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado para a área de Artes, as opiniões, com exceção de Marta, foram todas para qualificá-los positivamente. As professoras citam cursos e datas diferentes. Marta informa que, em seus sete anos de trabalho no Estado, nunca soube de cursos específicos na área de Arte.

Dentre as professoras que avaliaram positivamente os cursos de formação em Arte oferecidos pelo Estado, está Vera, que comenta que apenas um único curso de Arte foi realizado. Sua avaliação é de que valeu a pena, conforme explica:

O Estado fez um [curso] uma vez muito bom, lá em Balneário Camboriú, foi uma maravilha, uma vezinha só. Foi bem legal. [Em] 2005 [...] o único que valeu a pena foi esse [...] que foi o pessoal da UNIVALI que fez [...], mas veio gente de Blumenau, veio gente de Joinville, [...] era Teatro, Música e Plásticas. [...] Coisa assim que tu... “olha só que bacana trabalhar com isso aqui!” Aí tu vens com a cabeça cheia de ideias. Aquele valeu! O resto é tudo subjugando o professor. Eles acham assim que o professor não sabe nada! Gente, eles ficam falando coisas óbvias! A GEREI é P-É-S-S-I-M-A para escolher pessoas para curso [...] e quem tem opinião mais polêmica é geralmente quem não está na sala de aula.

Vera cita o curso que considerou realmente importante e que trouxe contribuições a sua carreira. Fica veemente o seu protesto contra a maioria dos cursos que são oferecidos pela regional estadual que, na sua opinião, subjugam a capacidade dos

professores. A professora conclui o assunto falando de outros cursos que tem feito, pelo Instituto Arte na Escola: “[...] os cursos que eu adoro são os do *Arte na Escola* mesmo, eles dão um banho, fazem cursos muito melhores, muito organizados”. Vera apresenta uma opinião crítica frente ao que o Estado oferece e, ao citar os cursos do *Arte na Escola* como mais relevantes, questiona a importância dos cursos oferecidos pelo Estado, já que citou apenas um que julga ter valido a pena.

Andreza refere-se apenas aos cursos de Arte como cursos de formação continuada. Cita um único que fora realizado junto ao MASC (Museu de Arte de Santa Catarina) e assim comenta sobre a experiência:

[...] foi em 2006. [...] Foi interessante, acho que até a questão deles era [...] estimular os professores a visitarem o Museu [...] [MASC] e para mim [...] foi um estímulo mesmo. [...] Então, depois desse curso, eu levei algumas turmas, aí a gente [...] lembrou da necessidade de estar levando os alunos. [...] Já conhecia muitas coisas ali, mas como estímulo eu acho que foi bem interessante.

A entrevistada conta de um curso realizado pelo Núcleo de Educação do MASC que qualificou como importante pelo estímulo para levar os alunos ao Museu.

Mariana cita a Pós-Graduação *Lato-Sensu* e dois cursos oferecidos pelo Estado, em 2001 e 2005: “Já tentei fazer Pós [...], aí meu marido caiu de moto, parei e não voltei mais... mas aí é que eu comecei a gostar de Arte Contemporânea [...]”. Já quanto à formação continuada oferecida pelo Estado, fala: “[...] [teve uma em] 2001. E aí teve em 2005. Espero que tenha no ano que vem também. Parece que é de quatro em quatro anos. [...]” Quanto às experiências nos cursos, conta que foram boas: “Foram, foram. O relacionamento com as outras professoras para ver o que estão falando, saber [o] porquê. [...] Antigamente era só eu de Arte aqui, agora que veio uma mestrandade de Artes [...]”.

Mariana relata as dificuldades para fazer a sua pós-graduação, que teve que parar antes de concluir. Cita dois cursos do Estado, ressaltando a importância do contato com outros professores e lembrando que apenas agora tem uma colega da área para discutir assuntos específicos, o que demonstra uma limitação para os professores solitários nas escolas. Ela lamenta o fato de os cursos não serem oferecidos com mais frequência – ao que parece, há um curso a cada quatro anos.

Dilma conta que os cursos de formação continuada do Estado valem a pena – quando eles acontecem, porque, em toda a sua carreira, não foram muitos:

Fiz, fiz, mas não foram muitos em vinte e nove anos, [...] em [...] minha área [o último em] 2003. Valeu a pena. É [...] realmente [...] até uma

contradição, mas os cursos, quando eles acontecem, valem a pena. Porque existe horário, existe disciplina no curso, existe cobrança entendeu? Você só ganha o certificado se você estiver ali presente. [...] E eles escolhem profissionais bons [...] para essa semana. Agora, vou lhe ser sincera, a prefeitura promove muito mais cursos. [...]

Ao ser perguntada se contribuíram para o seu acesso vertical, ou seja, a progressão na carreira, respondeu que sim, mas se decepcionou com o modo como o Estado valoriza a capacitação de professores:

[...] vale para acesso, uma miserinha, mas aumenta tudo. [...] Deixa eu lhe contar a minha maior decepção. Além da queda, a coisa, a desilusão [...] para mim, tudo bem. Porque eu sou uma pessoa positiva, o retorno, nada... salário, terrível. Tenho que fazer qualquer coisa, mesmo que eu não queira, para sobreviver [...] e o pior de tudo, a minha especialização não tem direito a acesso... E não adianta eu emperrar, e não adianta pagar advogado, porque eu não vou conseguir, porque o nome não é igual a Artes.

Além de explicar sobre a pouca oferta de cursos de formação continuada em uma carreira que está próxima da aposentadoria, constata que foi pequeno o aumento no salário, relativo a estes cursos. Quando investiu num curso de Pós-Graduação *Lato-sensu* para professores, realizado por um programa do Governo Federal junto aos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), após concluir o curso, percebeu que ele não seria reconhecido por uma formalidade da Secretaria Estadual da Educação. Esta situação indica a desconsideração do Governo do Estado para com a capacitação dos seus docentes.

Alice comenta que fez um curso único, em 2006, que não teve uma continuidade:

Foi muito bom, mas foi só no ano de 2006 e pronto. Disseram que a gente ia ter ele de novo, foi muito bom, porque assim a gente obteve experiências também nesses cursos. [...] Me disseram que [...] ia ter mais, [...] mas assim, oh! Foi o primeiro e o último... de Artes [...] não vingou, não tivemos retorno.

Se, por um lado, Alice relata a boa experiência que teve no curso de formação continuada, por outro lado, fala de uma expectativa frustrada por uma promessa de continuação que não se concretizou. Ressente-se de que nem ao menos um retorno foi dado aos professores que participaram e solicitaram a continuidade.

O último relato apresentado é o da professora Marta. Ela conta que nunca ouviu falar em curso de formação continuada proposta para a área de Artes:

[...] eu nunca vi um curso de Artes [...] pelo Estado, que eu saiba não. Em Arte? Não! [...] Eu fiz no ano passado um cursinho, na verdade. [...] Até que foi interessante, pelas discussões que saíram. [...] Era assim...

oficinas e tinha até autoajuda, tinha várias coisas [...], mas as discussões foram bem bacanas.

A professora lembra do curso recentemente realizado, mas chama a atenção o fato de não ter conhecimento da realização dos cursos citados pelas outras professoras, o que demonstra que a divulgação dos cursos realizados não atinge todos os professores. Ela encerra a questão da formação dizendo que, além de ler livros, revistas e textos na internet, frequenta cursos na Prefeitura, onde também é professora efetiva:

[...] Eu faço bastante esses cursos da Prefeitura que são bem bons. [...] Além desses da Prefeitura, [...] obrigatórios, também alguns museus, que nem o Museu Cruz e Sousa, oferecem vários cursos e eu faço vários ali [...] de curta duração, para que eu possa estar tirando alguma coisa [...].

Nota-se, por parte das professoras, um interesse constante na capacitação, seja pelos cursos organizados pelo Estado, ou por cursos frequentados por iniciativa própria, além da busca por leituras de diferentes áreas do conhecimento. É interessante observar que, conforme os relatos, há pouca oferta de cursos pelo Estado. O fato de que nem todas as professoras tomaram conhecimento dos cursos de Arte realizados pelo Estado pode indicar que os cursos realizados não abarcam todos os professores da Rede Estadual de Ensino Público, mas apenas uma parcela dos professores.

Constata-se falta de incentivo do Estado para os professores continuarem se atualizando, pois, mesmo aqueles que investem seu tempo escasso e seus recursos financeiros para realizar uma formação reconhecida nacionalmente, têm que se contentar com o não-reconhecimento do título pelo Estado, em função de uma mera formalidade: não constar o termo Artes no nome do curso. Esse é um grande indício de como o Estado, através da sua Secretaria Estadual de Educação, “recompensa” os professores que investem na carreira docente.

Ao discorrer sobre o tema formação continuada, nas formações oficiais, oferecidas pelo Estado, ou em cursos que frequentam de modo independente, ficou evidente que as professoras têm interesse em investir na carreira docente e procuraram fazê-lo. É importante lembrar que três das entrevistadas são pós-graduadas. Entretanto, constata-se uma situação paradoxal: além de o Estado investir pouco em cursos de formação continuada para a área de Arte, não divulga corretamente aqueles que são realizados.

Em um trabalho de pesquisa recente, Oltramari (2006a) entrevistou servidoras da equipe técnico-pedagógica da Secretaria Estadual da Educação e colheu relatos sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação. Segundo as servidoras, o Governo não investia em cursos de formação continuada na área de Arte porque a prioridade era investir nas disciplinas ditas “mais importantes”, a saber: Português e Matemática para o Ensino Fundamental e Química, Física e Biologia para o Ensino Médio. Isso indica que, apesar de ter sido aprovada uma legislação que dá tratamento coerente ao ensino de Arte, aliando conteúdo, criação e apreciação estética, ainda está presente no meio do sistema educacional um entendimento restrito sobre o ensino de Arte e sua importância na formação dos estudantes.

Além de não haver prioridade para a continuidade dos cursos, eles não atendem a todas as professoras. As docentes referem-se a cursos ocorridos em períodos diferentes, o que mostra que os cursos de formação continuada atendem parcialmente a rede, ou seja, nem todos os professores efetivos podem participar. Ainda há o caso de Marta, que também é professora efetiva da Prefeitura e participa sistematicamente dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação. No Estado, no entanto, não tomou conhecimento de nenhum curso de formação continuada em Arte. Assim como acontece com Marta, deve haver outros professores que nem são informados da existência de cursos de formação continuada em Arte.

Ao encerrar esta discussão, pode-se concluir que as professoras, em geral, têm investido em suas carreiras, ao mesmo tempo que enfrentam várias dificuldades, especialmente aquelas impostas pelo sistema educacional e, também, pelo desgaste provocado pelo excesso de responsabilidades e trabalhos. Sentem-se desvalorizadas e o ápice dessa desvalorização pode ser notado pela falta de comprometimento da Secretaria Estadual da Educação para com as professoras, em relação aos cursos de formação continuada, já que estes, quando acontecem, não beneficiam todos os professores da rede. A desvalorização fica evidenciada quando uma professora como Dilma investe seus recursos próprios para fazer uma Pós-Graduação e recebe apenas a informação de que o curso não tem validade, não pela falta de qualidade e de reconhecimento da Pós-Graduação pelas instituições que avaliam estes cursos, mas pelo simples fato de não conter a palavra “Arte” em seu certificado.

4.5 As professoras fora da escola

Neste item apresento como as professoras vivem sua vida cultural e social quando não estão na escola, já que a visão de mundo do professor é um dos elementos que compõem sua constituição docente.

Em geral, elas demonstram um interesse em atividades de lazer e relaxamento. Relatam também uma diminuição da produção artística e pesquisas sobre assuntos referentes à Arte.

