

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI

**PROFESSORES DE ARTE: FATORES DE SATISFAÇÃO E
BEM-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2013

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI

**PROFESSORES DE ARTE: FATORES DE SATISFAÇÃO E
BEM-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Flavinês Rebolo



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2013

Ficha catalográfica

Godói, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de
G588p Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente /
Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godói; orientação Flavinês Rebolo.
2013.

170 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Professor de arte 2. Satisfação no trabalho 3. Arte e educação
I. Rebolo, Flavinês II. Título

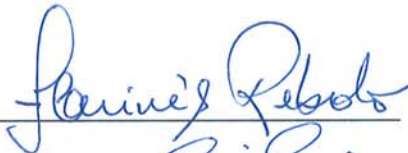


CDD – 370.71

*“PROFESSORES DE ARTE: FATORES DE SATISFAÇÃO E BEM-ESTAR
NO TRABALHO DOCENTE”*

ROZANA VANESSA FAGUNDES VALENTIM DE GODOI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Flavinês Rebolo - UCDB 
Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira - UNISO 
Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira - UCDB 

Campo Grande-MS, 30 de julho de 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

"É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar!

É fácil beijar o rosto,
Difícil é chegar ao coração!
É fácil apertar as mãos,
Difícil é reter o calor!
É fácil sentir o amor,
Difícil é conter sua torrente!

Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
de qualquer semelhança no fundo."

Fernando Pessoa

Aos professores de arte...

AGRADECIMENTOS

O que seria da felicidade se não fosse eu, os outros e Ele... aos outros que fazem parte da minha história, simplesmente agradeço...

o incentivo,

à paciência,

o convívio,

à amizade.

Ao dar escuta ao outro é preciso agradecer à voz que fala, agradeço então os que ouviram e falaram:

meus colegas de profissão por confiar e ser a razão desse trabalho - agradeço a vocês professores de arte; os meus e os dos outros.

Minha professora/orientadora Flavinês, que ensinou que é preciso "linearidade", mas não tolheu minha criatividade! Permitiu com isso meu crescimento... Obrigada!

Meus professores que não são de arte, que por vezes silenciaram-se para que eu pudesse pensar e falar: Maristela, Ruth, Marta, Cida e Maria Cristina. Obrigada!

às professoras que contribuíram questionando, propondo e permitindo que eu pensasse e refletisse ainda mais: Eliete e Leny... Obrigada!

à Stela e Elina por organizar as palavras... e

à Marília que não deixou que as palavras me faltassem... Obrigada!

Aos amigos, colegas de trabalho do GAPPE, em especial Sandra, Chris e Stael...

à Nilva, Sara, Edmara e Angela... Compreenderam e assumiram minhas ausências...

colegas de estudo... pelo percurso em comum; alunos queridos... a todas vocês agradeço com as palavras de Russel... "a camaradagem e a cooperação são elementos imprescindíveis à felicidade do homem..."Obrigada!

àqueles tão especiais que fazem a vida valer a pena - minha família

a quem tenho profundo amor... Minha mãe

à presença eterna... meu pai

à ajuda, e os sorrisos... minha irmã e minhas sobrinhas

ao meu amor... que nunca se ausentou, mesmo eu distante... Meu marido

àqueles que são à felicidade e a criação... Minhas Maria's

a Ele que nos permite ser e permanecer!

Obrigada!

GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente. Campo Grande, 2013. (170 p.) Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente faz parte do Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente. Tem-se como objetivo analisar os elementos constitutivos do exercício profissional do professor de arte e a influência desses elementos na obtenção do seu bem-estar docente. Torna-se pertinente identificar qual é, de fato, o status dessa disciplina nas escolas; quem são os professores de arte, o que fazem e como se sentem no seu trabalho; considerando que o ensino de arte vem passando por transformações e o professor de arte, dentro desse contexto, busca afirmar e reafirmar seu papel enquanto elemento pertencente à realidade escolar. Pretendeu-se considerar questões próprias relativas às vivências dos professores de arte, tanto aqueles da Educação Básica (nesta pesquisa, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio) e professores do Ensino Superior, que trabalham nos cursos de Artes Visuais. A partir desses sujeitos da pesquisa, apontar as percepções referentes à maneira de sentirem-se pertencentes a sua profissão, suas representações sobre o contexto escolar e a disciplina que leciona, bem como as relações estabelecidas por estes no dia a dia da sala de aula. Como metodologia, a pesquisa parte de reflexões apoiadas em conceitos sobre formação, trabalho docente, bem-estar subjetivo, envolvendo os níveis de satisfação e a conquista da felicidade no trabalho. De abordagem qualitativa, a pesquisa desenvolveu-se com a utilização de um questionário, composto por 26 questões fechadas, relacionadas aos quatro componentes do trabalho docente (laboral, relacional, socioeconômica e de infraestrutura) e três questões abertas relacionadas ao bem-estar subjetivo; realizou entrevistas semiestruturadas propondo análise das histórias de vida de três professores de arte, que apontou as dinâmicas que atuam na construção do bem-estar docente e na permanência na profissão. Os resultados obtidos com a pesquisa apontam que os fatores de maior satisfação para os professores de arte no seu trabalho estão relacionados aos componentes da atividade laboral e relacional, fatores como a criatividade, a autonomia e a contribuição social foram enfatizados pelos professores em suas respostas. Pode-se afirmar que a maioria dos professores de arte sente-se satisfeitos no trabalho e consideram-se felizes como professores de arte, pois acreditam na contribuição e importância do seu trabalho no contexto da Educação. Espera-se, com os resultados obtidos, contribuir com os debates sobre o trabalho do professor de arte, necessidades, desafios e as conquistas presentes no cotidiano dos docentes. A pesquisa instiga novas investigações sobre os professores de arte e os processos intervenientes a sua felicidade no trabalho.

Palavras-chave: Professor de Arte; Bem-estar docente; Satisfação no trabalho.

GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim. Art Teachers: factors of satisfaction and well-being in teaching. Campo Grande, 2013. (170 pp.) Master's Thesis (MA). Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

Research Art Teachers: factors of satisfaction and well-being in the teaching part of the Masters Program in Education, the line of research teaching practices and their relationship to teacher training. It has been to analyze the constituent elements of their professional art teacher and the influence of these elements in achieving your wellness teacher. It is pertinent to identify what is, in fact, the status of this discipline in schools, who are the teachers, what they do and how they feel in their work, whereas the teaching of art has undergone transformations and art teacher Within this context, seeks to affirm and reaffirm its role as an element belonging to the school reality. It was intended to consider issues relating to their own experiences of the teachers, both those of Basic Education (in this study, the elementary school to high school) and teachers in higher education, working in the Visual Arts courses. From these research subjects, pointing perceptions regarding the way to feel belonging to their profession, their representations of the school context and discipline that teaches as well as the relationships established by them in the daily life of the classroom. As methodology, research supported in part reflections of concepts on training, teaching, subjective well-being, involving levels of satisfaction and achievement of happiness at work. Qualitative approach, the research was developed with the use of a questionnaire consisting of 26 closed questions related to the four components of teaching (labor, relational, social, economic and infrastructure) and three open questions related to subjective well-being; conducted semi-structured interviews proposing analysis of the life stories of three teachers, who pointed out the dynamics that operate in the construction of well-being and permanence in the teaching profession. The results obtained from the research show that the factors of greatest satisfaction to the art teachers in their work are related to the components of labor activity and relational factors such as creativity, autonomy and social contribution were emphasized by teachers in their responses. It can be argued that most art teachers feels satisfied at work and consider themselves happy as art teachers because they believe in the contribution and importance of their work in the context of education. It is expected, with the results obtained contribute to discussions on the work of the teacher, needs, challenges and achievements in the daily lives of teachers. The research encourages further research on teachers of art and the processes involved her happiness at work.

Keywords: Teacher of Arts; Wellness teacher; Job satisfaction.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01. Formação inicial dos professores que atuam na disciplina de arte da EB e ES.	75
TABELA 02. Dados individuais dos professores de arte do Ensino Superior.....	77
TABELA 03. Formação continuada dos professores de arte do Ensino Superior	78
TABELA 04. Dados individuais relacionados à profissão dos professores de arte do ensino superior.	79
TABELA 05. Dados pessoais dos professores de arte da Educação Básica.	81
TABELA 06. Dados profissionais dos professores de arte da Educação Básica.	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Esquema do modelo para análise do bem-estar/mal-estar docente.	68
QUADRO 02. Dados pessoais dos professores de arte do Ensino Superior.	77
QUADRO 03. Perfil profissional dos professores de arte do Ensino Superior.	80
QUADRO 04. Perfil pessoal dos professores de arte da Educação Básica.	82
QUADRO 05. Perfil profissional dos professores de arte da Educação Básica.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente da Atividade laboral.....	88
GRÁFICO 2. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos presentes no componente das relações interpessoais.....	91
GRÁFICO 3. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos sociais e econômicos.....	96
GRÁFICO 4. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos presente no componente relacionado a infraestrutura.....	103
GRÁFICO 5. Professores E.B. e E.S. que se declaram felizes por serem professores de arte.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CLT - Consolidação das Leis de Trabalho
CM - Currículo Mínimo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DBAE - *Disciplined Basead Art Education*
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU - Diário Oficial da União
EAD - Educação a Distância
EB - Educação básica
ES - Ensino superior
FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil
FUNLEC - Fundação Lowtons de Educação e Cultura
HD - *High definition*
IESF - Instituto de Ensino Superior da FUNLEC
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MARCO - Museu de Arte Contemporânea
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SESU/MEC - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIASSELVI - Universidade Associação Educacional Leonardo da Vinci

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1. Modelo do Questionário enviado para professores do E.S.....	160
APÊNDICE 2. Modelo do Questionário enviado para professores do E.B.	162
APÊNDICE 3. Roteiro de Entrevista	163
APÊNDICE 4. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa.....	164
APÊNDICE 5. Quadro geral dos dados coletados dos participantes da pesquisa.....	165

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I	
O HOMEM, O TEMPO E A ARTE.....	23
1.1 O Ensino de Arte na Educação Brasileira – Um Breve Histórico	25
CAPÍTULO II	
O PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	38
2.1 Uma conversa sobre o processo de formação inicial em arte	39
2.2 O professor de Arte e seu processo de profissionalização.....	45
2.3 O trabalho docente e o ensino de arte na contemporaneidade	51
CAPÍTULO III	
O BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO TRABALHO.....	57
3.1 Entre recortes, retalhos e colagens - A Felicidade e a satisfação	60
3.2 Bem-estar docente - Um conceito necessário na vida do professor e no contexto educacional	63
CAPÍTULO IV	
OS FATORES DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO E O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES DE ARTE	69
4.1 Conhecendo os professores de arte - sujeitos da pesquisa.....	77
4.2 Os fatores de satisfação no trabalho	86
4.2.1 Os componentes do trabalho docente	87
4.3 A felicidade em ser professor de Arte	107
CAPÍTULO V	
HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DE ARTE - Entre Ser e Permanecer.....	113
5.1 Da voz do professor à palavra escrita - o processo da entrevista, transcrição e análise ...	115
5.2. Histórias de vida – três professoras e uma escolha em comum: ensinar arte	118
5.2.1 Professora Ana e sua história.....	120
5.2.2 Professora Maria e sua história.....	127
5.2.3 Professora Mariana e sua história.....	133
5.3 As possibilidades de ser e permanecer feliz como professor de arte	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sempre acreditei que ser feliz é primordial, que momentos de alegria são de profundo valor na vida humana. Desde muito jovem lancei-me no caminho dos estudos por acreditar que vale a pena e que o saber é um mundo rico de sensações e descobertas, assim tornar alguém “sabedora de coisas” traria satisfação e desafios, por isso a escolha em ser professora, com opção única e específica para a área de Arte.

Hoje quando revisito minhas escolhas e minha trajetória profissional, penso que mais da metade da minha vida dediquei ao ensino da arte; em discussões sobre sua contribuição para o crescimento humano; contudo, nunca havia pensado na arte como um caminho para a felicidade; colocando nessas palavras parece 'piegas', e parece mesmo que falar em felicidade nos dias atuais é 'coisa brega', para sonhadores, 'os fora da realidade'.

Dessas vivências, dei conta que sempre estive com aqueles que sonham e que desejam um mundo melhor, feito de gente 'que brilha'. Então, desse sonho, creditei na minha vida profissional, em uma área que já tinha profunda clareza que era tida por muitos como desconhecida, relegada a segundo plano para outros; sem muita importância para alguns; porém, apaixonante para tantos; como percebi com a Eliara, professora que felizmente influenciou minha escolha profissional. Nesse caso, a minha família perdeu a doutora e ganhou a professora... de ARTE!

Assim, com convicção tornei-me professora de arte. Durante a graduação em Educação Artística (termo usado em 1994), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fui questionadora, não me contentava com as aulas, as leituras; apesar de profundo respeito pelos meus professores... Mas faltava algo... Um desejo, um prazer! Foi daí, que logo no primeiro semestre da graduação, me envolvi em muitos projetos de extensão, semanas

acadêmicas, festivais de teatro, música, seminários, congressos e principalmente comecei minha vida de professora em uma turma de 6º e 7º ano, nisso me encontrei! Senti satisfação em empenhar meu tempo, minha energia, na possibilidade de fazer e ensinar arte. E assim foi durante anos, com um brilho latente nos olhos me embrenhei no mundo da arte e da educação, uma professora/artista; respeitada pelas ações, saberes, valores pessoais e ética profissional.

Não vejo ainda o ponto exato que isso foi se transformando em frustração, angústia vontade de parar com tudo e mudar de profissão. Talvez fosse minha insatisfação com o salário, que por mais que me dedicasse ele era sempre o mesmo; ou ainda pelo não reconhecimento do diferencial dos assuntos abordados em sala; do meu desejo de saber mais. Talvez pelos 'outros' da escola acharem que por mais interessante que aquilo tudo parecia (ensinar arte)... pensavam não servir para nada.

Mas por eles... os alunos, continuei! Eles gostavam, vamos manter assim... mais um tempo! Foram então quase vinte anos! Do meu sonho em ser professora o desafio de permanecer professora - Que trajeto longo, nunca desisti! Já hesitei, pensei, sofri, adoeci, chorei, reclamei - contudo continuo mais professora do que nunca.

Hoje depois de tantos percalços e tantas conquistas, me vejo pesquisando sobre a satisfação e felicidade dos meus colegas professores e suas caminhadas nessa vida profissional. Que saberes e sentidos têm nisso tudo?

Logo uma pesquisa que tem como suporte a psicologia! Pensei então, que por vezes a arte dialoga com essa área - desde as discussões sobre os artistas, gênios ou loucos. Os impulsos criativos, o ócio, a catarse, a arte terapia, as imagens na *gestalt* e agora o bem-estar subjetivo ou a felicidade.

Revirei minhas ideias em busca de equilíbrio, talvez os professores de arte vivam em sua profissão essa “revirada de ideias” para alcançar seus objetivos - Pretendo então, dizer com palavras o que faz o professor de arte feliz - não com as minhas palavras, pois ninguém afirma que o outro é feliz, não outro, apenas ele. Então, com as palavras e com a voz dos professores de arte dizer como ele é constituído no seu trabalho docente. Que momento a interação pessoa/professor provoca ou conquista a felicidade no trabalho. Isso é possível?

E os professores de arte? O que sentem? Como pensam o seu trabalho? Que desejos os alimentam? O que os satisfazem? E afinal, porque permanecem professores?

Dessa busca por respostas, por vezes mais dúvidas e perguntas encontrei. Espero que muitos outros se engajem na pesquisa, no estudo, no compromisso efetivo de ser professor de arte.

Seja na tentativa de resolver conflitos, angústias ou desejantes de um ensino comprometido e uma formação pensada em um professor atento as transformações. Convictos de que ser feliz é parte do que somos - é uma conquista pela qual percorremos durante a efemeridade no nosso tempo!

INTRODUÇÃO

O interesse inicial pela temática desta pesquisa surgiu da minha vivência profissional como professora de arte na educação básica e no ensino superior. As alegrias e tristezas, os desafios e conflitos, as frustrações e realizações advindas do ensino de arte nas instituições de Campo Grande, MS, desencadearam a curiosidade de entender melhor como os professores enfrentam as adversidades do trabalho docente e, principalmente, os aspectos que, apesar das dificuldades e percalços, são capazes de permitir a esse profissional sentir bem-estar no desempenho de suas atividades.

Busco na memória a imagem de uma professora que em um determinado momento da minha vida escolar possibilitou-me por meio do seu conhecimento e de sua paixão pela profissão, também adotá-la como minha. Lembro-me do brilho em seus olhos ao nos apresentar o Museu de Arte Contemporânea (MARCO) em Campo Grande/MS - Uma aula inesquecível, de uma professora inesquecível.

Nesta imagem, a lembrança de alguém feliz com seu trabalho. Satisfeita com sua escolha profissional, curiosa e na busca constante de um ensinar prazeroso, integrado com a vida. Para Martinez (2009), “a escola deve ser um lugar de esforço, de aprendizagem de convivência, de prazer, mas também um lugar para aprender a ser feliz. Esse também é um objetivo da escola” (p. 49).

Não é possível, a partir das vivências felizes que pude participar nas minhas aulas de arte, compactuar com um ensino de arte preso a ações estereotipadas, que aponte sempre artistas mortos, natureza morta e que reproduz imagens prontas. Existe uma arte viva e, para esta, o professor também precisa estar vivo.

Pensar sobre o professor de arte e sua satisfação com o trabalho docente é o que se pretende nesta pesquisa. Com questionamentos que surgem do contato com muitos professores de arte nos momentos de formação, em eventos da área e principalmente da minha vivência como professora de arte da Educação Básica e do Ensino Superior, em um processo de interação com as problemáticas e conquistas da grande área do conhecimento que é a arte.

Com essas percepções, levantam-se algumas indagações: Como esse profissional é “visto” pela comunidade escolar? O seu *status* profissional influencia em seu bem-estar? Esse professor se sente feliz trabalhando na disciplina de arte? E os professores dos cursos de graduação em Artes Visuais, responsáveis pela formação inicial dos futuros professores da disciplina, o que sentem? As respostas para esses questionamentos poderão suscitar os debates sobre as necessidades e desafios presentes no cotidiano do professor de arte, a partir do seu ambiente de trabalho.

Nóvoa (2007) pondera que “O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”. Então, para refletir acerca do profissional do ensino de arte e as relações estabelecidas no contexto escolar, torna-se necessário ouvir, dos professores, seus relatos, suas maneiras de se perceberem como profissionais e conhecer as soluções e estratégias de enfrentamentos que constroem no cotidiano.

Muito se tem discutido sobre a rotina diária de trabalho dos professores, percebe-se que nem todos que atuam na disciplina têm formação inicial para tal, o que pode gerar uma série de insatisfações e colocar em pauta a questão da profissionalização e do trabalho docente a partir das especificidades e exigências do ensino da arte na contemporaneidade.

Deve-se considerar que ao longo da história da Educação, a disciplina de Educação Artística - hoje, ensino de Arte - passou por mudanças que acabaram por provocar questionamentos referentes à importância e a função da área de arte na escola. Isso acrescenta, ao cotidiano dos docentes, uma série de incertezas, dúvidas e conflitos próprios do nosso tempo. Hoje, a disciplina de arte esta inserida em muitas escolas com conteúdos que são norteados por referenciais curriculares, propostas metodológicas que apontam para a abrangência da educação estética, e com a presença cada vez maior dos estudos relacionados à história da arte e à cultura visual. Dentro desse contexto, o professor de arte busca legitimar sua identidade. Assim, torna-se pertinente conhecer as condições de trabalho e o *status* desse profissional na escola contemporânea, identificando os elementos intervenientes na obtenção do seu bem-estar.

Os estudos sobre o bem-estar docente são recentes e surgiram no bojo das preocupações dos pesquisadores com as questões relacionadas à saúde, à qualidade de vida no

trabalho e à felicidade. Embora essas temáticas não sejam novas, segundo aponta Rebolo, tem gerado em muitos pesquisadores, o interesse por se compreender melhor sobre as possibilidades de bem-estar no trabalho. ainda conforme a autora,

os aspectos positivos que tornam a vida humana uma experiência digna de ser vivida, que determinam e influenciam as relações prazerosas do homem consigo mesmo, com o outro, com o meio e com o trabalho, tem aumentado, nas últimas décadas, no âmbito de várias ciências, podendo ser constatado pelo aumento do número de publicações a respeito do assunto (REBOLO, 2005, p. 15).

Na área da Educação percebe-se o mesmo movimento, com o incremento de pesquisas sintonizadas com essas temáticas.

Para Jesus (2004, p. 199), o bem-estar docente é “a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”. Refletir sobre essa condição docente pode contribuir para a identificação de fontes de satisfação no trabalho que sirvam de encorajamento aos professores, além de possibilitar o enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério, conforme sugerem Hargreaves e Fullan (2000).

Do mesmo modo que Rebolo (2005, p.16),

acredita-se, também, que os aspectos explicitados com a análise desse fenômeno possam oferecer subsídios para que se pense a escola, o trabalho docente e o papel do professor sob uma perspectiva mais coerente com as necessidades impostas pela sociedade contemporânea.

Para dar sustentação às abordagens sobre o ensino de arte, nesta pesquisa, utilizaram-se os estudos de Barbosa (1984, 1998, 1999, 2002, 2005), que aborda o histórico da disciplina de arte, sua função e papel, trazendo para o debate a situação atual desse ensino e a formação específica do professor. Acrescentem-se, aqui, as contribuições das autoras Martins (1998), Iavelberg (2003, 2011) e Biasoli (1999).

Tardif e Lessard (2007) e Hargreaves (2000), fornecem as bases para os estudos sobre o trabalho docente. Tardif (2000) investiga os saberes docentes e, nesta pesquisa, torna-se referência no sentido de ampliar o entendimento da constituição dos saberes dos professores e a formação desses profissionais.

Em relação ao Bem-Estar Docente e a Felicidade, Jesus (2004) conduz a pesquisa em direção à compreensão desses aspectos. Csikszentmihalyi (1992) esclarece sobre as relações expressas nas estratégias de enfrentamento e a felicidade conquistada no ambiente profissional, que tem grande influência para a qualidade do trabalho que se realiza e para a

vida pessoal. Com esses autores pretende-se ainda, referenciar as condições de trabalho e os níveis de satisfação e insatisfação, a partir de estudos já realizados.

Tendo em vista as indagações e os referenciais apresentados, busca-se como objetivo, analisar os elementos constitutivos do exercício profissional do professor de arte e a influência desses elementos na obtenção do seu bem-estar docente. Como metodologia, adota-se a abordagem qualitativa, em que se pretende considerar questões próprias relativas às vivências dos professores, suas representações sobre o trabalho docente, as necessidades específicas da disciplina de arte, bem como as relações estabelecidas por esses docentes no dia-a-dia da sala de aula.

Pretende-se ainda, com essa pesquisa, obter melhor compreensão sobre a subjetividade presente nas escolhas e nos fatores que geram satisfação e insatisfação do profissional de arte com o seu trabalho.

Considera-se o professor de arte como elemento ativo na formação social, estética e cultural dos estudantes, que atua conforme as exigências postas pela educação na contemporaneidade. Nesse sentido, acredita-se que, com as análises, será possível identificar elementos sociais e do sistema educacional que contribuam para o bem-estar docente, pois “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTI apud BUENO, 2006, p. 404).

Pretendeu-se articular a partir das considerações de cada sujeito da pesquisa, os níveis de satisfação com o trabalho docente. Os dados, coletados por meio de questionários e entrevistas, foram analisados visando identificar, na fala e nas respostas de cada professor de arte, os fatores intervenientes na sua prática, as relações prazerosas e os fatores que motivam a permanência na profissão, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas frente às adversidades da docência nessa área específica.

A pesquisa realizada é apresentada em cinco capítulos, que, a princípio, estão assim divididos:

O capítulo I, *O Homem, o Tempo e a Arte*, apresenta uma breve descrição sobre o conceito de Arte, a participação do homem na elaboração desse conceito e sobre o tempo que legitima e permite tal conhecimento. Trata, também, o ensino de arte dentro de uma trajetória histórica, a partir do contexto educacional brasileiro, situando os aspectos mais relevantes ocorridos no processo de inserção da disciplina de arte na educação escolar.

O capítulo II tem como título *O Professor de Arte no Brasil: Formação, Profissionalização e Trabalho Docente* traz uma análise do processo de implementação da formação inicial oferecida nos cursos de graduação na área de arte, abordando a nomenclatura inicial de Educação Artística ao termo atual de Artes Visuais e ao professor de arte. Aborda o tratamento dado a esse profissional dentro da legislação brasileira, enfatizando os aspectos presentes no trabalho docente e as características dessa profissionalização.

O Bem-Estar do Professor no Trabalho é o título atribuído do terceiro capítulo. Nele, faz-se uma breve apresentação do referencial relacionado aos conceitos de bem-estar, felicidade e satisfação no trabalho. Faz-se também, uma reflexão em torno das estratégias de enfrentamento e das problemáticas e conquistas vividas pelo professor.

Os Fatores de Satisfação no Trabalho e o Bem-estar dos Professores de Arte compõe o capítulo IV, que descreve a metodologia de pesquisa adotada na primeira etapa da pesquisa e relata os procedimentos de coleta de dados – abordando a elaboração e tabulação dos questionários. Elucida sobre a abordagem qualitativa, e apresenta os resultados obtidos referentes aos fatores relacionados aos componentes (da atividade laboral, relacional, socioeconômico e estrutural). Articula as respostas dos professores de arte expressas nas três questões abertas, analisando-as com embasamento teórico dos autores referenciados nesta pesquisa.

O capítulo V tem como título *Histórias de Professoras de Arte - Entre Ser e Permanecer* traz a voz de três professoras de arte e aborda sobre as pesquisas que utilizam das trajetórias de vida; esclarece sobre a realização das entrevistas e o processo de transcrição. Por fim, apresenta as histórias de vida das professoras Maria, Ana e Mariana, com uma análise do 'ser' e 'permanecer' professor de arte.

Com este estudo, espera-se contribuir com dados que identifiquem os níveis de satisfação e insatisfação relativamente ao cotidiano do professor de arte, que possibilite melhor formação e melhor qualidade de vida no ambiente de trabalho desse profissional. Além disso, espera-se, com esta pesquisa, propiciar o diálogo em torno das relações estabelecidas pelo professor de arte com seu labor.

Certamente, ao longo da pesquisa, precisarei rever o olhar e embrenhar-me por uma área nunca antes percorrida, a da Psicologia. Por essa razão proponho-me aos erros e acertos aos quais me lanço na tentativa de contribuir com meus pares e dar voz às suas vivências.

CAPÍTULO I

O HOMEM, O TEMPO E A ARTE

...Um clarão
um vão
uma gaiola de pássaros.
vão pessoas
pessoas vêm
passam passos, repassam
um passado, no presente.
Há vozes, lamentos
dores, solidão.
Onde estão?
Quem são?
Aflição, impacto
Espanto, uma prisão!
Paredes antigas
Tijolos expostos
Mostram escondem
(quem pensaria?)
Retratos digitais.
Pessoas?
Condição reduzida de ser
Pálidas figuras
Comprimidas, esquecidas
(quase) apagadas
Violência, opressão.
Pássaros
Na gaiola, No clarão
No vão.
Em vão?
Denúncia, afirmação
Contra a ordem
do esquecimento.
Passado e presente
(futuro não)
Provocação
Romper a prisão

Violar a gaiola
 Voar, Viajar
 Outras terras, céus e mares
 Fazer-se humano
 Pássaro livre
 Mercado
 Vivo, Vivido
 (não desesperado)
 Tecendo a vida
 Aprendendo a continuar...
 (OSTETTO - A gaiola no voo)

Em diferentes momentos da história, a arte fez-se presente, não por imposição do tempo, ou contexto, mas por necessidade de o homem dizer aos outros e a si mesmo o que pensa, o que sente. Como um grito, a arte rompe o silêncio e pede liberdade. Na sua inquietude, ignora paradigmas e reafirma sua presença na vida humana, seja na imaginação, nas criações, na capacidade sensível que cabe ao homem, lembrando-o da finitude do fazer e do ser.

Na epígrafe que abre este capítulo vê-se a poética de uma metáfora que busca compreender a história, por vezes em amarras, que parecem aprisionar os sentidos e as ideias em gaiolas. Também a arte e seu ensino, presos em conceitos e fatos históricos, em leis que apontam tentativas de regulamentar e legitimar uma área do conhecimento que pode se valer das afirmações dos versos: “passam passos, repassam um passado no presente”.

