

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIA PAULA FABRI PEREIRA



1290005482



FE

TCC/UNICAMP P414t

A TRANSFORMAÇÃO DE UMA LICENCIADA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM
UMA PROFESSORA DO ENSINO DE ARTES

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

CAMPINAS

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

05926110e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIA PAULA FABRI PEREIRA



A TRANSFORMAÇÃO DE UMA LICENCIADA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM
UMA PROFESSORA DO ENSINO DE ARTES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, para a obtenção do título
de Pedagoga, sob a orientação da Prof^a. Dr^a.
Ana Lúcia Guedes-Pinto.

CAMPINAS

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	100
	24147
V:	EX:
Tombo:	5482
PROC:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COD. TÍTULO:	76001

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos -- CRB-8ª/5751

P414t Pereira, Silvia Paula Fabri.
A transformação de uma licenciada em educação artística em uma
professora do ensino de artes / Silvia Paula Fabri Pereira. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2010.

Orientadora: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Narrativas. 3. Autobiografia. 4. Arte --
Ensino. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

10-318-BFE

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Lúcia que mais do que me orientar, me ensinou a fazer uma pesquisa.

Aos meus pais, pelo amor e pelo apoio de sempre.

Ao meu marido Mário Neto e ao meu filho Felipe, pela paciência.

Aos familiares e amigos por entenderem a minha ausência.

RESUMO

O presente trabalho tem como fundamentação teórica uma abordagem que segue alguns princípios da etnografia e da pesquisa participante e que também usa da proposta autobiográfica que vem sendo utilizada em pesquisas educacionais principalmente na busca para compreender os professores em seus percursos profissionais.

Através de minha narrativa autobiográfica, identifico nesta pesquisa, três aspectos relevantes na formação da profissional que sou hoje: a influência do curso de Pedagogia na minha prática docente, a vivência das relações existentes dentro de uma instituição escolar e o olhar mais acentuado nas sutis diferenças entre a educação artística, o ensino da arte e a arte-educação.

Para tanto, as reflexões desenvolvidas durante este percurso vêm contribuir na compreensão de uma transformação: da profissional iniciante, licenciada em educação artística, na atual professora do ensino de Artes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, narrativa autobiográfica, ensino de artes.

SUMÁRIO

1. MEU PERCURSO, UM LONGO CAMINHO. MUITOS APRENDIZADOS!	01
2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	11
2.1 – O ensino de arte no Brasil	11
2.2 – A arte e os PCNs	16
2.3 – Programas Especiais de Formação Pedagógica	19
2.4 – A questão do ensino de arte na atualidade	20
3. SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO TRABALHO	21
3.1 – O contexto e a história da escola em que atuo como professora	24
4. A PRÁTICA COMO EXERCÍCIO PARA A TRANSFORMAÇÃO	32
4.1 – Aprendendo com os alunos	33
4.2 – Repensando as atividades	37
4.3 – Qual a imagem da professora de artes vista pelas outras professoras?	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1. MEU PERCURSO, UM LONGO CAMINHO. MUITOS APRENDIZADOS!

Meu contato com a escola iniciou-se no final da década de 1970 quando, aos quatro anos, entrei em uma “escolinha” perto de minha casa na cidade de Sumaré. Dizer que minha mãe estava preocupada com a minha escolarização é um exagero: fui para a escola para fazer amigos, pois sendo a única criança em casa, acredito ter demonstrado aos meus pais necessidade da companhia de outras crianças.

Em 1981 fui matriculada no Pré¹ em uma escola particular, católica, de origem espanhola, na cidade de Campinas. A crença de que a escola privada já possuía um ensino melhor que o oferecido pela escola pública já permeava a classe média - daí a escolha de meus pais por esta opção. Saí de uma “escolinha” de uma cidade pequena para um colégio imenso de uma cidade bem maior, com freiras para todos os lados. Foi um fato muito marcante para a minha vida e o início de minha alfabetização. Permaneci durante doze anos nesta mesma instituição e foram anos muito felizes, sem problemas de aprendizagem e de relacionamento. E até hoje, quando passo na frente desse colégio, sinto saudades...

Estudante de escola particular da década de 1980 e, como já disse acima, vinda de uma família de classe média, pertenço a uma geração que foi persuadida a não seguir o curso de magistério. Quando estava terminando o 1º grau² pensei em mudar de escola e me matricular no magistério. A resposta que tive de meu pai – Economista - foi um não bem dado, pois, segundo ele explicou, o magistério não preparava para o vestibular das boas universidades, as condições de trabalho dos professores eram péssimas e o salário não era atrativo. “Você não vê a vida que suas tias levam?”³ disse ele. Por isso, continuei no mesmo colégio para concluir o 2º grau⁴.

Os três anos que se passaram para a escolha de uma profissão foram muito tranquilos. Eu sabia que não queria nada relacionado a área de biológicas. Gostava muito, muito de literatura, mas a possibilidade de fazer o curso de Letras já estava descartada. Tinha muita facilidade na área de exatas, mas eu não queria de jeito nenhum cursar alguma faculdade na área de Engenharia. Gostava muito de História

¹ Atual 1º Ano do Ensino Fundamental.

² Atual Ensino Fundamental II.

³ Tenho três tias professoras.

⁴ Atual Ensino Médio.

e sempre gostei de desenhar, sempre! Fui uma criança que sempre foi estimulada para desenhar, sempre fui rodeada por lápis, canetinhas, papéis, pincéis... Lembro-me que aos cinco anos minha professora ficou tão impressionada com os meus desenhos que saiu mostrando pela escola inteira. Então, que faculdade que alia a área de humanas com a área de exatas? Faculdade de Arquitetura, ora.

Aos dezessete anos passei no vestibular da PUC -- Campinas e ingressei no curso de Arquitetura. Anos felizes, de muita dedicação e muito aprendizado. O curso caracterizava-se por ser muito rico, diversificado. Não trabalhava enquanto estudava. Só no último ano que fiz um estágio no setor público projetando sinalizações verticais e horizontais em via públicas.

No período que passei na faculdade de Arquitetura muita coisa aconteceu. Fui percebendo o quanto era maravilhoso ser uma ESTUDANTE de Arquitetura. Porém a idéia de trabalhar com Arquitetura não me atraía. No meio do curso conheci meu marido e através dele, de suas irmãs e de sua mãe, professoras, fui apresentada àquele mundo que um dia almejei a ele pertencer e não consegui segui-lo a contento.

Piaget, Construtivismo, Alfabetização, rotina, crianças... Comecei a me interessar por tudo isso, mas não me aprofundara ainda. Precisava terminar a Faculdade de Arquitetura.

Formei-me no final dos anos de 1990 e insisti na busca por um emprego. Optei por projetar, construir, trabalhar em obra. Não queria outra coisa e não dei chance para as outras opções. Consegui alguns clientes e fiz alguns projetos, mas ainda assim não estava feliz. Foi quando me apareceu uma oportunidade de exercer o magistério: por intermédio do meu pai consegui trabalhar como professora de computação gráfica voltada para arquitetura em uma escola de decoração em Campinas.

No início desta nova experiência fiquei super insegura, pois nunca havia trabalhado como professora e já tinha começado com duas turmas. Entendia bem do assunto, mas pensava: e se algum aluno me perguntasse sobre algo que desconhecia, como iria me sair? Na faculdade de Arquitetura mal havia apresentado alguns seminários em aula. Mas arrisquei e cheguei até a pensar "Em terra de cego,

quem tem um olho é rei! – Estou melhor que os alunos que não sabem nada!”. Iria me espelhar nos bons professores que tive e fui encarar a minha primeira turma! Qual não foi a minha surpresa: a classe era super tranqüila, com pouquíssimos alunos e, como eu tinha me preparado bastante, dominando o assunto, achei que até me saí bem.

Passaram-se dois anos e os assuntos sobre educação se tornaram mais freqüentes. Nesse meio tempo, no final de 2002, abriram-se as inscrições para um concurso para o cargo de Secretária de Escola do Governo Estadual. Por curiosidade comprei um daqueles jornais de concursos com o edital para saber sobre as atribuições do cargo e uma apostila com os conteúdos exigidos (Língua Portuguesa, Matemática, Informática e Legislação). Resolvi prestar o concurso, que ocorreu no início do ano seguinte.

Esse foi o primeiro contato que tive com algumas Leis que estão diretamente ligadas a Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90 – de 13 de julho de 1990), o Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar nº 444/85 – de 27 de dezembro de 1985) e alguns tópicos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394/96 – de 20 de dezembro de 1996). Apaixonei-me pela LDB e pelo Estatuto do Magistério e a partir deste primeiro contato comecei a traçar outros caminhos.

Fiz a prova. Uma prova longa, com duas etapas, uma de manhã e outra à tarde e, de acordo com o edital e com o gabarito da prova, eu havia passado. Na perspectiva desta nova função, não assumi nenhuma aula no curso de decoração. Tão grande era minha ignorância a respeito da morosidade do Governo Estadual no processo de efetivação de seus funcionários que naquele ato precipitado de não me responsabilizar por aquelas aulas, acabei passando o ano sem lecionar.

Passei o ano de 2003 me informando sobre tudo que dizia a respeito do magistério do Governo Estadual. Minhas tias, duas professoras aposentadas e uma que ainda está na ativa, me ajudaram muito e me trouxeram uma informação muito importante: o Governo Estadual, em caráter emergencial, contratava bacharéis⁵ para assumirem na rede de ensino como professores substitutos. Eu só tinha que fazer

⁵ Não só bacharéis, alunos de licenciaturas que já completaram a metade de seu curso também poderiam se inscrever.

minha inscrição na Secretaria de Ensino da minha cidade no final de cada ano. E lá fui eu atrás da Secretaria ficando atenta às datas e já sem tanta pressa de assumir o cargo de Secretária de Escola. O desenrolar deste concurso ainda estava a passos de tartaruga apesar de que, neste meio tempo, já houvera a convocação para a escolha do local de trabalho.

Paralelo a essa história de esperar pelo desdobramento do concurso, no final do ano, na data prevista, levei meu histórico da faculdade de Arquitetura que foi analisado por um supervisor de ensino e, no seu parecer, eu estava apta para ministrar aulas de Artes e de História. Fiquei muito empolgada! Era só aguardar a data para a escolha de aulas.

Nesse ínterim, minha sogra, professora aposentada do Estado, me relatou como ela havia ingressado no magistério. Por alguns anos ela exerceu o cargo de substituta e depois, quando passou no concurso, ela se efetivou. Não mais tão ignorante, comecei a entender na prática como o Governo Estadual contratava os professores e o que era o meu caso diante disso.