Vera explica que a leitura é o que mais gosta de fazer nas horas em que não está na escola:

Ah! Eu leio, eu gosto de ler... é uma coisa que me relaxa. [...] Abre assim [o pensamento], me desliga, me transporta para outra situação. [...] [Também vejo] filmes [...], caminho [...], viajo [...] [vou a] umas duas ou três exposições a cada seis meses, não é [...] muito frequente, porque eu moro no Centro, trabalho no Estreito. Então fica meio contramão. [...]

A professora diz que não vai mais a exposições devido à sobrecarga do trabalho. No que tange à produção artística, indica que parou de produzir quando começou a trabalhar na escola:

[...] antes de ser professora, [...] eu cobri uma tela acho que faz uns quatro anos, uma tela gigante. [...] Eu já pensei mil coisas para pintar, [...] talvez [...] nessas férias eu faça. [...] Às vezes eu não tenho inspiração nenhuma, mas antes eu fazia bastante coisa. [...]

Marta gosta de relaxar na praia e também produz artisticamente, mas não em Artes Visuais e sim no Teatro:

[...] Eu moro bem perto do Campeche [praia], então, quando está calor eu quero ir para a praia. [...] Quando não estou trabalhando, eu gosto de ir para a praia, mas eu sou atriz também. [...] Olha só, sempre pintei, sempre trabalhei com tela, pintura a óleo, amo, adoro... mas eu dei uma abandonada porque nasceu a minha neta e ela mora na minha casa [...]. A minha casa, então, ficou pequena, não tem aquele espaço em que eu ficava tranquila. [...] Paralelamente [...] consegui fazer o grupo de Teatro. [...] Eu estou muito mais voltada para a produção como atriz do que nas Artes Plásticas.

Por falta de espaço, ficou difícil, para Marta, trabalhar com pintura; por outro lado, desenvolve uma produção artística no teatro, com a qual se mostra realizada. Quanto às exposições a que tem ido, responde: “[...] Vou o quê? Duas vezes ao mês. Me obrigado a ir. É mais ou menos isso.”

Andreza procura sair para se divertir e faz atividade física por recomendação médica:

[...] passeio, saio, agora estou fazendo academia, porque o médico [...] obrigou! [...] Cinema de vez em quando, shows, assim... mas aí também o financeiro acaba influenciando. Teatro uma vez por mês. [...] Eu tinha as minhas atividades de lazer assim, até pelo fato de não ter filho, não é?

A professora comenta que o fato de não ter filhos ajuda a ter mais tempo, mas que as limitações financeiras diminuem as possibilidades de lazer.

Sobre a frequência com que vai a exposições, relata: “[...] Acho que eu ia mais. [...] Esse ano eu acho que fui numas quatro. [...] Quando eu estudava na graduação, eu ia toda semana, abria a exposição, eu estava lá. Hoje em dia não tenho tanto pique. [...]”

O próprio desgaste no trabalho diminui um pouco a disposição para ir a exposições. Andreza também conta que ainda realiza sua produção artística, mas que teve que adaptar a sua realidade:

[...] tenho, mas [...] eu pintava telas grandes assim, então acabou... A questão de espaço, não é? Porque aí eu usava o atelier da UDESC. [...] Hoje em dia eu faço coisas menores, muita coisa em papel; produzo assim, mas não [...] com frequência. [...]

Diz que continua produzindo, adaptando sua produção aos novos tempos; também afirma que sua produção diminuiu, pois agora tem mais tempo ocupado nas atividades relacionadas à docência.

Alice vai a poucas exposições e refere que seu lazer é restrito pelas limitações financeiras:

Sair para almoçar, passear, cinema. Queria ter condições de ir mais ao Teatro, que [...] uma das reivindicações da gente [...] [num curso de formação continuada] pediu que levasse para o Governo, a meia entrada para os professores. Seria para os professores de Arte. [...] Estudante tem acesso, mas professores não. Então por isso que infelizmente eu não vou.

Alice diz que gostaria mais de poder frequentar o Teatro e não o faz por falta de recursos; a meia entrada para professores, uma solução paliativa, foi solicitada ao Governo durante um curso de capacitação e não há perspectiva de que a solicitação seja aceita.

Quanto a sua produção artística, relata: “Já tive [...]. O ambiente onde eu moro é pequeno, [...] um apartamento. Foi em 2004 o último quadro que eu fiz. Eu e minha filha

na casa da minha mãe.” A falta de espaço surge como maior problema para continuar sua prática artística.

Mariana fala que fora da escola assiste a filmes e vai a museus:

Ah! Eu adoro assistir filme, [...] eu vou no museu. [...] Aí eu vejo internet. Gosto de assistir a cultura, o SESC TV. [Exposições] geralmente eu vou nas férias, [...] que durante a semana, [...] durante o trabalho, é meio complicado, eu vou começar a levar o meu filho de seis anos junto [...]

Ao falar em produção artística, Mariana conta que tem um projeto em andamento e que seu último trabalho data de 2000:

Só em 2000 foi meu último quadro. [...] Estou com um projeto na cabeça que conversei no ano passado lá com a professora Ana Mae Barbosa [...]. Ela falou “quero ver isso aí na prática!” [...] Aí eu comecei a construir, mas sabe como é que é, [...] a gente nunca termina [...]

Seu depoimento demonstra que há interesse em produzir, há bons projetos, mas as atividades do dia-a-dia dificultam a produção das professoras.

Dilma, a professora mais próxima de se aposentar e que demonstrou maior desgaste profissional, agora aparenta ser uma pessoa muito ativa, com atividades de leitura, de lazer e físicas:

Quando eu não estou em aula, eu estou lendo [...], eu leio literatura, eu leio [sobre] Artes, leio [sobre] Música. Tenho meu teclado em casa, eu ligo, toco, ouço música, ouço e toco música, computador, pesquisa, imagens, museu virtual. [...] Televisão eu só ligo mesmo para ver filme ou noticiário, sou mais filme. [...] Shopping é lazer para mim, visitar uma amiga, [...] dança de salão às segundas-feiras, que eu adoro [...]

Ao falar em lazer e atividades fora da escola, nem parece a pessoa esgotada pela instituição e pelos muitos anos de magistério. Com referência à frequência com que tem ido a exposições, ela responde: “[...] Sempre! Quase sempre. Tem lá no Victor Meirelles [Museu] eu vou, lá no [...] MASC [...], na UDESC eu vou, exposições é frequente.”

Sobre a sua produção artística, fala que se interessa pela música, mas salienta a desvalorização do artista:

[...] Outra parte que me desiludiu bastante, é que essa ilha maravilhosa em que eu moro não valoriza o músico, e eu não sou músico de boteco, tenho formação erudita, e toco MPB e tal [...]. Então a minha atividade, que me dá prazer mesmo, é tocar. Toco em casamentos, eventos, aberturas de exposições, [...] quando as pessoas me convocam. [...] Tocar, cantar é o meu mundo assim.

Dilma fala da sua experiência musical: ela que anteriormente já havia dito que optou por Artes Visuais porque para fazer o curso de Música precisaria se deslocar para outra cidade, complementa que continua se dedicando à música, apesar de não haver a valorização da mesma na cidade.

Percebe-se que as professoras têm uma vida cultural movimentada, que buscam conciliá-la com as atividades da docência e que não aproveitam mais por falta de recursos e, muitas vezes, pelo pouco tempo que lhes resta para o lazer. Todas demonstram interesse pela produção artística, sendo que a única que continua a produzir Artes Visuais é Andreza. As outras pararam ou estão atuando em outras áreas: Marta está produzindo na área de Cênicas e Dilma toca teclado, apresentando-se quando possível.

De modo geral, as professoras têm uma vida cultural e social ativa, no que ressaltaram a ida a exposições, leituras, pesquisas na internet (principalmente para acesso a museus virtuais). Todas relataram ter vontade de participar mais de atividades culturais como o teatro e explicaram que a produção artística ficou dificultada e até mesmo de fora de suas vidas. Alice e Vera não produzem mais artisticamente e apontam, como causa, o excesso de trabalho que ocasiona a falta de tempo e “inspiração” – o que pode ser interpretado como a falta de entusiasmo poético para produzir trabalhos em Arte.

Outras professoras, como Dilma (que produz na música) e Marta (no teatro), estão ativamente realizando trabalhos artísticos até mesmo como uma maneira de eliminar o excesso de tensão provocado pelo trabalho no magistério. Andreza, para continuar produzindo, adaptou seu trabalho, diminuindo o que antes eram pinturas de grandes proporções. Ela faz seus quadros durante as aulas, na escola. Mariana começa a executar um projeto, mas tem dúvidas sobre a possibilidade de concluir.

As professoras inserem aspectos da sua personalidade em todas as esferas da vida: atividades intelectuais, sociais, no trabalho, no lazer e no descanso, constituindo-se, tanto no âmbito pessoal como profissional. É necessário pensar a vida profissional das professoras sem dissociá-la da vida que têm fora da escola. As atividades de lazer e/ou culturais fazem parte da sua constituição pessoal e profissional. Assim, o fato de não terem a vida cultural e social como almejavam, é uma dificuldade para as professoras, podendo até resultar numa estagnação do campo cultural e da vida social. A sensação permanente de não ter o descanso almejado pode acarretar desgastes na carreira e estresse.

Percebe-se que a vida fora da escola é, para as professoras, algo importante, um diferencial que melhora a qualidade de vida, ao permitir que se renovem culturalmente lendo literatura, assistindo a filmes, visitando exposições e indo ao teatro, ou ainda com

atividades puramente de lazer para o descanso e relaxamento. Entretanto, o que foi possível perceber é que as expectativas das professoras ficaram muito aquém do que desejam, neste quesito. Seja pela falta de tempo ocasionada pelo excesso de carga horária, ou pela falta de recursos, elas não têm uma vida cultural e social que esteja conforme as suas expectativas.

4.6 As professoras frente a sua trajetória profissional

Quando as professoras se referem às diferenças percebidas do início da docência até o momento atual, todas afirmam, de algum modo, que a carreira causa um desgaste grande, o que acaba provocando um esgotamento.

Para Andreza, a maior motivação está em trabalhar com Arte e também no envolvimento com os trabalhos dos alunos:

A motivação [...], acho que em primeiro lugar, é da Arte, porque é uma coisa que eu gosto. Estou motivada para falar sobre isso, para trabalhar [...] com eles, às vezes sento com eles, [...] desenho, [...], pinto com eles junto. Eu me sinto bem no ambiente escolar, só o que eu acho que deixa o professor exaurido é o excesso de carga horária. [...] A questão salarial não é um dos maiores incentivos.

A professora se diz motivada, mas sente o peso da carga horária e também aponta a questão salarial como um dos maiores obstáculos para a motivação:

[...] Financeiramente [...] a questão é um pouco complicada. Principalmente [...] assim, comparando com outros professores, até tenho uma situação um pouco melhor, porque não pago aluguel, não tenho filhos. Mas você vê colegas assim, que passam uma situação bem complicada. Então, financeiramente, eu acho que é um pouco frustrante, para mim também, porque como eu dava [...] aula na UDESC, na UNIPLAC [...], [no] Estado, agora dando aula só no Estado, a diferença é grande, assim! Mas também tem que pensar um pouco na qualidade de vida e em outros aspectos.

Andreza conta que sua situação permite viver sem grandes problemas financeiros (não paga aluguel, não tem filhos), mas reconhece que colegas de profissão passam por problemas econômicos. Ela, inclusive, já teve uma posição financeira melhor, mas como não é possível manter uma carga horária excessiva associada à qualidade de vida, preferiu a última opção.

A professora conclui que vale a pena ser professora, porque está trabalhando na sua área de formação; também percebe Arte como uma disciplina bem recebida, mais tranquila, que o aluno encara com mais prazer:

Eu acho que vale [a pena]. Porque tem uma recompensa de estar lidando com Arte, porque de repente você se formou em Artes e vai trabalhar em outra área, você vai acabar... [...] fugindo. [...] Mas tem uma recompensa afetiva também, dos alunos, mas que não é geral, eu vejo muitos colegas bastante frustrados, assim. [...] A disciplina de Artes também [...] é uma disciplina que não sofre a rejeição que outras disciplinas sofrem. [...] Na nossa disciplina é mais tranquilo, é mais prazeroso, o aluno encara também com mais prazer. [...]