A arte, como produtora de códigos artísticos, está presente nas representações feitas pelo homem sobre o mundo, em diferentes contextos históricos. Inerente ao tempo, esse homem e essa arte são manifestações expressas nas mais variadas linguagens¹, sejam visuais, sonoras ou cênicas; são vivências ou representações estéticas evidenciadas em cada época e em cada cultura. Torna-se então,

fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa² dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está

¹ O termo Linguagem será utilizado como “um sistema simbólico” e toda linguagem é um sistema de signos... Linguagens verbais e não-verbais, sistema de signos que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidos por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema) entre outras (MARTINS, 1998, p. 37).

² “É importante lembrar que a atividade criadora é inerente ao ser humano por suas possibilidades de múltiplas combinações de ideias, emoções e produções nas diversas áreas de conhecimento (ciência, técnica, tecnologia, arte). No caso da arte, a atividade criativa deve estar presente em todos os cursos e estudos escolares, mas nos de Arte ela deve ser vivenciada e estudada da maneira específica à arte” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18).

em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 18).

Pode-se dizer que desde a pré-história o homem, por meio de imagens desenhadas nas cavernas, revela a necessidade de criar, de fazer referências ao mundo em que vive, de se comunicar e expressar, por meio de sua imaginação ou de suas “imagens em ação”, o que o constitui. Essas imagens são o mundo criado simbolicamente por meio dos sonhos e fantasias – uma espécie de mágica que permite viver a complexidade do Mundo, do Homem e do Tempo.

Então, torna-se relevante entender a arte, também como apropriação do conhecimento, um conhecimento artístico imbuído de percepção, sentimento e subjetividade, e que tem, uma interação com a ciência, a filosofia, a religião e, principalmente, com a natureza, visto que em um dos seus sentidos tem a produção material como resultado. Com isso, a arte não tem necessariamente que explicar o que produz, mas precisa ser um meio eficiente para expressar as ideias, conceitos, atitudes e valores presentes naquilo que se produz.

É fundamental rever e registrar esse percurso histórico – não da grande área do conhecimento arte, mas da trajetória do ensino de arte, especificamente no Brasil, buscando evidenciar as divergências, os conflitos e as conquistas feitas ao longo da história, que refletem, ainda hoje, na compreensão do que vem a ser o Homem, o Tempo e a Arte.

A contextualização histórica do ensino de arte, baseada em autores como Barbosa (2005) e Biasoli (1999) evidencia, nesta pesquisa, a inserção da arte como disciplina no currículo, as mudanças de nomenclatura, os diferentes entendimentos sobre a função da disciplina no contexto escolar e a formação do professor de arte. Importa esclarecer que o termo professor será utilizado, neste primeiro capítulo, para se referir àquele que ensinava arte, independentemente da sua formação ou habilitação específica.

1.1 O Ensino de Arte na Educação Brasileira – Um Breve Histórico

O ensino de arte no Brasil, ao longo de seu percurso histórico, vem assumindo diferentes características tanto em relação a conceitos como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores.

Torna-se primordial que se delineie um panorama das principais ideias que estiveram presentes e que corroboraram para a implementação do ensino de arte nas escolas do país, tal como se conhece hoje. Serão apontados, nos distintos contextos históricos, peculiaridades, fatos e as principais influências que configuraram a criação de leis, de propostas metodológicas e de parâmetros e referenciais curriculares que norteiam esse ensino.

Para começo de história, a presença do ensino da arte no Brasil, de acordo com os escritos de Barbosa (1999), é evidenciada já no período de colonização, quando, por meio da atuação dos jesuítas e na intenção de estabelecer os padrões de comportamento postos pela igreja católica, agrega-se, à ideia de educação, a utilização do teatro, da música, da dança e da literatura, tudo com a pretensão de formar um homem culto dentro do saber clássico e com o objetivo maior de catequização.

As práticas artísticas artesanais, que envolvia habilidade técnica – era evidenciado pela cultura indígena no tecer de redes e cestarias, nas pinturas e adornos que enfeitavam seus corpos; todavia, sob a visão dos jesuítas, essas práticas não se relacionava à ideia de homem culto, eram apenas manifestações incorporadas das vivências diárias, trabalhos manuais produzidos por índios e escravos. Daí, a caracterização de uma ideia de arte como atividade desprovida de um saber constituído como conhecimento formal, pois essas práticas eram conhecimentos repassados pelos mais velhos a partir das próprias experimentações e de conhecimentos acumulados ao longo da sua vida.

A arte foi representada, nessa época, principalmente pela literatura, utilizada pelos colonizadores a fim de favorecer os ensinamentos dos costumes e da religião cristã pela classe dominante para a classe trabalhadora – índios, escravos e negros – na tentativa de refinar costumes e propagar a fé. Penin (2009) confirma que “desde os jesuítas, nossos primeiros educadores, houve grande improviso na educação, com oferta de ensino reservada, sobretudo, às elites de cada época”.

Barbosa (1999) faz referência a essa valorização excessiva dos estudos retóricos e literários provenientes dos jesuítas e destaca que a primeira mudança relacionada a alguma prática artística ocorreu, inicialmente, devido à expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, que promoveu uma reforma educacional abrangendo as ciências, as artes manuais e a técnica. Entretanto, ainda assim, os trabalhos manuais continuaram pouco valorizados.

Chama-se, aqui, a atenção para essa desvalorização em relação ao fazer artístico e para a utilização da arte como um substrato, como apenas um elemento complementar, como foi o uso das linguagens da música e do teatro. Isso pode ser percebido ainda hoje: a arte é relegada a um segundo plano, é utilizada apenas para ilustrar um conhecimento formalizado.

Como aponta o PCN (1998), em relação ao ensino de arte no Brasil observa-se um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área; esse “descompasso é fruto de dificuldade de acesso à produção... a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas...” (p. 29). Pode-se exemplificar com a seguinte situação: usa-se o teatro para falar de um conteúdo de história ou a música para estudar normas gramaticais, descaracterizando-se como áreas com conteúdos próprios. O professor de arte, então, é visto como um ajudante ou um auxiliar para ensinar conteúdos das outras áreas do conhecimento.

Continuando a caminhada pela história, reconhece-se um momento seguinte em que, no Brasil, as artes foram ensinadas durante longas décadas: quando da chegada da família real. Desse momento surgem os primeiros relatos da prática artística dentro de um contexto educativo ou escolar.

Com o Império, da mesma forma que nos primeiros processos de colonização, ocorre a imposição dos modelos estrangeiros aos costumes do povo brasileiro, visto que os artistas trazidos por D. João VI tinham em sua formação o modelo acadêmico da arte europeia. Essa prática, baseada na estética neoclássica, foi adotada por aqueles que ensinavam arte, desde a vinda de D. João VI ao Brasil, por volta de 1808.

No campo artístico, a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, pelo Decreto Lei de 1816, representa, segundo Barbosa (1999), a “célula mater do nosso ensino de arte”, que tinha entre seus organizadores, importantes artistas franceses.

Com a república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servirá a conservação do poder. Tal preconceito veio acrescentar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, ou dos elementos já assimilados pela nossa cultura, mas que a atuação da academia fez vir à tona (BARBOSA, 2002, p. 16).

Todo esse processo representou, então, um avanço no sentido de estabelecer ensinamentos voltados para as artes e na possibilidade de um maior desenvolvimento cultural; em contrapartida, porém, perdeu-se a produção realizada pelos artistas nativos – uma arte própria em detrimento às características impostas pelos franceses, o que evidencia o distanciamento da arte popular para uma arte completamente elitizada.

Nesse sentido, Barbosa (2002, p. 20) se posiciona assim:

afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até

hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.

Para esse primeiro processo de organização do ensino de arte foram contratados artistas de renome na França, como os pintores Jean Baptiste Debret e Nicolas Taunay, entre tantos outros artistas renomados, que foram contratados por D. João VI para orientar o ensino profissional e artístico no país. Caracteriza-se, na figura desses artistas, a primeira referência de professor de arte no país.

Com essa organização de uma 'escola de arte' não ocorriam mais os ensinamentos em oficinas de artesãos, como era prática entre os mestiços brasileiros; tomou lugar um processo de aprendizado via academia, com exercícios formais, voltados para os retratos e cópias. Para Biasoli (1999, p. 55), “a arte ensinada é o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta para o entendimento da arte como um símbolo de status social e para o ensino da arte como uma prática reprodutivista e autoritária”.

Considera-se que a elitização da arte é reflexo, ainda, desse período, algo produzido por poucos e somente para o deleite de alguns. Nesse sentido, o contato com a arte é privilégio muito distanciado da população em geral, a despreocupação do poder público com essa área do conhecimento pode ser percebida no processo histórico de implantação da disciplina no currículo escolar, na fragmentação do saber dentro das estruturas curriculares e na contínua imposição de modelos e valores estrangeiros.

Segundo Bosi (2001, p. 13), “a arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se *trans-forma* a matéria oferecida pela natureza e pela cultura”. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística. Conforme Nunes (2004, p. 67):

A arte é a representação, cristalização e competência metafórica. Representa algo que está atrás, é sempre ambígua. Não diz o que ela sabe, mas é uma forma de conhecimento indispensável. Ela fica incompreensível quando usamos o outro e não nós mesmos. Nisto consiste o vínculo com a educação, a formação do humano capaz de enxergar a si mesmo e, enxergando a si mesmo, enxergar o outro.

É válido ressaltar que a arte sempre esteve presente nos processos de educação, independentemente dos métodos empregados, dos estilos artísticos vigentes ou mesmo das políticas estabelecidas. Esses processos sofrem alterações de acordo com as transformações ocorridas no país, sejam no campo cultural, econômico ou político. Isso fica evidenciado, por exemplo, no movimento republicano, acontecido em meados da década de 1890, ou seja, com a queda da monarquia e instauração de um governo, já com o modelo federativo, em que as

questões políticas, sociais e econômicas passaram por reestruturações e os estados ganharam maior autonomia. Nesse contexto, e com a constituição de 1891, a educação sofre profundas mudanças. Entre elas a descentralização do ensino, estabelecendo a divisão de responsabilidades entre a União e os Estados. Segundo Biasoli (1999, p. 56),

isso, sem dúvida, reforça o caráter elitista da educação, em que o ensino fundamental recebe menos atenção e o ensino médio segue voltado para a preparação do ensino superior restrito às elites, incentivando o estudo da natureza e das matemáticas, decorrente da influência positivista.

A estruturação de um currículo com ênfase nas questões voltadas para as ciências, que enfatizava o ensino da arte como forma de regeneração do povo por meio de um instrumento para educar a mente. “Na concepção positivista, a arte é considerada um poderoso veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo, subordina a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que regem as formas” (BIASOLI, 1999, p. 58). Dessa concepção positivista vem a origem da geometria nos currículos escolares, amplamente utilizada, durante décadas no Brasil, como uma proposta voltada ao ensino de desenho, segundo a autora.

Na influência do liberalismo, tendo Rui Barbosa como um de seus maiores representantes, Biasoli (1999) pontua a possibilidade de uma compreensão acerca do papel do desenho nesse período da história, pois Rui Barbosa foi um estudioso tanto do que se entendia por ensino de arte, como, especificamente, do tratamento a ser dado ao desenho, nesse período, voltado para questões técnicas.

Segundo Barbosa (2002, p. 54),

A intenção de transplantar o modelo americano de ensino de Arte estende-se também aos princípios metodológicos [...] Em primeiro lugar, o autor insiste sobre a conveniência de encarregar os professores regulares das lições de desenho, afirmando não haver a necessidade de ser artista para ensinar desenho, uma vez que se não exige nem um orador para ensinar retórica nem um acrobata para ensinar ginástica.

Os defensores do desenho geométrico na escola diziam que este seria útil para a vida profissional dos alunos oriundos de classes sociais de baixa renda, como se pode observar no artigo A Arte de desenhar, no jornal do Pará, em 23 de Agosto de 1909:

À escola primária concorrem as crianças situadas em todas as classes sociais; a maior parte dessas crianças, completo o curso primário, abandona o caminho da escola pela necessidade urgente de trabalhar. Desta maior parte, alguns vão fazer carreira nas profissões elementares, ferreiros, serralheiros, marceneiros, carpinteiros, pedreiros, entalhadores, canteiros, pintores, decoradores etc.

Perguntamos, de que servirá o desenho a esta gente o tal desenho “d’apres nature”, se eles não estudaram nenhuma definição de linhas, se não aprenderam a noção de escala geométrica, se não sabem o que é um ângulo, um triângulo, um quadrilátero, uma linha a prumo, uma linha horizontal, etc.

Verifica-se a triste ignorância que se vê em grande número de operários nossos, que sabem pintar quadros a lápis de navios no alto mar e não sabem se servir da sua régua e esquadro para traçar duas paralelas (apud BARBOSA, 2002, p. 83).

O ensino de desenho foi, durante um longo período histórico, a ênfase do aprendizado em arte. Todavia, paralelamente, aquecia-se um debate dualista: de um lado, a pretensão, por parte de alguns, de um ensino pragmático, com fins absolutamente, profissionalizantes; de outro lado havia aqueles que acreditavam num ensino de desenho voltado para a observação da natureza e do desenvolvimento da habilidade de criar a partir da composição de diferentes traços. Conforme aponta Theodoro Braga, também em um artigo de jornal citado por Barbosa (2002, p. 84):

Que triste coisa para nós, vemos os nossos operários incapazes de produzir uma obra de arte, original e nobre? Seremos porventura feitos diferentemente do inglês, do alemão, do italiano ou do francês? É porque nossos operários ignorantes do desenho natural, não fazem senão copiar inconscientemente desenhos de catálogos que nos vêm do estrangeiro. E por que não tirar de uma flor, de um animal, de uma forma dentro da natureza, um motivo, um assunto, para, interpretado à sua maneira de sentir, compor um detalhe de arquitetura, de mobiliário, de decoração, etc.? E o nosso futuro operário é a criança de hoje.

A partir da Semana de Arte Moderna, em 1922, movimento de extrema efervescência cultural e de reivindicações por parte dos artistas de uma arte com características brasileiras e não apenas representações dos modelos europeus, as discussões em torno de uma educação que evidenciasse características pessoais e que oferecesse liberdade de expressão começaram a fazer parte, também, das ideias de muitos intelectuais que representavam a educação. Desse pensamento modernista, também o desenho começa a ser visto não apenas como elemento gráfico, mas representativo das tensões entre o desenho como arte e o desenho como técnica.

Com esse debate em torno do desenho desponta a artista Anita Malfatti juntamente com Mário de Andrade – figuras de fundamental importância para a entrada de novas discussões em torno da concepção de arte vivenciada até então no Brasil. Anita, que por suas vivências com os expressionistas e toda bagagem cultural adquirida ao longo de sua estada na Europa, possibilitou, ao retornar e trabalhar no Brasil como professora em oficinas de pintura, que se valorizasse amplamente a produção estética infantil.

Barbosa (2002, p. 112) aponta que o “reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligados ao seu espontaneísmo somente teve lugar com a introdução da cultura

Brasileira às correntes expressionistas, futurista e dadaísta da arte contemporânea, através da semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo”. Esse fato abriu espaço, nas escolas e nos ateliês de pintura, para uma nova metodologia baseada no “deixar fazer”, no experimentalismo e no espontaneísmo do traço e do gesto.

O experimentalismo psicológico com o desenho da criança, embora considerado os produtos da atividade gráfica infantil, desvios da Arte, imperfeições auto corrigíveis pela frequência da ação e pelo desenvolvimento provocou a resultante metodológica de retirar os modelos externos das aulas de desenho, levando a uma busca enriquecedora de modelos internos (BARBOSA, 2002, p. 112).

Desse modo, ficava evidenciada a necessidade, naquele momento histórico, da ruptura de paradigmas relacionados ao ensino do desenho e do entendimento da própria Arte, assim como da valorização das ideias no processo de produção artística em lugar do método da observação de figuras para uma reprodução fiel delas. Ganham força, por isso, as indicações para que fossem levados para a escola temas retirados da vida, do cotidiano, valorizando a imaginação e a verbalização da criança em torno do seu trabalho.

Em meio à necessidade de expressão do eu pessoal e da expressão provocada pelo uso de certos materiais, “arte e técnica assumiam, deste modo, os polos de um debate que, somente depois de concretizados alguns ideais da semana de arte, haveriam de ser problematizados de maneira mais coerente, procurando-se sua vinculação essencial”, conforme observa Barbosa (2002, p. 115). Durante o período pós Semana de Arte Moderna, as discussões mantinham os dualismos em torno da função do ensino de arte, da aplicabilidade de conteúdos e da maneira como seriam implementados nas instituições escolares.

Anita Malfatti e Mário de Andrade continuaram com a argumentação a favor de uma nova proposta de arte. Com relação a esse momento, Barbosa (1984) faz a seguinte colocação:

Mário de Andrade foi além, escrevendo artigos sobre a arte da criança, dirigindo pesquisa sobre expressão infantil e organizando e estimulando, na Universidade do Distrito Federal, um curso de história da arte onde a arte da criança era estudada e fortemente enfatizada como expressão autêntica, espontânea e “desinteressada” (p. 14).

Com o movimento da escola nova, a partir da década de 1930, novos embates teóricos surgiram no sentido de ampliar as solicitações de renovação do sistema educacional. Uma das principais reivindicações atendidas é esta, apontada por Penin (2009, p. 17): “na constituição de 1934 fica estabelecida, além da gratuidade, também a obrigatoriedade”. Essa

conquista ecoa como um passo à frente na conquista de uma educação pública e na reorganização de todo o sistema educacional brasileiro.

Na arte, os primeiros indicativos de uma educação voltada para o desenvolvimento da imaginação ficaram estagnados; a ideia de livre-expressão³ como proposta dos educadores em arte, não seguiu adiante, visto que, com a consolidação do Estado Novo, houve grande repressão na área educacional, o que de fato desestimulou o interesse por pesquisas e publicação de artigos relacionados a essa questão. Nesse caso, as atividades artísticas tinham ênfase na liberação emocional e mesmo na utilização de estereótipos, ou seja na utilização de formas convencionais no cotidiano escolar.

Entre o período da Semana de 22 e a Escola Nova, algumas contribuições teóricas para o cenário do ensino de arte foram importantes, porém pouco difundidas, e somente foram retomadas por volta de 1945, com o fim da era Vargas. Foi o caso das ideias dos americanos John Dewey e Victor Lowenfeld e do inglês Hebert Read.

Dewey contribuiu com o princípio da função educativa da experiência, cujo centro não é o conteúdo do ensino nem o professor, mas sim o aluno em constante crescimento. Lowenfeld e Brittain (1977) referem-se à arte como meio para compreender o desenvolvimento da criança em suas diferentes fases, como forma de desenvolvimento de sua consciência estética e criadora. Já Read (1977), em sua teoria de uma educação pela arte, discute a questão do objetivo da educação, cuja base deve residir na liberdade individual e na interação do indivíduo na sociedade (BIASOLI, 1999, p. 63).

As ideias desses autores e suas teorias foram amplamente discutidas no Brasil por Augusto Rodrigues que se empenhou em prol dos avanços teóricos e das práticas artísticas na educação brasileira. Augusto Rodrigues fundou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, contribuindo sobremaneira com a divulgação dos autores mencionados por Biasoli, pois desenvolveu uma concepção de desenvolvimento criador, por meio da autoexpressão, em que crianças e adolescentes participavam, em seu ateliê, de atividades que respeitavam a individualidade e o processo criador de cada um.

Os educadores, por meio da escolinha de Arte do Brasil, puderam iniciar cursos de formação, uma vez que essa era a única instituição no país que oferecia estudo específico na área da arte-educação. Houve entusiasmo da parte dos participantes e a ideia tornou-se amplamente divulgada e, até, copiada por outros Estados.

Avassalador para a educação e para a Arte foi o período do regime militar, a ditadura de 1964, que impôs a censura – o “grande nó” colocado na pauta do dia – em que as

³ Barbosa (1994, p.41) discorre sobre a questão da livre expressão e aponta suas relações no processo criativo.

manifestações eram duramente reprimidas, fossem elas políticas ou culturais. Com isso, privavam-se os artistas da criação, da produção de suas ideias, sentimentos, ficando, sem dúvida, inevitável o reflexo no ensino com extensão a todas as áreas do conhecimento.

A década de 70 foi referencial para uma transformação significativa no processo de ensino de arte, pois se obteve em 1971, pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a introdução da arte no currículo escolar de 1º e 2º Graus com o título de Educação Artística, sendo considerada uma atividade educativa e não uma disciplina.

Começou nesse período, a legitimação do ensino de arte no contexto escolar e como efeito da obrigatoriedade colocada pela Lei 5692/71, vivenciou-se a falta de formação específica, fruto dessa mesma lei, que não se preocupou com a demanda necessária de profissionais para assumirem de maneira eficiente essa atividade educativa.

Somente em 1973, os cursos universitários de formação de professores licenciatura em Educação Artística foram criados. Entre o processo de criação do curso e a formação da primeira turma devido à demanda desses profissionais nas escolas, a tarefa de ministrar aulas de Educação Artística ficou a cargo de professores com pouca ou sem nenhuma formação específica. Como afirma Barbosa (1998, p. 17), “a falta de pessoal para ensinar arte é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade”.

Mencione-se, ainda, a exigência, por parte do currículo, de um profissional polivalente, que precisava ministrar conteúdos relacionados às artes plásticas, à música e ao teatro.

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar alunos, em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte... A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte... (PCN, 1997, p. 29).

Nesse contexto, é possível imaginar as dificuldades experimentadas pelos recém-criados cursos de licenciatura em arte, o próprio embate teórico ou conceitual do que vem a ser Arte e sua área de conhecimento, como aponta Barbosa (1984, p. 24): “Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar”.

A partir dessa época, tem início uma das maiores problemáticas relacionadas à atuação desse profissional em sala de aula: Afinal, o que ensinar nas escolas? Que conteúdos são pertencentes a essa disciplina?

Assim, dentro de uma história subsequente, vivenciam-se, nas salas de aula, tanto as atividades de cunho decorativo relacionadas a datas comemorativas quanto à intensificação das proposições de deixar o aluno expressar suas ideias sem nenhum suporte teórico – “o deixar fazer, por fazer”, gerando a grande dificuldade para interpretar e entender o posicionamento da área de arte e do próprio professor.

Dentro dessas circunstâncias, um novo horizonte se delineou com a proposta do movimento intitulado Arte-Educação, no início da década de 1980, que abriu as discussões relacionadas à formação inicial do professor, às práticas adotadas nas salas de aula, ao questionamento das atividades de mera reprodução – como aquelas mimeografadas para que os alunos copiem e/ou possam colorir – e, também, com uma maior participação por parte desses educadores em seminários, encontros e congressos realizados pelo país. Com isso, tornou-se visível o fortalecimento dessa categoria que entendeu a necessidade de se organizar em grupos e associações para ampliar o debate em torno da proposta de valorização da disciplina e do professor de arte.

Na trajetória do ensino de arte, é a partir de 1988, com a nova Constituição e com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em dezembro de 1996, que ocorre a proposição, em um de seus dispositivos, da retirada da obrigatoriedade desse ensino, o que gerou protestos e manifestações por parte dos profissionais. Como consequência, a proposta perdeu efeito e, finalmente, na Lei nº 9394/96, a Arte foi considerada obrigatória na educação básica.

Vale ressaltar que, originada no movimento de Arte Educação, a solicitação da mudança na nomenclatura da disciplina ocorre efetivamente a partir de 2005, com documento encaminhado pela FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil, como consta no parecer CNE/CEB 22/2005, retificando o termo Educação Artística, termo usado no próprio DCN para a Educação Básica pela nomenclatura - Arte - equiparando o termo já mencionado nas DCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005). Barbosa (2008) aponta duas conquistas principais da área de arte na nova lei de 1996, são:

- A manutenção da arte como disciplina obrigatória na educação básica já que o que se apontava nas discussões para elaboração do texto da lei era a exclusão da arte no currículo porque a mesma não teria “conteúdo” e a,
- Nova nomenclatura para seu ensino, agora denominado "ensino de arte", em detrimento da denominação anterior “Educação Artística”.

De acordo com o artigo 26, parágrafo 2º desse dispositivo legal: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. No entanto, apesar de afirmar a obrigatoriedade da Arte, a lei 9394/96 deixa uma lacuna, pois não esclarece sobre a necessidade de existir um ensino contínuo, sem interrupção em qualquer uma das séries do ensino primário, o que provocou perdas na qualidade e no desenvolvimento do fazer artístico. (BRASIL, 1998).

Todas essas questões foram abordadas, nesse mesmo período, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento de alcance federal, com a primeira publicação em 1997, cujo objetivo maior foi o de regulamentar ações pedagógicas desenvolvidas tanto no ensino fundamental como no ensino médio, em todo o país.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte específica do ensino de Arte (PCN-Arte), o documento confere a inserção da disciplina no contexto educacional com a seguinte proposta:

[...] A disciplina arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos [...] Entretanto é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (BRASIL, 1998).

O que o documento não traz claramente, mas que vem sendo proposto no Brasil, desde meados da década de 1980, é a abordagem feita pela autora Barbosa (1995), sobre a Proposta Triangular; uma leitura da autora a partir do projeto *Disciplined Basead Art Education* (DBAE) dos Estados Unidos – cujo precursor é Elliot Eisner, que no seu questionamento sobre o que as pessoas fazem com a arte, elabora quatro princípios: “a produção, a crítica, a história e a estética da arte” (EISNER apud BARBOSA, 2005, p. 84). Segundo esse autor, as pessoas “[...] veem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamento sobre sua qualidade. Elas fazem arte”. Nesse sentido Eisner propõe um maior aprofundamento no estudo da arte, para que as pessoas em geral, participem do processo de produção da arte e seja fruidora da obra; iniciando com um processo de leitura de imagem, daí a importância da elaboração dos quatro princípios para o ensino de arte.

Trazendo esse projeto para o Brasil, Ana Mae Barbosa, sugere a nomenclatura Proposta Triangular, que

[...] deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o movimento de Apreciação Estético aliado ao DBAE americano (BARBOSA, 1998, p. 33).

Essa proposta, divulgada amplamente aos professores de arte, principalmente na década de 1990, foi implantada em diferentes contextos escolares e sob as mais variadas leituras. Entre controversas teorias, dúvidas e anseios por uma educação em arte com maior fundamentação teórica, muitos professores se apropriam dessa proposta indevidamente, levando para a sala de aula não mais a cópia de desenhos estereotipados e mimeografados, mas a proposta de reprodução de obras de arte reconhecidas mundialmente.

Já com maior embasamento e publicação de artigos e livros relacionados à área; chega-se ao século XXI, na perspectiva do reconhecimento da disciplina não apenas como linguagem ou conhecimento, mas com o anseio de uma educação estética e artística, que proporcione ao aluno a reflexão sobre a produção artística de seu tempo, de sua cultura e de outras, incluindo as relações com a cultura visual e a tecnologia.

Dentro desse recorte histórico apresentado é possível notar as questões políticas e sua influência nas demandas educacionais. Tanto na constituição da educação básica como no atendimento da formação em nível superior, a legislação tem tratado das temáticas do ensino de arte a partir de diferentes entendimentos, o que vem provocando os desvios conceituais relacionados à disciplina, visto que sua própria nomenclatura vem sendo modificada na tentativa de apropriação de uma identidade do professor de arte. Nesse sentido, veja-se uma contribuição de Penin (2009, p. 25):

A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”.

Assim, o professor de Arte busca sua identificação como profissional de uma área específica, ainda que, por vezes, a própria instituição escolar não consiga nomear a disciplina, referida por meio de uma variedade de termos como mostra Barbosa (2011), ao indicar as transformações do ensino de arte por meio das nomenclaturas da disciplina, veja: “Arte-Educação, Educação Artística, Educação através da Arte ou Ensino/aprendizagem da Arte, Arte, Artes Plásticas, Artes Visuais, são esses conceitos associados às diferentes

terminologias e trajetória histórica” (p. 22). O professor de Arte almeja uma identificação para a disciplina, regularidade e reconhecimento dentro do currículo e, principalmente, dentro do contexto escolar.

Esse processo histórico abordado até aqui visou compor um panorama sobre as relações que permearam tanto o processo de ensino como a presença da figura do professor no desenvolvimento das atividades artísticas. No capítulo a seguir, aborda-se mais detalhadamente o processo de implantação da disciplina de arte no contexto escolar, enfatizando a criação dos cursos de licenciatura para, então, relacionar a formação do professor de arte com as questões próprias de seu labor.

CAPÍTULO II

O PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Para os que trabalham com arte é tão óbvia a importância da arte na vida e, portanto em qualquer forma de institucionalização da vida, como a escola, que fico tentada a dizer apenas: Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.

(BARBOSA, 2005, p. 27)

Neste capítulo será abordada a questão da formação do professor de arte como ponto primordial para o trabalho docente nessa área. Para tanto, dedica-se ênfase sobre a criação da licenciatura em arte como ponto de partida para um maior debate sobre a profissionalização e o trabalho docente, entendendo esse fato como um marco para a formação inicial do professor da disciplina.