Para trabalhar como professor em escolas públicas deve-se prestar um concurso. Até aí, isso eu sabia. Eu não sabia que professores substitutos, chamados ACTs (admitidos por caráter temporário), eram contratados no começo do ano e desligados no final. Aqueles que ainda não prestaram concurso ou não passaram em um podem se inscrever para a substituição. A ordem de classificação se dá pelo tempo de serviço. Professores licenciados concorrem entre si. Bacharéis e estudantes se classificam depois dos licenciados. Por este critério, sendo bacharel e sem tempo de serviço, fui uma das últimas colocadas na lista de classificação.

Eu estava muito ansiosa no dia da escolha de aulas. A causa desta ansiedade se dava pelo desconhecido: eu nunca havia entrado em uma escola pública, não sabia que alunos iria encontrar, em que lugar iria trabalhar, se havia violência na escola, tão divulgada pela mídia, estaria presente, se eu saberia lidar com adolescentes, se muita coisa havia mudado na escola naqueles anos em que estive afastada...

Quando me chamaram para escolher, no meio de poucas opções uma luz apareceu: havia aulas de arte em duas escolas públicas da cidade de Jaguariúna⁶, cidade onde meus pais estavam morando naquele momento. Pensei: “Melhor eu ir para Jaguariúna, que é uma cidade pequena e sem tantos problemas de violência, do que ir para a periferia de Campinas” Foi uma escolha feliz!

No dia seguinte me apresentei em uma das escolas. Assumi as aulas da 7ª e da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola e da 2ª série do Ensino Médio da outra. Novamente não sabia o que esperar. Pensei: “Irei me espelhar nos bons professores que tive e tentarei me lembrar de como eu era e me comportava aos 16 anos”.

Posso dizer com certeza que a minha tentativa foi muito nobre, mas de poucos resultados. A realidade era outra: o aluno de escola pública do início do século XXI é muito diferente da aluna que fui de uma escola particular extremamente disciplinadora no começo da década de 1990 (Hébrard (2000) evidencia essa distância cultural vivenciada pelos professores e alunos). Sem nenhuma vivência dentro de uma instituição escolar, como, por exemplo, de um estágio, considero que aquela experiência foi, no mínimo, assustadora. A procura de conteúdos, de atividades, não significou um problema para mim. O funcionamento da escola era até como eu imaginava, descobri que os professores são tão falíveis como qualquer ser humano, porém não imaginava o quanto era delicada a relação professor-aluno.

Em uma das primeiras aulas, em vez de fazer chamada, passei uma folha em branco para os alunos assinarem seus nomes, e que depois eu iria conferir, prática muito comum no Ensino Superior. Que surpresa eu tive quando recebi a folha de volta: até o Pelé e o Zé do Caixão haviam assinado! Eu fiquei possessa com eles e comigo por não conseguir prever que isto poderia acontecer. Coisas de uma professora iniciante. Ainda muito inocente e também despreparada para aquela realidade nova.

Em outra ocasião, em uma sala da 7ª série tive sérios contratemplos com um aluno que não fazia absolutamente nada, nem nas minhas aulas, nem nas outras. Naquela aula que estávamos, ele simplesmente juntou três cadeiras e se deitou.

⁶ Cidade que dista 23 km de Campinas e que faz parte da Diretoria Campinas Leste.

Achei aquela cena o cúmulo! Pedi para um aluno tomar conta da sala para mim e saí para chamar a coordenadora da escola. Quando estava voltando, encontrei-me com outro aluno que veio me alertar sobre uma briga dentro da minha sala de aula – outra lição: nunca se deve deixar uma sala de aula sozinha! Aprendizados que uma professora recém ingressa na profissão... Ossos do ofício.

Como fui a última professora a chegar às escolas, tive que aceitar os horários já determinados e por isso tive que encarar algumas aulas vagas. Qual não foi a minha surpresa quando às vezes a diretora me chamava para substituir algumas aulas de outras disciplinas. Cheguei a dar aulas de Ciências, Português... Só depois fiquei sabendo que isto é uma prática muito comum nas escolas do Estado e é prevista em Lei de acordo com o Artº 29 da Lei complementar nº 836/97 de 30 de Dezembro de 1997.

Por estas e outras, percebi que não era qualquer pessoa que poderia ser um professor, que aquilo que eu acreditava ingenuamente, que uma pessoa que sabia um pouco mais que outra poderia ensinar como um professor era simplesmente uma visão equivocada do ensino. Foi naquele momento que senti realmente a necessidade de procurar uma formação docente. O profissionalismo que reveste o magistério se tornou bastante visível e palpável para mim. Assumir a função de professora requeria uma formação específica, entendi naquele momento.

Mas ainda não foi o momento. Em Abril de 2004, depois de dois meses “dando aulas”⁷ fui nomeada para o cargo de Secretária de Escola. Pensei muito se iria ou não assumir aquele cargo e depois de muito avaliar, decidi que sim, pois era uma outra maneira de olhar a escola e vivenciá-la, de aprender mais e preparar-me para o que eu começava a almejar: tornar-me realmente uma professora.

As atribuições⁸ de uma Secretária de Escola são as seguintes:

1. exercer a coordenação das atividades concernentes à secretaria da escola;

⁷ Destaco o termo porque era isso o que eu estava fazendo “dando aulas” e não lecionando.

⁸ Segundo as Instruções Especiais SE 2, de 7 de Março de 2008, publicada no DO de 8-3-2008 Seção I p. 20 e 21- Gabinete da SE.

2. conhecer e aplicar os princípios e normas que regem a administração escolar;
3. desempenhar as ações e competências previstas na legislação pertinente ao cargo;
4. articular ações, integrar a equipe, fortalecer autonomia e responsabilidade dos que trabalham na secretaria, desenvolvendo a cultura de participação e de transparência;
5. conhecer as normas e procedimentos relativos à escrituração da vida escolar dos alunos e à regularização da vida funcional dos servidores da escola, mantendo atualizados os sistemas de informação da Secretaria da Educação;
6. participar, em conjunto com a equipe escolar, da formulação e implementação da Proposta Pedagógica da escola;
7. elaborar e providenciar a divulgação de editais, comunicados e instruções relativas às atividades escolares;
8. dominar conhecimentos de redação oficial para elaborar e instruir expedientes, fundamentando o parecer conclusivo na legislação específica e dando o correto encaminhamento.
9. contribuir para a integração escola-comunidade

Hoje, depois de já ter sido uma funcionária da Secretaria da Educação posso dizer que estas atribuições descritas acima estão, de certo modo, bem generalizadas. Essas atribuições dependem da administração da escola, do seu perfil, de suas necessidades. Considero que fui muito feliz no local da escolha do meu cargo: uma escola pequena, com 20 salas, exclusivamente de Ensino Fundamental I, que funcionava apenas durante o dia. Pertencente a Diretoria de Campinas Oeste, está localizada próximo ao centro de Campinas e também era próxima a minha residência. Ou seja, tive muitas facilidades para ocupar aquele cargo.

As minhas atribuições naquela escola se restringiam exclusivamente em cuidar da vida funcional de todos os funcionários da escola e atender as necessidades da Diretora junto a Diretoria de Ensino. Na ausência de algum Agente de Organização

Escolar⁹ eu também tratava da vida escolar dos alunos. Nunca participei da implementação da Proposta Pedagógica da escola e também não tive muito contato direto com a comunidade.

Aprendi muito ali durante o período que fiquei, com todos os funcionários: com a Maria, Agente de Organização Escolar que trabalhou como Secretária substituta por mais de dez anos e com a minha Diretora, D. Sonia, professora de matemática que trabalhava na rede Estadual a mais de 30 anos e já havia sido Delegada de Ensino¹⁰. Ou seja, uma pessoa que tinha muito conhecimento sobre o funcionamento de uma escola. Aprendi sobre os direitos dos funcionários e dos professores, sobre licenças, aposentadoria, plano de carreira, acúmulo de cargo, conselho de escola, APM, bônus, verbas, grêmio, estabilidade - tudo sobre a "papelada", a burocracia que envolve a vida funcional do professor.

Ter assumido esse cargo de secretária de escola teve grande importância para mim, pois consegui apreender mais sobre os aspectos desta instituição social. A escola é uma instituição muito complexa e com papéis bem definidos: muitas vezes assumindo apenas alguns papéis específicos não conseguimos enxergá-la como um todo e hoje posso dizer que a experiência na secretaria me deu subsídios para o entender de forma mais ampliada o funcionamento de uma instituição escolar.

No meu segundo ano na secretaria resolvi voltar a estudar. Uma de minhas tias, que também é professora aposentada da Fundação Paula Sousa, me trouxe informações a respeito de um curso de Formação de Professores para professores bacharéis daquela instituição. Pensei: "Se existe um curso exclusivamente para esta instituição, devem ter outros cursos em outras instituições." Comecei a pesquisar na Internet e encontrei alguns cursos e, especificamente na minha área, o Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Lá oferecia este curso aos sábados com a duração de um ano e meio. Não pensei duas vezes, fiz a matrícula e continuei trabalhando na secretaria.

⁹ O Agente de Organização Escolar tem como atribuições controlar a movimentação de alunos, orientar sobre o cumprimento de normas escolares, zelar pela disciplina dos alunos, verificar o estado das salas de aula, auxiliar na divulgação de avisos, entre outras tarefas de apoio administrativo.

¹⁰ Antes da implantação das duas Diretorias de Ensino existiam quatro Delegacias de Ensino em Campinas.

O Programa Especial de Formação Pedagógica¹¹, nome dado a esse curso que passei a frequentar, se dividia em módulos bimestrais de duas matérias, uma ministrada no período da manhã e a outra no período da tarde. As disciplinas cursadas foram as seguintes: Didática, Prática de Ensino, Psicologia Educacional, Projetos Temáticos, Métodos e Técnica de Pesquisa, Tecnologia Educacional, Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Cultura Afro-Brasileira, Estágio Supervisionado. Foi através deste curso que tive um contato mais profundo com alguns conhecimentos pedagógicos já sistematizados e a partir daí surgiu o desejo de estudar de modo sistemático o assunto. Por isso, naquela ocasião considerei a idéia de cursar a faculdade de Pedagogia. Fiz minha inscrição para o vestibular da Unicamp e fui aprovada no curso de Pedagogia no ano de 2006.

Esse ano foi marcado por muitas mudanças. Continuava fazendo o curso de Formação Pedagógica aos sábados, ia para a Unicamp à noite e ainda teria que fazer Estágio Supervisionado. Não havia mais espaço para a Secretaria na minha vida. Então, depois de dois anos, pedi exoneração do meu cargo para enfim me dedicar a minha formação.