Para ela, a disciplina de Arte carrega a vantagem de ser bem quista pelos alunos, os quais a encaram sem a rejeição que demonstram por outras disciplinas. Sente-se recompensada pelo trabalho e afetividade dos alunos na disciplina.

Alice diz que o tempo permitiu-lhe experiência e maturidade, mas acarretou também um desgaste na profissão:

Ah! Experiência, maturidade... experiência e maturidade. E nós não podemos deixar de ...[falar], com o tempo a gente vai ficando cansado [...] Mas... uma boa [coisa] é que de vez em quando surgem novidades boas. [...] Então dá retorno, é isso que ajuda [...]. Então a gente começa com uma coisa, mas depois, tirou dali e eles vão criando, vão criando, vão criando [...] e eu vou ajudando na medida do possível e [...] a gente alcança o objetivo.

O retorno dos alunos é o que faz valer a pena o trabalho, frente ao desgaste da sua carreira. Diz que a Arte possibilita ao aluno enxergar mais longe:

Vale [a pena], porque envolve sentimento, envolve crescimento envolve muito o pessoal, o sentimento. [...] Então, é uma sensibilidade muito grande, tu com essa sensibilidade muito grande enxerga muito mais longe. [...] Já tive vontade de sair, [...] mas é o que eu gosto de fazer, então, para mim o ensino de Arte é o melhor que tem, porque é essa sensibilidade que a gente aprende a ter. O conhecimento.

A entrevistada reconhece ainda o desenvolvimento de uma sensibilidade que faz enxergar mais longe. Ao ensinar Arte, permite uma sensibilidade que leva ao conhecimento.

Vera diz ter uma visão positiva da educação, apesar de reconhecer o quão desgastante é a profissão e não ter perspectiva de que a carreira melhore:

Ah! Eu [...] tenho uma visão positiva da educação, porque eu acho que ela depende muito da cabeça do professor. [...] Isso depende da gente ir buscar. Tu sofres muito, te sente injustiçado, e aquilo tudo, mas tu também [...] vais aprendendo a curtir o que tu tens e tirar do limão a limonada, a fazer com o que tu tens e não ficar se condenando. [...] Então, tu tens que aprender a ter consciência que o teu material é esse, que ninguém vai se preocupar contigo, muito menos o governo, nem pai, nem direção. É tu e os teus alunos. Então tu vais criando consciência disso e para de reclamar e bota a mão na massa, aí tu curtes mais as aulas, acorda cedo e vai trabalhar e tá acabado, sabe? [...] E essa

realidade não vai mudar, eu não tenho esperança que vá mudar a educação. [...]

Para ela, os professores devem trabalhar com o que têm em mãos, explorar ao máximo as condições possíveis, já que não acredita que a situação da educação possa ser melhorada. Acredita no que tem agora, que não é muita coisa, mas que pode, mesmo assim, tornar possível um trabalho em Arte.

Acima de tudo, gosta de lecionar Arte, mas ressalta que há muito desgaste e às vezes entra em crise por isso:

Ah! [...] Eu gosto de Arte, gosto dessa área de humanas, [...] adoro ficar falando e lendo sobre isso, então eu gosto do que faço, assim gosto de estar com eles, eu me canso, vou te confessar, me canso assim, no final de um dia. Às vezes pego às 7h45min e largo 17h30min [...] “eu tô no osso!” E esse cansaço, eu não sei como lidar, às vezes aí começo a me irritar, tem épocas do ano que eu entro em crise, assim: “Ah! Eu não posso dar quarenta horas [...] que eu não aguento mais, não tenho tempo para mim. [...]” Compro livro que não consigo ler durante o ano, mas é uma profissão assim que, ou tu aprendes a gostar, ou tu vais ficar doente. Com certeza! Porque ela te suga. Ela exige. [...] Qualquer faixa etária, pode ser universidade, se tu queres te comprometer a dar uma boa aula, tu vais trabalhar bastante fora do horário.

Ao mesmo tempo que assume gostar da profissão, sentindo-se motivada, Vera, a professora entrevistada com menos tempo na profissão e que trabalha em uma escola considerada pequena, fala que em períodos do ano se sente em conflito, exaurida pela carga horária excessiva, o que a faz pensar que não vale a pena se desgastar tanto. São momentos de crise pelos quais passa e de tempos em tempos se repetem, de acordo com as exigências momentâneas.

Vera diz que sempre se interessou por Arte, por isso quis trabalhar nesta área; mesmo dizendo ser uma “loucura”, conclui que vale a pena, pois trabalha com o que gosta e os alunos também gostam:

[...] Arte sempre me chamou a atenção e poder trabalhar no que tu gostas é um privilégio, mesmo que seja cansativo, mesmo que seja uma loucura. Gente, tem época do ano que tu não sabes o que é, eu fecho duas mil notas. [...] Eles gostam da disciplina, essa que é a grande vantagem, não é uma disciplina enfadonha. [...] Tu tens que buscar resolver os teus impasses, assim, as tuas angústias e o teu cansaço, tu tens que ir atrás, tu tens que resolver se tu queres ficar na profissão, porque senão, isso te consome [...], mas eu acho que é muito a questão de estar se reavaliando. [...] Ter dignidade, mesmo assim, de se valorizar, fazer um trabalho sério com eles. Enfim, eu acho que vale a pena, apesar de tudo (risos).

A entrevistada conta que é cansativo, há épocas de grande sacrifício nas quais se vê esgotada, mas os alunos gostam da disciplina, considerada por eles como um diferencial em relação às outras do currículo. Diz ainda que o professor deve resolver seus impasses, suas angústias e o cansaço para valorizar seu trabalho e que, apesar de todo o desgaste, vale a pena.

Quando fala em motivação, Mariana é taxativa:

Ah! Não é salarial, não! (risos) [...] Realmente [...] não é o salário, não! É porque a gente começa a pegar o gosto, parece que aquilo ali gruda na gente... e quando [...] vê, [...] você sente falta, às vezes incomoda, ah! Incomoda bastante! Mas você sente falta [...] daquela convivência. [...] Eu estou fazendo Arte através deles, [...] eu me sinto artista porque fiz eles produzirem.

A professora fala de uma motivação relacionada ao trabalho com Arte, que é o que a liga à produção artística através dos alunos. Também ressalta o bom relacionamento, mas não se sente realizada financeiramente.

Mariana diz em suas palavras finais que apenas se interessa pelo magistério por ser na área que lhe interessa:

Olha, se eu não fosse de Artes, acho que eu não seria mais de nada. [...] É diversificado. [...] É mais dinâmico. [...] Eu curto a produção, às vezes, eu curto a produção, agora se fosse outra matéria... Eu não sei o que [...] eu ia fazer com essas crianças... porque eles querem tudo pronto. Eles têm preguiça de ler, [...] não sabem interpretar, não sabem contar, só na máquina, não é?

Como vantagem de ser professora de Arte, considera o fato de às vezes conseguir fruir da produção dos alunos, além de ser um ensino diversificado e dinâmico. Em sua opinião, os professores das outras disciplinas têm dificuldades, pois os alunos não sabem ler, contar, interpretar, o que torna difícil qualquer aprendizado. Por fim, faz um desabafo: “[...] todo mundo pode dar aula de Artes, mas a gente não pode dar aula de nada!”. Sua frase traz consigo o sentido histórico da desvalorização da disciplina. Ainda é possível que professores com formação em outras áreas lecionem Arte, sendo que o inverso disso não ocorre, talvez porque continue sendo forte a ideia de Arte como disciplina menor no currículo.

Marta reconhece uma ambiguidade em relação à motivação; às vezes não suporta mais a profissão, às vezes sente falta dos alunos:

[...] é engraçada essa situação. [...] A motivação é assim: Meu Deus, tocou o despertador, eu tenho que levantar! Ah! Aqueles alunos! [...] É uma loucura. É uma relação de ódio e amor. Porque ao mesmo tempo que você quer terminar isso aqui, Graças a Deus, daqui a pouco, cadê os

alunos? Você está entendendo? Então é uma loucura! Meu marido fala: “Vai fazer um concurso! Faz um concurso! Larga isso aí!” Aí eu penso [...] vou fazer um concurso, vou ficar dentro de um escritório? E essa relação com o aluno, que às vezes eles podem te taca uma cadeira, mas existe um carinho. Essa é uma confusão, realmente a motivação é essa assim, sabe?

Ela explica que a motivação é inconstante, às vezes acorda sem vontade de ir para a escola, outras vezes sente falta do relacionamento com os alunos, que em algumas ocasiões demonstram carinho e em outros momentos manifestam reações de agressividade, o que provoca o desgaste emocional.

Para Marta, com o passar dos anos as expectativas decaem e o retorno é pouco:

[...] Eu iniciei no susto, assim. Em São Paulo eu tinha dado aula na Escola Técnica, [...] então era interessante dar aula ali, era bom, legal mesmo. Mas a expectativa, eu acho que só decai. [...] A expectativa do professor acaba decaindo, porque você vai vendo a escola pública dessa forma aí, ruindo. [...] Percebe-se que o aluno não tem comprometimento, as minhas expectativas não são muito boas não. [...] O nível do aluno está assim, muito baixo. [...] Eu acredito mais num trabalho com projeto nesse sentido, do que o trabalho na sala de aula no dia-a-dia, esse trabalho acho que não acrescenta grande coisa. [...]

A entrevistada fala de uma situação difícil, está descrente do trabalho em sala com os alunos, pensa que essa estrutura escolar está próxima da ruína. Devido a isso, vê suas expectativas apenas decaírem, acha inclusive que para ter um trabalho com mais retorno dos alunos, seria mais interessante se trabalhasse com projetos. Acredita que eles dariam mais resultados.

Marta diz valer a pena o esforço devido ao resultado que alguns alunos apresentam:

Vale a pena justamente porque eu encontro alunos que desenham muitíssimo melhor do que eu, é maravilhoso ver [...] aquela produção [...]. Vale a pena porque [...] eu acho que se tirar a Arte da disciplina curricular, só vai sobrar coisa pesada. É a disciplina que tem a condição de dar uma abertura na cabeça das pessoas, é a Arte.

Considera que Arte é uma das únicas disciplinas “leves” no currículo, o que é um conceito no mínimo polêmico, já que tanto se lutou para que a disciplina fosse equiparada às outras. Refere-se, também, ao fato de os alunos perceberem a diferença entre Arte e as outras e se sentirem mais à vontade na aula de Arte. Nesse sentido, é uma disciplina que pode propiciar uma ampliação na visão de mundo e no pensamento das pessoas. Além disso, pode ser ministrada com menos tensão.

Dilma é a professora com a visão menos esperançosa. Há vinte e oito anos trabalhando como professora na mesma escola e estando próxima da aposentadoria, fala de problemas, desde a falta de reconhecimento e o pouco retorno dado pelos alunos, até o baixo retorno financeiro, que fica aquém das suas expectativas:

Oh! Eu não perco a minha alegria de viver em momento algum, mas eu estou bastante desiludida, não vou lhe negar não. Tanto que eu quero continuar minha vida estudando e fazendo algo, mas sala de aula realmente... só em último caso... Eu fiquei [...] traumatizada! Com toda essa minha força, hein? [...] Eu só comecei a ficar ansiosa no fim da carreira, porque eu sempre fui muito controlada, muito alegre, tiro de letra daqui, tiro de letra dali. Mas... desilusão... desilusão... Nada de retorno, nada! [...] Sem retorno, sem satisfação, contando os dias para me aposentar, contando! Para parar com essas trinta e duas aulas-semana, é cruel, para um salário de mil e oitocentos reais depois de quase vinte e nove anos de trabalho. Eu ganho isso aí porque tem aquelas coisas outras incluídas [gratificações], que meu salário mesmo é novecentos e setenta e cinco reais. Quando eu me aposentar perco aproximadamente trezentos e cinquenta reais.