Ressalta-se que não se pretende e não se acredita em um olhar romântico, de quem vê o professor como único responsável pela qualidade da educação e eficiência na sala de aula, o "salvador da pátria", mas com o olhar de quem acredita na imensa possibilidade de contribuição desse profissional para com o desenvolvimento artístico e estético do ser humano.

Com apropriação convicta das palavras de Ana Mae Barbosa, na epígrafe inicial, pensa-se justamente na necessidade que ainda se tem de justificar a Arte, o ensino de arte como uma "coisa" importante, pois, grosso modo, parece que se tem caminhado em círculo,

insistindo-se nos mesmos debates relacionados à valorização da disciplina no currículo escolar e às metodologias para ensinar os conteúdos de arte.

Está posto, há séculos, que o ser humano tem uma relação intrínseca com o fazer artístico, sendo este parte presente na vida e que, talvez por essa relação tão próxima, por vezes não seja possível distingui-lo de outro ato qualquer.

Somando-se às questões próprias da nossa contemporaneidade, conceituar arte em uma única colocação torna-se tarefa de extrema complexidade. Se hoje tudo é arte, quem se arrisca a dizer que é “isto ou aquilo”? Porém, mesmo não sendo detentores de um conceito objetivo, e mesmo sem termos “uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar algumas produções da cultura em que vivemos como sendo 'arte” (COLI, 1990, p. 8).

Nota-se o fato de que a arte esteve, durante décadas, relacionada à composição de um objeto belo, ou que valorizasse a beleza a partir dos princípios de um estilo clássico. Por essa razão, as pessoas têm, hoje, maior dificuldade em conceber algumas produções contemporâneas como arte, fato que afasta esse público do contato com a arte produzida em nosso tempo. É compreensível, quando se sabe que esse foi, durante muito tempo, o estilo artístico mais valorizado pela escola e constituinte das representações dos professores.

2.1 Uma conversa sobre o processo de formação inicial em arte

Um momento importante para o ensino de arte no Brasil foi a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, que determinou a existência da Educação Artística como área curricular, sendo obrigatório seu ensino nas escolas.

Pela reforma educacional de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme pontua Vedovatto (2010), estabeleceu que as artes plásticas, a música e as artes cênicas seriam ensinadas pelo mesmo profissional da 1ª à 8ª série, (hoje corresponde ao ensino fundamental I e ensino fundamental II). “Esta licenciatura recebeu regulamentação própria por meio da Resolução nº 23/1973, conhecida como Currículo Mínimo (CM)” (p. 28). A criação da licenciatura em Educação Artística tinha o objetivo de formar professores para atuarem em diferentes linguagens artísticas, assim, tem-se início a formação de professores para a área artística no país. Sobre a formação dos professores, Gatti (apud DINIZ, 2010 p. 486) pontua que estes já atuavam nas escolas e que a necessidade de aprimoramento foi a

mola propulsora para a criação das licenciaturas.

A primeira denominação para o curso de graduação foi o termo Educação Artística, este regulamentado pelo Parecer 1284/1973 do Conselho Federal de Educação e aprovado pela resolução CFE nº 23/1973. No histórico da formação inicial em arte, a prática de atender as diferentes linguagens artísticas foi denominada de polivalência, que segundo Barbosa (2008), provocava um esvaziamento teórico, e os professores acabavam por desenvolver atividades experimentais nas diversas linguagens, sem o domínio claro dos conteúdos de cada área. Assim, “a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, sendo considerada uma 'atividade educativa' e não uma disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (PCN, 1998, p. 26.).

O fato de incluir o ensino de arte como 'atividade' artística e não como disciplina, pode ter contribuído para o esvaziamento teórico, provocando controvérsias relacionadas à importância da área artística no contexto escolar. Vedovatto (2010) pontua que a implantação do ensino de arte é um marco importante na reforma de 1971, pela sua implantação no currículo escolar, porém o currículo mínimo e a formação polivalente concebeu um ensino com “uma visão rígida e acabou por provocar duas décadas de formação precária” (p. 30).

De acordo com Barbosa,

O ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das secretarias de educação a fim de orientar a implantação de nova disciplina (Educação Artística). Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do estado. Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introyetado na ação (BARBOSA, 2008, p. 10).

Sem representatividade, os professores seguiam esses guias curriculares sem a clareza necessária para desenvolver os trabalhos artísticos, que demonstrassem algum tipo de aprofundamento teórico, ou mesmo que estabelecesse relações com conteúdos da área. De acordo com os PCN (1998, p. 27), ocorreu uma formação precária, sem fundamentação teórica “[...] que não explicitava fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas”. Os professores, “perdidos em sua profissão, começaram a arregimentar individualmente atividades variadas, exercícios e objetivos que pudessem formar um quadro, mesmo que pequeno, de sua 'atividade artística” (BOSCO, 2011, p. 89).

Com formação insuficiente na licenciatura em Educação artística e com dificuldades na fundamentação das suas aulas, os professores de arte a partir da década de

1980, começam a manifestar a necessidade de rever tanto o processo de formação inicial, como os poucos subsídios para o trabalho artístico em sala de aula. Richter (2008) diz que dessa insatisfação, surgem as primeiras associações de arte educadores, inicialmente em São Paulo em 1982, e depois nas demais regiões do país. Essas manifestações provocam verdadeira inquietação nos professores de arte, que segundo Richter (2008), culminou na elaboração de documentos com as seguintes reivindicações:

...a modificação da legislação, no que concerne ao ensino de arte, a extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência, a criação de uma comissão nacional para reformulação dos currículos em arte, cursos de licenciatura plena nas linguagens específicas de artes visuais, música, teatro e dança, cursos de especialização e de mestrado nas linguagens específicas e inclusão de disciplinas sobre o ensino da arte nos cursos de pedagogia (RICHTER, 2008, p. 324)

Dessas reivindicações, iniciam-se movimentos entre os professores para a mudança na nomenclatura da disciplina, sendo proposto o termo arte-educação e não mais Educação Artística, isso como pontua Richter (2008), como um manifesto contrário a polivalência e a falta de objetivos claros para o conhecimento artístico.

No PCN (1997), o movimento arte-educação constituído na década de 1980 é mencionado como um movimento que permitiu,

... que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentaram a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em arte (PCN - ARTE, 1997, p. 30).

Com esse movimento dos professores de arte em distintos Estados do Brasil, muitas propostas foram efetivadas a partir da mobilização de grupos de professores na expectativa de uma formação inicial mais abrangente e o auge das discussões desenrolaram-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Lei 9.394/96, com discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas e a revisão dos cursos de licenciatura.

A Lei 9.394/96, com escuta a intensa movimentação dos professores de arte apontou um novo tratamento para a área. Essa Lei abriu espaço para que as instituições de ensino organizassem e executassem sua proposta pedagógica, definindo sobre quais linguagens artísticas seriam desenvolvidas no currículo (BRASIL, 1996) e, ainda, estabeleceu VII do artigo 9º, que a união deveria determinar as normas gerais para os cursos de graduação.

A partir da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, os cursos de graduação e as licenciaturas plenas são realmente colocadas em debate e as propostas de reformulação discutidas nos diferentes segmentos. Para as especificações de cada curso, Diniz (2010, p. 539) aponta que

em 3 de dezembro de 1997, a secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) publicou o Edital SESU nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESU/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicações de nomes pelas instituições. Todavia, não foi criada uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Por via de consequência as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções da formação de professores.

Na sequência são criadas as DCN para cada graduação em arte, tratando dessa maneira as especificidades de cada área, determinadas em 2003 pelo Parecer CNE/CES 0195/2003 e pela resolução CNE/CES nº 2 [Música], nº 3 [Dança], nº4 [Teatro], aprovados em 08 de março de 2004 (VETORATTO, 2010, p. 11).

No caso da licenciatura em Artes Visuais, que será abordada nesta pesquisa com maior ênfase por decorrência de ser a primeira graduação na área de arte instituída no Estado de Mato Grosso do Sul e por conta de todos os professores de arte participantes desta pesquisa, quando formados na área artística evidenciam em suas respostas, formação na graduação de Educação Artística (habilitação em desenho ou artes plásticas) e graduação em Artes Visuais, e nenhum com formação nas áreas de música, teatro ou dança.

Para a elaboração do DCN Artes Visuais, uma Comissão de Especialistas do Ensino de Artes Visuais elaborou algumas recomendações e sugestões, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta no Parecer CNE/CES nº 280/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24/7/2008. Algumas determinações foram explicitadas após a escuta das universidades, das instituições de ensino superior, das associações e de documentos elaborados em eventos como seminários e congressos de arte e educação.

De acordo com Veiga (2006, p. 81),

Se se pretende avançar na formação de professores, a fim de atender às exigências da sociedade brasileira, não se pode simplesmente relegar ao segundo plano toda a produção teórico-metodológica produzida pelos professores-pesquisadores em

importantes espaços das entidades acadêmicas da educação, das associações científicas das diferentes áreas, das entidades sindicais e representações estudantis.

Atendendo à interlocução com a comunidade representacional, estabelece-se, nesse contexto de implementação das diretrizes, uma relação dialógica em torno da pesquisa, produção e ensino de arte. Nessa ótica, propõe-se que o profissional seja instigado a analisar e refletir o conhecimento artístico, pautando-se na importância e necessidade da arte na educação formal, de acordo com a Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

Em linhas gerais, essa resolução trata das diretrizes dos conhecimentos, que norteiam a estruturação das ementas e do próprio Projeto Pedagógico em três níveis, a saber: básico, desenvolvimento e de aprofundamento conceitual, como consta na Resolução 01 de 2009 das DCN de Artes visuais:

Art 5º O curso de graduação em Artes Visuais deve desenvolver o perfil planejado para o egresso a partir dos seguintes tópicos de estudo ou de conteúdos interligados:

I - Nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;

II - Nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento com, o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos;

III - Nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla do contexto da arte.

Parágrafo único. Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítica conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos (BRASIL, 2009, p. 2).

Além dos tópicos de estudo, o curso de Artes Visuais deve contemplar as atividades práticas como componente curricular, que devem ser ministradas do início ao final da graduação, num total de 400 horas, assim como as atividades de estágio supervisionado, com início a partir da segunda metade do curso, perfazendo, também, 400 horas. Atividades complementares com carga de 200h e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em forma de monografia com um projeto de curso a ser apresentado a uma banca composta por professores e profissionais da área, com carga integralizada em, no mínimo, de 2.800 horas.

O próprio documento (DCN) pode não suprir as demandas e especificidades de cada curso e em cada região. Pimenta (1999) esclarece que o trabalho docente, por natureza, consiste em ensinar, sendo este uma contribuição para o processo de humanização dentro de cada percurso histórico, contribuindo, assim, com os alunos para que construam conhecimentos e desenvolvam habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem a

construção de saberes-fazer em função das necessidades e desafios que a prática do ensino de arte necessita em seu cotidiano.

Assim, as licenciaturas em artes visuais precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica, propondo a formação continuada dos professores de arte, e a atualização dos currículos e dos projetos político-pedagógicos. Veiga (2006, p. 85) propõe a seguinte discussão:

O projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógicas definitivas; há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado.

Respalado, dessa maneira, em diretrizes que norteiam uma formação com objetivos, pautadas em discussões com vários setores e acadêmicos, esse processo de formação inicial já avança bastante, com a ideia de um professor de arte com maior articulação e conhecimentos específicos da sua área de atuação, além da necessidade do diálogo com as demais áreas do saber que integram o contexto educacional.

Porém, com esse breve panorama do processo inicial da formação dos professores de arte, é possível imaginar com que fragilidade o ensino de arte foi implantado no Brasil. A realidade, hoje, aponta para as marcas deixadas pela insistência em colocar, na formação de um profissional, diferentes áreas dotadas, cada uma delas, de um saber complexo como a música, o teatro e as artes plásticas, todas sob a responsabilidade de um profissional com formação em apenas uma linguagem, sem base teórica para atender a ampla área artística. Dessa forma, há que se concordar com a afirmação do PCN, "... desde a sua criação, Arte se caracteriza como uma disciplina sem profundidade teórica, descontextualizada e sem objetivos e conteúdos claros" (PCN - 1998).

Se por um lado o processo de implementação da área artística foi conflituosa e com esvaziamento teórico, hoje os cursos, com a conquista das graduações específicas em cada área (música, teatro, dança e artes visuais), não têm, através de documentação legal, a clareza de qual deve ser a formação específica do profissional que assume as aulas hoje intituladas Arte. Assim, como aponta Vedovatto (2010),

o profissional que assume estas aulas acaba desenvolvendo os conteúdos e práticas referentes à sua área de formação, e por mais que ocorram "pontes" ou diálogos com conteúdos das demais áreas, acredita-se que estas outras linguagens, pela impossibilidade de serem contempladas integralmente nesta estrutura, acabam sendo excluídas da grade.

Essa configuração vem apontar o que acontece hoje com os profissionais da área de arte, em um permanente diálogo entre as especificidades da sua formação e a demanda de trabalho nas instituições de ensino.

2.2 O professor de Arte e seu processo de profissionalização

Deseja-se abordar, neste ponto, sobre a figura do professor de arte. Enfatiza-se a importância do seu trabalho para a formação de novos fruidores de arte; pessoas que contemplem e sejam instigados a interpretar e sentir aquilo que vê. Segundo Leite e Ostetto, (2004) “... não basta apenas fazer, experimentar, conhecer materiais... é essencial fruir!” (p. 18) Considera-se nesta pesquisa, o professor de arte, sendo alguém capaz de instituir, na sala de aula, o debate relacionado aos acontecimentos presentes na sociedade atual, não como um mero transmissor de conteúdos, mas como um provocador, que leva para o espaço escolar as discussões relacionadas ao fazer, pensar e sentir arte.

Mosquera (1978, p. 92) salienta que “a compreensão sobre os motivos que levam os indivíduos a serem professores possibilita a formulação de melhores modos de treinamento e aperfeiçoamento dos profissionais em educação”, com uma relação pautada em um processo de informação claro, evidenciando questões próprias do trabalho docente no contexto social em que estão inseridos.

Muitas questões permeiam os desafios dessa escolha. Roldão (2007, p. 28), discorrendo sobre os processos de formação, estimula o questionamento sobre como se desenvolveu e como o processo de formação inicial colabora para o entendimento do futuro profissional e influencia na atuação docente. Para a autora, “os processos de formação estão relacionados ao que saber, porque saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas”, o que vem a constituir o ser professor. Para esse processo, pensa-se a organização do ensino tanto no que diz respeito à necessidade de atender à escola como *locus* de ensino, como ao profissional responsável para tal atividade.

Considera-se bastante pertinente que os professores de arte, durante sua trajetória profissional, na sua formação contínua, permitam-se fazer algumas reflexões em torno do seu trabalho, para que com clareza da sua função, conscientes dos desafios e necessidades da disciplina de arte, provoquem nos alunos o desejo em aprender os conteúdos próprios da arte, como aponta Arslan e Iavelberg (2011), tratando o aluno como sujeito da aprendizagem, em

que constrói seus saberes em arte ao estabelecer relações entre o percurso de criação dos seus trabalhos e sua reflexão pessoal. Por isso, como aponta Arslan e Iavelberg, o professor de arte,

tem papel significativo na construção de identidade artística das crianças e dos jovens e devem respeitar os modos de aprendizagem... com orientações e conteúdos adequados, que dizem respeito tanto aos saberes universais como àqueles que interessam aos alunos por ser parte do seu cotidiano. É o professor quem promove o fazer artístico, a leitura de objetos estéticos e o refletir sobre arte afim de que o aluno se construa como sujeito... interagindo com os símbolos de sua cultura (Arslan e Iavelberg, 20011, p. 8).

Para estabelecer essas relações, o professor também precisa se inserir no processo de ensino; perceber a necessidade de reflexão, de entender sua escolha profissional e a imagem que tem dos professores de arte, inclusive a sua própria. Para isso valem os questionamentos próprios como: que recordações passam na memória ao se lembrar dos professores de arte que estiveram presentes em sua vida escolar? Em que momento foi percebido a sua existência no contexto educacional? Será que isso aconteceu? Esses professores sabem qual é o seu papel e interagem no ambiente escolar?

Os professores estão inseridos nos mais variados contextos e vivenciam um cotidiano escolar no qual precisam relacionar o que foi aprendido em sua formação inicial com a prática do cotidiano escolar. Nesse espaço de educação, por vezes, apenas reproduzem conhecimentos. Segundo Roldão (2007, p. 98), “É justamente nesta interface teoria-prática que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao *conhecimento profissional docente* que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores [...]”. A esse respeito, veja o que Mosquera (1957b) considera:

Ao pensarmos o que seja um professor, não podemos deixar de considerar que ele é, primeiramente, um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações. Como pessoa, o professor tem passado histórico que não se mede apenas por um relato subjetivo, mas e principalmente nas experiências que realizou e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos (MOSQUERA, 1975b, p. 95-6).

O professor de arte, atualmente, busca sua identificação como profissional de uma área específica, integrado a um processo educativo democrático, multicultural que possibilita a produção e a apropriação de experiências estéticas significativas.

Tardif e Lessard (2007) refletem sobre esses profissionais em seus locais de trabalho, como atores que pensam, investem seu tempo nesse ambiente e vivem sua profissão, também, a partir de suas experiências pessoais, atribuindo sentido ao seu fazer, dando significados para o que é produzido.

Para os autores, as práticas cotidianas por meio das quais acontece o trabalho do professor são, também, fatores que norteiam a vivência de tantos outros elementos na escola - alunos, pais, coordenadores e diretores.

Como conhecedor de um domínio teórico com suas particularidades, torna-se relevante o posicionamento desse professor perante a comunidade escolar: um posicionamento claro, comprometido com sua profissão, que conduza essa comunidade à compreensão sobre o papel desse professor e da sua disciplina no contexto escolar. Deve, esse docente, ainda, ser um proponente e interessado em discutir questões relacionadas à sua disciplina, às condições de trabalho no interior da escola, tornando, desse modo, a Arte mais próxima da realidade escolar, conectada com o processo de educação.

Essas questões emergem em um contexto no qual o professor de arte discute com seus pares sua constituição como profissional. Sob essa visão, Penin (2009) aponta para a urgência em se ampliarem as estruturas de trabalho dentro de situações concretas.

Supõe-se que a busca da melhoria das condições de trabalho dos membros de uma profissão seja um bem e um fim em si mesmos, direito inalienável de uma pessoa. Supõe-se também que ao melhorar a imagem e as condições objetivas da profissionalidade atua-se de forma positiva sobre a profissão e seu papel social. Por esses motivos, urgem propostas de melhoria tanto das condições objetivas quanto das subjetivas da profissão docente (PENIN, 2009, p. 27-28).

Contudo, a instituição escolar ainda não estabelece uma relação mais igualitária entre as disciplinas que compõem o currículo obrigatório. Para Barbosa (2005, p. 14),

no Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis, tampouco, garantem um ensino/ aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Por isso, a exigência da clareza da sua função enquanto professor, de conhecer além dos conteúdos pertinentes a sua área, a sua constituição como professor; saber de sua escolha, pois, segundo Penin (2009, p. 24) “Quando escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela, a pessoa também define um modo de vida”. Nesse caso, escolher ser professor de arte é assumir a tarefa e as competências necessárias para o exercício da sua função, além da consciência sobre os percalços e os enlaces presentes na educação escolar contemporânea.

Geralmente, nos encontros e eventos destinados aos professores de arte, nota-se um discurso recorrente, relacionado ao descaso da escola com o ensino da arte, do pouco contato e vivência por parte dos alunos da vida artística; relatam, ainda, esses interlocutores,

sobre o desconhecimento dos artistas da própria região, sobre a descrença dos professores de outras áreas e o visível desinteresse desses professores, em conhecer e acolher o saber artístico dentro do espaço escolar. Essas questões são pontuadas enfaticamente e são uma constante no trabalho do professor de arte.

São situações de trabalho envolvidas tanto nas condições objetivas, que "são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho), quanto nas condições subjetivas, "como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece – no caso do professor especialmente com os alunos" (PENIN, 2009, p. 26).

Essas condições também constituem sua identidade – o que o faz professor, mesmo nas adversidades e conflitos apontados ou nas conquistas e superações, afinal, conforme observa Pimentel (1993, p. 83), os "posicionamentos de vida [dos professores] refletem-se nos conceitos de conhecimento, ciência e ensino presentes na prática educativa. Essa prática reveladora de suas buscas, da clarificação de consciência e de intencionalidades". Torna-se relevante, relacionar a história, conhecer os elementos de sua construção e ser capaz de atuar de maneira eficiente na elaboração de conceitos e pensamentos que expressam fatos do mundo em que se vive – são discussões que podem e devem ser manifestadas no saber do professor de arte.

Iavelberg (2003, p. 12) sugere um caminho: "ensina-se a gostar de aprender arte com a própria arte". O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, a fim de propiciar aos estudantes oportunidades de "[...] edificar ideias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como críticos, historiadores ou apreciadores", observa a autora.

Além dessas questões, existem, no universo desse profissional, marcas, rótulos que são carregados ao longo do processo histórico, referentes à compressão da disciplina de arte no currículo escolar, à falta de profissional habilitado, ao descaso das políticas públicas na inserção desse profissional no ambiente escolar, à falta de infraestrutura para organizar materiais específicos de trabalho e, ainda, à defasagem na formação contínua.

Esses fatores que, de acordo com as ideias de Esteve (1999), são "negativos", provocam a insatisfação e a desmotivação do professor, refletem-se em suas ações pedagógicas e na maneira como a coletividade caracteriza o trabalho docente. Tanto os processos históricos presentes na representação do professor, como o *status* da profissão são

fatores intervenientes na conquista da satisfação no ambiente de trabalho. Tem-se evidenciado, nas últimas décadas, a modificação no *status* social do professor.

Não obstante, no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial. A ideia de saber, abnegação e vocação caiu por terra na valorização social. Para muitos pais, que alguém tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao alibi de sua incapacidade de fazer "algo melhor"; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. Certamente o salário dos professores constitui o mais forte elemento da crise de identidade que os afeta (ESTEVE, 1999, p. 34).

Conforme afirma Picado (2009, p. 17), a instituição escolar precisa definir o “estatuto” e o papel dos professores, pois, segundo ele, é preciso considerar “que urge valorizar a ascensão profissional dos docentes e que devemos contribuir para diminuir a dissociação entre as políticas educativas e as condições materiais e institucionais para a sua realização”.

É visível a necessidade de se ampliar o conhecimento referente à docência em arte e às ações práticas que precisam acontecer no ambiente de trabalho, além de se investigar sobre o nível de satisfação e/ou insatisfação dos profissionais dessa área, a fim de estimulá-los para que desempenhem seu papel de articulador de saberes, instigando elementos como a criatividade e a sensibilidade, tão presente nas práticas artísticas.

De acordo com Tardif (2000, p. 11),

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Nessa perspectiva, frequentemente é necessário discutir a valorização e o reconhecimento desta área do conhecimento, não apenas como disciplina do currículo ou apenas ao que se refere aos aspectos pedagógicos da prática do professor, mas também à postura e à construção da identidade desse profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros segmentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Dessa maneira, cresce a necessidade de olhar o outro com suas diferentes possibilidades e acréscimos ao sistema educativo. O outro, nesse caso, é o professor enquanto profissional que atua a partir dos saberes constituídos ao longo de sua vivência, que tem dentro de suas especificidades um conhecimento riquíssimo para oferecer às comunidades escolares.

Segundo Mosquera (1978), a escola é um 'sistema social', sendo ela, dentro da abrangência do sistema educacional, um subsistema que caracteriza tanto o papel do professor, como o seu *status*; é dentro desse ambiente escolar que se estabelecem as relações interpessoais e se desenvolvem as ações em sala de aula. Além dessas questões, o autor também relata aspectos como a relação dos alunos com os conteúdos, materiais didáticos e a necessidade de o professor (com clareza do seu papel) incentivá-los, manter a disciplina, dirigir o diálogo em sala. Para isso, e como parte do seu papel de professor, planejar atividades e avaliar os rendimentos. “Pode-se dizer que uma das características do papel do professor é sua índole administrativa que consiste em fazer registros, utilizar materiais didáticos e aplicar procedimentos de avaliação” (MOSQUERA, 1978, p. 112).

Com esses apontamentos Mosquera (1978) menciona o *status*, que “equivale a uma categoria de pessoas que ocupam um lugar em um conjunto de relações sociais” (p. 112). Dessa forma, o professor, dentro do contexto educacional mais amplo e vivendo sua profissão também no ambiente escolar, junto com seus pares, regulam as situações didáticas próprias das suas atribuições, visto ainda, que, na contemporaneidade,

[...] o papel do professor muda substancialmente e passa a ser o de um líder de opinião. Ele transmite aos educandos aquilo que importa ao grupo, procurando ajustar-se ao mesmo. Dá-se ênfase ao aspecto emocional, assim como às relações grupais internas e aos comportamentos morais (MOSQUERA, 1978, p. 114).

Segundo o mesmo autor,

para que um professor seja aceito como figura de identificação social é necessário que possua condições acadêmicas, morais, que possa estabelecer atenção e motivação nos seus educandos. [...] Pelo seu cargo, o professor na escola ocupa o *status* de líder e, naturalmente o aluno o de subordinado. Trata-se de uma situação social que estabeleceu especificamente este padrão. Em outras palavras, a escola propicia o poder ao professor. [...] É sabido que a autoridade do professor emana de leis do sistema educacional. Entretanto a verdadeira autoridade está nitidamente em aceitar a pessoa através dos seus aspectos carismáticos ou do seu cumprimento do dever (MOSQUERA, 1978, p. 115).

O papel do professor de arte a ser desempenhado em sala de aula, os objetivos sociais da educação e o contexto da disciplina de arte, são elementos que devem ser permanentemente discutidos pelo professor, desde a escolha da profissão, até as metas que se espera alcançar no exercício da profissão.

2.3 O trabalho docente e o ensino de arte na contemporaneidade

Como já apontado no primeiro capítulo, algumas passagens históricas tornaram possível a existência da área do conhecimento em Arte no contexto escolar; uma série de fatores conflituosos ou de conquistas que auxiliaram a compreender esse ensino na contemporaneidade, bem como a função do professor da disciplina, na escola, e sua relação com o ambiente de trabalho.

Para Arroyo (2004), as mudanças na escola, em geral, são pensadas no campo do conhecimento, propondo novas tecnologias, novas descobertas científicas, nova docência, novos currículos. “Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores, outras culturas” (ARROYO, 2004, p. 21).

Em relação ao objeto desta pesquisa, para que ocorram essas mudanças relacionadas pelo autor, no contexto do ensino e na postura do professor de arte, torna-se fundamental o entendimento de que as artes são, principalmente, ferramentas de comunicação entre as pessoas, como são a leitura e a escrita. Ao discorrer sobre o ensino de arte neste século, julga-se necessário desmistificar uma colocação utilizada por algumas pessoas, quando se reportam sobre o que vem a ser arte. De acordo com o senso comum, a arte se relaciona a um dom natural ou divino, que pode ser utilizado apenas por alguns; dessa maneira, imagina-se que essas pessoas se refiram ao ensino da disciplina como algo destinado apenas para “escolhidos” ou “privilegiados”.

Conforme referido por Coli (1990), a arte é um processo de decodificação, o autor considera a arte como um “processo de fruição, que, conquanto não seja imediato, espontâneo – advindo desse dom –, pressupõe relações com o objeto estético e com o repertório individual, incluindo, então, valores, condutas e outras culturas”.

Ao pensar no contexto escolar e nas disciplinas que compõem o currículo, Eisner (apud BARBOSA, 2005) aborda as diferenças presentes no conceito de arte, que muito contribuem para o processo de educação. Faz uma referência geral e histórica de que a Arte

é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar emoções e imaginação. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, frequentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos em todos os níveis da educação (EISNER apud BARBOSA, 2005, p. 82).

Nessa perspectiva, as propostas de trabalho desenvolvidas no dia a dia da sala de aula, relacionadas aos saberes de arte, têm que ser percebidas com olhares mais curiosos, com um olhar que busca conhecer. Afinal, as imagens estão postas para nossa apreciação, é preciso, então, aprender a ler esses códigos tão ricos de significados, carregados de informações reais ou de visualidades poéticas que podem representar histórias vividas na pluralidade de cada um. Para Mosquera (1978, p. 120), o homem tem capacidade de mudar e encontrar seu espaço na vida, suas peculiaridades; “a mudança evita o estereotipamento e propicia um sentido mais profundo do homem como um ser criador”. Nesse caso, o professor precisa entender a importância de ter claro seu espaço no mundo, de sentir-se pertencente a um grupo, pois é “[...] importante estabelecer percepções e sentimentos acerca dos outros e de nós mesmos”. Aí, sim, o professor de arte poderá ressignificar seu papel como tal.