Cursei o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma Escola Estadual em Campinas. O estágio no Ensino Fundamental ocorreu no período da tarde e tive um contratempo: a professora que eu estava acompanhando havia duas semanas tinha tirado licença-prêmio¹² e foi substituída por outras duas – uma licenciada em educação artística e outra, psicóloga. O estágio no Ensino Médio aconteceu durante a noite com um mesmo professor. Este professor dava aulas no 2º e no 3º anos e no EJA¹³ também, novidade para mim. Era um professor muito dedicado. Suas aulas eram planejadas de acordo com a disponibilidade de material que os alunos tinham, ou seja, quase nada. Poucos possuíam caderno de desenho e na maioria das vezes o professor utilizava a própria folha de caderno pautada de outras disciplinas para a realização das atividades.

¹¹ De acordo com a resolução CNE/CP nº 02/97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

¹² Segundo o Artº 209 da Lei 10.261/68 "O funcionário terá direito, como prêmio de assiduidade, à licença e 90 (noventa) dias em cada período de 5 (cinco) anos de exercício ininterrupto, em que não haja sofrido qualquer penalidade administrativa."

¹³ Ensino de Jovens e Adultos.

Em agosto de 2006 já estava com o meu diploma de Educação Artística em mãos e estava freqüentando o segundo semestre do curso de Pedagogia. No final daquele mesmo ano surgiu a oportunidade de prestar um concurso para o cargo de professor de educação artística para o Ensino Fundamental I na cidade de Vinhedo. Não perdi tempo, fiz logo a inscrição e estava radiante com a possibilidade de lecionar. Estudei muito e acabei tendo sucesso: comecei o ano de 2007 como professora de educação artística para o Ensino Fundamental I – mais que uma novidade para mim. Naquele momento, mais do que nunca comecei a acreditar que o curso de Pedagogia seria essencial a minha prática docente, principalmente lecionando para crianças.

Conforme mencionado antes, o ingresso na Faculdade de Educação era um objetivo remoto, que há muito pretendia cumprir. As disciplinas do curso de Pedagogia que, para mim, imaginava que seriam apenas um apoio ao planejamento e à docência de minhas aulas de artes, tornaram-se tão importantes e influentes, que cheguei, em minhas reflexões, a ponto de me perguntar se profissionalmente eu me definiria como uma licenciada em Educação Artística com um conhecimento mais aprofundado das práticas pedagógicas ou estaria me transformando realmente em uma professora de ensino de artes.

Por meio do processo narrativo de meu percurso até aqui, incluindo a trajetória do “ser” profissional-estudante, da minha prática docente e das relações que constitui dentro de uma instituição de ensino é que pretendo abordar esta questão, norteadora deste trabalho.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Este capítulo se propõe a fazer uma breve apresentação da proposta do ensino da arte na escola básica no Brasil sob o olhar de sua história e da legislação vigente. Destaca-se também a exposição sobre a questão do Programa Especial de Formação Pedagógica, desconhecido para muitos que atuam na escola ou que nela realizam pesquisas e que se mostra pertinente para o entendimento deste trabalho.

2.1 - O ensino de arte no Brasil

O ensino de arte no contexto da escola básica no Brasil sempre foi alvo de discussões. Não se pode negar que sua importância não tem sido reconhecida, entretanto nunca foram desenvolvidos meios suficientes para que uma proposta que atendesse seus objetivos de fato se desenvolvesse em sala de aula. Uma formação precária do professor oferecida em cursos de licenciatura, ausência de materiais adequados e de uma infra-estrutura são fatores que, em seu conjunto, dificultaram a atuação deste profissional.

Segundo Ferraz e Fusari (1999), a preocupação com aulas de arte nas escolas tem sua origem no final do século XIX, no início do primeiro surto industrial no Brasil em função de importantes mudanças no quadro político-social do país.

Disciplinas como Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico integravam o currículo das escolas primárias e secundárias seguindo a visão utilitarista e imediatista da arte, voltadas, portanto, para um domínio técnico e fixada em padrões estéticos cristalizados.

Ainda nesse momento, o ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na "transmissão" de conteúdos reprodutivistas, desvinculando-se da realidade social e das diferenças individuais. O conhecimento continua centrado no professor, que procura desenvolver em seus alunos também habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza. (FERRAZ e FUZARI, 1999, p.30-31)

Com a Semana da Arte Moderna em 1922, os modelos de educação técnica voltada para o trabalho e com a identificação com o estudo do desenho clássico e desenho geométrico, começaram a ser contestados, levando a uma valorização da Arte Infantil e da sua livre-expressão. Segundo Barbosa (1978):

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou a idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada mas expressada. (p.45)

A partir de 1930, com o movimento da Escola Nova, a idéia de livre-expressão começou a ser valorizada sendo fortemente influenciada pelos estudos de Dewey, Lowenfeld e Hebert Read. Os líderes do movimento afirmavam que a arte era fundamental na educação, por possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança.

Segundo apresentam Ferraz e Fusari (1999), o método de ensino no movimento da Escola Nova era caracterizado por uma pedagogia fundamentada nos estudos da Psicologia e da Biologia. Por meio deste método, a criança deveria ser estimulada a trabalhar sobre ela mesma reconhecendo a importância de sua produção através da observação. Dentro do conceito de livre-expressão, a criatividade passou a ser difundida como o primeiro objetivo de ensino. A concepção de criatividade se associou desta forma, à espontaneidade e a originalidade.

Quando o movimento da livre-expressão na arte estava no seu auge nos anos de 1930, a instituição do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas gerou um processo de repressão no campo educacional, perseguindo os professores do movimento da Escola Nova e inviabilizando a manutenção das reformas sustentadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹⁴ de 1930.

¹⁴ O manifesto dos Pioneiros da escola Nova, assinado por importantes intelectuais brasileiros que lideravam a educação no país, trazia em seu texto os ideais do movimento da Escola Nova em contraposição à Pedagogia Tradicional. Apresentava uma proposta educativa diferente daquela que se desenvolvia na escola brasileira. Tal Manifesto se tornou um grande divulgador das idéias de John Dewey que fundamentava o escolanovismo. O ensino não deveria mais ser centrado no professor, os alunos deveriam trabalhar em grupos, por meio de centros de interesse, entre outros aspectos defendidos para o trabalho escolar.

Após a queda de Getúlio Vargas a educação brasileira foi repensada e buscou-se a recuperação dos princípios da Escola Nova nos quais os interesses dos alunos eram entendidos como um de seus eixos principais. Novamente os modelos de educação técnica voltada para o trabalho começaram a ser contestados passando a se valorizar a expressão infantil. O movimento da Escola Nova apresentava propostas de trabalho que pareciam mais liberais frente aos pressupostos da Pedagogia Tradicional.

E finalmente, a partir da década de 1960 se difunde no Brasil a Pedagogia Tecnicista. Nela o professor e o aluno “ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso.” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.32). Segundo essas mesmas autoras é enfatizado o “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados sem compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas.

Na década de 1970, pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971 o ensino da arte, intitulada Educação Artística, é incluída no currículo escolar, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina – o que fica mais claro na redação do Parecer nº 540/77 que afirma “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 38).

Como não havia profissionais habilitados para ministrarem tais aulas, o Governo federal decidiu criar um curso de Licenciatura em educação artística que pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, capaz de lecionar música, teatro, desenho, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo.

Conforme informa Frange (Apud Barbosa, 2002), sobre os cursos de Licenciatura em Educação Artística:

Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual se implantou os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com

raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer 'qualquer coisa', partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucata e/ou 'lixo-limpo' para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos) (p.)

A Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística no 1º Grau, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1991) aponta no item "considerações" a solução dada para a falta de professores no estado:

Quando a Lei 5692/71 foi implantada na rede estadual de ensino, o que ocorreu efetivamente a partir de 1976, havia um número bastante reduzido de professores habilitados em Educação Artística, para um grande número de aulas. Então, aqueles que ministravam aulas de Desenho, Música ou Artes Industriais adquiriram temporariamente (até que cursassem a complementação de estudos) o direito de atuar na área além da participação em um encontro de poucos dias, quando tomaram contato com os "Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau".

Esta lei estabeleceu, além disso, uma educação de caráter tecnológico, voltada para a profissionalização do aluno, principalmente na escola secundária. Essa atitude refletia a crescente necessidade de formar mão-de-obra treinada e especializada com vistas a um mercado de trabalho industrial e que carecia de trabalhadores. A lei 5692/71 teve esse caráter de institucionalizar o ensino técnico com a finalidade de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Sobre o lugar da arte no currículo regular, na época em que foi sancionada a LDB nº 5.692/71, Barbosa (2009) apresenta:

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo. (p.9) ¹⁵

¹⁵ Foram instituídas na grade curricular as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSP/B).

Tal fato revela a natureza da educação determinada na LDB em vigor na época: eliminar qualquer criticidade e criatividade na escola e produzir pessoal técnico para as grandes empresas.

No período da abertura política, na década de 1970, surgiu no Brasil o termo arte-educação, fora do ambiente escolar. E como Biasoli (2004) apresenta, a arte-educação...

... buscava novas metodologias de ensino e aprendizagem da arte nas escolas por meio de uma concepção de ensino de arte com base numa ação educativa mais criadora, mais ativa e que envolvesse o aluno de forma mais direta, mais concreta. (p.87)

Este movimento se desenvolveu a partir da conscientização dos professores de arte em relação a sua formação e da imagem do ensino da arte nas escolas. Questões referentes às aulas de educação artística, da pré-escola a universidade, passaram a ser discutidas também neste movimento, cujo objetivo era despertar a sensibilidade do aluno e dessa maneira, interferir favoravelmente no seu processo de ensino-aprendizagem.

Com a atual lei federal nº 9.394, de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional altera-se a nomenclatura de educação artística para arte.

O ensino da arte passa a ser considerada como disciplina obrigatória na educação básica. "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (artigo 26, parágrafo 2).

Os cursos de licenciatura passam a ser desenvolvidos no período mínimo de três anos, superando a aceitação da Licenciatura Curta dos dois anos, compondo a formação de Licenciatura Plena com uma habilitação definida nas áreas de Desenho, Plástica ou Música, porém ainda insuficiente para dar conta de uma prática pedagógica proposta pela atual LDB, visando à articulação de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Através desta breve retomada histórica, notemos que as diferenças entre o ensino da arte, a educação artística e arte-educação são idéias que foram geradas

em contextos sócio-históricos específicos. O ensino de arte, conforme vimos, foi inserido no currículo da escola no final do século XIX caracterizado de maneira utilitária “direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais.” (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.24).