A professora demonstra um desgaste emocional profundo com a situação profissional. Não vê retorno no trabalho dos alunos e muito menos financeiro, já que percebe que, com a aposentadoria, perderá as atuais gratificações no salário. Diz não perder a alegria de viver, mas se mostra cansada com a profissão. Quando indagada se após a aposentadoria pretendia continuar trabalhando, responde afirmativamente:

[...] se eu pegar algumas aulas, eu pego dez aulas, por exemplo, em algum colégio, [...] vou ficar bem mais tranquila, é uma coisa que vem a mais para mim. Só que eu vou dar as minhas aulas *light*, como quando eu comecei, dez horas-aula, voltei ao passado. [...] Todos da minha faixa etária, menos que eu ainda, que vão se aposentar já, e que falta um pouquinho para se aposentar, estão assim em pânico. Os comentários, os conselhos de classe são um verdadeiro horror!

Dilma fala que os professores da sua faixa etária estão todos com o mesmo desgaste, todos anseiam pela aposentadoria e, segundo ela, os comentários entre eles sobre os alunos nos conselhos de classe beiram o horror.

Quando fala na motivação para dar aula, Dilma é a mais desmotivada; num momento em que a carreira demonstra o desgaste próprio dos muitos anos lecionados, ela desabafa:

Agora nenhuma. Nesse momento nenhuma. Estou indo para cumprir a minha missão, [...] o programa está fechado já, agora está na hora de fechar as médias e eu quero [...] em seguida esquecer... por um tempo [...]. Dou a minha aula, dou direitinho, mas não vou como eu ia, com aquela vontade... Muitas vezes dava vontade de não acordar para não ir.

A docente faz uma avaliação diferente quanto à docência valer a pena:

Que vale a pena vale, mas é difícil encontrar um [...] bom profissional de Arte, é muito difícil. [...] Porque, gente, você vai se matar, se preocupar, você é um educador! Vai ganhar mil reais depois de vinte anos de trabalho? [...] Só se você tem um sonho mesmo [...] quer ser professor de Arte, porque se você, meu amigo, souber cantar, souber tocar, souber informática, souber lidar com computadores, consertar instrumentos, restaurar livros, tem tanta coisa [...] que vale mais a pena e que você tem clientela certa? [...] Será que vale a pena ser professor? E a Arte tem esse negócio que Arte é coisinha de trabalhinho, porque ficou com essa imagem, tinha professor que dava desenho cego e outro fazia barro [modelagem] [...] aquela barreira lá, dava nota [...], mas não contava a história dos índios. [...]. Eu diria que vale a pena com restrições.

A entrevistada encerra com essa avaliação crítica da situação, impondo restrições; coloca outras profissões como mais rentáveis, levando-se em conta o desgaste que um professor tem para fazer um trabalho que não será reconhecido. Em outras profissões que não exigem o estudo e a dedicação que o magistério exige, o indivíduo poderá ter vencimentos maiores do que um professor que trabalha quarenta horas na escola, com vinte anos de profissão.

Os questionamentos de Dilma impõem a pergunta: “será que vale a pena ser professor?”. Pelo menos é isso o que se percebe nas críticas de todas as professoras. Certamente, em algum momento, elas passaram por esse dilema, que é resultante da situação de grande exigência que vivem, a baixa remuneração e a pouca valorização que o Estado lhes reserva.

As professoras que descrevem a relação entre escola e motivação de maneira positiva destacam o relacionamento com a direção e professores, classificado por elas como bom. Todas elas consideram que as escolas apoiam o trabalho realizado.

Pode-se perceber, nos relatos, o quanto a carreira vai se desgastando com o passar do tempo. Vera, com cinco anos de magistério, o menor tempo entre as entrevistadas, demonstra a posição mais positiva; Dilma, com vinte e oito anos na profissão, é a que apresenta a condição profissional mais desgastada. Todas relatam desvalorização e consequente insatisfação com a carreira e falta de expectativas quanto a uma possível melhora das condições da docência. De algum modo, todas estão frustradas.

Em geral prevalece um misto de motivação para o trabalho docente e momentos de desespero. As professoras utilizam todos os recursos técnicos, pedagógicos e psicológicos de que dispõem em seus referenciais para poder lidar com as situações que experimentam no dia-a-dia. Dilma se sobressai pelo momento crítico de estar muito

próxima de se aposentar. A desmotivação que nos relata não deve ser vista senão como um grito de desespero de uma carreira inteira dedicada ao magistério ao fim da qual a professora se sente desvalorizada e conseqüentemente desgastada. Por isso mesmo, sua esperança atual se resume à aposentadoria, contando os dias para dar entrada com o pedido do benefício.

As professoras apresentam uma situação ambígua frente à carreira: ao mesmo tempo que se sentem desgastadas, em maior ou menor grau – o que depende de fatores relacionados às condições da escola, ao tempo de serviço e à relação com os alunos –, também é verdade que não abandonam a ética profissional. Reúnem forças principalmente na dignidade de atuar no Magistério. No caso das professoras entrevistadas, é possível perceber um sentimento de impotência quanto à situação muitas vezes precária com a qual convivem.

As professoras, de modo geral, fizeram críticas às condições de trabalho da disciplina de Arte na escola e sobre a conseqüente motivação para o trabalho. Mariana cita o salário como desestimulante, um problema que se apresenta como geral e antigo na docência. É interessante pensar que Marta e Dilma são as mais desmotivadas – a primeira trabalha em duas escolas e a segunda está prestes a se aposentar, ou seja, tais fatores influenciam, desmotivando pelo excesso de trabalho e deslocamento, bem como o peso dos anos sobre a carreira.

E como compreender essa situação das professoras senão pela problematização dos fatos que apontam? As professoras apresentaram fatos que se traduzem em realizações ou em problemas. A começar pelas realizações: trabalhar na área específica produzindo trabalhos de Arte com os alunos, o próprio contato com os alunos que gostam da disciplina, o que tem se caracterizado como um diferencial positivo na escola, apesar de todos os problemas e falta de condições para o trabalho com ela. As professoras conseguem ampliar a visão dos seus alunos graças ao trabalho que realizam na parte estética, enfim, apenas pelo fato de trabalhar com Arte as professoras já encontram vantagens frente a um mercado de trabalho um tanto restrito na área de Artes Visuais.

Há, por outro lado, os aspectos problemáticos da profissão e eles se apresentam como barreiras que impedem o desenvolvimento pleno da docência nesta área.

Durante as entrevistas, o aspecto financeiro da profissão foi frisado pelas professoras. Discorrer sobre a baixa remuneração da classe docente já faz parte até mesmo do senso comum. É frequente ouvir pessoas dialogando sobre esta questão, mesmo quando elas não são da área específica da educação. Mas de fato isso fica evidente ao se conferir

que as professoras frequentaram universidade, cursos de graduação e Pós-Graduação, realizam formação continuada e mesmo assim não conseguem uma remuneração adequada. Oltramari (2006a) questiona sobre que outro profissional cursa durante quatro anos o nível superior para receber um salário igual ao do professor. Não se trata de colocar a profissão de professor de forma privilegiada perante as outras, mas sim de buscar uma situação mais digna e de reconhecimento para o professorado.

Tendo salários baixos, as professoras completam suas cargas horárias (todas têm 40 horas/semanais) e, assim, acabam ficando com excesso de trabalho, o que resulta em acentuado desgaste físico e psicológico. A partir disso, é possível compreender quando algumas delas comentam que em determinados momentos entram em “crise”. Pode-se até mesmo afirmar que este seja o “mal” da profissão.

Recebendo pouco, as professoras trabalham mais para compensar os baixos salários, estressam-se mais pelo desgaste proporcionado pela situação, mas nem por isso conseguem recursos suficientes para uma vida cultural e social como gostariam de ter. Devido a isso, vão pouco ou menos do que gostariam ao Teatro e ao Cinema e também evitam gastos que teriam no gozo de sua vida social e de lazer. Além disso, o excesso de trabalho acarreta falta de ânimo para sair de casa em busca de cultura ou entretenimento, pois a quem está esgotado e dispõe de poucos recursos, resta apenas ficar em casa.

Levando esta situação ao extremo, chega-se ao ponto em que Dilma se encontra. Após vinte e oito anos no magistério, passando por tudo o que as outras professoras relataram, impõe restrições a esse “valer a pena” da profissão. Aponta para uma situação na qual o professor que dá a sua aula descompromissadamente, passando as atividades de desenho cego para os alunos, ou trabalhando com argila como um mero fazer prático, leva uma vantagem frente aos professores que trabalham de maneira comprometida e por isso precisam planejar, cobrar dos alunos, envolvendo-se assim com o aprendizado dos estudantes.

A falta de condições para a docência resulta desse descaso do sistema educacional. As professoras estão no centro da questão da qualidade de ensino; portanto, ao mesmo tempo passam pelas suas mãos e mentes o conhecimento e a melhoria do ensino – mas nem por isso, essa é a responsabilidade delas. A situação do sistema educacional as colocou numa posição delicada. São cobradas, mal remuneradas e sofrem com o excesso de trabalho. Lutam para conseguir a qualidade de ensino que a sociedade idealiza como melhor, ou necessária para o país. Entretanto, como Gramsci (1979 *apud* FRIGOTO, 2006, p. 263.) disse: “[...] a questão da escola e de sua qualidade não é sobretudo um

problema de currículo ou de formação dos professores, mas sim de que a sociedade coloque a educação como problema”. Ou seja, enquanto a sociedade não encarar a educação com a seriedade que esta merece, exigindo dos governos condições para o ensino e aprendizado com a devida valorização da educação como um todo (currículo, estrutura logística e corpo docente qualificado e valorizado), não há como ter uma educação de qualidade para a população.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, que teve por objetivo compreender a constituição das professoras de Arte na carreira docente, considero oportuno tecer considerações sobre o que foi realizado nesta pesquisa, buscando relacionar as discussões teóricas sistematizadas na revisão bibliográfica e os depoimentos das professoras.

Partindo do pressuposto de que é na graduação que as professoras dão o primeiro passo para se tornarem profissionais do magistério, constata-se que este momento da formação assume grande importância durante toda a carreira delas. As professoras trazem concepções advindas da graduação que formam verdadeiras marcas na trajetória profissional. Alice, Mariana e também Dilma deixam isso transparecer em suas falas: a influência do curso de Licenciatura Rápida e Polivalente voltado para o fazer, ou seja, a prática embasada em pouca teoria, tendo nas disciplinas pedagógicas uma insuficiência que gerou dificuldades ao iniciar na profissão.

A dicotomia entre teoria e prática, que se traduz na diferença entre os conhecimentos na área específica de Artes Visuais e os conhecimentos pedagógicos, mostrou-se presente nas Licenciaturas em Artes Visuais em tempos recentes, na década de 1990 e início de 2000. Isso pode ser comprovado pelos relatos de Vera e Marta que, formadas nesse período, reconhecem o pouco envolvimento das disciplinas pedagógicas com as específicas. Will (2004) indica que os cursos de Licenciatura, em geral, propiciam uma formação específica e depois os alunos têm uma carga de disciplinas pedagógicas, o que promove tal fragmentação. Ao comparar as manifestações de Vera, Marta e Andreza com as de Alice e Mariana, são percebidas mudanças em relação às concepções de formação de professores, dos cursos de graduação das três primeiras, em comparação com os das últimas, que demonstraram ter sido formadas dentro de uma lógica voltada apenas para realização de atividades práticas na disciplina de Arte ou, ainda, para o livre-fazer. Dilma, que se formou nos anos 1970 e voltou na década de 2000 para concluir a Licenciatura Plena, percebeu a diferença e valorizou esse retorno à vida acadêmica.