A partir das colocações do autor, acima referido, é possível identificar esses fatores relacionados à inserção do homem nas produções e nas mudanças diárias vividas na sociedade, como o papel do trabalho na vida humana, possibilitando esses posicionamentos e as tomadas de decisão frente ao seu espaço no mundo. Para Codo (1999), através do trabalho, o homem se relaciona com o mundo. Segundo o autor,

através do trabalho o homem, na relação com o objeto, entra em contato com o mundo real, concreto, descobre-se igual a outros homens, identificando-se enquanto ser humano...Suas vivências, experiências, frustrações, afetos e desafetos; tudo isso é levado pelo trabalhador para a relação de trabalho...O trabalho engloba, assim, esta tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza. (CODO, 1999, p. 52)

Para Rebolo (2005, p. 50) pode-se identificar, no trabalho docente, fatores que apontam para uma maior satisfação do professor perante seu ambiente de trabalho, dentro das diferentes perspectivas: “[...] uma delas é a de que ele se constitui em um conjunto de tarefas específicas que são empreendidas em um determinado espaço, com objetivos a serem alcançados e que tem como finalidade, além da inserção satisfatória da pessoa na sociedade, a obtenção de um equilíbrio físico e psicossocial”.

Tardif e Lessard (2007) alertam sobre a questão do envolvimento dos professores e suas diferentes relações com seu trabalho. Alguns desses profissionais têm, em comum com outras profissões, a prática de fazer exata e unicamente o que é previsto: seguem as normas oficiais da organização escolar, sem engajamento. Outros, entretanto, colocam-se comprometida e envolvidamente no trabalho.

Nesse sentido, o processo de formação dos profissionais que atuam na docência em Arte ainda tem merecido o olhar e a investigação da parte de vários pesquisadores. Segundo Penin (2009, p. 35),

se os desafios da sociedade e da cultura contemporânea devem ser enfrentados localmente, em cada escola, igualmente se passa com a formação de professores. Nesse sentido, propostas de formação continuada precisam ser definidas na escola, com base em seu específico diagnóstico. Diferentemente de outras profissões, a docência só é possível no quadro institucional da escola.

O espaço escolar é o meio para que alunos e professores possam fazer, apreciar e refletir sobre a arte dentro de um contexto histórico e social, pois segundo Barbosa (2005, p. 17), não mais se pretende desenvolver uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte;

também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Dessa forma, o professor de arte tem de ser alguém capaz de oferecer aos alunos a oportunidade de manifestarem ideias e pensamentos de uma geração, com características inerentes à condição humana, como o imaginar, criar, ousar e emocionar-se com situações próprias da vida.

É inegável que a sociedade tenha sua participação como produtora de cultura, favorecendo as diferenças, criando e recriando o mundo, proporcionando os acontecimentos, fatos e oportunizando o ser humano a buscar o novo. No entanto, segundo Moreira e Candau “[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

É importante ressaltar que, ao longo dos períodos históricos, foi-se estabelecendo o propósito do ensino de arte na escola; assim, o professor, ainda, quando da sua formação

inicial, precisa ter clara a sua contribuição para o processo educativo e cultural dos povos, de maneira que a arte sirva, para os alunos, como meio fundamental de comunicação, de sensibilização e de contato com conhecimentos da humanidade. Os estudos relacionados aos elementos visuais incluem, nessas colocações, conteúdos como estudo das cores, formas, artistas, estilos artísticos e o aprofundamento conceitual a partir das reflexões relacionadas ao campo estético.

Mediante todas as conquistas vividas pela área de arte ao longo da história, seja na legitimação da disciplina no currículo escolar ou no processo de formação específica, dentro de um curso de graduação na área, o professor precisa entender que o ensino de arte na escola contemporânea não tem mais a rigidez imposta hierarquicamente, muito menos tem o objetivo restrito de decorar festas ou enfeitar escolas ou de liberar emoções pela livre expressão. Segundo Martins et al. (1998, p. 153), o ensino de arte é um processo de cognição, não é um fazer descomprometido: “[...] Pensar o ensino de arte é também pensar o processo de poetizar, fruir e conhecer arte. Percebendo e analisando seus percursos e resultados e compreendendo os seus conceitos e contextos”.

Entende-se que, o espaço da sala de aula ainda se mantém limitado em suas formas convencionais, na relação desgastada de professores e alunos e na separação de conteúdos e disciplinas que não proporcionam ao indivíduo um desenvolvimento em sua totalidade. Em pleno século XXI, conforme aponta o PCN (1997), a educação ainda se apresenta técnica e como mera transmissora do conhecimento, sem que ocorra a investigação e o experimento do saber, tornando-se empobrecida de sentidos, sensações e objetivos. Para alterar essas situações presentes na realidade escolar, convém frisar, também, que a disciplina de arte deve ser vista conforme trata os PCNs, sendo:

[...] um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas (PCN-ARTE, 1997, p. 44).

É possível ainda, ter-se uma compreensão dos desafios do ensino de arte na escola a partir das colocações de Martins (1988, p. 38):

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos, por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.

Afinal, se a arte sempre esteve presente na história da humanidade, é necessário que ela seja conhecida mais profundamente e não apenas como um mero acessório ou um complemento às necessidades humanas. Ela promove, segundo Martins (1988), a transformação do indivíduo, levando-o da dimensão onírica à realidade, preparando-o para o exercício da reflexão crítico-criativa dos valores culturais que nos acompanham ao longo da história.

Conforme mencionado no capítulo um, a partir da década de 1990, sob influência da proposta triangular, o ensino de arte não tinha mais o compromisso de tratar das questões da arte com exatidão cronológica. A partir dos estudos de Barbosa (2002), o fazer artístico acontece em um processo no qual a leitura contextualizada de obras de arte estabelecem relação com sua materialidade, ampliando, dentro das escolas, o estudo relacionado à história da arte. Nesse caso, então, é necessário o estudo, por parte dos professores, para subsídio teórico ao tratamento dos princípios estéticos ou semióticos desse processo de apropriação da obra.

Vale considerar, de acordo com Barbosa (2002), que as obras de arte são produtos constituídos de estética, compostos de características formais e contextuais, ou seja, estão presentes nas obras além das cores e formas, representações do tempo em que se vive; tudo isso, na pretensão de uma representação do mundo, por meio de ideias.

Envolvido nesse contexto e na contemporaneidade de um ensino de arte que abriga a necessidade constante de atualização frente aos acontecimentos do mundo, o professor, hoje, é caracterizado por um maior envolvimento nas decisões relacionadas aos caminhos a serem percorridos pelo ensino. Para Ferraz e Fusari (2009), os professores de arte são,

...os profissionais situados em um contexto sociocultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em arte. Incorporam uma história individual e social tanto em saber arte quanto saber educação em arte. Apresentam compromissos, necessidades e possibilidades de melhoria - e de avaliação - de suas práticas e teorias sobre arte e também sobre educação escolar em Arte junto aos alunos. (p. 166)

Os professores de arte, dentro deste contexto, devem participar na reestruturação de currículos escolares, na participação ativa para o estabelecimento de conteúdos pertinentes a cada etapa do ensino institucionalizado, na criação e exigência de materiais metodológico e didático que contemplem a qualidade de imagem e de novas tecnologias.

Para Bosco (2011, p. 87), “o professor deve ser livre para poder inventar a si mesmo e sua prática em sala de aula. Deve sentir-se livre para aprender a ensinar, buscando

com seus alunos caminhos novos para chegar ao conhecimento”. Por essa necessidade apontada pela autora, fica evidenciado que o trabalho para o docente de arte é 'pensar' e 'agir' no seu modo de ensinar.

Nossa sociedade e nossos professores precisam redefinir os valores em que acreditam, os objetivos por que trabalham e o tipo de homem que querem formar. Esse trabalho de esclarecimento é mais difícil agora do que em épocas passadas, pois, pela primeira vez na história, exige-se dos professores e do sistema de ensino que preparem seus alunos, não para a sociedade de hoje, mas para aquela em que esses alunos viverão quando forem adultos, e que será, sem dúvida nenhuma, muito diferente da atual. (ESTEVE, 1999, p. 21)

Assim, para Favaretto (2010, p. 234), “[...] um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça, ele próprio, o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador da arte”.

Dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental o compromisso do professor com o fazer artístico e com o desafio de ampliar o leque de pesquisas e experimentações; ou seja, estar cada vez mais atuante e imerso nas questões artísticas e estéticas.

CAPÍTULO III

O BEM-ESTAR DO PROFESSOR NO TRABALHO

A palavra bem-estar pode se referir a vários fatores da vida. É bastante comum usá-la em conversas sobre a qualidade⁴ desejada no dia-a-dia, o almejado descanso, a sensação pessoal de sentir-se bem com alguma situação ou, até, por uma conquista profissional. Pode ser escutada em programas de televisão, lida em matérias de revistas e jornais, discutida em uma consulta médica quando se expõe sobre o cansaço da rotina, o estresse e até em um bate papo informal com amigos.

Neste capítulo, a palavra será bastante recorrente, não com essa forma de uso simplista, conforme mencionado acima, e não apenas como uma palavra da moda.

O artista Andy Warhol disse, por volta de 1950: “no futuro todos serão famosos por quinze minutos” (informação verbal). Essa frase célebre remete aos dias de hoje, quando tudo acontece rapidamente; as relações são instáveis, a busca por um 'lugar ao sol' faz com que muitos nem percebam a existência do outro próximo; a correria no trânsito, a violência urbana - o tudo presente em um mesmo tempo; um tempo pós-moderno, em que estilos de vida são repensados, hábitos diários estão em constantes transformações. Todavia, existe algo ainda comum ao ser humano deste tempo e de todos os outros: a necessidade e a busca incessante pela felicidade.

⁴ A palavra qualidade será utilizada com base na definição de Linley e Harrington (2006), como a capacidade de sentir, pensar e se comportar de forma que possibilite o funcionamento ideal da busca de resultados valorizados. (SNYDER & LOPEZ, 2009, p. 58).

Este capítulo pretende abordar os conceitos de bem-estar a partir do tratamento teórico dado por pesquisadores, ao longo das últimas décadas, visto que o interesse crescente por questões relacionadas aos termos satisfação, qualidade de vida e a felicidade, tem despertado a atenção, em distintas áreas do conhecimento. A investigação e a sistematização de saberes sobre essas temáticas possibilitam que se compreenda o conceito de uma forma mais ampla, dentro da complexidade que lhes são características.

É fato que a questão da felicidade dos homens é algo a que se dá ênfase desde Aristóteles, Epicuro e de tantos outros que realizaram estudos no campo da filosofia, sendo esta, durante muito tempo, a principal área para o estudo dessa temática.

A psicologia vem se apropriando desses estudos dentro do contexto da psicologia positiva (SNYDER & LOPEZ, 2009, p. 18), “que é o enfoque científico e aplicado da descoberta de qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo” e, ainda, por meio do psicólogo da Universidade da Pensilvânia, Martin E. P. Seligman, que se apropriou do termo psicologia positiva, mencionado por Abraham Maslow em seu livro “Motivação e personalidade”, em 1954. Esse movimento voltado para coisas da vida que valham a pena (SELIGMAN, 2004), denominado de Psicologia Positiva, surge, nos Estados Unidos, no ano de 1998, com os estudos efetivos de Seligman e psicólogos como Mihaly Csikszentmihaly e Diener.

A psicologia positiva contempla as qualidades humanas objetivando um enfoque das questões relacionadas às plenitudes da vida e às potencialidades do Homem; Seligman (2004) aborda, nessa área de pesquisa, estudos sobre os sentimentos, as emoções, comportamentos positivos que enfocam a promoção da felicidade humana.

Ainda dentro da psicologia positiva, Snyder & Lopes (2009, p. 74) colocam a busca da felicidade e a satisfação na vida como conceitos centrais dessa teoria, pois a área de estudo é muito mais abrangente, tendo, também, o interesse em saber das pessoas o quanto estão empreendendo ações para o alcance da realização de seus projetos e da utilização efetiva de suas potencialidades. Para os autores, a felicidade (reflexo espontâneo de sentimentos agradáveis e desagradáveis sobre a experiência imediata das pessoas) e a satisfação da vida (sensação de contentamento e paz que vem de todas as lacunas entre desejos e necessidades) são componentes do bem-estar.

Com raiz na palavra bem-estar, advém o termo bem-estar subjetivo, “também chamado de bem-estar emocional e felicidade”. Diener (1984) e Diener et al. (1999) sugerem “que as avaliações dos indivíduos acerca de suas próprias vidas captam a essência do bem-estar” (SNYDER & LOPEZ, p. 74).

Seligman (2004) aponta que a Psicologia Positiva se diferencia da psicologia praticada por longas décadas, em que os problemas mentais eram caracterizados como algo insuportável ao ser humano, não contemplando as questões emocionais, as relações positivas dos indivíduos com sua vivência. Nessa ótica, com base no que expõem Ryff (1988) e Keyes (1998),

nossa visão é de que o bem-estar nos planos psicológico e social oferece estruturas úteis para conceituar o funcionamento humano. Tomadas juntas, as descrições subjetivas de bem-estar (isto é, felicidade) e descrições objetivas de bem-estar psicológico e social constituem um retrato mais completo da saúde mental (SNYDER & LOPEZ, p. 74).

Assim, existe uma preocupação em formular, nesse campo do conhecimento, distinções entre os termos bem-estar social, bem-estar psicológico e bem-estar emocional, que possibilitem uma maior compreensão dos aspectos positivos que englobam o bem-estar subjetivo, evidenciados por meio das experiências vividas pelo ser humano; nesse caso, não são considerados aspectos negativos como depressão, ansiedade e o próprio estresse, mas os fatores que apontam para a satisfação com a vida, ou seja as experiências emocionais positivas.

A partir de Seligman (2004), a abordagem referente à Psicologia Positiva tem, como base, três características principais, cujos pilares são: 1) o estudo da emoção positiva; 2) o estudo dos traços ou qualidades positivas, principalmente forças e virtudes, e também as habilidades; 3) o estudo das chamadas instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade (que dão suporte às virtudes que, por sua vez, apoiam as emoções que o autor se refere como positivas).

Nesta pesquisa cujo objetivo é analisar o bem-estar subjetivo vivenciado pelo professor de arte, identificando os elementos constitutivos do seu bem-estar docente, salientam-se os estudos das emoções positivas relacionadas com o indicativo de felicidade. Para tanto, a abordagem terá por base o estudo de Russel (2003), que considera a felicidade um bem a ser conquistado e não como um dom, uma dádiva divina. O autor chama a atenção para a importância da integração do homem com a sociedade, não em busca, apenas, da felicidade pessoal, mas dela estendida aos outros seres próximos.

Com base no aporte teórico para este estudo, os termos felicidade e bem-estar subjetivo serão utilizados como sinônimos. O bem-estar subjetivo tem sido um campo crescente nas pesquisas científicas, por conta das próprias reflexões e julgamentos feitos pelas pessoas com relação as suas vidas. Nesse sentido, (DINER, LUCAS & OISHI, 2002 apud

SNYDER & LOPEZ) estabelecem quatro componentes que integram esse valor: 1) Satisfação com a vida - relacionada aos julgamentos que se faz da própria vida; 2) Satisfação em áreas importantes - O domínio exercido em contextos específicos, como o trabalho; 3) Emoções positivas - Vivência de experiências agradáveis; 4) Emoções Negativas - Vivência de poucas emoções e experiências desagradáveis, que provocam desconforto.

Diener (2000), ao descrever os componentes do bem-estar subjetivo, enfatiza as emoções positivas e negativas. Coloca que ao analisá-las propõe fazer a análise sempre pensando do ponto de vista de quem as experimenta.

3.1 Entre recortes, retalhos e colagens - A Felicidade e a satisfação

As pessoas, como expresso em diversas letras de poemas e músicas, fazem de tudo para conquistar a felicidade e para tentar mantê-la, diariamente, em suas vidas. Segundo o poeta Vinícius de Moraes, “Tristeza não tem fim, felicidade sim”. Será? Afinal, que experiências tocam tão superficialmente, ou tão profundamente o ser humano para que este se veja em estado de êxtase ou, ao contrário, de agonia?

Como já mencionado anteriormente, a tristeza ou as emoções negativas não se constituem o foco das pesquisas dos teóricos/psicólogos que embasam este trabalho. E depois de algumas leituras sobre o assunto, acaba-se por discordar do poeta: tristeza tem fim e felicidade também! Estes são estados que se constituem por meio de vivências; não se vive apenas de emoções negativas e não somente de emoções positivas.

Mas, afinal, como a felicidade pode ser conquistada? Para Csikszentmihalyi (1992, p. 82), “as atividades que oferecem satisfação são, muitas vezes, as que foram criadas com esse propósito. Jogos, esportes e formas artísticas e literárias foram desenvolvidos, durante séculos, com o propósito expresso de enriquecer a vida com experiências de satisfação”. Então, pode-se afirmar que a poesia, a pintura, o teatro, enfim, as artes contemplam esse propósito. O autor aponta que não somente as artes e o lazer são causadores de experiências máximas, mas, “[...] em uma cultura sadia, o trabalho produtivo e as necessárias rotinas da vida diária também são satisfatórias [...] são maneiras através das quais mesmo os detalhes rotineiros possam ser transformados em jogos particularmente significativos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 82).

Segundo Marías (1989), “para entender o que é felicidade não há outro remédio senão pensar”, além de, também, observar, experimentar, para que enfim tenha precisão ao constata-la. Para o autor,

[...] não basta tampouco um pensar abstrato, ele tem que ser concreto, conexo, complexo, imaginativo, circunstancial. Isto é, ter-se-ia de recorrer a exemplos em que a felicidade acontece. Se tudo o que o homem faz é para tentar ser feliz, é preciso surpreendê-lo nessa busca quando vai ao encalço dessa felicidade [...] (p. 58).

Nesse sentido, a felicidade está entre os afazeres do cotidiano, nem sempre nítida ou explícita, mas como parte integrante de momentos da vida, em vivências prazerosas, nas conquistas de desafios. A percepção que se tem das vivências, as reações frente às adversidades, o empenho diante das tarefas rotineiras são elementos que constituem o referencial de felicidade de cada um, visto que a felicidade é pessoal, é singular. Não se consegue medir a felicidade do outro, nem mesmo afirmar que este ou aquele é ou está feliz.

Csikszentmihalyi (1992, p. 14) descreve, em um trecho do seu livro “A Psicologia da felicidade”, sua possível “descoberta” da felicidade como campo de estudo: “Descobri que a felicidade não é algo que acontece; não é o resultado da boa sorte ou do acaso. Não é algo que o dinheiro possa comprar ou que o poder possa controlar”. O autor acrescenta que os acontecimentos são aceitos e interpretados por cada um, dentro das suas vivências pessoais e sociais, evidenciando que o componente externo não é fator preponderante. Segundo o mesmo autor,

a felicidade, na realidade é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós. As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado de felicidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 14).

Nesse contexto, a felicidade independe das condições materiais; para que exista, importam ou predominam os níveis de satisfação manifestados pela pessoa e a sua capacidade de qualificar suas experiências com a vida. As imagens externas são percorridas e representadas por pessoas no desejo premente de demonstrar maior sucesso, pois tentam evidenciá-lo pelas conquistas materiais: em nossa cultura, riqueza, *status* e poder tornaram-se poderosos *símbolos* de felicidade. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992,p.74).

Se realmente ficamos mais ricos, ou mais poderosos, acreditamos, pelo menos durante algum tempo, que no geral a vida melhorou. Porém os símbolos podem ser enganosos: eles podem se afastar da realidade que supostamente representam. E a

realidade é que a qualidade de vida não depende de forma direta daquilo que os outros pensam de nós ou do que possuímos. (ibidem, p. 74)

Nesse sentido, a postura pessoal ou os valores que constituem cada ser na realidade do seu dia-a-dia e o significado que se dá aos fatos vividos contribuem para uma compreensão do que seja qualidade de vida e a relação entre 'ser' e 'ter', que são construídas a partir das vivências e experimentações diárias.

Dentre os elementos característicos do bem-estar, tanto a qualidade de vida como a felicidade são conceitos que o integram e se relacionam a ele, além da satisfação com a vida, que

refere-se à avaliação que o indivíduo faz das suas condições de vida em geral, da sua qualidade de vida como um todo, mais do que em relação a dimensões específicas. Tratando-se, essencialmente, de uma avaliação cognitiva do desenvolvimento pessoal face a objectivos e expectativas globais, a satisfação com a vida remete para uma avaliação da congruência entre as circunstâncias de vida reais e as ideais, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo (SECCO, 2002, p. 84).

Diener (1999) considera parte integrante da satisfação com a vida as questões relacionadas à afetividade, indicando os aspectos positivos e negativos que as pessoas vivenciam durante sua vida. Esses aspectos constituem, também, relações entre os conceitos de qualidade de vida e felicidade.

Cumprir uma expectativa, realizar um desejo, atingir uma meta, cumprir com deveres e suprir necessidades não constituem a satisfação; esta também pode estar no inesperado, em um fazer que vai além do solicitado que ultrapassa o planejado, como afirma Csikszentmihalyi (1992), que considera que a satisfação caracteriza-se por esse movimento para frente, por uma sensação de novidade, de realização.

As pesquisas desse teórico apontam oito componentes que integram a sensação de satisfação: 1) O enfrentamento de tarefas com a possibilidade de conclusão; 2) Concentração na atividade a ser realizada; 3) A possibilidade de concentrar-se pela possibilidade de empreender metas; 4) Alcançar retorno imediato na tarefa que se dispõe realizar; 5) Envolvimento profundo tal que afasta da consciência as preocupações e frustrações da vida cotidiana; 6) Exercício da sensação de controle sobre suas ações; 7) Despreocupação com o *self*; 8) Percepção alterada do tempo 'as horas passam em minutos, e os minutos podem prolongar-se como se fossem horas'.

Esses componentes relacionados à sensação experimentada pelo indivíduo permitem a experimentação satisfatória das atividades, o que torna recompensador a prática destas, ainda que sejam rotineiras.

3.2 Bem-estar docente - Um conceito necessário na vida do professor e no contexto educacional

Temos de possibilitar às pessoas ser felizes neste mundo. Esse também é um objetivo da escola. A escola deve ser um lugar de esforço, de aprendizagem de convivência, de prazer, mas também um lugar para aprender a ser feliz (MARTINEZ, 2009, p. 49).

Sentir-se bem, poder constatar que o trabalho é parte do que constitui o ser humano, perceber-se envolvido e motivado para as realizações próprias do labor, são elementos que apontam para um trabalho comprometido. Jesus (2004) menciona que há aspectos específicos que se relacionam à profissão de docente e convém compreender os aspectos motivacionais presentes nesse tipo de trabalho na atualidade, em virtude das transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

Lévy-Leboyer (1994, p. 138) observa que “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos”. Mas que a motivação resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico.

Convencido da importância da motivação no trabalho e levando em conta que o trabalho docente é caracterizado, geralmente, pelos aspectos negativos, Esteve (1999) assinala a relevância de se mudarem as perspectivas com que se representa a escola e trabalho do professor “devendo (a escola) funcionar, não como obrigação e meio de classificação alienante, mas como um espaço pessoal e interpessoal”. O autor defende, para tanto, um novo sentido para os ensinamentos, considerando “necessária a alteração dos objetivos e dos conteúdos programáticos, inicialmente concebidos para um ensino de elite”.

Nos capítulos anteriores, abordou-se a constituição da área do saber em arte e a própria formação do professor de arte. Pontuou-se, também, que o ensino dessa disciplina ao longo de um período histórico, foi idealizado apenas para um elite da qual o professor faz parte, seguindo uma programação de ensino elaborada para tal continuidade.

Ainda hoje se aponta para a desvalorização e descrédito da profissão docente, para o fato de que, dentro do processo histórico, tornou-se pouco seletiva “[...] levando a que muitos a exercessem sem habilitações específicas, com pouca qualificação e preparo profissional, criando a base do estereótipo 'qualquer um pode ser professor', permitindo o funcionamento da educação com 'mão-de-obra barata’” (JESUS, 2004, p. 195).

Nesse mesmo contexto está inserido o professor de arte, como mencionado

anteriormente, fruto de décadas de trabalho na escola sem a exigência de formação específica, em que claramente muitos 'outros' podiam assumir a disciplina, o que tem levado à insatisfação com relação à imagem de ser alguém desprovido de conhecimento, sem ser reconhecido como profissional dotado de saberes próprios. Como já apontado, essa é uma questão em processo de mudança, devido à clareza dada ao papel do professor de arte e às exigências elencadas por este, em grupos de estudo, pesquisas, reuniões de categoria e na implementação de políticas públicas para sanar tal descrédito e desvalorização.

Muitas evidências são mostradas em torno dos aspectos negativos que envolvem a profissão docente. Esteve (1999) aponta para a perda de prestígio, as alterações dos valores sociais, o que, nesse caso, não tem o conhecimento como algo a ser conquistado e valorizado, mas, sim, a predominância de valores individualistas e economicistas, que, dentro dessa perspectiva, contribui para a desvalorização do trabalho docente, já que há evidências de baixa remuneração e de difíceis condições de trabalho.

Contudo, a profissão docente é apresentada por Jesus (2004, p. 196) como busca de um novo sentido tanto para a escola quanto para a profissão do professor, pois "revela-se fundamental a forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem e a relação pedagógica". Nesse sentido, para além da desmotivação e da crise de identidade na profissão, Jesus (2004) faz referência às responsabilidades atribuídas ao professor perante as necessárias reformas no campo educacional, os deveres e atribuições embutidas no fazer docente atual como sobrecargas que podem interferir ou influenciar na sua valorização e na obtenção do seu bem-estar.

Se um professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o responsável direto com todas as consequências (ESTEVE, 1999, p. 34).

Como já se sabe, além do trabalho na sala de aula o professor também organiza atividades extracurriculares. Em seu tempo na escola e, muitas vezes, em sua casa, planeja aulas, verifica trabalhos e corrige provas dos alunos, além de participar de eventos escolares em datas comemorativas, atender as preocupações e questionamentos dos pais, e, para aqueles não efetivos, preocupar-se, ainda, com a instabilidade do seu emprego na instituição que trabalha.

Em meio a essa carga de trabalho e aos problemas assinalados acima, por que, então, pensar em bem-estar docente na vida do professor de arte e no ambiente de trabalho?

Supõe-se que nas relações presentes no ambiente do trabalho seja possível obter satisfação ao desempenhar os diferentes papéis exigidos de um profissional em sua rotina. Jesus (2004), ao salientar os aspectos positivos necessários no trabalho docente, aponta que

devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção profissional caracterizada pela motivação e bem-estar. Parece-nos que já chega o facto de os meios de comunicação social utilizarem um discurso pela negativa, sendo importante a investigação tentar fornecer uma perspectiva diferente, mais optimista, levando os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso (JESUS, 2004, p. 198)

Ao promover essa valorização dos aspectos positivos Jesus (2004) amplia a ideia de possibilidade do bem-estar docente, implementando, com isso, uma maior valorização social e política da profissão, acreditando na participação efetiva dos pais enquanto parceiros e sujeitos ativos na construção da vida escolar de seus filhos, tendo, ainda, o envolvimento da comunidade escolar na forma de pensar e de fazer educação. O autor aponta como primordial a formação de professores, em que esta pode “[...] constituir um instrumento para aquisição de competências profissionais relevantes, para aumentar a sua autoconfiança e probabilidades de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de estresse” (p. 199). Isso se daria, também, na formação continuada, pensada a partir dos elementos presentes na sala de aula e nas maneiras de intervir para a conquista da satisfação com o trabalho, não apenas durante os processos de formação, mas durante as vivências do professor no ambiente escolar, possibilitando-lhe condições para o desenvolvimento com qualidade do seu trabalho.

Afinal, o bem-estar docente tem como pretensão “traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2004, p. 199).

A realização com o trabalho docente pode ser observado por meio das manifestações dos professores perante situações vividas no espaço escolar. Vale ressaltar que diferentes níveis de satisfação podem ser apontados nos percursos vividos por cada professor.

Assim, o processo de obtenção do bem-estar docente, entendido como a vivência com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões: a subjetiva e a objetiva.

O que define “bem-estar docente como um processo dinâmico, relacionado a um domínio específico da vida que é o trabalho, construído durante a vivência profissional e que ocorre na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva”. Explicitar-se-á, inicialmente, o modelo para análise do bem-estar docente proposto por Rebolo (2005).

De acordo com a autora, nesse modelo de análise, a dimensão objetiva corresponderá às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização. Também, a partir dos componentes citados por Csikszentmihalyi (1992), considerados essenciais para que as atividades da vida cotidiana proporcionem satisfação, e das características ambientais que, segundo Warr (1987) devem estar presentes nas atividades do trabalho e se constituem na base do bem-estar.