Segundo Biasoli (2004), a educação artística “tem como finalidade incorporar à educação escolar as atividades artísticas para enfatizar o processo expressivo e criativo dos alunos” (p.86) - visão defendida pela lei 5.692/71. Vimos, porém, que esta lei priorizou a profissionalização e a tecnicidade, com isso acabou acentuando a desvalorização das áreas humanas e empobrecendo o verdadeiro sentido do ensino da arte.

A nomenclatura educação artística, já extinta pela Lei 9394/96, persiste ainda no nome do curso, licenciatura plena em educação artística. Muitas escolas ainda mantêm esta nomenclatura para a disciplina, e algumas instituições públicas continuam mantendo o cargo de professora de educação artística nas suas redes de ensino.

No início da década de 1980, o movimento da arte-educação se fortaleceu através da criação de associações de arte-educadores, preocupadas com a necessidade de uma reflexão sobre o ensino da arte. Segundo Barbosa (2009):

Essas associações são fortes batalhadoras por melhores condições do ensino da arte, negociam com as secretarias de educação e cultura, com o Ministério da Educação, com legisladores e líderes políticos. (p.14)

2.2 – A arte e os PCNs

Para que os professores pudessem trabalhar em consonância com a LDB 9394/96 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o ensino de arte deverá estar organizado de modo que ao final do Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de:

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca, desenvolvendo a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar produções artísticas;
- Interagir com materiais, procedimentos e instrumentos diversos em artes de modo a utilizá-lo nos seus trabalhos;
- Buscar e saber organizar a quantidade e a diversidade de materiais relacionados com o meio artístico;
- Respeitar a própria produção e a dos colegas no caminho da criação;
- Compreender e identificar a arte das diversas culturas e épocas, observando e comparando as diferenças existentes nos padrões artísticos e estéticos;
- Compreender o processo criativo do artista.

Apesar de os PCNs não definirem quais as modalidades de arte a serem trabalhadas nos diferentes ciclos, são fornecidas condições e planos do que trabalhar em cada modalidade. É ainda enfatizado que ao final do processo escolar o aluno tenha vivenciado o maior número possível de formas de arte que devem ser desenvolvidas e na medida do possível aprofundadas, respeitando os interesses e meios de cada região.

Os conteúdos estão articulados em um eixo que une a produção (o fazer artístico e as questões relacionadas a ele), a fruição (a apreciação da arte) e a reflexão (construção do conhecimento sobre o trabalho individual e coletivo). Segundo ainda os PCNs, os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem a critério do professor, sempre respeitando o interesse e o progresso dos alunos, bem como a disponibilidade física e material existentes, não só na escola, mas também na comunidade ao redor.

Ainda segundo os PCNs, os conteúdos se dividem nas várias habilidades existentes e devem ser trabalhados de forma que o aluno articule e desenvolva uma resposta pessoal, que expresse suas idéias e que ele possa comparar depois o seu progresso com o de seus colegas.

A educação em *artes visuais* requer um trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos momentos da história da arte,

inclusive o atual. A educação visual deve preparar o aluno para que ele possa transformar os seus conhecimentos em arte, saindo do abstrato para o concreto.

A criança no seu cotidiano tem como atividades o correr, o pular, o subir, que servem para que ela conheça o seu corpo e os seus limites. A *dança* trabalha com essa expressão corporal que desenvolve na criança a conscientização do uso do próprio corpo com maior autonomia, inteligência, responsabilidade e sensibilidade.

Nas aulas de *teatro*, observando a criança em suas primeiras dramatizações, vê-se a procura na organização do mundo de forma integradora sendo uma manifestação espontânea e que procura muitas vezes expressar uma realidade. Participando de atividades teatrais, o indivíduo tem a possibilidade de se integrar com os demais à sua volta, contribuindo para a sua desinibição.

No ensino de arte é necessário abrir espaço para que a criança traga a *música* para a sala de aula. Nos trabalhos que se envolva música, é importante frisar bem a diferença entre composição e interpretação.

Enfim, os PCNs pretendem ser um incentivo e um ponto de partida para a discussão e produção de matérias e metas, para a orientação curricular dos estados e municípios, para nortear a elaboração de livros e materiais didáticos e para a orientação da avaliação nacional de sistema educacional. Assim, ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa então não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais com base em intenções próprias.

Ao ler os princípios orientadores do trabalho do professor e as definições para a disciplina de arte, nota-se uma proposta comprometida com uma visão global e que procura desenvolver os diversos aspectos da criatividade do aluno. No entanto, confrontando o que os PCNs apregoam para o trabalho com arte na escola com o que temos como formação profissional aos professores e de infra-estrutura, percebemos um grande descompasso.

2.3 - Programas Especiais de Formação Pedagógica

Esses programas são destinados a quem possui formação superior (bacharel) que tenha sólido conhecimento na área de estudo ligada à habilitação pretendida e não tenha formação pedagógica. O curso serve para suprir essa falta de formação pedagógica de bacharéis de um modo geral. Não se destina ao portador de licenciatura curta.

Por exemplo, um químico pode fazer o Programa Especial para formação de Professor de Química. Um arquiteto pode cursar o Programa Especial para formação de Professor de educação artística.

De acordo com Resolução CNE/CP nº 2 de 26 de junho de 1997:

Art. 1º. A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. Parágrafo único. Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Indicação nº 53/2005, de 14 de dezembro de 2005, apresentou orientação ao Sistema Estadual de Ensino do Estado a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Matemática, Física, Artes e disciplinas da Educação Profissional, devido à absoluta carência de docentes habilitados. A averiguação das exigências legais referentes ao diploma deste licenciado caberá à Secretaria de Educação na qualidade de mantenedora das escolas do estado. Isto é, são os dirigentes das escolas que se responsabilizam por verificar se os docentes destas disciplinas estão habilitados a ministrar tais aulas.

A Instituição de Ensino Superior que oferecer este programa se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se. O curso deve ter a duração de 520 horas sendo 300

horas da parte prática, que deverá ser realizada em instituições reconhecidas de ensino básico.

O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

2.4 – A questão do ensino da arte na atualidade

A arte é constantemente influenciada pelo contexto sócio-histórico a que está inserida. Por isso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional menciona-se repetidamente a importância do desenvolvimento de um conhecimento em arte como possibilidade de manifestação e compreensão da cultura.

Barbosa (2009) esclarece a influência das práticas sociais na arte:

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (p. 20-21)

Acredito que o estudo da arte na escola deve atender a busca de um ensino voltado para a reflexão buscando simultaneamente o desenvolvimento de uma expressão pessoal criativa e crítica. Acredito também que a prática polivalente do professor, exigida por lei, não atende a esta demanda já que a formação insuficiente deste profissional em determinadas linguagens interfere em sua prática docente.

Enfim, superando as dificuldades próprias da sua implantação oficial, o ensino de arte tem sido foco de constante reflexão depois da implantação da lei 9394/96. A mudança de diretrizes neste ensino é resultante de um processo de reformas e de mobilizações político-sociais que trazem à luz questões como a validade e a importância do ensino de arte dentro da escola.

3. SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO TRABALHO

A proposta de realização deste TCC se encontra ancorada na perspectiva da pesquisa qualitativa tomando como referencia alguns princípios da etnografia e da pesquisa participante (Ezpeleta e Rockwell, 1989) e também se baseia na abordagem dos estudos autobiográficos.

Com relação à perspectiva etnográfica e da pesquisa participante, as considerações da discussão e da importância do contexto local e dos sujeitos da pesquisa, assim como da explicitação das condições de realização do estudo ganham relevância.

Ezpeleta e Rockwell (1989) chamam atenção para a importância de acessarmos, através da vivência e inserção no campo, a história não-documentada em relação ao que estudamos. As autoras destacam o papel do mergulho do pesquisador no local da pesquisa e de reconstruir a história do ponto de vista dos sujeitos comuns. Também enfatizam o caráter da participação e engajamento do sujeito pesquisado no seu campo. Com relação a este último aspecto, a proposta da pesquisa (auto) biográfica representa alguns pontos de contato e ganha sentido na dimensão deste trabalho.

Neste estudo, no qual trago o relato sobre minha constituição como professora do ensino de arte, sigo a abordagem da pesquisa (auto) biográfica. Segundo Pereira de Queiroz (2008), socióloga, que discute as contribuições de cada perspectiva de trabalho nas ciências humanas, afirma sobre a autobiografia, procuro caracterizá-la:

Narrar sua própria existência consiste numa autobiografia, e toda a história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada nesta categoria tomada no sentido lato. Mas no sentido restrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador, e é essa sua forma específica. É o narrador que sozinho, manipula os meios de registro, quer seja a escrita, quer o gravador. Foi ele também que, por motivos estritamente pessoais, se dispôs a narrar sua existência, fixar suas recordações; deu-lhe o encaminhamento que melhor lhe pareceu... (p.48)

Embora na citação Queiroz (2008) reconheça que essa opção possa se realizar independente de uma proposta de pesquisa, neste caso do TCC, assumo a (auto) biografia como um caminho para me possibilitar problematizações da minha profissão.

Diante desta perspectiva, a narração de uma vida não se reduz a apenas um relato de experiências vividas, é também o ponto de vista de um sujeito-narrador numa concepção dialógica e reflexiva.

Nóvoa (1995), que trabalha com histórias de vida de professores, traz algumas questões: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (p.16). O autor desenvolve a ideia de que as trajetórias profissionais e pessoais dos professores estão entrelaçadas.

No caso do TCC que desenvolvo não tenho como objetivo ouvir outros professores, mas tomar minha própria narrativa, problematizando minha experiência.

Nesse sentido, narrar o meu trajeto até hoje, interpretá-lo e reinterpretá-lo se tornou um exercício de reflexão, pessoal e profissional. De acordo com Prezotto (2003) “a busca pela compreensão do processo de constituição como professora é algo que me mobiliza e que instaura um movimento de reflexão sobre as diversas facetas do trabalho docente” (p. 27). A autora busca, por meio da retomada e análise do seu próprio fazer pedagógico, problematizá-lo em determinados aspectos a fim de aprofundar sua reflexão.

A abordagem (auto) biográfica vem sendo amplamente utilizada em pesquisas educacionais principalmente na tentativa de compreender os professores como pessoas e como profissionais. Ainda segundo Nóvoa (1995):

O professor é uma pessoa. E uma parte importante é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (p.25)

Segundo Goodson (1995), que desenvolve estudos que seguem a proposta de Nóvoa:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (p.75)

Não sei ao certo se as narrativas conseguem esclarecer as escolhas e opções que fazemos tendo em vista a história da sociedade, tal como explicado por Goodson (1995). Porém, acredito que a narrativa, que no meu caso se materializa como autobiográfica, com o limite de ser específica de um período profissional, pode trazer contribuições para um aprofundamento em relação ao entendimento do processo de tornar-me professora.