A formação inicial acaba sendo o maior cabedal de conhecimento e referência para as professoras. Mesmo quando criticam os conhecimentos aprendidos sobre disciplinas específicas ou sobre as disciplinas pedagógicas, demonstram que estes conhecimentos fizeram parte de sua constituição profissional, ainda que não tenham sido aprendidos na universidade. Há casos de professoras que foram em busca deles, mesmo após terem concluído sua graduação.

De modo geral, as professoras relataram o que perceberam em sua formação, ressaltando a falta de coerência entre as práticas artísticas ensinadas e o conhecimento específico em Arte, bem como das teorias pedagógicas da área da Licenciatura e das práticas pedagógicas exercidas nos estágios curriculares.

Quanto à influência da formação inicial sobre a prática docente que exercem hoje, as manifestações foram variadas. Em alguns casos, como nos de Marta, Mariana e Alice, os cursos de graduação que frequentaram, se analisados hoje, têm pouco valor, pois propuseram muito, mas não deram o suporte necessário para a prática pedagógica. As professoras formadas mais recentemente demonstraram que os cursos realizados ofereciam, de modo mais coerente e consistente para sua atividade, o suporte das teorias da Arte, da História da Arte, da Prática Artística e da Prática Pedagógica.

A distância entre as discussões realizadas na universidade e a realidade educacional é relatada por Vera, ao lembrar de certas críticas e condenação feitas à atuação dos profissionais das escolas por alguns poucos professores que teve na Licenciatura. O mais interessante seria que esta postura de “condenação” fosse substituída por outra, de parceria com os professores das escolas, para proporcionar a experiência que os alunos de Licenciatura não têm – e muitas vezes os próprios professores das licenciaturas demonstram uma certa desconexão, por estarem afastados há muito tempo desta experiência. Neste sentido, Marta exemplifica como conseguiu ressignificar a sua prática, após estar formada e trabalhando como professora, ao participar de um curso de formação continuada para professores. Foi aí que teve contato com o processo de leitura de imagens e o incorporou a sua prática pedagógica, o que, segundo ela, deu um novo significado para as suas aulas. Este se constitui num exemplo importante de integração da Comunidade Acadêmica com a Comunidade Escolar.

As professoras saem da graduação licenciadas e “prontas” para exercer a profissão – isso é o que teoricamente ocorre com os alunos que terminam os cursos de graduação em licenciatura. Entretanto, na realidade, não foi o que ocorreu com as entrevistadas. Uma vez atuando nas escolas, uma série de experiências ocorreu e as professoras tiveram, num primeiro momento, uma sensação forte de “não estar preparadas”, ou seja, não sabiam como ensinar os conhecimentos adquiridos na universidade. Nesse aspecto, as professoras formadas há mais tempo relataram ainda maior dificuldade ao ingressar na profissão, pois os cursos que fizeram, baseados mais na prática, não deram o suporte mínimo para esse início.

Outro aspecto para o qual a universidade não prepara é o domínio de classe, a relação com os alunos e o controle dos limites da sala de aula. Este é um ponto interessante, pois dificilmente a universidade conseguirá suprir esta falta a contento para os professores, já que este fator está relacionado ao contexto da escola, tanto dos alunos quanto dos docentes que nela atuam. Mesmo assim, há que se considerar os diferentes momentos da formação das professoras, nos quais, Dilma (num primeiro momento da sua formação) junto com Alice e Mariana tiveram uma licenciatura mais voltada para a polivalência e a prática. Vera, Andreza e Marta freqüentaram cursos mais próximos das propostas defendidas pelo PCN-Arte, com cursos mais direcionados para a prática pedagógica nas escolas e com maior ênfase para disciplinas pedagógicas. Dilma (num segundo momento da sua formação) reforça isso quando após vinte anos de formada numa licenciatura rápida retorna para concluir sua licenciatura plena, então, seu curso foi ressignificado pelo subsídio teórico que lhe forneceu. Isso mostra que se a universidade não consegue amparar completamente questões complexas sobre a prática pedagógica na escola, pode auxiliar em muito essa questão. De fato isso foi verificado já que se pode perceber uma evolução dos cursos de licenciatura, ainda que se leve em conta as diferenças institucionais.

Por outro lado, há que se considerar também os diferentes momentos que os professores vivenciam, ou seja, primeiramente frequentando as universidades nas salas de aula acadêmicas, depois iniciando uma inserção nas escolas. Após formados e iniciando efetivamente sua atuação como professores das escolas, adquirindo a experiência dia após dia o que continuamente contribui com sua formação. Participam do meio da escola e conseqüentemente se tornam professores mais competentes no quesito “saberes experienciais”.

O início da profissão fica marcado como uma experiência radical. Nela, as professoras aprenderam rapidamente o que na universidade ficava muitas vezes apenas na teoria. Isso vai criando um *know-how* do qual fazem uso e assim vão se tornando experientes. Através dessa vivência, vão se constituindo na profissão, criam uma identidade profissional e superam os problemas pela perseverança. Assim, cada professora foi adaptando sua dinâmica de acordo com as experiências que teve e, com essa maleabilidade, superou as situações mais adversas e também explorou os bons momentos compartilhados com os alunos.

As professoras pontuaram muitas mudanças no ensino de Arte hoje, após a promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A disciplina

deixou de ser mera atividade prática para ser, efetivamente, uma disciplina do currículo, fato constatado principalmente pelas professoras que iniciaram a docência sob a influência do livre-fazer. Entretanto, no relato de algumas, ainda se constata que, no meio educacional, o reconhecimento e a importância da disciplina são limitados.

Quanto à questão curricular, percebe-se que a disciplina de Arte conta com baixa valorização, fato constatado pela baixa carga horária que a disciplina dispõe e pela maneira como a direção de algumas escolas e professores das outras disciplinas tratam os professores de Arte, como se a disciplina que lecionam estivesse à margem do currículo.

Para a comunidade escolar é difícil deixar de pensar na disciplina de Arte com um forte apelo à atividade prática, muitas vezes as professoras formadas nas licenciaturas curtas mais voltadas para o fazer demonstram certa dificuldade em adaptar sua prática às novas diretrizes curriculares. Ensinar de acordo com os pressupostos defendidos por documentos curriculares como o PCN-Arte e a Proposta Curricular de Santa Catarina requer cursos de formação de professores, para ampliar o conhecimento sobre estas diretrizes e adequar a prática de sala de aula. Mesmo as professoras que disseram utilizar estas diretrizes para fazer o planejamento, informaram que os documentos curriculares citados são utilizados apenas no início do ano letivo, que é quando elaboram seus planejamentos. A adequação do ensino de Arte às diretrizes curriculares desenvolvidas a partir da Lei 9.394/96 – LDB, que são o PCN-Arte e a Proposta Curricular de Santa Catarina, exige cursos de Formação Continuada que auxiliem os docentes a desenvolver propostas de ensino interdisciplinares, de acordo com o que propõem estes documentos. Neste sentido, penso que seria interessante desenvolver uma proposta de Formação Continuada que buscasse o trabalho interdisciplinar em Arte dentro dos pressupostos idealizados na Proposta Curricular e no PCN-Arte. Este é um interesse que tenho e, uma vez que eu possa atuar numa instituição de ensino que viabilize este trabalho, pretendo desenvolvê-lo.

A falta de cursos de formação continuada é um problema recorrente revelado pelas professoras. Os cursos são poucos e, quando acontecem, não atendem à procura, ou seja, professores de Arte ficam de fora. Foi revelado também que, em outros casos, há cursos de formação continuada (que não são de Arte) nos quais há uma subjugação dos saberes dos professores, representando uma verticalização hierárquica do que pensam os gestores da Secretaria da Educação sobre os professores. Vera relatou isso e criticou veementemente a instituição organizadora dos cursos.

As professoras têm demonstrado forte interesse em se capacitar e fazem isso frequentando cursos de formação do Estado (quando eles existem) ou outros cursos por conta própria, lendo e pesquisando na internet, além das trocas de experiências que sempre acontecem com os colegas.

Além de haver pouca oferta de cursos de formação continuada e deles não beneficiarem todos os professores da rede, nesta pesquisa levantou-se um fato surpreendente: a não-validação de um curso de Pós-Graduação, porque sua temática não era específica em Arte. Este é um fato típico da dicotomia “Educação *versus* Burocracia Estatal”, na qual quem se preocupa em evoluir, em melhorar a sua prática docente nem sempre é visto com a seriedade que merece pelos ocupantes de altos cargos comissionados da educação. Em seus gabinetes, eles não lerão dissertações de mestrado desse tipo e, mesmo que venham a ler, talvez não façam nada para alterar este quadro, afinal de contas, o benefício que a melhora da situação pode trazer é para o coletivo. O sistema deveria, acima de tudo, investigar como acontecem os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, procurando saber da seriedade com que estes cursos são ministrados, em vez de se preocupar apenas com o aspecto burocrático de apresentar a palavra “Arte” em sua ementa. Nessa lógica atual, qualquer instituição pode montar um curso de Pós-Graduação no nível de Especialização em Arte e trabalhar apenas oficinas práticas. Um suposto Pós-Graduado sairia do curso aplicando diversas técnicas, sem compreender mais ou melhor, ou até mesmo indo contra as orientações defendidas pelo PCN-Arte e pela Proposta Curricular de Santa Catarina. É nesse sentido que defendo que a análise a fazer é sobre a seriedade com que os cursos de Pós-Graduação são ministrados. O depoimento de Dilma representa um grito de desespero e de protesto de quem se dedicou durante quase trinta anos e percebe que muito pouco mudou nesse período, o que é bastante frustrante. Ela, como tantas outras professoras e professores com o mesmo tempo de serviço, vive o auge da desvalorização profissional.

Se existisse uma política de valorização profissional para professores que participam de cursos, ou que procuram se atualizar, talvez até houvesse uma outra motivação para a docência em relação à carreira. Certo é que se aposentar com os valores salariais apontados por Dilma não é algo motivador: um mil e quinhentos reais, pelo trabalho docente e todas as suas implicações, pode ser considerado um valor insuficiente.

Com relação às condições de trabalho oferecidas pelas escolas, pode ser percebida uma grande diferença no que tange à importância destinada à disciplina: as escolas maiores reservam mais recursos do que as menores. Por si só, isto não se traduz

necessariamente em melhora da situação, já que Dilma trabalha numa grande escola e não percebe grandes melhorias nos materiais à disposição, exceto no caso de equipamentos como televisão, DVD e aparelho de som.

Quanto a utilização de materiais percebe-se que as professoras são obrigadas a conviver com escassos recursos materiais, o que coloca a disciplina de Arte em franca desvantagem frente às outras disciplinas do currículo. Quando precisam de materiais, as professoras têm comprado com recursos próprios ou os conseguem por meio de recursos extras que as escolas obtêm junto com as Associações de Pais e Professores, por exemplo. Nesse ponto a situação é um tanto crítica, já que o Estado não tem investido nesses materiais. Os vários materiais necessários nas práticas das aulas de Arte não são fornecidos pelas escolas, e os alunos muitas vezes não têm interesse em adquiri-los. Isso faz com que o professor providencie o material da aula por meio de rateio junto aos alunos. Mesmo assim, às vezes alguns se negam a colaborar, o que praticamente inviabiliza as atividades com estes alunos.

As escolas apresentam diferentes formas de tratamento para com a disciplina, que varia principalmente quanto ao apoio recebido da direção e dos colegas. Isso se reflete também no tipo de relacionamento com os alunos, pois, dependendo do contexto, em cada escola preponderam grupos sociais diferentes, com melhor ou pior participação nas aulas e conseqüente forma de relacionamento com as professoras.