Muitos pesquisadores focaram seus estudos em torno das condições necessárias para a obtenção do bem-estar e da satisfação no trabalho, e criaram modelos de análises para investigar tais questões: Warr (1978), Walton (1973, 1975), Esteve (1999), Jesus (1998).

Rebolo (1999), a partir de estudos e pesquisa de mestrado que desenvolveu em torno da evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo, elenca uma lista de fatores que se relacionam à satisfação com o trabalho:

- 1-A relação prazerosa com os colegas e superiores;
- 2-Fazer parte de um grupo de profissional dinâmico e envolvido com o trabalho;
- 3-Sentir-se reconhecido;
- 4-Ter amigo dos alunos
- 5-Ter autonomia para deliberar sobre o seu próprio trabalho (REBOLO, 2005, p. 65).

Nessa perspectiva, Rebolo (1999, 2005) estuda os aspectos presentes no trabalho docente. Com base nos fatores iniciais analisados e organizados em sua pesquisa de mestrado, Rebolo (2005) elabora um modelo mais amplo, que contempla fatores intervenientes para a obtenção do bem-estar docente. Dessa maneira, e com a contribuição dos estudos realizados por vários pesquisadores já referenciados, Rebolo (2005, p. 10-11) propõe que o trabalho docente seja analisado a partir de quatro componentes derivados da dimensão objetiva, relacionados à: 1) Atividade Laboral; 2) Atividade Relacional; 3) Atividade Socioeconômica e 4) Atividade Infraestrutural. Nesses componentes, a autora apontou 43 fatores presentes em cada componente e a partir da adaptação desse material, nesta pesquisa propõe 26 fatores, indicados em cada componente da dimensão objetiva.

1) Componentes da Atividade Laboral: São aqueles relacionados aos elementos que compõem as tarefas presentes no trabalho docente, dentro da sua abrangência e peculiaridade. Referem-se à: Identificação com as atividades realizadas; diversidade de tarefas próprias do seu labor; à autonomia que possuem; ao uso da criatividade.

2) Componentes Relacionais: faz referência ao professor enquanto indivíduo que se expõe a variadas situações dentro do seu ambiente de trabalho, tanto na maneira como administra a atividade laboral, como nas relações interpessoais que estabelece na instituição

escolar. Envolve os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das suas ideias, trabalho coletivo, grupos de trabalho e a troca de experiências demonstrada pelo grupo de trabalho, igualdade de tratamento, fluxo de informações, formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado/ *feedback*.

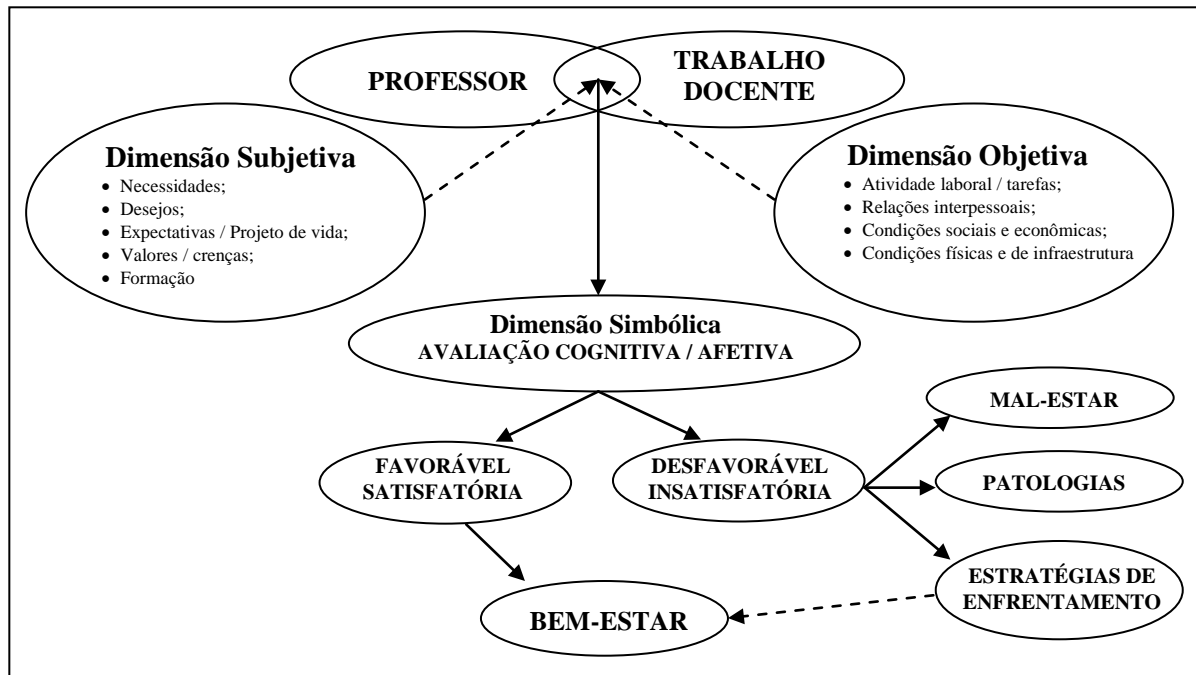
3) Componentes Socioeconômicos: abrangem aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor e incluem: Jornada de trabalho, salário, salário variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.), garantia e estabilidade no emprego, tempo para lazer e para a família, responsabilidade comunitária e social da escola, desenvolvimento profissional, treinamentos e educação continuada, nível de interesse dos alunos e identificação com objetivos sociais da educação.

4) Componentes Infraestruturais: dizem respeito às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e incluem instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura, a limpeza, segurança e o conforto do ambiente de trabalho, os instrumentos, equipamentos e materiais pedagógicos disponíveis para a realização do trabalho.

Segundo Rebolo (2005), a dimensão subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida. Compreende, além desses aspectos, também aqueles apontados por Ryff (1989), Ryff e Keyes (1995) como essenciais para o bem-estar, que são: a autoaceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal.

Na intersecção das duas dimensões, objetiva e subjetiva, é que será possível compreender, de forma mais completa, os fatores intervenientes e as dinâmicas que contribuem para a construção do bem-estar docente. Conforme se pode observar no quadro elaborado por Rebolo (2005).

QUADRO 01. Esquema do modelo para análise do bem-estar/mal-estar docente.



Fonte: Rebolo, 2005

Tratada como dimensão simbólica, essa intersecção refere-se às ligações, entre as características pessoais e os componentes da dimensão objetiva do trabalho. (Rebolo, 2005).

Essas ligações são realizadas por meio das avaliações, cognitivas e afetivas, que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. Quando o resultado dessa avaliação for satisfatório, haverá o bem-estar e a possibilidade de felicidade. Quando for insatisfatório, ocorrerá o mal-estar, um estado de desconforto, resultante de insatisfações e conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento. Essas estratégias se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e obter o bem-estar (REBOLO, 2005).

Esse modelo explicativo apresentado acima possibilita uma visão global do processo de obtenção de bem-estar pelo professor no seu trabalho

CAPÍTULO IV

OS FATORES DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO E O BEM-ESTAR DOS PROFESSORES DE ARTE

Há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temerem dogmas e verdades fáceis e antecipadas (GATTI, 2002, p.52).

O principal objetivo desta pesquisa é analisar os elementos constitutivos do exercício profissional do professor de arte e a influência desses elementos na obtenção do seu bem-estar docente.

É importante, aqui, retomar a reflexão inicial desta pesquisa, um questionamento pessoal sobre a relevância da temática no contexto escolar e as prerrogativas para embrenhar-me em uma pesquisa com essas características: alguns sujeitos de cuja formação foi possível participar, como professora no curso de Artes Visuais, e outros colegas de trabalho; da necessidade de me distanciar do objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, discorrer sobre ele como algo vivo e vivido. Daí o entendimento sobre o papel do pesquisador, mencionado por Franco (2003, p. 206):

Quando o pesquisador deixa transparecer suas convicções, assume com liberdade e coragem suas perspectivas epistemológicas, e delas não abre mão, a metodologia surge como auxílio na construção do conhecimento e não no caminho burocrático da organização da pesquisa. Por isso reafirmo que o rigor advém da convicção dos pressupostos da pesquisa e dos compromissos com a questão epistemológica. A pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador.

Os diálogos atentos com os teóricos e a revisão da literatura propiciaram a reflexão constante sobre a delimitação do objeto desta pesquisa e a complexidade dos conceitos e relações pretendidos, “pois [a educação] trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única [...]” (FRANCO, 2003, p.109).

Nessa perspectiva, os questionamentos iniciais foram caminhando e tomando corpo conforme o estudo se delineava. São estas as questões:

- O *status* do professor de arte influencia no seu bem-estar docente?
- O trabalho docente tem fatores de satisfação para os professores da arte?
- O Professor sente-se feliz trabalhando na disciplina de arte?
- Como o professor de arte sente "ser visto" na escola?

O percurso investigativo teve início com uma revisão de literatura que permitiu localizar e analisar os estudos já realizados sobre a questão do bem-estar docente, especificamente das pesquisas que tiveram, como sujeitos, os professores de arte; porém, não foi encontrada pesquisa relacionada ao bem-estar subjetivo e a histórias de vida dos professores de arte.

As consultas às bases de dados da CAPES, SCIELO, ANPED, ANPAP, UCDB e UFMS foram realizadas a partir dos unitermos: bem-estar subjetivo dos professores de arte, trabalho docente dos professores de arte, histórias de vida dos professores, dos professores de arte e arte educadores, visando compor um panorama sobre o grau de satisfação/insatisfação desses professores com a disciplina de arte, suas condições de trabalho e sua história de vida.

A abordagem adotada para o trabalho com os dados é de caráter qualitativo. Segundo Gonçalves e Lisboa (2007, p. 84),

esta forma de abordagem tem sido valorizada, uma vez que trabalha o universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e permitindo a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

Nesse contexto, consideraram-se questões próprias relativas às vivências dos professores de arte, o modo como se sentem nessa profissão, suas representações sobre o contexto escolar e a disciplina que leciona, bem como as relações estabelecidas por esses profissionais no dia-a-dia da sala de aula. Acredita-se que, com essa abordagem, seja possível obter maior compreensão sobre a subjetividade presente na escolha da profissão, na satisfação

desse profissional com o seu trabalho e nas estratégias de enfrentamento no decorrer desse trabalho docente.

Entende-se que a conquista da felicidade e a possibilidade de satisfação no trabalho decorre da vivência em um grau maior de experiências positivas e agradáveis. Segundo Csikszentmihaly (1992, p. 21), essas experiências acontecem quando “[...] a pessoa sente que está no controle da própria vida, percebendo que ela (a vida), faz sentido... e mesmo as experiências rotineiras tornam-se agradáveis”.

Adotaram-se, então, como instrumentos de coleta dos dados desta pesquisa, a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Esses procedimentos são descritos, aqui, em duas partes. Primeiramente, discorre-se sobre a estruturação do questionário, sobre sua aplicação, o retorno e a tabulação dos dados coletados. Na sequência, mencionam-se os critérios de seleção dos sujeitos e apresentam-se esses sujeitos com base nas respostas referentes aos dados pessoais e profissionais, que compõem a primeira parte do questionário. Da segunda parte do questionário, apresentam-se os resultados e, juntamente com excertos das questões relacionadas à terceira parte do questionário, faz-se a análise e discorre-se sobre os achados da pesquisa apontados pelos sujeitos, nos questionários.

Em seguida, faz-se uma abordagem sobre a entrevista semiestruturada, o critério de seleção dos professores de arte que participaram da entrevista e a maneira como se procedeu às análises das histórias de vida e a relação dessas histórias com a constituição do professor de arte como profissional que se declara feliz com seu trabalho. Essas colocações serão tratadas no capítulo cinco. Assim, prossegue-se com os apontamentos referentes aos dados coletados por meio dos questionários.

O questionário foi elaborado com base no modelo proposto por Rebolo (2005), referente a 43 fatores do trabalho docente, alguns relacionados à qualidade de vida global e no trabalho, que, no caso desta pesquisa, não foram incluídos por delimitação do objetivo. Desse modo, foram 26 os fatores abordados na segunda parte do questionário, por meio dos quais se identificou o grau de satisfação/insatisfação dos professores de arte com os componentes do seu trabalho.

O questionário (apêndice 1) foi dividido em três partes. A primeira parte constituiu-se dos itens sobre dados pessoais (idade, sexo, estado civil, número de filhos e formação) e profissionais (o tempo de exercício do magistério, a situação funcional, a jornada de trabalho e a faixa salarial), possibilitando que se traçasse o perfil do grupo de professores participantes dessa etapa da pesquisa.

A segunda parte do questionário, constituída dos vinte e seis fatores que correspondem aos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho (da atividade laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural) e à satisfação, foi construída com uma escala de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), as quais permitiam, ao professor informante, expressar seu grau de satisfação/insatisfação em relação a cada um dos fatores investigados.

Na terceira parte constavam três perguntas abertas: 1) Você é feliz sendo professor de arte? Por quê? 2) O que, na instituição escolar e na sua aula, propicia ou facilita a sua felicidade? 3) O que, na instituição escolar e na sua aula, dificulta ou impede a sua felicidade? Como você enfrenta essas dificuldades? Com essas questões pretendia-se conhecer o modo como cada professor se sente em relação ao seu trabalho, a fim de que fosse possível relacionar os fatores avaliados como satisfatórios/insatisfatórios com a autopercepção de bem-estar.

Os questionários foram aplicados em dois momentos, sendo, primeiramente, para os professores dos cursos de Artes Visuais e, depois, para os professores de arte da educação básica:

Para os professores dos cursos de Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) da cidade de Campo Grande-MS, o questionário foi trabalhado durante os meses de fevereiro e março de 2012. O documento foi enviado para o e-mail pessoal dos professores, obtidos por meio da coordenação de cada curso e por busca em mensagens eletrônicas recebidas via ASMAE - Associação de Arte Educadores de Mato Grosso do Sul. Foram enviados 26 e-mails, que, primeiramente, solicitavam a participação desses professores para responderem o questionário.

Vale ressaltar que na cidade de Campo Grande os cursos de Artes Visuais são oferecidos pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, desde a década de 1980, que, na sua implantação, foi nomeado de Educação Artística com habilitação em desenho e artes plásticas (licenciatura e bacharelado); hoje, esse curso recebe a nomenclatura de Artes Visuais, é oferecido no período integral, com duração de oito semestres.

A partir de 2007, o IESF - Instituto de Ensino Superior da FUNLEC abre o curso de graduação em Artes Visuais (licenciatura), oferecido no período noturno, com duração de sete semestres. A partir de 2009, dois cursos na modalidade EAD - Educação a Distância são oferecidos na cidade, ambos com duração de seis semestres, com aula presencial uma vez por semana: um no Polo Libera-Limes (UNIASSELVI) e outro na rede Claretiano.

Para a aplicação dos questionários com os professores de arte da educação básica, realizou-se o envio do questionário na forma impressa, pois não havia possibilidade de acesso aos e-mails de todos os professores de arte das redes estadual e municipal; a estratégia, então, foi solicitar apoio das secretarias de educação, para o envio dos questionários para todas as escolas públicas.

Esses questionários foram enviados para cada escola via malote das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, entre os meses de maio e junho de 2012. Juntamente com o questionário, cada Secretaria de Educação enviou uma CI (Comunicação Interna) com solicitação do retorno da pesquisa para a própria secretaria até o dia 17 de agosto de 2012. Essa data foi estabelecida com as técnicas do ensino de arte de cada secretaria, pensando-se em um prazo suficiente para o preenchimento do questionário. Além do envio via malote, houve, na rede municipal, após o direcionamento dos questionários para cada escola, a apresentação da pesquisa e a solicitação de participação dos professores que ainda não haviam respondido ao questionário endereçado para as escolas, para que o fizessem no momento da formação continuada, já retornando o questionário à pesquisadora. Essas formações acontecem semestralmente e servem para discussão, com os professores de arte, de temáticas relacionadas aos trabalhos desenvolvidos em aula. Esse encontro de formação continuada realizou-se no final do mês de setembro e no mês de outubro de 2012, atendendo todos os professores de arte das distintas escolas da rede municipal.

Dessa forma, como o retorno dos questionários aconteceu em momentos diferentes, foi possível analisar os dados dos professores do ensino superior separadamente dos professores do ensino de arte da educação básica. A tabulação dos dados coletados, portanto, será descrita nos Quadros 2 e 3, com os resultados obtidos dos professores de Artes Visuais e nos Quadros 4 e 5 com os dos professores de arte com formação na área específica e que atuam na educação básica. Convém mencionar que os dados serão apresentados separadamente para melhor entendimento do perfil socioprofissional dos sujeitos participantes da pesquisa, podendo-se observar com maior clareza questões relacionadas à formação, tempo de magistério, vínculo de emprego e mais.

Vale ressaltar, todavia, que, mesmo que os sujeitos sejam oriundos das redes pública e privada, do Ensino Fundamental I, e de cursos de graduação em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado), não se pretende, aqui, comparar os dados coletados na primeira parte do questionário, bem como estabelecer comparações nas questões apontadas na parte 2 e 3 do mesmo questionário, ainda que se tenha clareza sobre as possíveis diferenças existentes

na realização do trabalho de cada professor a partir do seu local de trabalho. Para isso entende-se que:

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

Com esse entendimento pensa-se no professor de arte em suas "decisões e ações" em relação ao trabalho que desenvolve e à profissão que exerce e não apenas em relação às condições de trabalho vividas nas instituições formais de educação.

Para conhecer os participantes da pesquisa apresentam-se os dados coletados referentes aos professores dos cursos de Artes Visuais e professores de arte da Educação Básica. A organização e tabulação dos dados foram realizadas com o objetivo primeiro de traçar o perfil dos 74 professores de arte que retornaram o questionário, (9 do Ensino Superior e 65 da Educação Básica). Essa organização seguiu a seguinte cronologia: tabulação dos dados obtidos pelos questionários, organização desses dados em categorias e análise articulada ao referencial teórico explicitado anteriormente.

Primeiramente relata-se sobre os professores do ensino superior, que ministram diferentes disciplinas relacionadas à área artística nas graduações de Artes Visuais em Campo Grande, MS.

Foram enviados, para os professores dos cursos de Artes Visuais, 26 questionários por meio de mensagem eletrônica; desses, nove (9) questionários retornaram preenchidos: três de professores do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, quatro de docentes do curso de Artes Visuais do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC e dois de tutores dos cursos de Artes Visuais oferecidos em regime de EAD (polo Libera Limes - UNIASSELVI e polo Claretiano).

Quanto à participação dos professores de arte da Educação Básica, tem-se a registrar que, dos duzentos e dezenove questionários enviados para as escolas públicas, 125 destinaram-se às escolas estaduais, sendo dois questionários para escolas com Ensino Fundamental II e Ensino Médio; para as 94 escolas municipais, foi enviado um questionário para cada uma delas. Do total, 65 questionários (30%) retornaram preenchidos.

Das diversas escolas da rede estadual, 24 professores responderam ao questionário; das escolas municipais, 12 participaram da pesquisa e encaminharam suas

respostas; professores que ministram aulas tanto na rede estadual quanto na rede municipal totalizam nove; há, ainda, um professor que trabalha na rede estadual e na escola particular. Do total de 65 professores, dois deles não responderam em qual rede de ensino trabalha.

Quanto à formação inicial dos professores de arte da educação básica e do ensino superior, é possível observar, na Tabela 01, que 19 (27%) desses professores têm formação inicial em áreas cujos conhecimentos não são compatíveis com os requeridos na área de arte. Do total de 74 professores participantes, 48 professores (65%) possuem habilitação específica em áreas relacionadas a Artes Plásticas, Educação Artística e Artes Visuais, com licenciatura plena; dos outros docentes formados na área, sete (9%) têm habilitação em bacharelado. Há outros professores com nível superior, cujas áreas de formação estão assim distribuídas: pedagogia 12, arquitetura (três), ciências biológicas (um), letras (um) e educação física (um). Desse total de 74 professores, apenas um não respondeu sobre sua formação inicial. Na tabela abaixo, apresenta-se o curso da formação dos professores dos distintos níveis de ensino.

TABELA 01. Formação inicial dos professores que atuam na disciplina de arte da EB e ES.

Curso	Professores da disciplina Arte da Educação Básica	Professores dos cursos de Artes Visuais
Arquitetura	2	1
Artes - Licenciatura	1	
Artes Plásticas - Licenciatura	3	
Artes Visuais - Bacharelado	2	2
Artes Visuais - Licenciatura	27	1
Educação Artística - Bacharelado	1	2
Educação Artística - Licenciatura	14	2
Ciências Biológicas		1
Educação Física	1	
Letras	1	
Pedagogia	12	
NR	1	
Total	65	9

Fonte: dados da pesquisa.

Chama a atenção, nesse registro, o número de professores de outras áreas de formação que ministram disciplinas da área de arte. Como apontado nos primeiros capítulos deste trabalho, ainda que os processos de formação inicial tenham se ampliado no contexto brasileiro, a partir das políticas públicas e com as DCN, procedem, neste momento, alguns apontamentos referentes ao contexto atual da educação em arte.

Segundo o censo escolar 2007 (INEP, 2009), é visível a carência de professores habilitados nas áreas artísticas (Educação Artística, Artes, Artes Plásticas e outras). De acordo com o estudo mencionado, a disciplina de arte é uma das disciplinas que apresenta “menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação, nos anos finais do ensino fundamental” (INEP, 2009, p. 39).

Na etapa de ensino referente aos anos finais do ensino fundamental, somente 25,7% dos professores que ensinam arte têm formação para tal. Os demais são professores formados em Pedagogia ou outras áreas de formação (INEP, 2009). No nível do ensino médio não são encontrados resultados muito diferentes. Apenas 38,2% dos professores que ensinam arte são formados na área (Educação Artística, Artes Plásticas ou Artes Visuais), aponta o mesmo documento.

Esses números revelam uma situação cuja trajetória é histórica, que aponta a necessidade de ampliar os números de professores habilitados para ministrar as aulas de arte com suas especificidades; esses números podem indiciar, também, que muitos alunos das escolas brasileiras ou não têm aula de arte ou têm essa aula ministrada por um profissional de outra área. Vale questionar, com base nesses dados mencionados, até que ponto um professor de uma área diferente da área artística pode dar conta do conhecimento inerente à arte?

A partir desse questionamento, e acreditando na necessidade de uma formação que contemple as diferentes questões relacionadas à produção artística, entende-se, como sujeitos desta pesquisa, professores que ministram a disciplina de arte, com formação inicial e/ou continuada na área artística, com habilitação específica em Educação Artística, Artes Plásticas e/ou Artes Visuais (licenciatura e/ou bacharelado). Justifica esse posicionamento o fato de que a formação inicial e continuada na área específica é fundamental para o papel que se espera do professor de arte na contemporaneidade, conforme já tratado no segundo capítulo deste trabalho, ainda que não desconsiderado o processo histórico construído ao longo do tempo no Brasil, conforme apontado no primeiro capítulo. Nesse capítulo, aborda-se sobre as primeiras formações na área artística, que visavam o aprimoramento do artista e não da formação do professor para atuar no processo educativo em arte, até as recentes discussões que se seguiram para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Artes Visuais.

Entende-se, ainda, e de acordo com os escritos de Penna (2007), que, na formação do professor de Artes Visuais, não basta que haja o domínio da linguagem visual. É indispensável, segundo a autora, “uma perspectiva pedagógica que o prepare para

compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas pedagógicas” (2007, p. 53).

Então, acredita-se na necessidade de ampliar o acesso e o conhecimento referente a área artística, para a formação de novos professores de arte.

4.1 Conhecendo os professores de arte - sujeitos da pesquisa

O grupo de professores de arte, sujeitos desta pesquisa, está dividido em dois subgrupos: os professores da educação básica e os professores de arte do ensino superior. Apresenta-se, a seguir, uma tabela representativa do perfil individual do primeiro grupo de informantes da pesquisa, professores de arte do Ensino Superior:

TABELA 02. Dados individuais dos professores de arte do Ensino Superior.

	Idade	Gênero	Estado Civil
Larissa ⁵	37	F	Casado(a)
Edgar	31	M	Solteiro(a)
Mário	53	M	Casado(a)
Maria	32	F	Casado(a)
Mariana	48	F	Divorciado(a)
Gabriela	42	F	Casado(a)
Tereza	48	F	Casado(a)
Iani	29	F	Divorciado(a)
John	36	M	Casado(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados compactados apontam que esses professores informantes têm entre 29 e 53 anos, situando-se, a maioria, entre 31 e 40 anos. Seis deles são casados, dois divorciados e um solteiro. Seis pertencem ao sexo feminino e três, ao sexo masculino, conforme se pode visualizar no Quadro 02, a seguir:

QUADRO 02. Dados pessoais dos professores de arte do Ensino Superior.

	Idade				Gênero		Estado civil		
	21-30	31-40	41-50	51-60	F	M	Solteiro(a)	Casado(a)	Divorciado(a)
Nº de professores	1	4	3	1	6	3	1	6	2
%	11	44	33	11	67	33	11	67	22
Total	9								

Fonte: Dados da pesquisa.

⁵ Foram atribuídos pseudônimos para todos os sujeitos da pesquisa.

Importante será ressaltar que, desses professores, dois têm formação na área de Educação Artística, com licenciatura plena, dois são bacharéis em Educação Artística, três são bacharéis em Artes Visuais, um tem formação em arquitetura e urbanismo e outro em ciências biológicas. Dos nove professores de arte que ministram aulas no ensino superior, nos cursos de Artes Visuais já mencionados, sete (78%) tem formação continuada com especializações na área, cinco professores (56%) com mestrado e dois professores (22%) com doutorado. Na Tabela 03 é possível identificar os programas de Pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu* cursados pelos professores informantes, em seu processo de formação continuada.

TABELA 03. Formação continuada dos professores de arte do Ensino Superior

Professor	Pós-graduação <i>lato-sensu</i> (Especialização)	Pós-graduação <i>stricto-sensu</i> (Mestrado)	Pós-graduação <i>stricto-sensu</i> (Doutorado)
Larissa	Docência em Ensino Superior		
Edgar	Arte-Educação e Museologia		
Mário	Produção de Rádio e TV	Artes/Cinema	Comunicação e Semiótica
Maria		Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo	
Mariana	História Regional	Educação	
Gabriela	Arte-Educação, Alfabetização, Mídias e Tecnologia, Coordenação Pedagógica		
Tereza		Comunicação e Semiótica	Comunicação e Semiótica
Iani	Imagem e Som	Estudos de Linguagens	
John	Design Gráfico		
Total	7	5	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao apontar os percentuais de professores com mestrado e doutorado, pretende-se ressaltar a relevância dessa formação para os professores de arte, no sentido da possibilidade de ampliar as pesquisas na área e fomentar maior discussão em torno do conhecimento artístico. Cabe ressaltar que, em Campo Grande/MS, os programas específicos para a área artística como um todo, ou mesmo para a especificidade da arte-educação, ainda não existem. Esse fato pode ser observado nos dados revelados na Tabela anterior, em relação aos cursos de Pós-graduação mencionados pelos professores. Apenas os cursos de especialização e os de mestrado em Educação e estudos de linguagem foram realizados na cidade de Campo Grande, sendo os demais realizados em outras regiões. Os programas oferecidos são os de áreas afins como o mestrado em educação, oferecidos pela UFMS desde 1988 e pela UCDB desde 1994 e o mestrado em Estudos de Linguagens, com linhas de pesquisa para a Linguística e semiótica, oferecido pelo departamento de letras da UFMS, desde 2005.

A maior parte dos professores do ensino superior, participantes da pesquisa, estão na docência por um período que varia de um a dez anos. É interessante notar que a maior parte desses professores atua na rede privada (seis professores), o que permite associar esse dado com a criação dos cursos de Artes Visuais - licenciatura, em instituições particulares, a partir do ano de 2007 e 2009, na cidade de Campo Grande, MS.

TABELA 04. Dados individuais relacionados à profissão dos professores de arte do ensino superior.

Professor	Formação inicial	Tempo de docência (anos)	Rede de ensino	Situação Funcional	Jornada (horas)	Faixa Salarial (R\$)
Larissa	Educação Artística - Bacharelado	7	Ensino Superior	CLT	Outro	2001-4000
Edgar	Artes Visuais - Licenciatura	12	Ensino Superior	CLT	Mais de 40	2001-4000
Mário	Ciências Biológicas	30	Ensino Superior	Efetivo	Integral/40	Acima de 4000
Maria	Artes Visuais - Bacharelado	3	Ensino Superior	CLT	Parcial/10	1001-2000
Mariana	Educação Artística - Licenciatura	10	Ensino Superior	CLT	Parcial/20	2001-4000
Gabriela	Educação Artística - Licenciatura	21	Ensino Superior	CLT	Outro	2001-4000
Tereza	Arquitetura	24	Ensino Superior	Efetivo	Integral/40	Acima de 4000
Iani	Artes Visuais - Bacharelado	8	Ensino Superior	Efetivo	Integral/40	Acima de 4000
John	Educação Artística - Bacharelado	1	Ensino Superior	CLT	Parcial/20	2001-4000

Fonte: dados colhidos na pesquisa.