Embora os trabalhos de Nóvoa (1995) e Goodson (1995) tomem visível a importância da trajetória pessoal para se entender o profissional, o que considero mais relevante é a opção pela narrativa. Creio que a opção pelo narrar a própria história é que potencializa essa escolha. Kramer e Souza (1996) destacam as contribuições do trabalho com a narrativa junto a formação de professores.

Tomando esta perspectiva como base, entendo o quanto minha história de vida se relaciona com minha prática docente. Entendo, portanto, que a experiência da PROFESSORA-ALUNA, levando em consideração os quatro anos trabalhando como professora e sendo, ao mesmo tempo, aluna de curso de pedagogia, se faz importante no contexto deste TCC.

Inicialmente tinha a crença de que uma sólida formação acadêmica seria mais que suficiente para embasar a prática docente, estando ou não lecionando. Hoje tenho dúvidas quanto a isso por que acredito que a prática docente teve e tem um papel relevante para a compreensão da teoria.

Através deste relato (auto) biográfico, posso reconstruir as experiências vividas de forma reflexiva, posso retomar acontecimentos vividos, posso revê-los a luz da experiência agora acumulada. A narrativa permite a quem conta sua história olhar de novo seu próprio relato e neste processo, re-elaborá-lo. Com a narrativa,

posso também responder a pergunta que me traz inquietações: a licenciada em educação artística estaria se constituindo em uma professora do ensino de artes?

3.1 – O contexto e a história da escola em que atuo como professora.

A escola em que trabalho se chama “Profª Maria de Lourdes Von Zuben”¹⁶ e se localiza em um bairro periférico da cidade de Vinhedo chamado Jardim Miriam em uma região mista, próximo a residências, pequenas indústrias, posto de gasolina, lanchonetes, farmácias, padarias e outros tipos de comércio.

Constitui-se como uma escola de Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano – com 26 salas (quatro salas de 1º ano, seis salas de 2º ano, cinco salas de 3º ano, cinco salas de 4º ano e seis salas de 5º ano). O horário de funcionamento acontece, no período matutino, das 7h às 11h50 e no período vespertino, das 12h45 às 17h35.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ela tem, neste ano de 2010, o total de 632 alunos matriculados, sendo que 322 freqüentam o período da manhã e 310 o período da tarde. Os alunos possuem na sua grade curricular duas aulas de educação artística, duas aulas de educação física e uma aula de inglês. São 22 professoras de ensino fundamental, três professoras de educação artística, uma professora e um professor de educação física, duas professoras de inglês, duas professoras de educação especial. Destas, cinco professoras pertencem ao Quadro do Magistério Estadual – através da Parceria Estado - Município, sendo que uma encontra-se afastada pelo artigo 202 – licença sem remuneração; 19 professoras são efetivas e admitidas através de Concurso Público e pertencem ao Quadro do Magistério Municipal; seis professores foram admitidos em caráter temporário do Concurso Público. Há ainda a diretora, vice-diretora e a coordenadora, e o corpo de funcionários da secretaria, da merenda e da limpeza. Mas nem sempre foi assim...

Esta escola foi inaugurada em 2006 para “desafogar” a EM “Prof. Ricardo Junco Neto”, a antiga escola da Vila João XXIII, que hoje oferece apenas o Ensino Fundamental II. A escola da “Vila”, como ainda é chamada, mudou o seu nome para homenagear o professor Ricardo, de educação física, muito querido por todos e para tirar a característica religiosa do nome, motivo de algumas discussões passadas.

¹⁶ A Profª Maria de Lourdes Von Zuben (1928-2004), patrona da escola, foi uma mulher que dedicou parte de sua vida para a Educação. Iniciou sua carreira em 1948, como professora substituta e aposentou-se em 1981 como diretora da atual E.M.Dr. “Abrahão Aun”. (Arquivo da escola)

Uma parte das professoras da escola já era do quadro efetivo na “Vila” e vieram transferidas. Outras professoras efetivas vieram de outras escolas e algumas se efetivaram nela, como eu.

As aulas de professores especialistas para o ensino Fundamental I são uma incorporação recente, seguindo as instruções do § 2º e do § 3º do artigo 26 da LDB¹⁷. As aulas de educação física começaram em 2003, duas vezes por semana, as aulas de educação artística começaram em 2007, uma vez por semana e duas vezes por semana a partir de 2009 e as aulas de inglês começaram neste ano (2010), com apenas uma aula.

Enquanto os alunos têm aulas com os professores especialistas, as professoras de sala têm o seu HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual). Neste período elas utilizam o tempo para outras tarefas que necessitam ser realizadas fora da sala de aula, como preparar aulas, conversar com alguns pais ou profissionais ligados a escola (psicólogos, a professora de educação especial). Elas têm no total cinco HTPIs, dois HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e uma carga horária de 25 horas/aula semanal. Os professores especialistas têm que trabalhar no mínimo 25 horas/aula semanal, têm três HTPIs e dois HTPCs, podendo aumentar com carga suplementar até 64 horas/aula.

Quando ingressei em 2007, esta escola possuía apenas 20 salas de aula, não totalizando a minha carga horária obrigatória. Por isso, cumpria algumas horas permanecendo na escola a disposição da direção.

Em 2009 os alunos da rede municipal passaram a ter duas aulas de educação artística e eu passei a ter uma carga horária de 47 horas/aula. Por três anos fui a única professora desta disciplina na escola. Neste ano, devido a grande demanda de alunos, a escola passou por reformas e foram abertas mais quatro salas. Mesmo assim não pude me responsabilizar por mais que o mínimo exigido devido ao nascimento do meu filho Felipe. Por essa razão divido as aulas com mais duas professoras: uma pertencente a rede municipal e a outra, substituta contratada.

¹⁷§ 2º O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Este ano estou lecionando apenas para os 2º, 3º e 4º anos. Fiz esta escolha de forma aleatória e pragmática, de maneira que eu completasse a minha carga mínima e por conseguir fechar um horário mais adequado. A minha única solicitação era não pegar as aulas dos 1º anos, novos nesta escola, cumprindo a exigência do ensino de nove anos.

Depois de três anos de trabalho lecionando na escola, é que acredito ter superado minha dificuldade com os alunos menores. Só neste ano é que estou me sentindo realizada em lecionar para os 2º anos! No início foi muito difícil entendê-los e achar uma melhor maneira de ensiná-los Arte. Achava-os barulhentos e muito dependentes. Ao longo do tempo fui aprendendo a me relacionar com eles, com suas demandas específicas. Em função disso, preferi não lecionar ainda para os 1º anos. Não faço disso uma regra, só que neste momento não me sinto preparada para este desafio.

Outro aspecto importante da escola se refere aos recursos: não posso reclamar da falta de materiais para as minhas aulas. Os pais, em sua grande maioria, sempre mandam todo o material pedido no início do ano. Tenho papéis diversos, tintas, massa de modelar... E a direção sempre que pode, compra algo diferente para eu trabalhar com as crianças.

Já tive duas salas diferentes para as aulas de Artes. Não eram salas específicas, projetadas apenas para aquele fim, mas já eram de grandíssima utilidade! Quando estou preparando as aulas, sinto-me limitada para fazer algumas atividades, por exemplo, em relação às aulas de pintura. Tenho que ir para o refeitório por que lá as mesas são maiores e se localizam próximo de algumas pias. Mas tenho que respeitar o horário do intervalo, antes e depois, para dar tempo de limpar as mesas. Com os maiores ainda é um pouco mais fácil para me deslocar por serem mais rápidos e por possuírem a habilidade já mais desenvolvida. Mas com os pequenos tudo fica mais difícil, pois são mais lentos, mais atrapalhados e normalmente a aula de 45 minutos traz a limitação do tempo. E de maneira alguma posso atrasar a aula seguinte.

As minhas aulas normalmente não são duplas – oferecidas uma vez por semana, agrupadas em duas aulas seguidas - mas quando há a possibilidade eu me

organizo para tê-las - falo com a coordenação, com as professoras e com o pessoal da limpeza. Entretanto, mexer no horário das minhas aulas implica em mexer no horário dos outros especialistas ou nas aulas de outras disciplinas organizadas pela professora da sala ou até mesmo atrapalhar alguma convocação de pais e isso incomoda algumas professoras.

No começo deste ano fechei o horário com algumas aulas duplas em determinadas salas. Não deu certo: em geral, os menores fazem a atividade muito rápido e ficam agitados, os maiores ficam muito cansados e se entediam.

Hoje consigo preparar a minha aula de acordo com o tempo. Se a atividade é mais longa, peço que os alunos deixem sem completar e separo uma aula no final do mês para a finalização de todas as atividades inacabadas. Moreira (2002) em seu livro "O espaço do desenho" traz um relato sobre as aulas de artes:

Em escolas que esta atividade é desenvolvida por uma pessoa especializada, o horário geralmente é cumprido. Porém nos defrontamos com um outro problema: estas pessoas encontram cada classe apenas 50 minutos por semana. Como, em geral, o número de alunos por classe é bastante grande, o professor tem muita dificuldade em desenvolver um trabalho satisfatório. (p.76)

Gosto de trabalhar por temas: fico um período explorando um tema, pode ser durante um mês ou um bimestre. Às vezes eu trabalho o mesmo tema em anos diferentes, com um grau de dificuldade diferenciado.

Um tema que venho trabalhando todos os anos e tem trazido bons resultados é a História em Quadrinhos. A releitura da prática de ensino e a análise dos resultados legitimaram a sua continuidade. No meu processo de constituição como professora, acredito que a História em Quadrinhos é um material imbuído de grandes possibilidades de aplicação que levam ao aprendizado das crianças em relação a vários âmbitos do conhecimento: ampliação de repertório cultural, familiaridade com a escrita, com sequência...

Os gibis são uma ótima forma de diversão e aprendizagem. Lembro-me de ter aprendido o significado da palavra Bidu, de ter conhecido alguns personagens do folclore através do Chico Bento, alguns termos de origem indígena com o Papacapim. Também gostava da história da criação da Turma da Mônica, da inspiração

do Maurício de Souza na criação dos personagens, da evolução do desenho, sua modernização. Comprava sempre aquelas edições especiais, a reedição da primeira publicação para eu poder comparar com a atual.