A diferença das condições que as professoras de Arte encontram para a disciplina nas escolas está muito mais relacionada ao modo como a direção destas escolas trata a disciplina do que por trabalharem numa escola grande e esta possuir mais recursos. É a direção a responsável por organizar a escola e dar o apoio necessário aos professores. De fato essa condição toma proporção pela falta de comprometimento por parte do sistema educacional que deixa a cargo da direção a solução dos problemas da escola, sem lhe dar o apoio necessário. Assim, caso a direção não se comprometa com as responsabilidades que lhe são pertinentes, poderá deixar estes a cargo dos professores, ou seja, ainda sobrecarregá-los.

A professora Dilma, conhecedora do sistema escolar, tem uma visão crítica nesta discussão sobre a disciplina de Arte e como ela tem se dado na escola. Explica que tem espaço para trabalhar e recursos de audiovisual, mas em compensação falta tempo, o que acaba inviabilizando a utilização da sala de Artes. Comenta ainda que falta o apoio logístico da instituição na qual trabalha. A professora também relata que não há controle sobre o que os professores lecionam. Assim, mesmo que os professores apresentem um

planejamento para a coordenação, podem, na prática, trabalhar em desacordo com ele e com a legislação, o que demonstra um descontrole do sistema escolar quanto à aplicabilidade do currículo.

Pelos relatos coletados, também se percebe que o próprio sistema educacional muitas vezes subjuga as professoras, desrespeitando a Lei 9.394/96, ao não dar a devida atenção à disciplina e, em alguns casos, permitindo que professores trabalhem de qualquer maneira ou ainda autorizando que professores de outras disciplinas lecionem Arte.

Percebe-se que a carreira docente é encarada com mais otimismo pelas professoras que trabalham em apenas uma escola e quando a relação entre a escola e a comunidade se dá de maneira harmoniosa, ou seja, integrada. As professoras têm consciência de que a carreira acontece dentro dessa totalidade: professoras, formação, sala de aula, alunos, relacionamento com a direção e o corpo técnico-pedagógico. Dentro dessa totalidade complexa é que as professoras se constituem na carreira e se desenvolvem nela.

As professoras entrevistadas nessa pesquisa trabalham no mesmo Sistema Estadual de Educação, mas em realidades bastante diferentes, podendo haver algumas que estão bastante empolgadas, como Vera (a que está há menos tempo na profissão), até o caso de Dilma, a mais pessimista (há mais tempo na profissão). Ou no caso das professoras Marta e Mariana, que não contam com sala própria para Artes, o que faz com que direção e outros professores ameacem jogar fora os trabalhos práticos dos alunos, por não haver espaço para guardá-los. Há ainda o caso da professora Andreza, que recebe o apoio da direção e de outra colega professora de Arte e diz que consegue inclusive materiais junto à escola para trabalhar com a disciplina. Conclui-se então que a situação é bastante variável e que não se deve generalizar, pois o que acontece em uma escola pode não ocorrer em outra. Mas, de fato, todas as professoras demonstraram frustração em determinado momento da carreira, ou em determinadas épocas do ano.

As professoras apresentaram uma motivação que é instável. Em determinados momentos estão animadas e em outros estão frustradas, e nessa oscilação vão seguindo a vida profissional que, por sua vez, requer todos os recursos técnicos, pedagógicos e psicológicos para se manter na ativa. Elas demonstraram um relacionamento amistoso com os outros professores, mas isso não se traduz numa atuação conjunta ou interdisciplinar. Aliás, as propostas de interdisciplinaridade, quando existem, geralmente partem das professoras de Arte, que buscam contato com os outros professores para a concretização dos projetos.

No outro lado da carreira está a vida das professoras fora da escola. Em geral, todas têm uma vida social e cultural movimentada. Aqui chama a atenção o caso de Dilma que, se por um lado é a mais esgotada frente à carreira, também é uma das que têm uma programação social e cultural mais intensa. Todas procuram ir a exposições, cinema, teatro, entretanto, relataram que faltam recursos, e que isso se constitui na maior dificuldade. A falta de tempo é outro fator que influencia, pois se todas trabalham quarenta horas-aula, sobra pouco tempo para si, e o que sobra está sob o efeito do cansaço pelas muitas aulas dadas e pelas tarefas que acabam realizando fora do horário de expediente. Outra consequência da falta de tempo para atividades pessoais: metade das professoras entrevistadas relatam que não produzem mais, artisticamente.

Todas as professoras demonstraram interesse em ter uma vida social e cultural mais ativa e lamentaram não dispor de mais recursos e tempo para aproveitar esses momentos, o que lhes traria mais qualidade de vida. As docentes têm consciência dessas necessidades e consideram que essa “não-realização” acarreta desgastes físicos e emocionais e desmotivação.

As professoras manifestaram uma percepção crítica sobre a carreira e as mudanças que dela decorrem. Ao se inserir no sistema escolar, passam a ter experiências e, a partir delas, formam um cabedal de saberes ou *know-how* que passa a acompanhá-las. Então, os conhecimentos aprendidos na universidade passam a ser ressignificados na prática, sendo ora substituídos, ora assumindo novos significados. Assim, os profissionais desenvolvem a maturidade de acordo com a reflexão sobre as experiências que vão vivenciando.

Foi a partir das experiências e da conseqüente maturidade desenvolvida na profissão que as professoras avaliaram a carreira e destacaram aspectos importantes sobre a profissão. A avaliação sobre a carreira é mais uma vez dentro de uma dicotomia: aspectos positivos e negativos se alternam. As docentes avaliam positivamente o modo como a disciplina é recebida pelos alunos, concebendo isso como um diferencial, pois é das poucas disciplinas nas quais eles trabalham com prazer. Outro aspecto positivo é o trabalho dentro da formação específica, o que consideraram gratificante. O trabalho na área abre-lhes a possibilidade de criar artisticamente e, mesmo que não o façam, há uma transferência para a produção dos alunos, o que valoriza o trabalho das professoras e dos próprios alunos. Mas há também os aspectos negativos, representados pelo relato de Dilma que é, não por acaso, a pessoa mais experiente e que tem a visão mais crítica sobre

a avaliação da carreira. Assim, avalia a profissão dizendo que vale a pena, mas com restrições, e que “conta os dias para se aposentar”.

Então como entender a carreira docente e, mais precisamente, como as professoras se constituíram na profissão, senão pelos fatos apontados e suas implicações?

As professoras que iniciam nesta carreira meio a contragosto (a única entrevistada que disse querer ser professora desde o início da graduação foi Alice), em muito pela desvalorização secular da profissão em nosso país, após estar cursando Artes Visuais, perceberam, em determinado momento dos cursos, que o caminho profissional mais viável seria o magistério. Então passaram a se empenhar nesse sentido e, perante as dificuldades de aprendizado e das condições da carreira, passam a se conhecer melhor. Todas passam muito tempo em sala de aula, o que se torna desgastante, pois resta pouco tempo para a vida social e cultural, tão importante para a qualidade de vida.

Com baixos vencimentos, fato apontado por todas as docentes em determinado momento das entrevistas, trabalhando quarenta horas-aula semanais para compensar essa situação, o que não se traduz em vencimentos que sejam satisfatórios, e ocupando quase todo o tempo em sala de aula ou no planejamento e correção de atividades, as professoras ainda têm poucos cursos de formação continuada.

Se o problema da educação não é um problema isolado dos professores, “mas sim de toda a sociedade”, como sugeriu Gramsci (1979 *apud* FRIGOTO, 2006, p.263), cabe a todos buscar mudanças e concretizá-las no ensino com a devida valorização da carreira docente. As professoras demonstraram isso em seus relatos, pois buscam valorizar as atividades e os conteúdos que lecionam, mesmo com todas as dificuldades envolvidas no decorrer desse processo.

Os que iniciam na docência em Arte advindos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais devem ter a consciência das dificuldades a enfrentar, do quão ressignificados serão seus conhecimentos na prática da escola e, acima de tudo, que devem ter perseverança para a superação do contexto, buscando melhorias concretas para a carreira e o ensino. Afinal de contas, é neste microcontexto que se dá a discussão e a luta dos poderes na educação e conseqüentemente da sociedade. Nesse sentido, ver as professoras através de um julgamento das suas práticas é uma tarefa simplista que leva ao senso comum, ao invés de procurar o entendimento amplo dessa questão para poder então procurar estabelecer formas de melhorar a prática docente através da valorização da carreira. A busca dessa compreensão é um bom caminho para os professores iniciantes e principalmente para os licenciandos em Artes Visuais.

Avalio ao final deste percurso que há pesquisas importantes a serem realizadas sobre esse tema, como em relação a polivalência (trabalhando Artes Visuais, Teatro e Música) exigida pelo Estado e que não existe na formação inicial, quanto às atividades realizadas pelos professores de Arte nas aulas, sobre os professores sem formação que lecionam Arte (o que eles de fato ensinam?), e como os conhecimentos ensinados pelos professores de Arte tem sido avaliados (há reprovação em Arte?). Estas são questões que requerem um aprofundamento e, por isso, pretendo continuar pesquisando e colaborando na construção do conhecimento sobre esse tema.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem – Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p.27.839, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/111.htm>> acesso em: 26 mar. 2006.

BRAZ, Ricardo Fernandez. Roseana M. **Onde o professor e o ator se encontram: como os professores planejam o ensino de teatro na sala de aula**. Florianópolis, 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CNTE. Ajustes estruturales y educación em Brasil. In: **Las reformas educativas em los países del Cone Sur – Um balance crítico**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Cap. I. p.173-188

CODO, Wanderley; VASQUES-MENESES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley. **Educação – Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1999. p.237-254

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 09/2001 de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo, Alessandri Teixeira. (Relatora), Silke Weber (Presidente). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2009

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer n. 280 de 6 de dezembro de 2007. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e Licenciatura. Relator: Alex Bolonha Fiúza de Mello. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 jul. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf> Acesso em: 12 abr. 2009.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio C. F. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 173-200.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Reformas educacionais na América Latina**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUARTE, M. L. B. Anotações sobre o perfil do professor de artes. In: CONGRESSO DAS FACULDADES DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES DE MINAS GERAIS, 1, 1993, São João Del' Rei. **Anais...** [S.l.:s.n.]: 1993.

_____. Reflexões sobre a LDB e a formação de professores de Artes Visuais. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, I, [S.l.] **Anais...** [S.l.:s.n.], [1997?]. p.59-66.

FERRAZ, Maria H; FUSARI, Maria R. **Arte na educação escolar**. S.P: Cortez, 1993.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FONTES, Virgínea. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio C. F. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.201-239

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **Aprendendo a Ensinar – o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. L. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1970.

MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Arte**, Brasília, 2001.

OLTRAMARI, Daniel C. **Proposta Curricular: o investimento do Estado na formação continuada do professor de Arte de 1995 a 2005**. Florianópolis, 2006a. Monografia de graduação(Licenciatura em Artes Plásticas)CEART – UDESC.

_____. Professores de Arte: O investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada de 1995 a 2005. **Revista da Fundarte**. , v.11, 12, p.50 - 55, 2006b.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campos, 1983.

PARÂMETRO. In: **Mini Dicionário Aurélio**. 6.ed. Curitiba: Editora Positivo, 2005. p.609.

PEREIRA, Marcos V. Educação estética e interdisciplinaridade. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de artes: Múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ROSA, M^a Cristina da. A difícil tarefa de formar professores. **Revista Univille**, Joinville-SC, V.3, n.2, p.111-4, set. 1999.

_____. **A formação de professores de Arte: Diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês. **Um gosto amargo de escola – relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 2^a ed, 2004.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação – LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a Ensinar – o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

SUDBRAK, Edite Maria. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Educação**, Santa Maria-RS, v.29, n.2, p.175-190, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 maio 2009. doi: 10.1590/S0101-73302000000400013.