Observa-se, por meio dos registros acima, que, relativamente à situação funcional, os três (33%) professores efetivos são os professores que desenvolvem seu trabalho na instituição pública, com jornada integral de 40h de trabalho; os professores que trabalham em instituições privadas são contratados em regime de CLT, com carga horária entre 10h e 20h/semanais. Vale salientar que a faixa salarial varia de acordo com a carga horária e titulação do professor que trabalha no ensino superior. O Quadro 03, a seguir, permite a visualização compacta do perfil profissional dos professores de arte do Ensino Superior, informantes da pesquisa.

QUADRO 03. Perfil profissional dos professores de arte do Ensino Superior.

	Tempo de docência				
	1-9	10-19	20-30		
Nº de professores	5	1	3		
%	56	11	33		
	Rede de ensino				
	Pública	Particular			
Nº de professores	3	6			
%	33	67			
	Situação funcional				
	CLT	Efetivo			
Nº de professores	6	3			
%	67	33			
	Jornada de trabalho (horas)				
	Parcial/10	Parcial/20	Integral/40	Mais de 40	Outro
Nº de professores	1	2	3	1	2
%	11	22	33	11	22
	Faixa salarial (R\$)				
	1001-2000	2001-4000	Acima de 4000		
Nº de professores	1	4	3		
%	11	44	33		
Total	9				

Fonte: dados colhidos na pesquisa.

Com relação à jornada de trabalho, volta-se a atenção para um (11%) professor que declarou trabalhar mais de 40h e, conquanto tenha uma carga horária maior, seu salário está na faixa de R\$2.001 a R\$4.000. Esse fato se justifica, possivelmente, pela formação, uma vez que esse informante tem especialização e trabalha com vínculo na CLT, podendo, dessa maneira, sofrer variação salarial de acordo com a hora/aula paga pela instituição de ensino contratante.

Em seguida, apresentam-se os dados obtidos por meio do questionário preenchido pelos professores de arte da Educação Básica, informantes, também, desta pesquisa. A seguir, está a tabela representativa do perfil individual desses professores.

TABELA 05. Dados pessoais dos professores de arte da Educação Básica.

Professor	Idade	Gênero	Estado Civil	Professor	Idade	Gênero	Estado Civil
Fabrcio	24	M	Solteiro(a)	Carmem	47	F	Solteiro(a)
Tatiana	37	F	NR*	Ana	48	F	Casado(a)
Clara	60	F	Divorciado(a)	Sabrina	39	F	Casado(a)
Alice	34	F	Casado(a)	Cecília	26	F	Solteiro(a)
Amanda	21	F	Solteiro(a)	Camila	31	F	Casado(a)
Sofia	41	F	Casado(a)	Carla	39	F	Divorciado(a)
Manoela	56	F	Casado(a)	Patrícia	44	F	Casado(a)
Valentina	42	F	Casado(a)	Priscila	29	F	Solteiro(a)
Caroline	61	F	Casado(a)	Claudia	35	F	Solteiro(a)
Renato	26	M	Solteiro(a)	Rafael	45	M	Solteiro(a)
Leonardo	39	M	Divorciado(a)	Flavia	42	F	Casado(a)
Paula	38	F	Casado(a)	Karen	40	F	Casado(a)
Rosa	65	F	Casado(a)	Marisa	25	F	Solteiro(a)
Luiz	31	M	Solteiro(a)	Ester	23	F	Casado(a)
Beatriz	34	F	Casado(a)	Helena	25	F	Solteiro(a)
Davi	24	M	Casado(a)	Simone	61	F	Casado(a)
Eduarda	48	F	Casado(a)	Cristina	43	F	Solteiro(a)
Joana	28	F	Solteiro(a)	Iasmim	31	F	Casado(a)
Mateus	55	M	Casado(a)	Angelina	50	F	Casado(a)
Silvia	38	F	Casado(a)	Luiza	31	F	Casado(a)
Leila	30	F	Solteiro(a)	Fernanda	24	F	Solteiro(a)
Isabela	53	F	Casado(a)	Estela	49	F	Casado(a)
Isadora	47	F	Casado(a)	Mariana	48	F	Divorciado(a)
Júlia	52	F	Casado(a)	Letícia	40	F	Casado(a)

Fonte: Dados colhidos na pesquisa.

*NR – Não responderam

Esse grupo compõe-se de 48 informantes. Com relação à idade, 15 dos sujeitos têm entre 31 e 40 anos. A presença do gênero feminino fica evidenciada: dentre o total dos professores entrevistados (48), 41 (85%) são mulheres e sete (15%) pertencem ao sexo masculino. Esse resultado sugere e reforça o que tem sido apontado nas pesquisas sobre gênero na profissão docente: a presença de um número maior de mulheres nas funções relacionadas à educação, uma presença marcante na maior parte das escolas brasileiras.

Dados sobre o estado civil relacionam a maioria dos professores participantes da pesquisa como casados (58%).

Assim, chega-se ao seguinte quadro descritor do perfil pessoal desses informantes:

QUADRO 04. Perfil pessoal dos professores de arte da Educação Básica.

	Idade					Gênero		Estado civil			
	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	F	M	S	C	D	NR*
Nº de professores	12	15	13	5	3	41	7	15	28	4	1
%	25	31	27	10	6	85	15	31	58	8	2
Total	48										

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

*NR – Não responderam

O Tabela seguinte registra os dados encontrados nas respostas do questionário aplicado aos professores de arte da Educação Básica, referente aos aspectos profissionais. Confirmam-se:

TABELA 06. Dados profissionais dos professores de arte da Educação Básica.

Professor	Formação inicial	Tempo de docência (anos)	Rede de ensino	Situação Funcional	Jornada (horas)	Faixa Salarial (R\$)
Fabrcio	Educação Artística - Licenciatura	NR*	Municipal/ Estadual	NR*	Mais de 40	2001-4000
Tatiana	Artes Visuais - Licenciatura	NR*	NR*	NR*	NR*	NR*
Clara	Educação Artística - Licenciatura	16	NR*	NR*	NR*	NR*
Alice	Artes Visuais - Licenciatura	7	Municipal	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Amanda	Artes Visuais - Licenciatura	NR*	Municipal	Temporário	Parcial/20	1001-2000
Sofia	Artes Visuais - Licenciatura	NR*	Municipal	Temporário	Parcial/20	1001-2000
Manoela	Artes Visuais - Licenciatura	7	Municipal	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Valentina	Educação Artística - Licenciatura	17	Municipal	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Caroline	Artes Visuais - Licenciatura	19	Municipal	NR*	NR*	NR*
Renato	Artes Visuais - Bacharelado	0	Municipal	NR*	Integral/40	1001-2000
Leonardo	Artes Visuais - Licenciatura	13	Municipal	Temporário	Mais de 40	1001-2000
Paula	Educação Artística - Licenciatura	12	Estadual	Efetivo	Integral/40	2001-4000
Rosa	Artes - Licenciatura	NR*	Estadual	Temporário	Parcial/10	501-1000
Luiz	Artes Visuais - Licenciatura	6	Estadual	NR*	Parcial/20	1001-2000
Beatriz	Artes Visuais - Licenciatura	15	Estadual	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Davi	Artes Visuais - Licenciatura	0	Estadual	Temporário	Parcial/10	501-1000
Eduarda	Artes Plásticas - Licenciatura	30	Municipal/ Estadual	Efetivo	Integral/40	2001-4000
Joana	Artes Visuais - Licenciatura	10	Estadual	Outro	Outro	1001-2000
Mateus	Artes Plásticas - Licenciatura	13	Municipal/ Estadual	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Silvia	Artes Visuais -	2	Estadual	Temporário	Parcial/20	1001-2000

	Licenciatura					
Leila	Artes Visuais - Licenciatura	8	Municipal/ Estadual	Efetivo	Integral/40	2001-4000
Isabela	Artes Visuais - Licenciatura	16	Estadual	Efetivo	Outro	2001-4000
Isadora	Artes Visuais - Licenciatura	NR*	Estadual	Temporário	Parcial/20	1001-2000
Júlia	Artes Visuais - Licenciatura	20	Estadual	Outro	Parcial/20	1001-2000
Carmem	Artes Visuais - Licenciatura	7	Estadual	Temporário	Parcial/20	1001-2000
Ana	Artes Visuais - Licenciatura	9	Estadual	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Sabrina	Artes Visuais - Licenciatura	2	Estadual	Temporário	Parcial/10	501-1000
Cecília	Artes Visuais - Licenciatura	5	Estadual	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Camila	Artes Visuais - Licenciatura	5	Estadual	Temporário	Outro	1001-2000
Carla	Artes Visuais - Bacharelado	5	Estadual	Temporário	Integral/40	2001-4000
Patrícia	Educação Artística - Bacharelado	25	Estadual	Efetivo	Outro	2001-4000
Priscila	Artes Visuais - Licenciatura	6	Estadual	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Claudia	Artes Visuais - Licenciatura	15	Estadual	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Rafael	Educação Artística - Licenciatura	20	Municipal/ Estadual	Efetivo	Mais de 40	Acima de 4000
Flavia	Artes Plásticas - Licenciatura	15	Estadual	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Karen	Educação Artística - Licenciatura	16	Municipal/ Estadual	Efetivo	Integral/40	2001-4000
Marisa	Artes Visuais - Licenciatura	NR*	Municipal/ Estadual	Temporário	Integral/40	1001-2000
Ester	Educação Artística - Licenciatura	NR*	Estadual	Temporário	Integral/40	NR*
Helena	Educação Artística - Licenciatura	NR*	Estadual/Particular	Temporário	Integral/40	2001-4000
Simone	Artes Visuais - Licenciatura	20	Estadual	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Cristina	Educação Artística - Licenciatura	22	Estadual	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Iasmim	Artes Visuais - Licenciatura	12	Estadual	Efetivo	Mais de 40	2001-4000
Angelina	Educação Artística - Licenciatura	NR*	Municipal	Efetivo	Parcial/20	1001-2000
Luiza	Artes Visuais - Licenciatura	NR*	Municipal	Temporário	Integral/40	2001-4000
Fernanda	Educação Artística - Licenciatura	NR*	Municipal/ Estadual	Temporário	Mais de 40	2001-4000
Estela	Educação Artística - Licenciatura	18	Municipal/ Estadual	Efetivo	Integral/40	2001-4000
Mariana	Educação Artística - Licenciatura	23	Municipal	Efetivo	Parcial/20	2001-4000
Letícia	Educação Artística - Licenciatura	NR*	Municipal	Eventual/ Substituto	Parcial/20	501-1000

Fonte: Dados colhidos na pesquisa.

*NR – Não responderam

Como se pode observar, 22 (46%) dos professores de arte trabalham em escolas da rede estadual, seguindo-se 12 (23%) professores na rede municipal. Nota-se, ainda, que há

um número significativo (10 professores [19%]) de informantes que trabalham nas duas redes de ensino.

O Quadro abaixo permite uma visualização mais imediata da significância desses dados detalhados na Tabela anterior:

QUADRO 05. Perfil profissional dos professores de arte da Educação Básica

	Formação					
	Graduação	Especialização			Mestrado	
Nº de professores	16	29			3	
%	33	60			6	
	Tempo de docência					
	1-9	10-19	20-30	NR*		
Nº de professores	12	14	7	15		
%	25	29	15	31		
	Rede de ensino					
	Municipal	Estadual	Estadual/Municipal	Estadual/Particular	NR*	
Nº de professores	12	24	9	1	2	
%	25	50	19	2	4	
	Situação funcional					
	Efetivo	Eventual/Substituto	Temporário	Outro	NR*	
Nº de professores	23	1	16	2	6	
%	48	2	33	4	13	
	Jornada de trabalho (horas)					
	Parcial/10	Parcial/20	Integral/40	Mais de 40	Outro	NR*
Nº de professores	3	22	11	5	4	3
%	6	43	26	10	8	6
	Faixa salarial (R\$)					
	501-1000	1001-2000	2001-4000	Acima de 4000	NR*	
Nº de professores	4	19	20	1	4	
%	8	40	42	2	8	
Total	48					

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

*NR – Não responderam

É possível se constatar que, relativamente à formação, dos 48 professores de arte, 29 deles (60%) têm especialização. Pelas informações registradas nos questionários, três desses professores fizeram sua Pós-graduação em Artes Visuais: Cultura e Criação, oferecida pelo SENAC- MS e outros três especializaram-se em Psicopedagogia, oferecido em todas as

instituições com cursos de Pós-graduação de Campo Grande. Desse total de professores, 14 especialistas trabalham na rede estadual, 10 na rede municipal, seis na rede municipal e estadual e um na rede estadual e particular. É válido ressaltar que a SEMED ofereceu, em 2010, em parceria com o Instituto de Ensino superior da FUNLEC - IESF, como processo de formação continuada, a Pós-graduação em nível de especialização: Arte e suas linguagens, para os professores da rede municipal, com gratuidade para os participantes.

Os Professores com mestrado são três (6%), entre estes, dois professores atuam na rede estadual de ensino, que fizeram suas pesquisas no programa de Pós-graduação - Mestrado de Letras, em Estudos de Linguagens da UFMS; um professor que atua na rede estadual participou do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação pela UCDB.

É possível notar-se, ainda, relativamente ao tempo de exercício no magistério desses professores de arte, que 14 sujeitos (29%) têm de dez a dezenove anos no exercício da docência; segue-se a esse, um número significativo de informantes (12 sujeitos, 23%) que exercem a profissão há um tempo que vai de um a nove anos, dado que indicia um número significativo, dentro da pesquisa, de professores que iniciam na docência.

Quanto à situação funcional, 48% referem-se aos 23 professores efetivos, 12 deles na rede estadual, cinco professores na rede municipal e seis que atuam nas duas redes de ensino. Dos 16 (33%) docentes informantes de regime temporário, nove estão na rede estadual, quatro, na rede municipal, dois atuando em ambas e um atua na rede estadual e na particular.

A maior parte dos professores, 22 (43%) tem jornada de trabalho de 20 horas semanais. Desse total, três deles (6%) cumprem jornada parcial de 10h, no regime temporário, na rede estadual. O salário desses docentes está na faixa equivalente a R\$ 500 até R\$1001. Treze (13) desses professores atuam da rede estadual, oito estão na rede municipal e um trabalha em ambas as redes de ensino. Dos cinco (10%) professores com mais de 40h, um é da rede estadual, um atua na rede municipal (é temporário e recebe entre R\$1.001 e R\$2.000) e três estão nas duas redes, municipal e estadual.

Com relação à média salarial, 20 (42%) professores recebem entre R\$2.000,00 e R\$ 4.000,00, uma quantidade bem próxima dos 19 (40%) professores cujos salários estão na faixa entre R\$1.000,00 e R\$2.000,00. Um dado que chama a atenção é que, mesmo com nove professores com jornada de trabalho de 40h e um que cumpre mais de 40h, apenas um deles, professor de arte da educação básica, tem salário superior a R\$4.000,00.

Dos 20 (42%) professores com faixa salarial R\$2.001-R\$4.000, 15 têm especialização, dois têm mestrado e três graduação; sete professores cumprem jornada de 20h,

oito fazem a de 40h, três fazem mais de 40h e dois informantes assinalaram a opção “outros”. Nove desses 20 informantes atuam na rede estadual, quatro estão na rede municipal, seis trabalham nas duas redes, municipal e estadual e um deles atua nas redes estadual e particular. Os dados apontam, ainda, que 15 desses profissionais são efetivos, quatro são temporários; um deles não respondeu.

Os professores com mestrado ganham entre R\$2.001 e R\$4.000, um deles cumpre a jornada parcial de 20h, um não quis marcar uma resposta. Os dois primeiros são efetivos: um da rede municipal (com 23 anos de docência) e outro da rede estadual (com 25 anos de docência).

4.2 Os fatores de satisfação no trabalho

Dando-se seguimento à apresentação e análise dos dados coletados por meio do questionário, passa-se à descrição das duas outras partes desse instrumento de pesquisa.

Inicialmente, buscou-se identificar o grau de satisfação dos professores em relação aos fatores que, presentes no trabalho docente, podem propiciar o bem-estar. As respostas obtidas no questionário fazem referência a 26 fatores relacionados aos componentes da atividade laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural. Além dessas, outras três questões foram respondidas pelos professores de arte, a fim de se compreender acerca das dinâmicas intervenientes na conquista do bem-estar subjetivo. Os resultados obtidos nas respostas dos 57 professores de arte (48 professores da Educação Básica e nove do Ensino Superior), sujeitos da pesquisa, são apresentados neste capítulo, juntamente com as análises das questões abertas incluídas no questionário e relacionadas à felicidade do professor com sua profissão.

Você é feliz sendo professor de arte? Por quê? O que, na instituição escolar e na sua aula, propicia ou facilita a sua felicidade? O que, na instituição escolar e na sua aula, dificulta a sua felicidade? Como enfrenta essas dificuldades? Essas questões são analisadas de maneira a elucidar as vivências que geram, no professor, a felicidade em relação ao trabalho, e podem revelar sonhos, desejos, expectativas, além da vivência, em maior grau, de experiências positivas.

4.2.1 Os componentes do trabalho docente

Os componentes relacionados ao trabalho docente dizem respeito aos fatores que constituem os elementos objetivos, próprios das situações vividas pelo professor no seu ambiente de trabalho; as questões subjetivas estão relacionadas às expectativas, necessidades e valores pertencentes ao professor. A intersecção desses dois elementos -objetivos e subjetivos - do trabalho poderá propiciar o bem-estar do professor de arte no ambiente escolar.

As respostas dos professores de arte referentes aos fatores presentes em seu trabalho serão apresentadas e analisadas a seguir. Revelam os níveis de satisfação ou de insatisfação referentes às situações vividas em seu labor. Considera-se, como aponta Rebolo (2005, p. 21), que

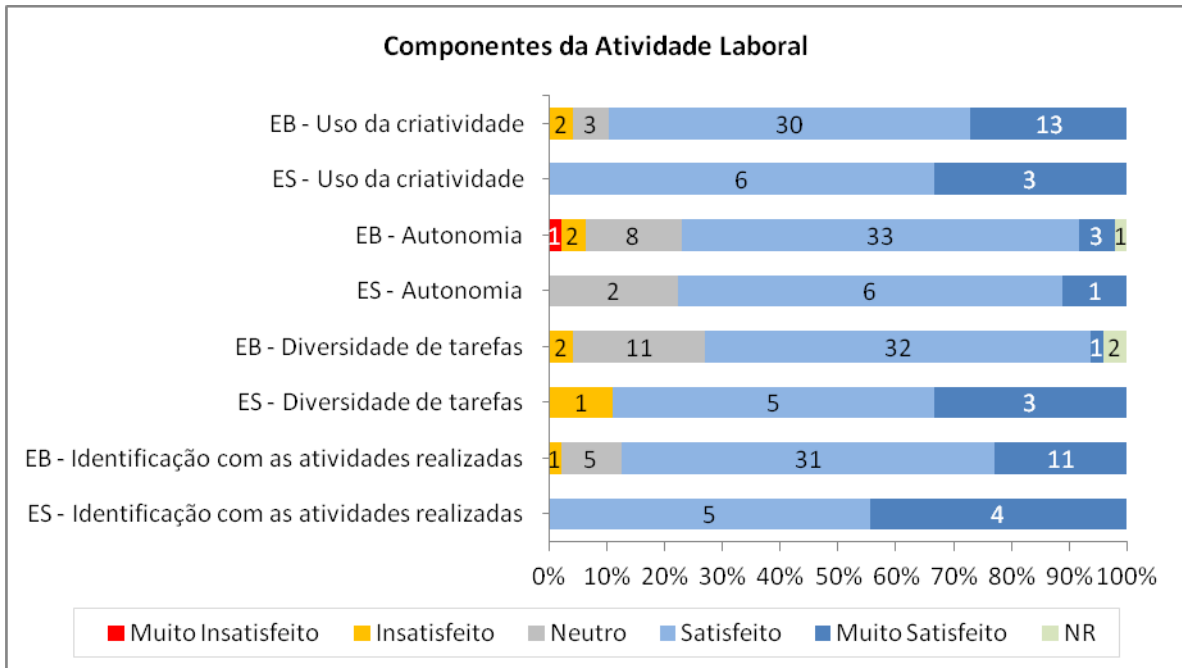
o bem-estar é um estado que permite ao professor vivenciar sua atividade de modo positivo e que contribui para a fruição plena da vida [...] é um estado resultante de um processo complexo que, embora pertencente ao âmbito do subjetivo, está altamente relacionado às especificidades e ao contexto do trabalho.

Essas respostas, então, servem para identificar a percepção dos professores informantes e os elementos que integram a sensação de satisfação, como a resolução das tarefas, a concentração nas atividades, o relacionamento e retorno do grupo de trabalho. Ações desenvolvidas no contexto do trabalho docente.

O Componente da atividade laboral

Este componente abrange questões relacionadas ao processo de trabalho em que o professor de arte, no desenvolvimento das atividades diárias, depara-se, com frequência, com a necessidade de transformar sua ação pedagógica em tarefas diferenciadas, usando, para tanto, a autonomia e a criatividade, bem como as habilidades específicas relacionadas à sua profissão.

GRÁFICO 1. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente da Atividade laboral



Fonte: Dados coletados com aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Legenda: EB – Educação básica; ES – Ensino superior; NR – Não responderam.

Nas respostas elencadas pelos 57 sujeitos da pesquisa, é interessante que se apontem os componentes que, na visão desses professores, constituem-se fatores de maior satisfação em sua atuação de docente: o uso da criatividade (apontado por 52 professores) e a identificação com as atividades realizadas (apontado por 51 professores).

Criatividade talvez seja o termo mais ouvido e falado, na comunidade escolar, em referência às atividades desenvolvidas pelos professores. Nota-se, pelos posicionamentos dos informantes desta pesquisa, professores de arte, que trabalhar com criatividade é um indicativo de extrema satisfação, uma vez que a área de arte abre, aos profissionais, a possibilidade de experimentar processos de criação em um mundo no qual o imaginário e a sensibilidade não pertencem à rotina de trabalho.

Pôde-se perceber, na leitura desses indicativos, não apenas a possibilidade de desenvolvimento pessoal do professor, mas em conjunto com seus alunos, o que pode vir a contribuir para uma percepção da importância do seu trabalho, tanto nas oportunidades de criar elementos para as produções artísticas, como nas demais áreas do conhecimento, pois a criatividade não é inerente apenas ao conhecimento artístico, mas ao ser como um todo.

Dentre as colocações feitas pelos professores de arte, relativamente ao uso da criatividade ou da necessidade de ser criativo, chama a atenção um trecho da resposta da professora Larissa: [...] *professores de arte são criativos, não?* Esse questionamento pode ser

visto como uma ideia bastante recorrente de que as pessoas que realizam atividades artísticas são as pessoas criativas, ou com um nível maior de criatividade.

O uso da criatividade também é apontada por outros professores que sentem satisfação quando lhes é permitido criar, trazer inovações para a sala de aula ou, ainda, quando têm a possibilidade de trabalhar com um nível de ensino em que sente maior proximidade ou quando o professor pode fazer a escolha, como pontua a professora Angelina:

Trabalhar arte nas séries iniciais é muito gratificante. Lá os alunos desenvolvem trabalhos com sucatas, recortes... O professor tem que ser criativo e despertar nos alunos o gosto pela arte.

Identificar-se com as atividades que realiza é outro fator apontado, pelos professores informantes, como proporcionador de satisfação no trabalho docente. Poder fazer aquilo de que gosta e que escolheu como profissão. Desse modo, o professor de arte demonstra satisfação com a possibilidade de desenvolver, em seu trabalho, habilidades artísticas que poderão gerar uma aula com mais qualidade. Todos os professores informantes demonstraram que esse é um fator que gera satisfação:

Trabalho na área na qual sou formada e continuo estudando bastante, sinto que tenho contribuições importantes para dar na área de arte. Creio ser necessário, porém, repensar a situação atual da arte em MS. Sou totalmente favorável ao oferecimento de graduações em Licenciatura em Artes Visuais e além dela, Design Gráfico, Fotografia, ou seja, mais especializadas e que garantam ao aluno uma formação para o mercado de trabalho. Aposto nos cursos de Licenciatura por acreditar que somente o professor bem formado em Arte poderá educar e criar públicos adequados à produção, apreciação.
(Prof. Maria)

Ao longo da história, as imagens produzidas pelos artistas, os gestos, os sons que surgem das linguagens artísticas para traduzir as emoções e os sentimentos humanos são, para o professor de arte, material de trabalho. Dessa produção histórica o professor de arte demonstra satisfação quando se identifica com as atividades próprias do seu saber, pertencentes aos conteúdos da disciplina, ou seja, quando pode usar esse material de trabalho, levando para sala de aula as possibilidades presentes nas linguagens da arte.

Além dessa identificação com o que faz, a possibilidade de lidar com diversas ações que favoreçam a formação integral do aluno é apontado, pelos informantes, como fator de satisfação, também, conforme corroborado por Arslan e Iavelberg (2007, p. 9):

oferecer suporte técnico, acompanhar o aluno no enfrentamento dos obstáculos inerentes à criação, na resolução de problemas com dicas e perguntas, fazendo-o acreditar em si mesmo, no que faz e pensa; propor exercícios que aprimorem a

criação, informar com base na história da Arte, promover a leitura, a reflexão e a construção de ideias sobre arte; e ainda, documentar os trabalhos e textos produzidos para análise e reflexão conjunta.

Segundo Seco (2002, p. 18), é preciso atentar para as necessidades dos professores a fim de favorecer sua satisfação em relação ao trabalho que realizam, principalmente dando-lhes a oportunidade de “[...] participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional [...]”.

Observem-se, nesse sentido, alguns registros deixados pelos professores informantes da pesquisa:

Liberdade em poder direcionar minhas atividades baseadas nas minhas escolhas. (Prof. Edgar)

Alto grau de liberdade para desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Profa. Tereza)

Tenho liberdade para trabalhar. Sei que a realidade de muitos professores é contrária a minha. (Profa. Ana)

Mosquera (1976, p. 9) faz a seguinte consideração: “Devemos recordar, como fundamento básico que a eficácia de um professor decorre do quanto ele cresceu como pessoa e o que possibilitou a que outros também crescessem e se tornassem mais autônomos”.

Com relação, ainda, aos componentes da atividade laboral, oito professores da educação básica e um do ensino superior se declararam insatisfeitos com alguns dos fatores apresentados. Destaca-se, também, que todos os professores do ensino superior responderam a todas as questões relacionadas a este grupo de componentes; um deles, entretanto manifestou neutralidade em relação ao fator autonomia.