Esta relação com os gibis me levou a planejar uma atividade com 4º anos com o objetivo de ensinar as técnicas de criação de histórias em quadrinhos. Onde trabalho, um número muito pequeno de crianças tem contato com os gibis fora do ambiente escolar. No ano de 2007 apliquei as atividades em quatro aulas. Neste ano de 2010 a atividade durou oito aulas com algumas inovações. Segundo Rodari (1982):

Inventar e desenhar um quadrinho é um exercício largamente mais útil, para todos os fins, que desenvolver um tema sobre a festa da mamãe ou sobre a alegria das árvores. Ele comporta: a idealização de uma estória, seu "tratamento", sua estrutura e organização em vinhetas, a invenção dos diálogos, a caracterização física e moral dos personagens... (p.79)

A atividade deste ano (2010) começou através de uma conversa informal. Perguntei se os alunos tinham ou já tiveram contato com gibis. A maioria respondeu que só haviam tido contato com gibis na escola¹⁸ e que os pais não compravam porque era um gasto "com porcaria" (resposta generalizada). Perguntei também se as professoras de sala já tinham trabalhado com eles a história em quadrinhos. Alguns responderam que sim, outros que não, e pelo que entendi, só trabalharam a narrativa em si e não estrutura ou técnicas, de modo superficial. Nesta mesma aula distribui gibis para todos (na escola havia um número suficiente de um mesmo gibo da Turma da Mônica sobre a preservação do meio ambiente) e começamos a analisar as histórias.

Perguntei se eles sabiam o que era um personagem:

-É a Mônica, é o Cebolinha.

-É o "hominho" principal de uma história.

-Tem sempre que ser um homem, um ser humano? - Perguntei.

¹⁸ "...para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais e ambiente de leitura." (VIEIRA, FERNANDES, SILVA e MARTINS, 2007, p.21)

-Não, pode ser um bicho também...

-Só bicho? – Perguntei novamente.

Pedi para que eles fizessem uma busca sobre esse assunto para ser discutida na próxima aula.

Na aula seguinte preparei uma atividade de criação de um personagem. Primeiro os alunos respondiam um questionário com as seguintes questões: nome do personagem, idade, local de nascimento, o que mais gostava de fazer, o que mais gostava de comer. Alguns trouxeram o resultado de sua pesquisa e concluímos que tudo – ser humano, animal, robô, ET, objetos – poderiam ser personagens. Dei alguns exemplos (Mônica, Bidu, Bob Esponja, Emília...) e pedi que escrevessem: *personagem é um elemento vivo de uma história* e continuassem a atividade proposta.

Quantas surpresas! Dinossauros com milhões de anos, super-heróis nascidos em Nova Iorque, cachorros falantes, marcianos de Varginha, robôs que comem parafusos... muita criatividade!

A proposta da aula seguinte foi o início da explicação dos recursos gráficos: balões, seqüência de quadros, onomatopéia.

Desenhei na lousa alguns tipos de balões e muitos alunos sabiam o que significavam, tiveram dúvidas apenas no balão do sussurro, pois não sabiam o que era um sussurro. Na mesma aula preparei uma folha de atividade sobre balões. Eles teriam que interpretar o significado do balão e desenhar a situação a que ele estivesse inserido.

Na aula seguinte expliquei o que eram onomatopéias. Distribuí uma folha com o conceito e com algumas ilustrações. Li o conceito: "Onomatopéia é a representação de sons como zumbidos, explosões, toques de campainha, etc., através da combinação de letras, geralmente, acompanhadas de outros recursos gráficos". Notei que eles não haviam entendido nada. Então disse:

- Pessoal, onomatopéia é a escrita do som. A gente pode escrever o som?

Ficaram me olhando com cara de dúvida.

- Eu posso escrever o som que a abelha faz? Qual é o som da abelha?
- Zzzuummmm... – disseram.

Escrevi na lousa: zum. Começaram a me entender.

- Qual é o som do celular?

- Trimm...

Escrevi na lousa: trim, trim.

- Olha aqui na folha, prô, o bebê chorando, tá escrito buááá...
- O som da metralhadora é tá, tá, ta, tá...

Percebi que me entenderam. Distribui alguns gibis e pedi que identificassem algumas onomatopéias nas histórias em quadrinhos e as anotassem em seus cadernos.

Nas aulas seguintes dei a mesma atividade, porém de maneiras distintas: a primeira atividade foi uma história com quatro quadros com uma cena inicial já estabelecida. Os alunos deveriam continuar a história; a segunda atividade proposta foi um diálogo pronto que os alunos tiveram que ilustrar:

PERSONAGEM DIZ: Que calor! Que sol escaldante!

PERSONAGEM PENSA: Acho que vou dar um mergulho.

ONOMATOPÉIA: Tchibum

PERSONAGEM GRITA: Aiii! Que água gelada!

A última atividade foi a criação de sua própria história em quadrinhos sem nenhuma intervenção da professora.

Segundo Kleiman (2005) as práticas de uso da escrita devem ser consideradas práticas situadas. Eu, como professora, não poderia simplesmente pedir aos alunos que criassem sem embasamento nenhum uma história em quadrinhos. Acreditei nas suas relações com a leitura e a escrita e na proposta de familiarização com as técnicas de criação de uma história em quadrinhos. Na

criação de uma história em quadrinhos a prática da escrita completa o fazer artístico em um processo complexo de articulação da escrita e da leitura com a imagem, já que "...a imagem também desempenha importante papel no processo de leitura."¹⁹

Concordo com Possenti (2005) quando afirma que a escrita deve ser praticada abundantemente com diversas finalidades para o seu aprendizado. Acredito que estas atividades possam ter esta finalidade. Confesso que a princípio não era esta a intenção e, com o passar do semestre, re-signifiquei o sentido deste tema para possibilitar aos meus alunos o acesso a este conhecimento: a produção da própria história em quadrinhos de uma forma completa.

Preparo também a mesma atividade para ver como cada ano consegue realizá-la a seu modo. Já dei a mesma atividade em anos seguintes - poucos alunos percebem. Com os menores trabalho bastante a coordenação motora (a pedido da direção), com os maiores enfatizo a história da Arte e as técnicas.

Não me sinto segura em trabalhar as outras habilidades existentes no ensino de Artes (dança, música e teatro) simplesmente porque não tenho conhecimento suficiente para tal. Isto não é uma negativa às outras habilidades, pelo contrário: acredito que esta proposta dos PCNs é legítima e possível de se realizar, entretanto a falta da teoria, do repertório, do conhecimento sistematizado, do aprofundamento do assunto não proporcionará aos alunos um apreender, um assimilar com qualidade.

Os PCNs – Arte (1997) mencionam o que aconteceu no ensino da arte nas décadas de 70 e 80 – o que pode se repetir:

Com isso inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (p.26)

¹⁹ VIEIRA, FERNANDES, SILVA e MARTINS, 2007, p.19.

Acredito que a implementação de uma formação continuada específica possa promover este conhecimento mais aprofundado no professor poderia sanar esta insegurança.

4. A PRÁTICA COMO EXERCÍCIO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Ao relatar alguns episódios ocorridos em minhas aulas de artes durante estes últimos quatro anos, apresento e descrevo minha prática docente e procuro assim compreender certas ações que acredito, legitimam uma transformação e significam minha constituição como professora. De acordo com Prezotto (2003) "O relato faz com que as narrações não se percam e que as experiências possam ser compartilhadas e ganhem espaço de reflexões" (p.65). No fazer da narração um projeto de dizer se delineia e a reflexão e a análise do narrado surgem de forma conjunta ao mesmo tempo.

Entendo este relato como uma reinterpretação, um novo olhar sobre o acontecido. De acordo com Kramer e Souza (1996):

O narrador reconta sua história dando um novo encaminhamento aos acontecimentos passados, um novo enredo, um novo sobrevir. Os sentidos passados, construídos em diálogos anteriores, nunca podem ser estáveis; serão, por assim dizer, sempre renovados no processo de desenvolvimento posterior do diálogo. (p.28)

Foi inevitável não atentar sobre alguns momentos vividos do meu percurso profissional para a constituição da professora de Artes que sou hoje no percorrer do trajeto desta pesquisa. Momentos estes que, sendo relatados, possibilitam de uma forma mais clara, uma reflexão para uma nova organização da minha prática docente. Ainda segundo Kramer e Souza (1996):

Essa perspectiva propõe que a construção do conhecimento não se apóie em "verdades" fixas, imutáveis, definitivas e imobilizadoras, mas que seja um risco permanente, sempre em via de fazer-se e reformular-se, questionando-se a si própria, infinitamente. (p.23)

Paulo Freire (2002), ao se deter sobre a prática docente, enfatiza o papel de nos voltarmos para a nossa prática de trabalho: "Por isso é que, na formação

permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p.43-44). Assim, esse refazer escrito de meu percurso docente persegue essa reflexão e essa possibilidade de mergulho oferecido por essa escolha metodológica.

Das muitas lembranças destes momentos significativos, relatarei sobre minha relação com os alunos e com os outros professores da instituição em que trabalho.

4.1 – Aprendendo com os alunos

Como já havia dito, trabalho há quase quatro anos na mesma instituição e durante três anos exerci de forma solitária o cargo de professora de artes da escola. Tenho já construída uma relação de afeto e confiança com os alunos que só o tempo proporciona. Muitos alunos foram marcantes para minha constituição como professora. Um deles se chamava Samuel e durante o período que permaneceu na escola, entre 2007 e 2008, foi um aluno que significou para mim um desafio constante para as aulas.

Não consigo lembrar-me dele no começo do ano de 2007. Acredito que ele ainda estava estranhando a nova escola, a 1ª série. Com o tempo, sua personalidade forte foi aparecendo e ele me proporcionou momentos estressantes, desafiadores e também felizes! Hoje consigo enxergá-lo como uma criança muito inteligente e sedenta por novidades.

A sua sala se encaixava no meu horário de aulas como a última 1ª série que trabalhava durante a semana. As atividades que eram propostas nas primeiras seis salas chegavam quase sempre a bons resultados, mas na 1ª série B, não! Eu ficava o tempo todo chamando a atenção do Samuel e daqueles que o acompanhavam. O Samuel falava o tempo todo e não deixava eu falar. Não parava sentado e cutucava todos aqueles que estavam quietos fazendo suas atividades. Quando cismava com algum outro aluno não parava de provocá-lo.

Comecei a pensar “O que fazer para esse aluno pelo menos fazer alguma atividade na minha aula?” Percebi que dar bronca, falar alto, ameaçar, pôr para fora

não estava adiantando em nada. Então, resolvi começar a observá-lo, a prestar mais atenção em suas atitudes e modos de se comportar.

Em uma de minhas aulas, lá pelo mês de maio, percebi que ele se interessou por uma atividade – completar um desenho. Chamei-o na minha mesa, peguei a folha dele, pinte uma parte do desenho e disse: “eu duvido que você pinte melhor do que eu.” Ele arregalou os olhos e disse todo indignado: “Você duvida de mim?” e ele acabou por fazer toda a atividade.