WILL, Daniela E. M. **Aprendendo a ser professor: Relações entre contexto de trabalho e formação inicial**. Florianópolis, 2004.152 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P & VILELA, Rita A. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANINI, Walter. **História Geral da Arte no Brasil**. São Paulo, Instituto Moreira Salles/ Fundação Djalma Guimarães, 1983, 2 vols.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Relação dos textos mapeados no levantamento bibliográfico

Apêndice 2 – Quadro dos Cursos de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação, com relação à carga horária, número de participantes e número de edições dos cursos.

Apêndice 3 – Quadro dos professores de Arte nas escolas de Florianópolis com relação ao tempo de serviço.

Apêndice 4 – Quadro dos professores de Arte nas escolas da Grande Florianópolis, segundo o vínculo empregatício.

Apêndice 5 – Questionário aplicado nas escolas para levantar a formação dos professores

Apêndice - 6 – Roteiro de entrevistas

Apêndice 1 – Relação dos textos mapeados no levantamento bibliográfico

1. Trabalhos sobre Formação em Arte

1.1 Formação Inicial

MORAES, Sumaya Mattar. A arte na formação contínua de professores do ensino fundamental: em busca de uma praxe transformadora. In: 23º Reunião da ANPED, 2000, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0803p.PDF>> Acesso em 02 mai 2007

PRANDINI, Regina C. A. R Arte na escola: Para que? In: 23º Reunião da ANPED, 2000, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.PDF>> Acesso em 02 mai 2007.

SAMWAYS, Elmarina. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ-EDUCAÇÃO. **Pressupostos para pensar uma proposta para a formação dos professores de ensino de arte em um paradigma educacional emergente.** [s.l.], 2002. 2v. 132p. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200225140003019007P0>> acesso em 02 mai 2007.

1.2 Formação teórica em Arte e atuação profissional

CORRÊA, Ayrton Dutra. Formação do professor de Artes Plásticas: uma visão contemporânea. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria - RS. v. 22, n. 1, p. 43-54, , 1997.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=58904&type=P>> Acesso em 23 maio 2007

ROSA, M^a Cristina da. A educação inclusiva de professores de arte a distância: possibilidades e conflitos. **Educação**, Santa Maria-RS, v.3, n.02, p. 323-336, 2006.

SILVA, Maria de Fátima R. Arte e Formação do Professor. **Revista Estação**. Dez 2005.

Disponível em:

<http://www.proex.uel.br/estacao/index.php?arq=ARQ_art&FWS_Ano_Edicao=3&FWS_N_Edicao=4&FWS_Cod_Categoria=1&FWS_N_Texto=6> Acesso em 02 mai 2007.

1.3 Orientações oficiais para a disciplina de Arte

PIMENTEL, L. G. Formação continuada de professores de arte: Premissas, possibilidades e responsabilidades In: I Encontro Nacional de Ensino de Artes e Educação Física,1, 2004, Natal - RN. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/boletim_interno/arquivos/MT10.pdf>. Acesso em: 02mai2007.

SARDELICH, Maria Emília. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cad. de Pesqui.**, São Paulo, n.114, p. 137-152, nov. 2001.

1.4 Tratamento dispensado pelo Estado frente ao ensino de Arte

BRAZ, Ricardo Fernandez. Roseana M. **Onde o professor e o ator se encontram: como os professores planejam o ensino de teatro na sala de aula.** Florianópolis,2004. 132 f.

Dissertação(Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

LAPONTE, Luciana Gruppelli. Uniarte escola: formação continuada de professoras da educação básica em ensino de Arte. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul – RS, v. 8, n. 1, p. 7-25, jun., 2000. Disponível em:

< <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=52674&type=P> > Acesso em 23 mai 2007

_____. Docência artista: Arte, gênero e ético-estética docente.

In: 28º Reunião da ANPED, 2005, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08431int.rtf> > Acesso em 23 mai 2007

1.5 Condições de trabalho enfrentadas pelos professores de Arte

PIMENTEL, Lúcia. G.; e, CORAGEM, Amarílis C. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte In: 2º Congresso brasileiro de extensão universitária, 2004, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<<http://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa79.pdf> > acesso em 02 mai 2007.

ROSA, M^a. Cristina da. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. **A educação de professoras e professores de arte** : construindo uma proposta de ensino multicultural a distância. Florianópolis, 2004. 187 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

2. Trabalhos sobre formação continuada

2.1 Tipos de problemas enfrentados na formação continuada

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 19, n.44, 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jul 2007. Pré-publicação.

OLIVEIRA SILVA, Maria Aparecida. O discurso dos professores sobre a formação continuada. . In: 24º Reunião da ANPED, 2001, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc> > acesso em 20 jul 2007

2.2 Cursos de capacitação e carreira

BORGES, Abel Silva. **A formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo**. Pontifica Universidade Católica de São Paulo – Educação: História, Política e Sociedade. 1v. 182p. Dissertação (Mestrado), 1998. Disponível em:

<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=199814233005010001P9> >

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. In: 27º Reunião da ANPED,

2004a, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0820.pdf>> acesso em 20 jul 07

TERRAZAN, Eduardo Adolfo; SANTOS, Maria Eliza Gama; LISOVSKI, Lisandra Almeida. Desigualdades nas relações Universidade – Escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: 28º Reunião da ANPED, 2005, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081498int.rtf>> acesso em 23 mai 07.

2.3 Políticas de formação

AZAMBUJA, Guacira de. Formação continuada e a continuidade da formação. In: 29º Reunião da ANPED, 2006, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>> acesso em 23 mai 07

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: INEP. **Formação de Professores no Brasil(1990-1998)**. Brasília, 2002. Disponível em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf> acesso em 23 mai 2007

FUSARI, José Cherchi; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, n.36, 1995. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad36.html>> acesso em 02 jun 2007.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. In: 28º Reunião da ANPED, 2005, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081042int.doc>> acesso em 23 mai 07

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? In: 26º Reunião da ANPED, 2003, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/soniareginamendesdossantos.rtf>> acesso em 20 jul 07.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. In: 28º Reunião da ANPED, 2005, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081286int.doc>> acesso em 20 jul 07.

2.4 Condições de Trabalho

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores em serviço e a distância: o caso Veredas. In: 29º Reunião da ANPED, 2006, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-2178--Int.pdf>> acesso em 23 mai 2007

3. Políticas públicas para a formação frente ao contexto globalizado

3.1 Trabalhos sobre carreira

GIESTA, Nágila Caporlândia. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. In: 23º Reunião da ANPED, 2000, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF>> Acesso em 23 mai 2007.

3.2 Noção de competências

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1155-1177. ISSN 0101-7330 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>> acesso em 23 mai 07.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2215/1858.pdf>> acesso em 23 mai 2007

3.3 Políticas para formação inicial

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: 27º Reunião da ANPED, 2004, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t088.pdf>> acesso em 02 mai 2007.

DE ALMEIDA, Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**, América do Sul, 2005. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2213/1856>> acesso em 23 mai 07.

LUDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educ. Soc.**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.278-298. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf>> Acesso em 02 jun 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, dez. 1999, vol.20, no.68, p.109-125. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em 02 jun 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, set./dez. 2004b, vol.25, no.89, p.1145-1157. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>> acesso em 23 mai 07.

SUDBRAK, Edite Maria. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Educação**, Santa Maria-RS, v.29, n.2, p.175-190, 2004.

VALLE, *Ione Ribeiro*. Formação de professores: um esforço de Síntese. **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 215-235, 2005. Editora UFPR

Apêndice 2 – Quadro dos Cursos de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação, com relação à carga horária, número de participantes e número de edições dos cursos.

Ano/Curso	NºCur.	Prof.	C.H	Regionais
1995				
*Nenhum curso realizado de maneira descentralizada	—	—	—	—
1996				
*Nenhum curso realizado de maneira descentralizada	—	—	—	—
1997	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Implementação da Proposta Curricular – 1ª a 4ª série	2	214	56	IEE,10º CRE
Implementação da Proposta Curricular – Língua Portuguesa	17	1318	760	1,2,13,16,18,9,12,14, 15,19,6,7,20 e 17 CRE
Implementação da Proposta Curricular – Matemática	8	565	480	IEE, 11,17,5,6,22,1 e 12 CRE
Implementação da Proposta Curricular – História	12	669	560	IEE,13,16,11,19,2,4, 8,22CRE
1998	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Implementação da Proposta Curricular – Língua Portuguesa	Não mostra	Não mostra	Não mostra	1,3,8,21 CRE
Implementação da Proposta Curricular – Matemática	Não mostra	Não mostra	Não mostra	1,4,7,9,13,15,16,18,19,20 ,21 CRE
1999	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Curso de Informática educativa na Perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina	01	25	40	IEE
Curso Magistério em Ação	01	80	20	1ª CRE
Curso de Informática Educacional	01	30	40	IEE
2000	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
*Curso de Capacitação para Professores de Geografia(1), Artes(2), Educação Física(3) do Ensino Fundamental.	01	(1) 42	80	1ª CRE
		(2) 37		
		(3) 47		
Curso de Capacitação para professores de Classe de aceleração da aprendizagem nível 3 (5ª a 8ª série)	01	42	80	1ª CRE

* Este é o primeiro curso que aparece para Professores de Arte, entretanto, é pensado para as três disciplinas e visa atender os professores delas.

Curso de Capacitação para educadores do Ensino Fundamental	01	185	80	26ª CRE
Curso de Aperfeiçoamento da Proposta Curricular de Santa Catarina para os professores da EDA e do IEE	01	76	40	EDA e IEE.
Curso de Capacitação “Subsídios para a elaboração do Projeto Político Pedagógico – Educação Básica	17	591	304	1ª CRE
	15	407	240	26ª CRE
2001	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Curso de Capacitação para professores que atuarão nas telessalas do Telecurso 2000	01	14	32	1ª CRE
Curso de Capacitação para professores que atuarão nas telessalas do Telecurso 2000	01	30	120	1ª CRE
Curso de Formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos	01	31	24	1º CRE
		193		2,3,15 e 20 CRE
Curso de Formação continuada de Professores do Ensino Fundamental com frequência diária obrigatória	01	19	32	1ª CRE
		02		26ª CRE
		82		5, 18 CRE
Implementação da Escola de Sucesso	01	208	40	1ª CRE
Implementação da Escola de Sucesso	01	40	40	26ª CRE
Implantação do Projeto Político Pedagógico	21	744	404	1ª CRE
2002	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	36	24	1ª CRE
		197		2,3,15 e 20 CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	40	24	1ª CRE
		190		2,3,15 e 20 CRE
Curso de Capacitação implementando a Escola de Sucesso – IES	07	398	200	1ª CRE
Curso de Capacitação implementando a Escola de Sucesso– IES	06	448	184	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	27	16	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	25	25	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	25	20	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	35	20	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	27	40	1ª CRE

Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	27	40	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	61	20	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	18	16	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	32	16	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	39	16	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	30	16	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	15	20	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	39	16	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	53	20	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	29	20	1ª CRE
Curso de Capacitação-implementação do Projeto Político Pedagógico	01	130	20	1ª e 26ª CRE
2003	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
*Nenhum curso realizado de maneira descentralizada	—	—	—	—
2004	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Implementando o Projeto Político Pedagógico – Arte – Victor Meirelles	01	22	16	GEREI S. J.
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	19	40	GEREI S. J.
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	29	20	GEREI S. J.
Implementando o Projeto Político Pedagógico – Formação do Leitor	01	09	40	GEREI S. J.
Curso de Capacitação para educadores da educação básica - PPP	01	15	20	GEREI S. J.
Jogos e Brincadeiras: Desafios e descobertas	01	05	20	GEREI S. J.
Avaliação e aprendizagens significativas	01	12	40	GEREI S. J.
Alfabetização, Leitura e Escrita	01	14	30	GEREI S. J.
Currículos e Projetos	01	11	20	GEREI S. J.
Referenciais Curriculares	01	14	20	GEREI S. J.