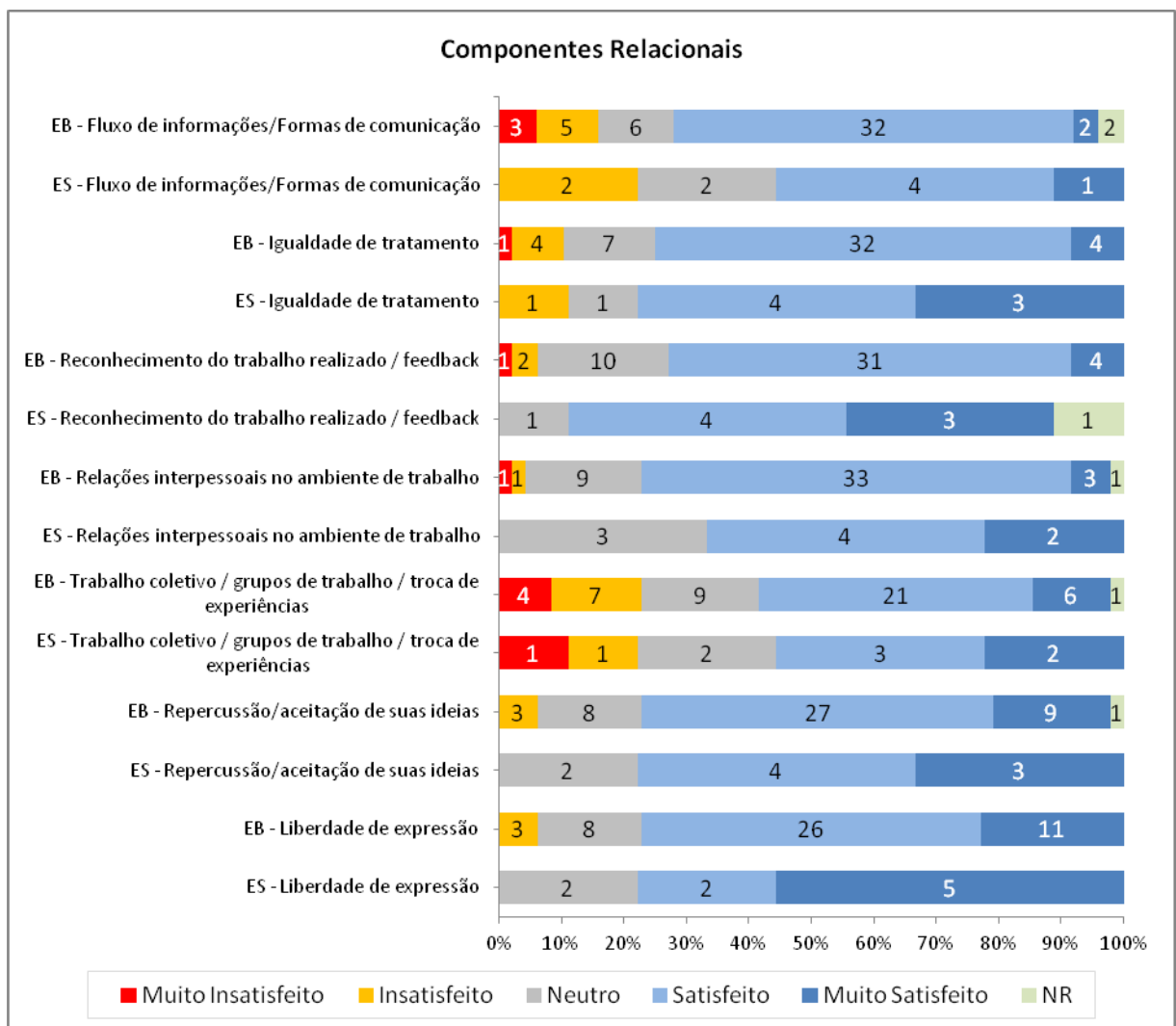
O componente relacional

O componente que apresenta as atividades de interação e relacionamento no trabalho docente traz, em seu contexto, os fatores que evidenciam as formas de tratamento estabelecidas no cotidiano escolar. Aponta para as dinâmicas que envolvem o eu e o outro, no ambiente de trabalho em que estão inseridos professores, gestores, alunos e pais de alunos. Essas relações são evidenciadas no dia-a-dia da instituição escolar e podem gerar satisfação desde que as relações sejam agradáveis e positivas. São fatores desse componente: fluxo de

informações, formas de comunicação; igualdade de tratamento; reconhecimento do trabalho realizado/*feedback*; relações interpessoais no ambiente de trabalho; trabalho coletivo, grupos de trabalho e a troca de experiências demonstrada pelo grupo de trabalho; repercussão e aceitação das ideias próprias a cada um; e liberdade de expressão.

Ao analisar as respostas dos professores de arte, em relação a esse componente, percebe-se níveis elevados de satisfação referentemente a todos os fatores, como pode ser observado no Gráfico 2.

GRÁFICO 2. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos presentes no componente das relações interpessoais.



Fonte: Dados coletados com aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Legenda: EB – Educação básica; ES – Ensino superior; NR – Não responderam.

Neste componente, o fator relacionado à liberdade de expressão foi apontado pelos professores com maior índice de satisfação: 26 professores da educação básica

mostraram-se satisfeitos e 11 muito satisfeitos; no ensino superior, dois professores posicionaram-se satisfeitos e cinco, muito satisfeitos com esse fator.

A repercussão e aceitação das ideias é outro aspecto em que os professores de arte se declararam com satisfação. Foram 27 os professores satisfeitos e nove os muito satisfeitos (EB). Essa satisfação pode representar a sensação de pertencimento ao grupo, da escuta atenta dos colegas, a troca de experiências e a possibilidade de explorar, na sala de aula, os projetos pensados para os alunos. Vejam-se alguns registros de informantes:

O contato com os alunos, em geral é agradável e produtivo. Sinto que consigo falar na linguagem deles e transmitir com clareza as ideias. (Profa. Carmen)

Nos locais onde trabalhei, na maioria das vezes, tive apoio para realização de projetos ou propostas diferenciadas com os acadêmicos. (Profa. Mariana)

As relações interpessoais são parte da dinâmica que constitui o trabalho do professor. Nessas relações, a igualdade do tratamento dispensado aos alunos e aos outros partícipes do processo educativo evidenciam os aspectos positivos no ambiente de trabalho e geram um clima amistoso, o que pode favorecer o trabalho em grupo e o envolvimento com o trabalho.

O relacionamento, base para as interações com as pessoas com as quais se convive, seja na intimidade do lar ou nos momentos compartilhados com colegas no trabalho, é uma referência presente na análise das dinâmicas que se estabelecem no ambiente escolar.

O relacionamento é positivo quando oportuniza o convívio prazeroso com colegas, alunos e outras pessoas pertencentes ao ambiente escolar, contudo, pode ser negativo, quando provoca sensações de mal estar.

Nesta pesquisa, os professores apontam que um bom relacionamento com os alunos e colegas torna o trabalho prazeroso, a pessoa se sente aceita pelo grupo, suas ideias recebem a escuta necessária e gera um sentimento positivo que motiva para a realização de expectativas e metas de trabalho. Percebe-se que o respeito, a liberdade de expressão, a ajuda mútua e a harmonia são fatores relevantes para a obtenção do bem-estar, como mencionado por professoras informantes:

A tranquilidade e o relacionamento profissional com os colegas de trabalho. (Profa. Beatriz)

O relacionamento harmonioso com os colegas auxilia na sensação de bem-estar. (Profa. Mariana)

A convivência com o grupo e com a direção é muito agradável. Estou aqui na (escola) há oito anos. A direção e coordenação reconhecem e valorizam meu trabalho e dentro das suas possibilidades providencia materiais e recursos para que as aulas aconteçam da melhor forma possível. Tenho liberdade para trabalhar. Sei que a realidade de muitos professores é contrária a minha. (Profa. Ana)

Clima de tranquilidade entre os colegas; comunidade participativa. Boa parte dos alunos mora no bairro e nos encontramos na rua, comércio, igreja. Percebo que pais e alunos respeitam o profissional professor e apoiam as atividades escolares. (Profa. Mariana)

Os professores foram enfáticos, em suas respostas, sobre as questões pertinentes ao reconhecimento, ao *feedback* do trabalho que realizam e à valorização da disciplina como algo importante. Segundo Codo (1999), o professor precisa sentir-se reconhecido como bom profissional, como alguém que desenvolve seu trabalho com determinado grau de esforço; para isso o professor vai se empenhar para realizar sua atividade de trabalho de maneira competente.

Para esses professores, perceber, nos alunos, a vontade de aprender arte e uma visão de que a disciplina de arte é necessária ao aprendizado, faz com que se sintam aceitos, como demonstram estas respostas registradas por algumas professoras:

Acho que o que mais influencia minha felicidade é o reconhecimento de meu trabalho por parte da instituição escolar e, principalmente por parte dos alunos. Também fico feliz quando alcanço meus objetivos durante a realização do meu trabalho. (Profa. Leila)

O que me faz feliz é o retorno dos alunos quando vejo que consegui passar conceitos culturais e artísticos tornando esse educando consciente e respeitador quanto à diversidade cultural. (Profa. Priscila)

A constatação de resultados obtidos com o trabalho que realizam é fator de satisfação e bem-estar e geram, no professor, o desejo de fazer cada vez melhor suas tarefas, ainda que os resultados nem sempre sejam imediatos no processo de aprendizagem.

[...] Raros e felizes são os momentos em que é possível reconhecer no aluno a marca específica do seu trabalho. Em um plano abstrato, sim, fui eu que o eduquei, ou ajudei a educar, mas em um plano concreto, como sabemos onde começou e onde terminou a minha intervenção? Como dimensionar a minha potência? O outro se transforma na velocidade em que o professor o transformou. A historicidade imediata que anima o trabalho do professor o deixa impossibilitado de se refletir imediatamente [...]. Depende, para se reconhecer, que o outro o reconheça (Codo, 1999, p.46).

Os professores deixaram evidente o desejo de serem reconhecidos pelo trabalho que realizam e pela demonstração de esforço em seu labor. Esse reconhecimento, quando

positivo, pode auxiliar na autoavaliação e, conseqüentemente, na autoimagem do professor, favorecendo o estabelecimento de novas metas, suas e do grupo. Mosquera (1975b, p. 95) faz referência, justamente, à necessidade de pensar no professor com “seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações”.

Estabelecer um bom relacionamento com os parceiros de trabalho, respeitando ideias adversas às suas, pode gerar um sentimento de sinceridade e respeito mútuo no espaço escolar. Essas relações positivas também refletem no desenvolvimento profissional, no crescimento e fortalecimento do grupo.

Os trechos a seguir exemplificam a percepção dos professores sobre a importância de se obter apoio em suas práticas diárias e o trabalho coletivo, favorecendo a troca de ideias e o fortalecimento do grupo:

“O apoio nas ideias”. (Prof. Fabrício). “Com o fornecimento de materiais para as aulas de arte”. (Profa. Paula). “A escola oferece um laboratório só para eu utilizar”. (Prof. Rafael). “Tenho todos os materiais que preciso, e quando não tenho a escola providencia”. (Profa. Carla)

Na instituição há apoio ao trabalho e incentivo. Há respaldo em relação à disciplina dos alunos junto à coordenação. Na minha aula, o que me deixa satisfeita é o retorno dos alunos, principalmente no que diz respeito a trazer materiais, como telas, tintas etc. (Profa. Iasmim)

Codo (1999) aponta a afetividade como aspecto relevante no trabalho docente. Nesse caso, o professor não será apenas aquele que ensina conteúdos e o aluno, aquele que se dispõe a aprender; trata-se de um processo de valorização social no qual existe cumplicidade, amizade e envolvimento, no qual os sentimentos são vivenciados na partilha de questões relacionadas ao labor diário. Desse modo, o retorno carinhoso dos alunos propiciam o prazer e o desejo de superação.

O que ainda me dá prazer em lecionar é o carinho e o respeito de alguns alunos, e ouvir essa frase: “professora adorei a sua aula”. (Profa. Claudia)

Descobrir potencial de alunos, provocar neles a vontade é a satisfação em realizar uma atividade e principalmente ver a alegria no rosto deles na realização e na superação de dificuldades. (Profa. Isabela)

Dessa maneira, “Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor” (CODO, 1999, p. 50). Nessa relação saudável e prazerosa a paixão pelo que se faz, as conquistas obtidas com habilidades específicas, são aspectos pertinentes à docência; fica evidenciado o componente relacional

como fonte principal para a obtenção da satisfação no trabalho docente.

Relativamente a esse componente, observa-se, numa volta ao Gráfico 2, que, tanto os professores da educação básica quanto os professores dos cursos de artes visuais posicionam-se satisfatoriamente em relação aos fatores da atividade relacional. Em geral, os professores de arte conseguem manter bom relacionamento e estabelecer vínculos afetivos tanto com os alunos quanto com os colegas de trabalho, visto que a própria arte necessita, para sua existência, que se vivenciem sentimentos e emoções, em seu contexto.

Observa-se, ainda, pelos dados descritos no Gráfico 2, que entre os sete itens do Componente Relacional, apenas os fatores referentes ao fluxo de informação (2 professores), igualdade de tratamento (1 professor) e trabalho coletivo, troca de experiências (2 professores) foram apontados com um pequeno indicativo de insatisfação. Observe-se que esse resultado, pouco expressivo em relação à extensão da pesquisa, pode conduzir à inferência de que a escassez dos encontros realizados entre os professores, sobretudo no ensino superior, que favoreçam as trocas entre o grupo de trabalho possa se constituir em fator interferente. É comum que, com a rotina estabelecida pela especificidade cada disciplina, muitas vezes o professor fique na sua sala ou laboratório e pouco tenha contato com seus colegas de trabalho. Esse fato pode gerar insatisfação para alguns que sentem a necessidade da proximidade do grupo para compartilhar suas ações.

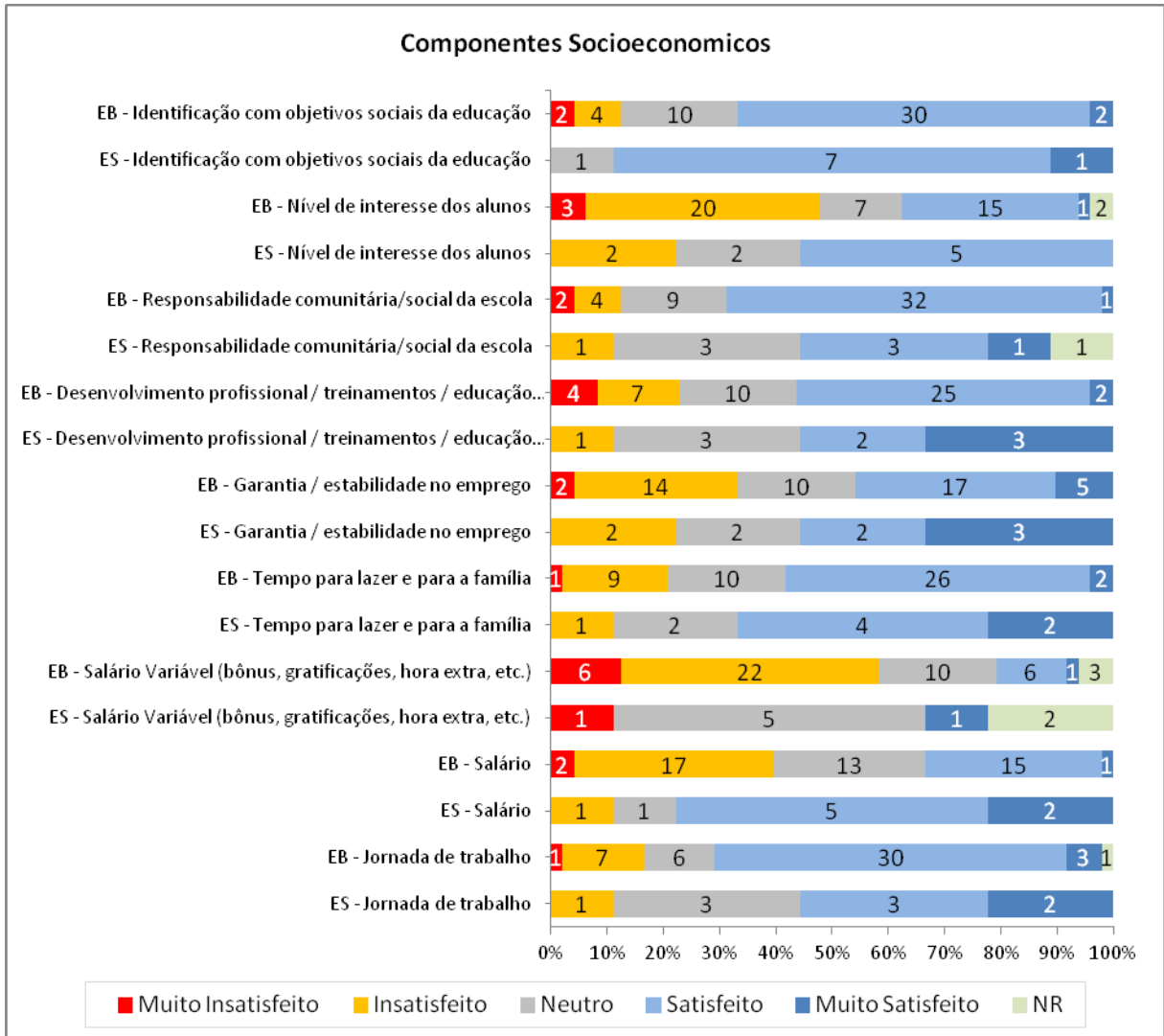
Componente social e econômico

O componente socioeconômico refere-se aos fatores em que o professor, para efetivação do seu trabalho, depende do contexto social em que está inserido, possibilitando a articulação entre a realidade da comunidade em que trabalha com a sociedade como um todo.

As questões econômicas podem ser entendidas como propiciadoras de bem-estar no sentido em que o trabalho é fonte do provimento do professor; inclui o salário e suas variáveis como bônus, hora-extra e gratificações; os aspectos sociais incluem a identificação dos objetivos da educação, o desenvolvimento profissional, treinamentos e formação continuada, a estabilidade no emprego e o nível de interesse dos alunos.

Percebe-se que esse componente tem, na avaliação dos professores de arte, a maior equiparação entre os fatores de satisfação e insatisfação; os fatores relacionados ao interesse dos alunos e salário variável aparecem declarados como insatisfatórios, como pode ser observado no Gráfico 3. Aparecem com mais frequência nas respostas dos questionários (questões abertas) estratégias de enfrentamento para os fatores desse componente.

GRÁFICO 3. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos sociais e econômicos.



Fonte: Dados coletados com aplicação do questionário. Elaborado pela autora.
 Legenda: EB – Educação básica; ES – Ensino superior; NR – Não responderam

A identificação com os objetivos sociais da educação foi um fator muito evidenciado, possivelmente em razão da característica social presente na própria arte e porque os professores o entendem as manifestações artísticas como elemento de transformação social, uma vez que "a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos da sociedade". (PCN, 1997, p. 20). Os objetivos sociais são apontados com ênfase pela informante da pesquisa, professora Ana:

Creio que a arte é um poderoso meio de abrir espaços, discutir a diversidade, aceitar/entender/relacionar com o outro, respeitando as diferenças valorizando as identidades em questão. Trabalhar com arte é

contribuir para um mundo melhor, onde o ser humano possa viver e avançar em suas potencialidades e interagir com a coletividade.

O professor de arte deve entender o conhecimento artístico como fator relevante para o desenvolvimento da sociedade e da cultura, talvez pela perspectiva de formar pessoas capazes de fruir, apreciar e valorizar a produção artística do seu Estado, sendo possível ampliar essa colocação, pois para a arte não existem limites geográficos e territoriais; para além de qualquer fronteira a produção artística pode contribuir com a formação de sujeitos sensíveis e conhecedores das linguagens artísticas e das manifestações culturais produzidas nos países distintos, que fomenta uma compreensão da sociedade em que se vive.

O item nível de interesse dos alunos é apontado, pelos professores, como um elemento importante para o seu desempenho docente de planejar, pesquisar e organizar aulas em que a participação possa ser efetivada. Essa assertiva é confirmada nos relatos dos professores:

“Principalmente quando os alunos se interessam, participam das propostas, e quando nos permitem criar...”. (Profa. Amanda). “Os alunos propiciam momentos felizes”. (Profa. Manoela). “... na aula o que facilita a minha felicidade é o envolvimento do aluno e interesse pela matéria”. (Profa. Silvia) “... desenvolvimento das habilidades artísticas dos alunos”. (Profa. Joana)

Assim, a participação do aluno na aula, a relação equilibrada de professor e aluno, a identificação dos alunos com o estudo e o aprofundamento nas temáticas estudadas são aspectos gratificantes para os professores, além de ser fatores que propiciam o bem-estar; demanda, do professor, energia para envolver o aluno nas questões da disciplina e do saber em arte. Afinal, é um processo que se dá exatamente da forma como exposta por Tardif e Lessard (2007, p. 68):

Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem)... Ensinar é lidar com um "objeto humano", um ser humano sempre, ao menos em parte, subtraído à ação do trabalhador. Mais que isso, o trabalhador precisa contar com uma participação de seu "objeto" para atingir seus objetivos. Essa participação dos alunos está no centro das "estratégias de motivação" que empenham uma boa parte do ensino. Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos os docentes o afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí.

A realização das atividades artísticas pelos alunos é fator de grande satisfação para os professores de arte, perceber que existe envolvimento com o que tem sido tratado na

disciplina por meio dos conteúdos abordados; o engajamento com as propostas feitas, seja para um projeto social com a comunidade, uma aula ou mesmo uma produção específica, todas essas são formas por meio das quais o professor, de certa maneira, recebe o retorno daquilo que ensina ou do tempo que investe quando elabora e planeja suas aulas, quando tem, na execução do que planejou, a participação e o interesse dos alunos. Dessa forma, o professor se sente realizado, como apontam professoras participantes desta pesquisa:

Quando é possível pôr em prática os planos realizados, de modo que haja materiais para a execução das atividades; haja um envolvimento dos alunos no processo de modo que as habilidades elencadas no plano sejam alcançadas e os conteúdos apreendidos significativamente. Em suma quando há um sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Há, também, uma especial satisfação quando percebo o desenvolvimento gráfico e expressivo de alguns alunos, ou então as explosões criativas que por vezes ocorrem. (Profa. Cecília)

A maior felicidade para um docente, em minha opinião, é ter alunos interessados e aplicados. Minha maior alegria são os (não muitos) alunos que buscam ler os livros, entender profundamente a área em que estão e se dedicam plenamente ao estudo acreditando em seu potencial. (Profa. Maria)

Gosto de quando a instituição oportuniza que eu trabalhe em outros cursos além de Artes Visuais, oportunizando despertar o interesse pela arte em um outro público. Aprecio também quando a instituição promove atividades intercursos (semanas acadêmicas. iniciação científica...), quando há trocas, ampliando saberes. (Profa. Mariana)

Por essas respostas, fica evidenciada a relevância do interesse pelas atividades propostas e realizadas pelo professor de arte, não apenas da parte dos alunos, mas, também, da parte dos gestores da escola; estes podem demonstrar envolvimento tratando a disciplina de arte como elemento importante dentro da estrutura curricular, percebendo, no professor, um fornecedor de conhecimento; interessando-se pelos encaminhamentos das aulas, pelas necessidades desses professores e da disciplina. Com esse tipo de suporte a satisfação no trabalho estará evidenciada, como indica o depoimento a seguir:

Leciono em seis lugares entre estadual (unidades prisionais e particulares), e no geral o que propicia minha felicidade é o interesse de poucos alunos que resulta em uma linda apresentação teatral, musical ou dança. O fruto de todo o trabalho duro e árduo é o que nos sustenta a continuar regando e alimentando essa fé. (Profa. Helena)

Alguns professores afirmaram que a falta de interesse dos alunos dificulta ou impede o sucesso no trabalho. Segundo Mosquera (1978, p. 92), o professor, com sua sensibilidade, percebe quando os alunos falham em aprender e é levado a refletir se essa falha

no aprendizado não será uma falha sua como professor, por isso “encontrar um grupo particularmente apático de alunos pode fazer com que se duvide se existe realmente uma razão para estudar a matéria que está tentando ensinar”. Nesse caso o autor pondera o ‘interesse oscilante’ do professor em permanecer na profissão.

O que sufoca é trabalhar limitado em satisfazer desejos da direção e coordenação, sufocando nossas ideias e planos em sala. (Profa. Helena)

Quem sabe se muitas coisas mudassem eu não pensaria mais em desistir. (Profa. Claudia)

Nas respostas dos professores muitos aspectos aparecem como interferentes para a satisfação: problemas de ordem social, como a violência, a carência tanto econômica e/ou afetiva de alunos. Esses fatores levam o profissional a repensar o papel do professor em sala, uma vez que, além dos conhecimentos necessários em sua área, fica na dependência de fatores externos para obter sucesso no seu trabalho.

Os problemas sociais da comunidade são determinantes para o comportamento dos alunos, que demonstram grande violência, tanto verbal quanto física; desrespeito, insegurança e carência. Estes fatores tomam o sucesso e o bom andamento das aulas mais distantes, estes elementos me entristecem por fatores pedagógicos, pois assim não obtemos sucesso nas aulas, e também por conhecer a triste realidade de alguns alunos. Tratá-los com respeito e carinho é um modo de superar estes fatores. (Profa. Cecília)

Você tem que ser sempre “espetacular”, “se virar nos 30”, para alcançar o interesse dos alunos, eles não dão valor na disciplina, não é área importante para uma futura faculdade. (Prof. Beatriz)

Busco dar exemplos de como a arte é importante e está ligada em nossas vidas. (Prof. Davi)

“Quando não há material adequado ou aluno desinteressado”. (Prof. Fabrício). “... A política educacional de querer boa numeração estatística na aprovação”. (Prof. Mateus) “... a desvalorização profissional”. (Prof. Leila) “... e a desvalorização da disciplina”. (Profa. Sabrina)

Mosquera (1978, p. 82) faz referência a professores que fazem de tudo para ajudar seus alunos sem solicitar nada para eles mesmos. Muitos suportam vários incômodos sem ao menos sentir que também possuem direito a sua comodidade. "Outros, ainda, pensam que têm a obrigação de suportar a ira sem ter o direito a se irritar e, finalmente, muitos professores pensam que devem amar a todas as criaturas sem necessariamente pedir-lhes retribuição".

Com relação aos deveres como profissional e seus direitos, os professores demonstram, quando apontam fatores intervenientes no seu bem-estar no trabalho, que

convivem com a indisciplina, com situações de falta de respeito na relação professor aluno, muitas vezes, sem perspectiva para a solução desses problemas, já que ela independe do seu posicionamento em sala, mas demanda a ação de outros profissionais e dos pais, que, em alguns casos, são omissos nesse processo.

Quando são turmas superlotadas e alunos com problemas de disciplina. Neste caso o que dificulta é a falta de parceria da orientação escolar para repreender os mesmos, pois estes sempre atrapalham a aula e a concentração dos demais alunos. (Profa. Amanda)

A única coisa que impede a minha felicidade é a indisciplina, porém é um assunto que procuro resolver sempre dentro da sala, conversando, dialogando sempre. É um trabalho constante de conscientização e formação de caráter, já que muitos não trazem de casa esta bagagem. (Profa. Caroline)

Os professores sentem-se provocados com a necessidade permanente de fazer o equilíbrio de seu tempo com suas responsabilidades de docentes: planejamentos, elaboração de provas, textos, visitas técnicas e sua rotina diária; nesse caso, a queixa é sobre a falta de tempo suficiente para realizar os trabalhos da escola. Nesse sentido, Arslan e Iavelberg (2006, p. 108) observam o seguinte:

Na maioria das escolas, com apenas uma aula semanal de 50 minutos, é preciso envolver pais, educadores e agentes comunitários, para que a área de arte ganhe o merecido espaço nos currículos escolares e no projeto político-pedagógico com um número de aulas adequado ao desenvolvimento de seus conteúdos.

Os registros a seguir revelam a visão dos professores informantes a respeito dessa falta de tempo para dar conta de tudo, pois as aulas de arte acontecem uma ou duas vezes na semana:

A aula de Arte no Ensino Médio é apenas uma por semana, é pouco tempo. Para me adequar a situação, peço pesquisa da parte teórica, uso slides, recursos tecnológicos...para sobrar tempo, uma ou duas aulas para a prática, geralmente não rende muito. (Profa. Ana)

Em primeiro lugar o tempo é insuficiente, logo após, os recursos são precários, impedindo o desenvolvimento das aulas práticas. Para trabalhar, eu planejo minhas ideias e procuro materiais alternativos como reciclagem: papelão e outros (nos vizinhos). Arte ainda é vista como uma disciplina menos importante e o profissional como um decorador da escola. Para adequar a essa situação, elencamos nas reuniões pedagógicas a importância da disciplina e acabamos a sujeitar a muitas ordens para continuar a trabalhar. (Profa. Helena)

Os fatores referentes ao desenvolvimento profissional, treinamento e formação continuada são apontados como satisfatórios, já que esse tipo de oportunidade possibilita o

crescimento pessoal e profissional, permite ao professor uma troca mútua de experiências. A professora Tereza considera essas oportunidades como "*estímulo ao aprimoramento dos estudos, com oportunidade de gozar de bolsas de estudo*".

Nota-se que os professores vislumbram, ainda, a participação em eventos, cursos, grupos de estudo, especializações ou mesmo na elaboração de pesquisas institucionais como oportunidade de melhorar suas práticas e aperfeiçoar seu conhecimento, tal como referido por Esteve (1999, p. 37):

O professor tem que empreender uma nova tarefa. Já não pode satisfazer-se em atualizar periodicamente o que aprendeu em seu período de formação. Agora, muitos professores vão ter de renunciar a conteúdos que vinham explicando durante anos e terão de incorporar outros de que nem sequer se falava quando começaram a ser professores.

Esses itens são apontados como contribuintes à satisfação profissional e à realização dos docentes, pois fortalecem a autoimagem desses professores e reafirmam sua identidade como pessoas e profissionais.

Dentre os fatores investigados neste componente, fica evidenciada a insatisfação dos professores com relação ao salário variável, ou seja, o recebimento de hora-extra, bônus, gratificações que independem do salário fixo. Foram 22 professores da educação básica insatisfeitos e seis muito insatisfeitos; dos professores do ensino superior observa-se que apenas um professor demonstra muita satisfação contra um que se manifesta muito insatisfeito com seu salário variável. Em relação aos outros professores, cinco tiveram sua resposta neutra e dois não responderam. As respostas de todos os sujeitos podem representar o desejo desses professores em ter remuneração efetiva para horas disponibilizadas na correção de tarefas e de provas, trabalho que realizam, na maioria das vezes, no tempo que deveria ser livre, ou mesmo a efetivação de uma hora aula diferenciada a partir do envolvimento do professor em atividades de formação continuada como cursos, especializações e atividades que possam aprimorar e melhorar sua prática escolar.