Percebi que o Samuel, ao contrário do que imaginava, era um garoto muito inteligente e ativo. Não era que ele não sabia fazer as atividades, as atividades da escola não o atraíam, por isso sua impaciência em ficar sentado ou quieto.

Outra estratégia que usei foi fazê-lo trabalhar em dupla ou grupos. Eu dizia que ele era o meu ajudante, que ele deveria ajudar as crianças que tinham um pouco de dificuldade. Ele assumiu o papel proposto por mim e mesmo fora da aula de artes ele insistia em ajudar os colegas.

Em outro momento, enquanto eu explicava uma atividade ele levantou-se e ficou do meu lado. Começou a fazer uns gestos e perguntei o que era tudo aquilo. Ele me disse que era o meu intérprete de libras. Na hora eu mantive a calma, terminei minha explicação e não me alterei. Eu agradei a gentileza, mas dispensaria o seu serviço já que não havia nenhuma criança surda na sala e ninguém o estava compreendendo. Ele parou, pensou um pouco e disse que realmente o que ele estava fazendo era uma perda de tempo.

Em outra aula eu explicava sobre os desenhos rupestres²⁰. Na minha empolgação, comecei a contar sobre os homens da caverna, sobre a Pré-história e ele já me interrompeu dizendo:

- Professora, não vem com essa estória de que os homens são descendentes do macaco porque isso é uma mentira! O homem veio do BARRO! Está na Bíblia.

Eu fiquei sem ação nenhuma! Na hora eu disse que não importava de onde o homem da caverna veio e sim a importância dos desenhos rupestres para a nossa atividade de artes. Sei que não foi uma boa resposta. Contornei, mas não resolvi

²⁰ Desenhos e pinturas feitos na rocha pelo homem Pré-histórico.

aquele episódio vivido naquele dia. Fui pega completamente de surpresa e não soube como desenvolver a conversa a partir do posicionamento de Samuel.

O ano terminou e a minha relação com o Samuel se constituiu em uma relação de afeto. Não era só ele que era desafiado. Como afirmei no início, ele me desafiava o tempo todo, sem saber e isso impulsionou a procura por melhores alternativas para minha prática pedagógica. Cortella, filósofo e estudioso da educação, afirma em seu livro "A Escola e o Conhecimento" que a sala de aula congrega um lugar de relações afetivas, um espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões e medos. Isto é, na sala de aula reúnem-se muitas peculiaridades relativas a diversos assuntos, crenças, etc. Por isso que, para o Samuel, talvez os conteúdos ensinados em sala de aula, sem levar em conta sua ocupação e sem contextualizá-los não chamassem tanto sua atenção. A partir do momento em que as aulas de artes passaram a fazer sentido para ele, começou então a se sentir útil e a relação entre nós fortaleceu.

Um dia a professora de educação física disse-me que havia colocado o Samuel de castigo e que ele tinha dito para ela que na escola ele só gostava da professora de artes, porque ela cantava, ela dançava, ela pintava... E acrescentou que se a professora de artes fosse embora ele iria também. Mas como ela iria ficar, então ele vai ficaria também. A professora, dando risada, me disse: "Você não quer ir embora para outra escola e levar o Samuel junto com você?"

Não foi preciso pois em 2008 o Samuel não freqüentava mais as aulas. Seus pais não estavam contentes porque constantemente eram advertidos pela direção sobre o comportamento de seu filho e optaram por transferi-lo para outra escola. Final desta história podia ser outro, não podia?

Observando os alunos os professores podem aprender muito. É possível notar em alguns professores certa resistência na relação que estabelecem com os alunos. Uma professora já me disse:

- "Não dê ouvidos aos alunos, você vai acabar doente".

Como Cortella (2006) diz, podendo ser até considerado piegas, não podemos perder o sentido de Humanidade²¹.

Em minhas aulas, enquanto os alunos realizam as atividades solicitadas, muitos querem me contar alguma novidade ou algo importante para eles. Em 2009, um aluno chamado Rafael, do 2º ano, chamou-me atenção. Ele era um aluno diferente: era muito falante, tinha um vocabulário mais elaborado, um modo muito educado de se comportar e detinha certo conhecimento cultural que a maioria não possuía. Seus desenhos eram bem caprichados e criativos. Entretanto, não possuía material escolar, nem mesmo o lápis grafite. Um dia questionei a respeito do caderno de desenho que ele havia prometido trazer para a aula. Ele disse que dependia de sua mãe para trazê-lo e já fazia algumas semanas que ele não a via. Depois fiquei sabendo que ele morava com uma tia.

Nas minhas aulas, quando os alunos terminam as atividades antes do tempo previsto, eles podem pegar uma folha sulfite e fazer um desenho qualquer. Naquele dia o Rafael fez um porta-retrato de papel e colocou um desenho como foto. Disse-me:

- Olha, eu fiz o desenho, está aqui no porta-retrato.

Muito criativo. Segundo Rodari (1982) “‘Criatividade’ é sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência.” (p.140). Ele reinventou a atividade, deixando nela sua marca pessoal.

No começo deste ano, a primeira aula às segundas-feiras era para a sala do Rafael. Passando por alguns ajustes, o horário das aulas foi alterado e as aulas daquela sala passaram para às quartas e sextas-feiras. Na primeira aula depois da alteração Rafael chegou perto de mim e disse:

- Nossa professora, o que aconteceu? A senhora está feliz hoje.

²¹ Não podemos deixar de acreditar no ser humano e nas suas relações. Segundo Cortella (2006) “É nessa paixão pelo ser humano que habita, de forma convulsiva, a tensão articulada entre o epistemológico e o político, onde se dá o encontro do sonho de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária.” (p.159)

Pensei “Será que sou tão mal-humorada às segundas de manhã?” Eu realmente não estava tão feliz com o horário antigo e eu realmente acreditava que não demonstrava minha insatisfação para o alunos. Acredito que este relato tem muito a ver com o que Bakhtin (1981) nos apresenta sobre o dialogismo manifestado nas interações verbais entre os sujeitos:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentimento ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p.95)

Buscamos responsivamente a compreensão daquilo que vivemos junto com os outros. Constituímo-nos na relação com nossos outros, sejam eles pessoas de carne e osso ou mesmo pessoas jurídicas.

É claro que noto neste aluno uma certa sensibilidade que o levou a perceber minha alteração de humor. E depois da fala que tive tentei rever minha posição diante aos alunos, todos os dias, principalmente as segundas-feiras.

4.2 – Repensando as atividades

Durante a realização de algumas atividades consigo vislumbrar outras. Como professora de Artes convivo com a insegurança dos alunos em relação as suas produções artísticas em sala de aula. Às vezes alguns se negam a apresentar seus trabalhos com medo de uma repreensão, de uma frustração. Muitos reclamam dos colegas porque estes estão criticando seus desenhos:

- Professora, o Eduardo disse que meu desenho está feio, que eu não sei desenhar!

Por mais que eu diga que aquilo não era verdade, que era para o colega prestar atenção no seu próprio trabalho, os alunos muitas vezes não se convenciam.

Tento explicar aos alunos que o conceito do feio está ligado ao “mal-feito” e ao relaxado. Tenho alguns poucos alunos que permanecem o período da aula inteira

no “traçar – apagar”, não produzindo nada. Encontro algumas considerações sobre o feio e o belo:

O problema do feio está implícito nas colocações que são feitas sobre o belo. Por princípio, o feio não pode ser objeto da arte. No entanto, podemos distinguir, de imediato, dois modos de representação do feio: a representação do assunto “feio” e a forma de representação feia.(...)
O problema do belo e do feio é deslocado do assunto para o modo de representação. E só haverá obras feias na medida em que forem malfeitas, isto é, que não correspondem plenamente à sua proposta. (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 342)

O que é feio e que pode chamar a atenção das crianças? Esta era uma questão que me inquietava! E em um final de semana, assistindo ao filme “Monstros S.A.” tive a resposta: MONSTROS. Monstros são feios e chamam a atenção das crianças! Agora era só inventar uma atividade.

Pensei em contar uma história de monstros e pedir para que eles a ilustrassem. Fiz uma pesquisa na Internet sobre livros de monstros e um chamou-me a atenção: “Pequeno manual de monstros caseiros” de Stanislav Marijanovic. É um livrinho com vários monstros, super colorido e engraçado. Em cada história há uma ilustração do monstro e um breve texto sobre sua personalidade. Geralmente a personalidade é criada a partir de uma falha de caráter do ser humano. Pensei: “além da personalidade, vou acrescentar os aspectos físicos do monstro. A partir disso as crianças poderão desenhar um monstro com bastante detalhes. No final da atividade mostrarei o verdadeiro monstro”

Tal atividade foi desenvolvida em quatro salas do 4º ano pois esses alunos possuem habilidades de interpretação pertinentes para isso.

O monstro escolhido, na verdade, uma monstra, foi a “KEROLÓGU” a monstra da impaciência (Marijanovic, 1998):

Quando essa monstra ataca, você fica afobado, preocupado, irrequieto, se queixa de tudo, resmunga, não consegue parar um minuto sentado. Kerológu é capaz de atacar qualquer um a qualquer hora, embora muitos adultos se considerem imunes a ela (por isso dizem: “Ele não sossega, parece criança!”). Mas, quando devidamente domesticada, Kerológu pode ser uma ótima companhia; você vai ver então como é bom ser impaciente e querer logo – que chegue o dia de seu aniversário, que venham as férias, que aquela tal pessoa ligue para você...

Segue o texto que inventei tendo como base a ilustração apresentada no livro, para completar a atividade:

A Kerológu é bem fofa, ou melhor, uma verdadeira bola de pêlo cinza. Não se sabe direito se ela tem seis mãos, ou três mãos e três pés, seria possível seis patas? Não importa. Ela tem seis membros prontos para nos perturbar. Sua boca é enorme, cheia de dentes e, pasmem, todos caninos. Perto da boca, seus olhos são insignificantes e suas orelhas parecem dois funis. Seu rabo é longo, fino e pontiagudo. Quando se movimenta, seu rabo se torna uma arma, que cutuca, cutuca, nos impacientando. (texto meu)

Na primeira turma, após o cumprimento da rotina, da chamada, do silêncio, expliquei qual seria a atividade do dia. A animação foi geral, principalmente dos meninos. Pedi que sentassem em grupos – justamente pensando na exposição – distribuí os textos, li com os alunos e finalizei dizendo “quanto mais feio, melhor”.

Foi uma animação, todos ficaram muito a vontade realizando a atividade. Trocaram idéias, deram risadas. Só no final mostrei a ilustração da monstra.

KERULÔGU

A monstra da impaciência



Muitos dos desenhos se pareceram ao que estava estampado no livro, outros não. Mas isso não teve importância, o que era importante era atingir o objetivo – desenhar um monstro bem feio.