Saúde na escola e Qualidade de Vida	01	35	60	GEREI S. J.
Educação Infantil: Fazer e Compreender	01	19	30	GEREI S. J.
Espaços de Inclusão	01	11	40	GEREI S. J.
2005	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Capacitação para educadores da Educação Básica - Arte	01	86	32	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	10	40	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	32	40	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	28	32	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	30	40	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	31	40	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	285	24	GEECT Fpolis
Capacitação Educadores da Educação Infantil-FCEE	01	85	20	GEECT Fpolis
Capacitação Educadores da Educação Básica – Educação Física	01	34	120	GEECT Fpolis
Capacitação para Educadores da Educação Básica – Língua Portuguesa	01	47	60	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	37	20	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	26	80	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	43	20	GEECT Fpolis
Capacitação Educadores da Educação Básica-1ª e 2ª Etapas	01	113	50	GEECT Fpolis
Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	22	20	GEECT Fpolis
Capacitação para Educadores da Educação Básica – Ciências e Biologia	01	39	60	GEECT Fpolis
Capacitação para Educadores do Ensino Fundamental – Afrodescendente	01	106	24	GEECT Fpolis
Capacitação para Educadores da Educação Básica – Educação Inclusiva	01	49	24	GEECT Fpolis
2006	NºCur.	Prof.	C.H.	Regionais
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	48	16	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	45	80	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	22	72	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	30	40	GEECT Fpolis

Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	31	40	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	14	40	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Projeto Júnior nas Escolas	01	15	16	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação para Educadores do Ensino Fundamental das Escolas Multisseriadas	01	12	24	GEECT Fpolis
Capacitação para Educadores da Educação Básica – O ensino religioso em Santa Catarina	01	33	32	GEECT Fpolis
Curso Formação de Alfabetizadores Programa :Brasil Santa Catarina Alfabetizada	01	30	120	GEECT Fpolis
Capacitação Educação Ambiental para professores das Escolas que compõem o Parque Estadual Serra do Tabuleiro	01	25	12	GEECT Fpolis
Seminário Regional Lançamento da Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos	01	532	08	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	49	24	GEECT Fpolis
Curso Formação continuada para educadores do curso de Magistério	01	18	40	GEECT Fpolis
Curso de Capacitação Implementando o Projeto Político Pedagógico	01	111	20	GEECT Fpolis
Formação continuada de Educação Ambiental	01	47	32	GEECT Fpolis
Formação continuada para educadores do curso de Educação Profissional técnica de nível médio na Área de Gestão com Habilitação: técnico em Administração comercial na forma integrada ao Ensino médio	01	21	16	GEECT Fpolis

Ano: 2007

Apêndice 3 – Quadro dos professores de Arte nas escolas de Florianópolis com relação ao tempo de serviço.

Professores por escolas - Tempo de serviço			
Florianópolis			
Escola	Efetivos	ACT	Tempo de serviço
IEE	18	5	Efetivos afastados (5) Professora efetiva desde 29/01/1986 (22 anos) Professora efetiva desde 29/05/1986 (22 anos) Professora efetiva desde 10/08/1990 (18 anos) Professora efetiva desde 01/08/1983 (25 anos) Professora efetiva desde 21/02/1994 (14 anos) Professora efetiva desde 03/02/1999 (9 anos) Professora efetiva desde 18/08/2005 (3 anos) Professor efetivo desde 16/04/2002 (6 anos) ACTs 4 professoras 1 professor
700053 CEJA DE FLORIANOPOLIS	1	0	Professor efetivo desde 01/03/1981 (27 anos)
1430 EEB CELSO RAMOS – Prainha Fpolis	1	0	Professora efetiva desde 22/07/2004 (4 anos)
205 EEB LAURO MULLER-Centro Fpolis	1	0	Professor efetivo desde 11/02/1985 (23 anos)
1457 EEB JUREMA CAVALLAZZI_José Mendes Fpolis	1	0	Professora efetiva desde 03/02/1999 (9 anos)
1120 EEB PROF LAURA LIMA – Florianópolis/Monte Verde	2	0	Professora efetiva desde 13/02/1986 (22 anos) Professora efetiva desde 02/05/2002 (6 anos)
698 EEB LEONOR DE BARROS – Florianópolis-Itacorubi	1	0	Professora efetiva desde 23/06/2003 (5 anos)
1414 EEB GETULIO VARGAS	3	1	Professora efetiva desde 21/02/2000 (8 anos) Professora efetiva desde 21/01/2000 (8 anos)

			Professora efetiva desde 29/09/2003 (5 anos) Professora ACT
1287 EEB TENENTE ALMACHIO – Florianópolis -Tapera	3	2	Professora efetiva desde 20/02/1996 (12 anos) Professora efetiva desde 26/02/2007 (1 ano) Professora efetiva desde 08/03/2007 (1 ano) Professora ACT Professora ACT
221 EEB PROF HENRIQUE STODIECK – Centro Fpolis	1	0	Professora efetiva desde 11/09/1996 (12 anos)
701 EEB PE ANCHIETA - Agrônômica	1	0	Professora efetiva desde 11/06/2003 (5 anos)
2119 –EEB ROSA TORRES DE MIRANDA-Jardim Atlântico	2	0	Professor efetivo desde 03/02/1999 (9 anos) Professora efetiva desde 26/02/2004 (4 anos)
108839 EEB DR PAULO FONTES- Florianópolis/Sto Ant. de Lisboa	1	0	Professora efetiva desde 28/03/1994 (14 anos)
1783 EEB EDITH GAMA RAMOS- Florianópolis/Capoeiras	1	0	Professora efetiva desde 21/02/2000 (8 anos)
1317 EEB GEN JOSE VIEIRA DA ROSA- Florianópolis/Morro das Pedras	1	0	Professora efetiva desde 03/02/2008 (zero)
113093 EEB ANTONIO PASCHOAL APOSTOLO- Florianópolis/São João do Rio Vermelho	1	0	Professor efetivo desde 11/04/2005 (3 anos)
710 EEB SIMAO JOSE HESS- Fpolis/Trindade	2	0	Professora efetiva desde 06/10/2000 (8 anos) Professora efetiva desde 21/02/2000 (8 anos)
106208 EEB PROF ANISIO TEIXEIRA – Fpolis/Costeira	1	0	Professora efetiva desde 22/03/2005 (3 anos)
106615 EEM PRES	0	2	Professor ACT

CASTELO BRANCO- Fpolis/ Trevo da Armação			Professora ACT
102482 EEM HENRIQUE VERAS- Fpolis/Lagoa	1	0	Professora efetiva desde 26/10/2005 (3 anos)
1503 EEF JULIO DA COSTA NEVES- Fpolis/Costeira do Pirajubaé	1	0	Professora efetiva desde 09/08/2000 (8 anos)
787 EEB SILVEIRA DE SOUSA- Fpolis/Centro	1	0	Professora efetiva desde 01/03/2007 (1 ano)
1791 EEB PERO VAZ DE CAMINHA- Fpolis/Coloninha	1	0	Professora efetiva desde 22/02/2007 (1 ano)
2100 EEB PROF OTILIA CRUZ- Fpolis/Estreito	0	1	Professora ACT
1830 EEB JORNALISTA JAIRO CALLADO – Fpolis/Estreito	1	0	Professora efetiva desde 19/02/2004 (4 anos)
2119 EEB ROSA TORRES DE MIRANDA-Fpolis/ Jardim Atlântico	1	0	Professora efetiva desde 26/02/2004 (4 anos)
102660 EEB AMERICA DUTRA MACHADO- Fpolis/Promorar	0	1	Professora ACT
1813 EEB DAYSE WERNER SALLES- Fpolis/Capoeiras	0	1	Professora ACT
1805 EEB ROSINHA CAMPOS – Fpolis/Abraão	0	1	Professora ACT
Total efetivos	48		
Total ACT		14	

Ano: 2008

Apêndice 4 – Quadro dos professores de Arte nas escolas da Grande Florianópolis, segundo o vínculo empregatício.

Município	Efetivos	ACTs
São José		
Total efetivos	12	
Total ACT		5
Biguaçu		
Total efetivos	5	
Total ACT		2
Palhoça		
Total efetivos	14	
Total ACT		9
Sto Amaro da Imperatriz		
Total efetivos	1	
Total ACT		1
Águas Mornas		
Total efetivos	0	
Total ACT		1
Gov. Celso Ramos		
Total efetivos	1	
Antônio Carlos		
Total efetivos	1	
Total ACT		1
Angelina		
Total efetivos	1	
Total ACT		1
Região da Grande Fpolis		
Total de Efetivos	35	
Total de ACTs		20

Ano: 2008

Apêndice 5 – Questionário aplicado nas escolas para levantar a formação dos professores**Pesquisa****“A Disciplina de Arte na escola pública: A constituição dos sujeitos professores de Artes Visuais”****Questionário**

Escola _____

1. Nome do(a) Professor(a) de Arte _____

2. Situação funcional:

 ACT – Contratado em caráter temporário; Efetivo do Estado.

3. Quanto a Formação:

Habilitação	Licenciatura	Bacharelado
Artes Visuais		
Música		
Teatro		

Em caso de outra especifique qual _____

Apêndice 6 – Roteiro de entrevistas

Nome

Idade

Tempo de serviço

Início da carreira

- 1) O que o motivou para se tornar professor?
- 2) Quais as experiências mais significativas do início da carreira?
- 3) Quais as maiores dificuldades que encontrou no início da carreira?
- 4) Qual a maior contribuição do curso de graduação para a sua atividade docente?
- 5) Dificuldades que encontrou para colocar em prática os conhecimentos obtidos na graduação para trabalhar nas aulas.
- 6) O que ficou da graduação que trabalha nas aulas ainda hoje?
- 7) O que ressalta como mais importante para um professor iniciante?

Condições da carreira

- 8) Em quantas escolas está trabalhando atualmente? Quais?
- 9) Como percebe as condições da carreira docente a partir das escolas onde trabalha?
- 10) Como percebe a disciplina de Arte no currículo do ensino fundamental e médio?
- 11) Considera que houve mudanças no ensino de Arte com a LDB 1996? O que foi relevante?
- 12) Quanto às expectativas que tinha no início da carreira: Como se vê quando iniciou a carreira e agora?
- 13) Como é a relação da escola com a disciplina de Arte?
- 14) Participa de algum projeto na escola?
- 15) Já fez algum curso de formação continuada? Quando e como foi?
- 16) O que faz para sua formação cotidiana? Atividades que exerce para se atualizar freqüentemente? Tem feito algum curso?

Atividades realizadas

- 17) Como você descreveria as atividades que caracterizam ser professor?
- 18) Como define o que vai ser trabalhado no ano?
- 19) O que orienta o seu planejamento?(algum documento em especial?)
- 20) A escola oferece algum material pedagógico? Tem adquirido algum material deste tipo?
- 21) Dentre as atividades que realiza quais as que costumam dar mais certo?
- 22) Como é a relação com os alunos?
- 23) Como percebe o trabalho realizado pelos alunos? Como participam das aulas?
- 24) Que tipo de avaliação tem aplicado? Considera que está sendo eficaz?
- 25) Como é a relação com os outros professores?
- 26) Qual a motivação que tem para dar aula?
- 27) Qual a importância que sua escola atribui à disciplina?

Lazer e vida fora da escola

- 28) O que faz quando não está trabalhando na escola?
- 29) Com que frequência vai a exposições?
- 30) Tem alguma produção artística?
- 31) Quais atividades têm feito como lazer?

Palavras Finais:

- 32) No plano geral: vale a pena ser professor da disciplina de Arte? Porque?
- 33) O que mudou do início da sua carreira até os dias de hoje?