O meu objetivo estava sendo alcançado. Trabalhar com a criança o desenho, desenvolver sua criatividade e “quebrar barreiras” (medo da exposição e do julgamento).

Outra atividade que, para mim, como professora de artes, já é uma polêmica, é a tal da atividade livre. Entende-se por isso uma atividade como o desenho livre ou uma pintura livre, livre e solta completamente, sem condução, explicação ou objetivo.

Para nós, adultos, que já possuímos um repertório amplo e bem formado sobre muitos assuntos por que temos vivências acumuladas, uma escolha ou uma tomada de decisão se torna mais fácil, mas para os alunos esse processo ainda está em construção. É necessário base, sustentação para que seja possível a criação de algo, a invenção de alguma coisa.

Nas aulas de artes, quando pedimos para os alunos um desenho livre eles se perdem ou acabam desenhando algo muito simples, um carro ou uma flor, por exemplo. Não há ainda um repertório. Produzem do nada. Cadê o estofo? Onde podem se nutrir para a produção de tal desenho livre?

O desenho, quando acompanhado de um tema, proporciona ao aluno um desafio que, ao ser cumprido, lhe dá segurança para a execução das outras atividades.

Neste ano solicitei aos alunos do 4º ano uma atividade com tinta guache. Dei meia folha de cartolina branca, pedi que fizessem a margem e fizessem um desenho grande, pois não ficaria bom usar a tinta em desenhos pequenos.

Já na primeira turma percebi seu descontentamento: não tinham noção do tamanho do desenho, perderam muito tempo nele e não ficaram satisfeitos com o resultado da pintura, pois ainda não tinham habilidade suficiente para tal. Na turma seguinte, fiz o mesmo procedimento inicial: dei meia folha de cartolina branca e pedi que fizessem a margem, mas, fiz um desenho abstrato²² geométrico na lousa e pedi que copiassem.

O resultado foi outro: como a pintura era mais fácil, pois era só preencher os espaços geométricos, os trabalhos ficaram lindíssimos e os alunos contentes e confiantes para as próximas pinturas. Nem sempre o planejado é o melhor.

Aquele professor ou professora que analisa sua classe, aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar. (GUEDES-PINTO, et al, 2006, p.24)

As questões levantadas pelos alunos me ensinam também. Um aluno me perguntou para que servia o lápis branco. Não vou negar que quando eu era aluna eu também me perguntei isso várias vezes porque o lápis branco era o único que se mantinha intacto quando os outros já estavam ficando pequenos de tanto terem sido apontados.

²² Representação gráfica não figurativa que tem como motivo de referencia, formas orgânicas (formas da natureza) e geométricas (composição com linhas, planos e ou sólidos geométricos).

Ensinando sobre as cores neutras²³ nos 4º anos aproveitei a oportunidade dada por aquela pergunta. Distribuí folhas de cartolina preta e pedi que fizessem um desenho sobre a noite e utilizassem apenas o lápis branco. Nem os próprios alunos esperavam tal resultado. Agora, depois desta proposta, em qualquer atividade de pintura eles usam o lápis branco:

- Dá pra ver que eu pinte de branco aqui, professora?

4.3 – Qual a imagem da professora de artes vista pelas outras professoras?

Como já disse em um capítulo anterior, este corresponde ao quarto ano que a rede municipal de educação de Vinhedo conta com professores de artes no ensino fundamental I. A expectativa em relação a esta resolução pelos professores de sala era muito grande: alguns, por não terem nenhuma habilidade artística, estavam ansiosos pela chegada de um especialista, já que eram obrigados a dar alguma atividade relacionada durante a semana; outros queriam outro professor em sala para usufruir mais um HTP²⁴. Tinham ainda aqueles que, concordando com a proposta do ensino de artes, estavam contentes com mais esta possibilidade de ensino para os alunos.

Muitos professores têm em mente que os professores de artes têm que ficar responsáveis pela parte de decoração da escola em dias festivos e pela confecção de presentes para os familiares em épocas de datas comemorativas. É uma visão tecnicista²⁵ das aulas de artes. Segundo Ferraz e Fusari (1999) observa-se que é enfatizado nesta abordagem o “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados sem compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas.

Quando chegaram os novos professores com intuito de proporcionar o ensino da arte para os alunos, muitos professores se decepcionaram, pois tinham determinadas expectativas que não se cumpriram. Outro ponto delicado é o fato de os professores especialistas ganharem uma remuneração maior por hora-aula que

²³ O preto, o branco e o cinza são cores neutras.

²⁴ Horário de Trabalho Pedagógico Individual

²⁵ Segundo estas autoras “Na Pedagogia tecnicista, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso.”

os professores de sala e estes acharem que os especialistas não tem tanta responsabilidade sobre os alunos quanto eles.

Foram muitas as vezes que ouvi as professoras, no auge de sua insatisfação com a docência, dizerem que iam se tornar professoras de Artes ou de educação física. Assim estariam em melhor condição, segundo diziam em tom provocativo.

Já me posicionei frente a alguns desses aspectos desde o início de minha entrada na escola e já negocie sobre outros. A respeito da confecção de presentes para as datas comemorativas não me oponho em fazer desde que possam ser feitos em apenas uma aula. Se não, peço que haja a cooperação das professoras da sala tanto para ajudar os alunos a fazerem a atividade quanto para guardar a produção do aluno de uma aula para outra (já que eu não tenho como guardar a produção de todos os alunos).

Neste ano de 2010 a escola contou com mais duas professoras de Artes. A comparação comigo foi inevitável, mas no fim, acredito ter ganhado muito com isso, tanto em nossas trocas de materiais e sugestões, quanto na experiência, já que ambas estão a mais tempo no magistério e possuem um trabalho diferente. No final das contas, todos nós lucrarmos com a vinda das novas professoras.

Na época da Copa do Mundo, em junho de 2010, uma das professoras me perguntou quais atividades eu iria propor para os alunos. Eu disse que não iria fazer nada diferente já que não havia me aprofundado o suficiente para tal.

- Mas está no Planejamento - ela disse.

Ela me apresentou seu trabalho: uma camiseta de cartolina amarela, onde os alunos deveriam fazer um desenho com o tema Copa do Mundo. No fim dessa história, acabei cedendo e fiz também a atividade com os 4º anos, mas me certifiquei se as professoras de sala estavam trabalhando o assunto com os alunos. Os trabalhos foram expostos e enfeitaram a escola no período. Não doeu ter cedido a essa proposta. Vejo que ter certo jogo de cintura para lidar com as diferentes demandas e expectativas dos sujeitos com quem nos relacionamos não faz mal para ninguém.

A escola se realiza por meio das relações entre sujeitos que lá estão e, concordando com Fontana (2000), “ ‘Não existe vontade permanentemente estabelecida’ nos diz Vygotsky. Há um âmbito de possibilidades que vamos apreendendo em nossas relações sociais” (p.84). Não é por que não concordo com determinada proposta de trabalho que não possa reinventar a atividade. Com isso aumentei o meu repertório de atividades e mantive uma boa relação com uma colega de profissão. Tenho a consciência de que devemos ser flexíveis para ter uma relação de colaboração e apoio mútuo que acabam nos ajudando em nossa prática docente, e conseqüentemente na nossa formação profissional e pessoal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citei no capítulo três, neste estudo trago o relato sobre minha constituição como professora do ensino de arte, utilizando como metodologia de pesquisa uma abordagem (auto) biográfica. A opção por este tipo de abordagem ocorreu por uma inquietação desta professora-aluna que questionava, a todo momento, sua prática docente.

As teorias e as discussões sobre a prática docente proporcionadas nas aulas da Faculdade de Educação impulsionaram a escolha do tema para este trabalho. O título deste TCC “A transformação de uma licenciada em educação artística em uma professora do ensino de arte” tem mais significado agora do que no início da pesquisa. Agora pude entender que não só a Faculdade de Educação motivou esta transformação como imaginava, mas também, no momento em que, com o diploma de educação artística nas mãos, entrei em uma escola como professora do ensino da arte estava mergulhando em uma experiência profissional que me proporcionou também muitos aprendizados sobre a docência.

Surpresa maior foi, ao pesquisar, que minhas inquietações sobre o ensino da arte são coincidentes com as de muitos professores e que todos desejam uma mudança nas relações e nas expectativas existentes nas instituições escolares.

Após todo este processo de reflexão e pesquisa pude concluir que, infelizmente ou felizmente, tenho que mudar a minha prática docente. Acreditava que estava fazendo diferente de todos os modelos existentes e no fim pude perceber que ainda faço parte da grande maioria dos professores do ensino de arte que são influenciados pelas pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista. Tenho muito para aprender e analisar, refletir e discutir, almejando um ensino de arte de qualidade nas escolas de ensino fundamental.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. rev. Atual. São Paulo: Moderna, 1993. 341-343p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Teoria e prática da educação artística*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- BRASIL. Resolução nº 02 de 26 de junho de 1997.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Vol. 6 (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2002.
- FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Metodologia de ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 135 p. (Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor).

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. 151 p. (Coleção magistério, 2º grau. Série formação geral).

GOODSON, Ivor F. "Dar voz ao professor; as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In: NOVOA, Antonio. Org. *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992, 11-30p.

GUEDES-PINTO ET AL In GUEDES-PINTO, Ana Lúcia, (coord). *A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento de Ensino*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2006. 31p. (Coleção PRÓ-LETRAMENTO, Fascículo 02)

HÉBRARD, Jean. Entrevista. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. 2000

KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o letramento?* Campinas: CEFIEL/IEL/MEC. 2005.

KRAMER, Sonia. JOBIM e SOUZA, Solange (org.) *História de Professores, Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação*. São Paulo: Ática, 1996, 159 p.

MARIJANOVIC, Stanislav. *Pequeno manual de monstros caseiros*; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo : Companhia das letrinhas, 1998

MOREIRA, Ana Angélica Albano, *O espaço do desenho: a educação do educador*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOVOA, Antonio. "Os Professores e as histórias de suas vidas" In: NOVOA, Antonio. Org. *Vida de professores*. Porto: Porto Ed., 1992, 11-30p.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do indizível ao dizível. In *Textos CERU*, S.P.: Humanitas, Serie 2,nº 10, p.35-78, 2008.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re) escrevendo*. Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005.

PREZOTTO, Marissol "A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula" Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP. Campinas, 2003.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. Tradução. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982. 160 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística: 1º grau*. 2. ed. São Paulo: SE/ CENP, 1988. 59p.

VIEIRA, FERNANDES, SILVA e MARTINS. *Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura*. Coleção Pró-letramento, fascículo 04, Brasília, SEB/MEC 2007.