Embora o magistério seja uma ocupação garantida que ajuda a satisfazer a necessidade de segurança, ela é também mal remunerada, o que pode interferir na satisfação da necessidade de estima. Poucas são as marcas tangíveis de *prestígio* entre as condições da pessoa que precisa viver unicamente do salário de professor. Na nossa sociedade orientada para o *status*, isto pode ocasionar no professor, principalmente em termos de posses materiais, o sentimento de insucesso. (MOSQUERA, 1978, p.93).

É importante salientar que, relativamente ao salário, os professores da educação básica, em sua maioria (19 professores), demonstram indicativos de insatisfação; nesse

mesmo fator apenas um professor do ensino superior demonstra insatisfação com o salário. Ressalte-se, em relação a essa questão, que muitos professores da educação básica, sujeitos desta pesquisa, têm situação funcional cujo vínculo de emprego é de caráter temporário, o que remete à inferência de que o recebimento do salário não tem uma regularidade, não existe a garantia do recebimento de férias e décimo terceiro salário, em função do tempo de contrato. Afora esse fator, é possível que a origem do descontentamento seja o próprio valor do salário, conforme o pensamento de Esteve (1991, p. 24): “A nossa sociedade é hipócrita e ambígua quando aplica aos professores o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na realidade despreza tudo o que não tenha valor material”.

O salário, como apontado pelos professores, pode indicar a relação com seu *status* social: “o saber, a abnegação e a vocação deixaram de ser aspectos valorizados na nossa sociedade” (ESTEVE, 1992, p.41). Embora os professores revelem-se satisfeitos com questões relacionadas à contribuição social do seu trabalho, indiquem satisfação com as relações estabelecidas, infere-se, quando apontam insatisfação com a questão salarial própria, uma questão trazida pela própria sociedade que imprime, nas pessoas, uma tendência ao consumismo; o “ter” é valorizado pela sociedade, que seleciona as pessoas por seu *status* financeiro. Nesse sentido, o nível salarial pode ser percebido como importante fonte para realizar desejos de consumo e sonhos, o que leva à pretensão de um salário melhor para satisfação no trabalho docente.

Já os professores que trabalham em instituições privadas de ensino demonstram insatisfação com relação à instabilidade do emprego. Esse indicativo pode se valer da necessidade de uma demanda de alunos e acadêmicos matriculados em instituições de ensino privada que dê esse tipo de garantia ao profissional. Observe-se, ainda, que esses professores não têm vínculo efetivo com a instituição na qual trabalham, não tiveram ingresso ao emprego via concurso público, muitos são professores temporários ou com vínculo empregatício pela CLT, como foi demonstrado, anteriormente, nos Quadros 03 e 05. Essa questão aparece, também, nos registros de participação de algumas professoras pesquisadas:

A instabilidade no emprego, todo início do ano/semestre o curso ser ameaçado de fechar é algo que estressa demais! (Profa. Larissa)

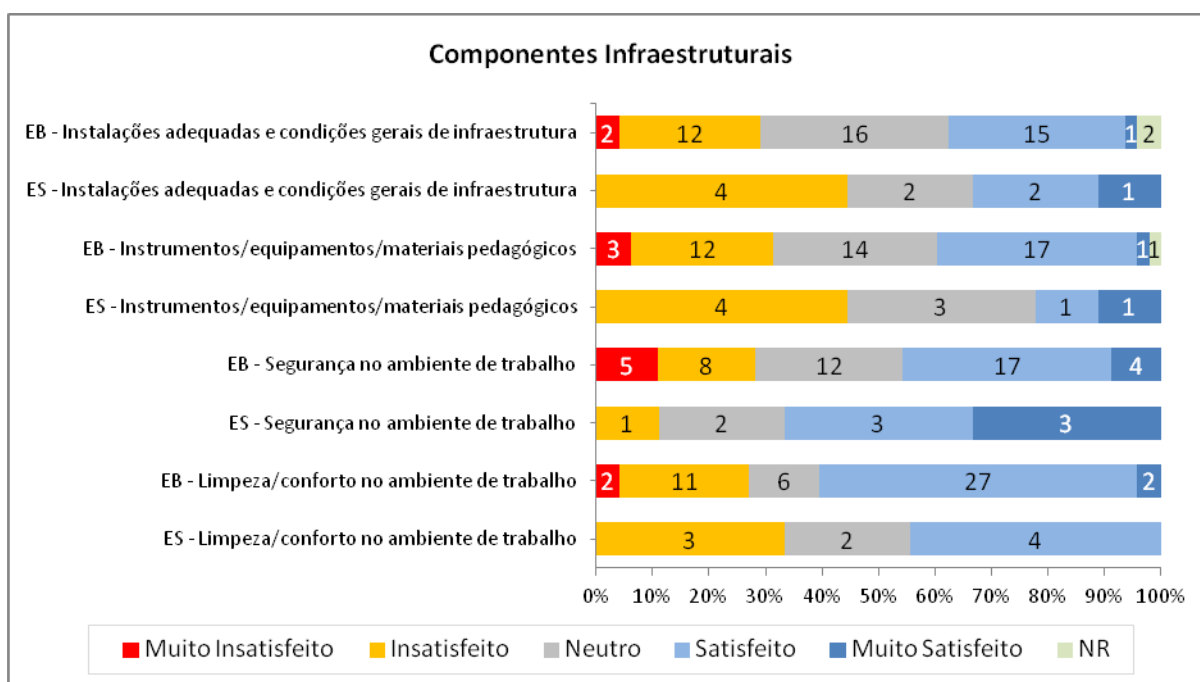
A questão principal creio ser a instabilidade nas instituições privadas. Além dela, as relações interpessoais que ao que parece, nem sempre se pautam em questões objetivas e claras (a subjetividade exacerbada das relações me incomoda bastante e reforça a sensação de instabilidade). (Profa. Ana)

Um posicionamento contrário pode ser observado na afirmativa da professora Tereza que aponta a “Estabilidade e autonomia profissional” como fator de satisfação, gerador do sentimento de bem-estar no trabalho.

Componente infraestrutural

Esse componente trata dos aspectos referentes às instalações adequadas e condições de infraestrutura, os equipamentos, instrumentos e materiais pedagógicos; a segurança no ambiente escolar; limpeza, conforto no ambiente de trabalho.

GRÁFICO 4. Índices de satisfação/insatisfação dos aspectos presente no componente relacionado a infraestrutura.



Fonte: Dados coletados com aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Legenda: EB – Educação básica; ES – Ensino superior; NR – Não responderam.

Relativamente a esse componente observa-se que os professores da educação básica consideram satisfatoriamente as questões relacionadas à infraestrutura e condições materiais. Todavia, podem-se notar indicativos de insatisfação em relação a instalações adequadas, instrumentos e materiais pedagógicos. Dezesesseis professores apontaram satisfação e o mesmo número deles apontou uma resposta neutra; 14 docentes demonstram, em suas respostas, insatisfações com as instalações e condições gerais de infraestrutura.

Vale ressaltar que, embora haja um número expressivo de professores que se manifestam satisfeitos, constata-se um número igualmente expressivo de professores que optaram por um não posicionamento, possivelmente por não terem clareza de quais seriam as condições ideais, ou por não terem uma opção de resposta mais condizente com sua realidade no trabalho: como abarcar a quantidade de alunos que geralmente estão nas salas de aulas das escolas públicas, em uma sala específica? Como deve ser uma sala específica para a disciplina de arte, que contemple os diferentes níveis de ensino, ou seja, que atenda crianças da educação infantil, ensino fundamental e médio? Essas questões e tantas outras podem estar inferidas na neutralidade das respostas de muitos professores, afinal o que é um bom espaço para ensinar arte? Quem elabora essa questão são as autoras Arslan e Iavelberg (2011, p. 63), que apontam a seguinte proposta:

A organização do espaço tem de estar relacionada ao tipo de trabalho que se pretende realizar: um espaço versátil, onde os alunos possam interagir com o local, trabalhar em diferentes conformações e agrupamentos. Mais importante que os equipamentos, a sala deve ser aconchegante. Um espaço onde os alunos se sintam confortáveis os levará a cuidar dele. Rotinas de limpeza e organização são procedimentos que devem ser lembrados em todas as aulas, porque espaços coletivos com diferentes usos e pessoas requerem supervisão constante.

Esse mesmo componente é visto, por professores do ensino superior, como insatisfatório nos mesmos fatores indicados pelos professores da educação básica. Dos nove professores do ensino superior quatro demonstram insatisfação com as instalações e condições gerais de infraestrutura e também quatro professores estão insatisfeitos com instrumentos, e materiais pedagógicos.

Note-se que esse tipo de insatisfação é comum tanto aos professores da educação básica quanto aos do ensino superior, possivelmente porque os docentes da área de arte não costumam ter acesso a uma boa estrutura física já no seu período de formação inicial, em que, como apontam os professores do ensino superior, faltam equipamentos e estrutura física. Nesse sentido, registra-se, aqui, o depoimento da professora Tereza, em resposta a essa questão do questionário da pesquisa:

a) O local reservado ao trabalho a ser desenvolvido fora da sala de aula é inadequado: 1. Muitos professores por sala, o que dificulta a concentração e a privacidade no atendimento aos alunos. 2. Ausência de equipamentos de informática para todos. 3. Falta de espaço para armazenar material de pesquisa como livros. Enfrento isso parcialmente, realizando parte da jornada de trabalho em casa, onde mantenho ambiente apropriado. No caso de atendimento a alunos a situação não se resolve; ou seja, lido com as condições que são oferecidas e faço o melhor que posso dentro desses limites.

b) As salas de aula são termicamente inadequadas para a quantidade de alunos que abrigam; os aparelhos de ventilação e ar condicionado são muito barulhentos, o que nem sempre permite usá-los. As carteiras escolares nem sempre estão em condições de acomodar todos. A relação entre quadro negro e tela de projeção é inadequada, obrigando o professor a escolher um ou outro.

Ainda que os professores sujeitos da pesquisa não tenham registrado, nesse componente, o indicativo de que tais condições impeçam a sua felicidade no trabalho, esses docentes demonstram a necessidade de obter melhores instalações e condições gerais de infraestrutura, como mencionam as professoras em suas respostas.

Com isso, ao apontar, no componente infraestrutural, os fatores como aspectos negativos, os professores buscam meios para lidar e superar tais problemas. Alguns apontam o uso da criatividade, item evidenciado dentro do componente laboral como de maior satisfação entre os professores de arte, como recurso principal para enfrentar as faltas mencionadas, em que tentam contornar a situação improvisando, adquirindo o material com recursos próprios, ou mesmo repensando as atividades planejadas de acordo com a disponibilidade de recursos ou mesmo de espaço físico.

A professora Carla, ao mencionar as dificuldades, revela que costuma enfrentar a situação “*com humor, carregando seus materiais até a sala*”; a professora Manoela propõe “*enfrentar com criatividade e dedicação*”; a professora Iani deixa claro que tem noção da dificuldade e declara sua aceitação em relação ao problema: “*Infelizmente a solução muitas vezes é o improviso, substituindo/improvisando outras técnicas e materiais*”.

Rebolo (2005, p. 109) adverte que o caminho será o enfrentamento das questões, já que se trata de “[...] um processo dinâmico, que está constantemente se modificando, pois implica na tentativa de adaptar-se às condições e situações”. É exatamente dessa forma que acontece na experiência das professoras pesquisadas: todas criam estratégias para amenizar ou sanar as condições indesejadas que se apresentam no decorrer do seu trabalho docente:

A falta de recursos materiais (tintas, pincéis, telas, argilas etc.) e tecnológicos (caixas de som para o projetor Proinfo integrado, controle para DVD) salas apropriadas para TV e Arte com pia e bancadas. Essas dificuldades e algumas outras são enfrentadas com adaptações grosseiras e pouco eficientes, mas acredito em melhora, pois se o profissional da educação perder as esperanças logo se afastará da sala de aula por problemas psicológicos. (Profa. Priscila)

...Além de utilizar meus próprios recursos para o material, enfrento as dificuldades em conjunto com os alunos em relação aos materiais, que eles adquirem conforme as propostas, sempre adaptando as atividades para que

sejam acessíveis, mas os conscientizando da importância do investimento na Arte e na cultura. (Profa. Camila)

A falta de infraestrutura é uma calamidade, busco sua superação através de materiais alternativos ou mesmo comprando os recursos necessários. (Profa. Cecília)

Analisando os relatos dos professores de arte, é possível notar que em muitas escolas, ainda hoje, vigora a escassez de recursos materiais para a realização das produções artísticas, ou mesmo um ambiente de sala de aula que atenda às necessidades físicas com mesas amplas, pia com torneira para preparo e limpeza de material, armários com materiais do professor de arte e até mesmo bancadas ou prateleiras em que os trabalhos produzidos em aula sejam colocados até sua completa finalização.

Jesus (2004, p. 200) tece a seguinte consideração:

Para além da formação dos professores é também necessário dar-lhes condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formação de programas curriculares menos directivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. São ainda necessários equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos. (JESUS, 2004, p.200)

Não é possível produzir arte sem que haja material disponível; então, este se torna o desejo e a necessidade do professor em buscar melhores condições de trabalho, mesmo que improvisadamente, como já mencionado.

Afinal, com instalação física e materiais específicos criam-se condições para um trabalho mais técnico, com experimentações nas diversas linguagens - pintura, escultura ou desenho, tornando, desse modo, o conhecimento artístico mais prazeroso e próximo do aluno. Ainda que não tenha sido apontado pela maioria dos informantes, essas questões são apontadas por Tardif (2007, p. 113) ao discorrer sobre a carga de trabalho dos professores, em que indica os fatores materiais e ambientais,

como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de material de informática, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho.

Mosquera (1999, p. 94) também faz referência à qualidade dos equipamentos presentes na sala de aula, e o quanto isso pode influenciar na significância de uma aula.

As salas de aula são geralmente melancólicas, primitivas e rudimentares. Lida-se com material muito escasso e as vezes esse material reduz-se a um quadro negro e um pedaço de giz. Assim, obriga-se o professor a usar ainda e somente a palavra para comunicar-se, pois a tecnologia, por incrível que pareça, não entrou na sala de aula.

Algumas sugestões são apontadas por Lembo (1975), Hamachek (1970) e Mosquera (1978, p. 97-101) no sentido de contribuir com a superação das frustrações ou mesmo das insatisfações presentes na rotina dos professores: 1) desenvolver autoconsciência; 2) reconhecer novas possibilidades no ensino; 3) Avaliar as insatisfações; 4) Reavaliar a carga total; 5) Procurar ajuda em questões específicas; 6) Expor-se deliberadamente a novas experiências; 7) Procurar satisfações em outras coisas; 8) conversar com amigos; 9) Estimular a discussão de grupo de professores; 10) Buscar libertação física da tensão; 11) Evitar descarregar as frustrações nos alunos; 12) Procurar ajuda profissional.

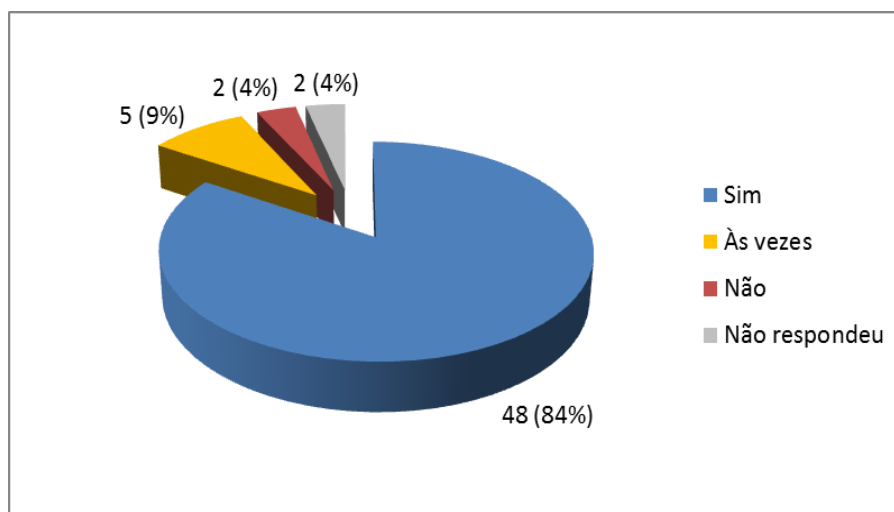
4.3 A felicidade em ser professor de Arte

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p. 17).

Apresentam-se, agora, as análises das respostas dadas à questão aberta do questionário cuja abordagem trata da felicidade no trabalho docente em arte.

À questão: “Você é feliz sendo professor de arte? Por quê?”, foram dadas respostas que manifestam a diversidade de como se entende o fator de preponderância da felicidade em ser professor. São significações singulares, presentes no repertório de cada um.

GRÁFICO 5. Professores E.B. e E.S. que se declaram felizes por serem professores de arte.



Fonte: Dados coletados com aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Observa-se que 84% dos professores participantes se declaram felizes com seu trabalho, veem no seu fazer profissional uma atividade em que a satisfação, ou os aspectos positivos se sobrepõem às questões problemáticas que decorrem da prática pedagógica e do cotidiano escolar.

Este ser feliz pode representar a realização de um sonho pessoal até o contentamento de viver a oportunidade de oferecer seus conhecimentos às crianças e jovens. Mosquera (1978, p. 45) aponta que “A vida humana caracteriza-se por uma constante procura de significado”. A realização do homem consiste em projetar-se além de si mesmo e criar um sentimento profundo acerca de sua integridade e valor.

Nota-se, então, a importância de se exercitar a profissão como uma escolha, não pensando apenas na remuneração que esta lhe trará, mas em poder atuar em uma área que permite vivenciar experiências prazerosas, advindas de um gosto pessoal ou mesmo das habilidades específicas necessárias para o exercício da profissão, nesse caso, a relação com a arte e suas possibilidades na educação. Observem-se os registros das professoras que se declaram felizes:

Porque é a profissão que me satisfaz. (Prof. Fabrício)... Por poder ser autêntica, falando e fazendo o que gosto e acredito. (Profa. Alice)... Foi o que escolhi para trabalhar e gosto das arte como um projeto de vida. (Prof. Leonardo). Realizo-me profissionalmente. (Prof. Rafael). Porque foi a profissão que eu escolhi. (Profa. Flavia). Eu amo a minha profissão. (Profa. Karen). Faço o que gosto e tenho o desafio de aprimorar sempre. (Profa. Mariana)

Ebling (1975) observa que as recompensas de um professor muitas vezes não são perceptíveis, são distantes e pouco palpáveis, embora, segundo o autor, sejam, também, muitas vezes, mais significativas do que as que pessoas de outras “linhas de ação recebem”. O autor prossegue afirmando que o que torna o trabalho muito significativo é “a consciência de estar fazendo algo importante e ajudando os jovens a aprender e desenvolver as suas potencialidades que pode ser a maior fonte de autossatisfação e autoestima por parte do professor como pessoa e profissional” (EBLING, 1975 apud MOSQUERA, 1978, p. 63).

Nessa relação, o envolvimento do professor com a disciplina que leciona, com os alunos e com a comunidade é parte fundamental do processo, pois sentir-se importante e capaz de contribuir com as futuras gerações promove a sensação de bem-estar, pois, afinal, sente-se pertencente a um grupo, independentemente da idade dos envolvidos, desde que ocorra “o prazer em observar os alunos aprenderem sob sua direção; satisfação em associar-se com pessoas jovens que estão explorando novas ideias [...]” (SMITH apud MOSQUERA, 1978, p. 92), desejando ensinar e aprender, estabelecer a cooperação com seus colegas e participar da vida da comunidade, assim como “a possibilidade de ter uma vida familiar e uma capacitação profissional melhor tornam estes objetivos como básicos na vida de um professor” (ibidem, p. 92).

Note-se que essas são questões apontadas pelas professoras participantes da pesquisa:

Considero a área de arte importantíssima para o desenvolvimento das sociedades e das culturas. Gosto de estar em contato com jovens em formação e de ver o percurso desses jovens, especialmente o daqueles que verdadeiramente se identificam com a área e exploram mais plenamente suas potencialidades. (Profa. Tereza)

Percebo que escolhi a profissão correta para minha personalidade, habilidades e interesses. Adoro ver o brilho no olhar de um encantamento com uma proposta artística. Creio que a arte é um poderoso meio de abrir espaços, discutir a diversidade, aceitar/entender/relacionar com o outro, respeitando as diferenças, valorizando as identidades em questão. Trabalhar com arte é contribuir para um mundo melhor, onde o ser humano possa viver e avançar em suas potencialidades e interagir com a coletividade. Participar, mesmo que indiretamente, deste processo é gratificante e me estimula aprimorar meu trabalho. (Profa. Mariana)

Sou muito feliz no meu trabalho porque sou apaixonada pela arte, pelas imagens e pelo leque de opções que essa matéria proporciona. A história da arte abrange aspectos referentes a história das civilizações, facilitando ao professor de arte trabalhar em conjunto com história, geografia, sociologia e filosofia, além de caminhar junto com a literatura. (Profa. Simone)

Desses relatos pode-se perceber, ainda, a satisfação em desenvolver um trabalho que, para muitos que não os profissionais, pode ser considerado um *hobby*, um momento de lazer, uma terapia. Em geral, relaciona-se o fazer artístico com uma atividade própria para o deleite. Para Csikszentmihalyi as artes visuais constituem um dos melhores campos de treinamento para desenvolver a capacidade da visão, um “prazer sensorial”. Para o autor, “não são apenas as obras de arte que produzem experiências tão intensas do fluir; para o olho treinado, mesmo as visões mais comuns podem ser deliciosas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 159).

Essa relação prazerosa obtida no trabalho de muitos professores de arte é vivenciada juntamente com seus alunos, pois “o professor [...] recebe os sentimentos do aluno, o que contribui para sentir-se mais ou menos aceito como pessoa e profissional”. (MOSQUERA, 1978, p. 91). Para além disso, o bem-estar ocorre também quando existem condições ideais para o trabalho, conhecimentos específicos, que, no caso do professor de arte, conforme mencionados no excerto, envolve a paixão em lidar com imagens e com a própria história da humanidade contada por meio das arte.

Sinto-me honrada, pois sempre foi o meu grande sonho ser professora de arte. Sou eterna apaixonada por arte. Portanto sinto-me realizada quando estou ministrando aulas de arte visual. Isto porque há uma constante criação, onde a gente se surpreende sempre com as criações dos alunos.
(Profa. Caroline)

As atividades colocadas pelos professores como fator de satisfação são tratadas por Csikszentmihalyi (1992, p. 110) como atividades que fluem: “elas têm regras que exigem o aprendizado de habilidades, estabelecem metas, dão retorno e tornam possível o controle. Facilitam a concentração e o envolvimento ao tornar a atividade tão distinta quanto possível da chamada” realidade prioritária “da vida cotidiana”.

...realizo meu trabalho com satisfação e adoro o que faço e trabalho com crianças de 1º a 4º ano. Eles adoram ouvir historinhas e reproduzir suas próprias obras e realizar suas produções com muita autonomia e também quando apresento algo diferente como recorte, colagem, pinturas variadas, com giz de cera, lixa, algodão. Isto faz com que eles participem da aula com espontaneidade. (Profa. Silva)

Mosquera (1978, p. 89) considera que “As exigências, portanto, para ser um bom professor são extremamente rigorosas, o que torna a profissão do magistério uma das mais sacrificadas e, ao mesmo tempo, desafiadoras”. A despeito dessa visão, professores de arte, informantes desta pesquisa, revelam seu prazer:

Sou feliz sendo professora de arte, pois me identifico com o trabalho, gosto muito das experiências que ele me proporciona; porém, existem diversos fatores que diminuem o grau de satisfação com a função, pois há envolvidos no processo diversos elementos que dificultam o trabalho como os problemas sociais da comunidade e a infraestrutura da instituição. Assim, considero que quando o andamento do trabalho ocorre conforme o planejado para que haja o sucesso do processo, considero-me satisfeita e feliz. (Profa. Cecília)

Sou apaixonada pela Arte, pois transformou a minha vida pessoal, espiritual e profissional. É importante fazer o que gosto, e eu faço com muito amor e carinho, porém os sonhos, as ideias, nem sempre são realizados. Ao mesmo tempo que sou feliz também fico desiludido por não ser reconhecido como uma disciplina importante como as demais. Sendo essa a única a trabalhar o psicológico, as emoções e sentimentos dos alunos incomparavelmente. (Profa. Helena)

Segundo Mosquera (1978). torna-se fundamental compreender os motivos que levam pessoas a escolherem ser professores, uma vez que essa compreensão pode contribuir para melhorar a formação, o aperfeiçoamento dos profissionais em educação.

[...] Através da minha disciplina tenho mais liberdade de realizar os meus trabalhos e proporcionar maior conhecimento aos alunos porque a arte nos dá a possibilidade de relacionar com as outras disciplinas, isso me encanta, essa junção. O tema pode ser da pré-história, mas pode-se fazer a ligação com o contemporâneo e isso é fascinante. Eu amo o que faço e quando tenho dificuldades pesquisei, perguntei, enfim corro atrás. (Profa. Clara)

Após trabalhar e estudar outras profissões, decidi fazer o curso de Artes Visuais na UFMS, pois já me identificava com as Artes. Fiz pós em Arte-Educação e não me vejo fazendo outra coisa. (Profa. Ana)

Nos registros referentes aos aspectos que propiciam ou facilitam a felicidade do professor na instituição escolar, palavras como apoio, interesse, reconhecimento e relacionamento se fizeram presentes em diversas falas dos sujeitos, apontando essas questões como primordiais para a satisfação profissional e a qualidade do trabalho docente.

Esses aspectos advêm, principalmente, do componente relacional, em que é necessário estabelecer um diálogo claro com os integrantes da escola, fomentando o trabalho em grupo em que todos participam com suas respectivas funções, e mais, integram no dia-a-dia emoções e sentimentos próprios da vivência pessoal.

Contudo, quando os professores são questionados com relação aos aspectos que dificultam ou impedem a felicidade no trabalho e como eles enfrentam tais problemas, fica evidenciado, nas respostas, assim como nos apontamentos dos fatores referentes ao componente infraestrutural, que muitas insatisfações estão relacionadas à falta de espaços

propícios para as produções artísticas, falta de material pedagógico, de apoio com recursos tecnológicos, visto que o uso da imagem é recorrente e fundamental no ensino de arte, como já apontado no segundo capítulo deste trabalho.

Apresentam-se, no capítulo seguinte, as histórias de vida de três professoras de arte, conseguidas por meio de entrevistas semiestruturadas cujo objetivo foi colher as histórias de vida profissional de professores de arte. Ao narrarem suas trajetórias, esses professores forneceram elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas de forma a possibilitar a construção do bem-estar docente.

Com as análises dos relatos desses profissionais, buscou-se, nas trajetórias deles, os modos de 'ser', 'estar' e 'permanecer' na profissão, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas frente às adversidades da docência nessa área específica.

CAPÍTULO V

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DE ARTE - Entre Ser e Permanecer

*“Por que não me esforçar simplesmente em tocar o Outro,
sentir o Outro e explicar o Outro a mim mesmo?”*
(Fanon)

Esta é a parte deste trabalho em que se discorre sobre as maneiras como o professor de arte se percebe, os fatores determinantes da escolha de ser professor e os desafios de permanecer professor. Afinal, percebe-se que são as ações dos sujeitos e suas relações cotidianas que constituem as vivências dos aspectos que geram a satisfação e a felicidade no trabalho, pois “[...] o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas, mas não sob as condições que elas mesmas estabelecem. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial” (GASKELL, 2003, p. 65).

Neste capítulo, por meio das histórias de vida que aqui estão registradas, tem-se o objetivo de identificar as dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar, de modo a que se compreendam as escolhas relacionadas à profissão docente; pretende-se, então, enfatizar as conquistas vivenciadas pelos professores de arte em sua trajetória pessoal e profissional, no seu contexto de trabalho. Rebolo (1999) considera que as histórias de vida constituem-se em uma opção de pesquisa. Vários autores têm feito uso desse tipo de abordagem, em pesquisas educacionais, como António Nóvoa que é “aquele que se destaca, especialmente por ter realizado e coordenado experiências pioneiras em seu país e que deram ensejo a muitos outros estudos” (REBOLO, 1999, p. 49).

Tardif (2002), ao tratar das pesquisas relacionadas às histórias de vida dos professores, observa que:

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

Segundo Rebolo (1999, p. 49), as histórias de vida são relatos complexos em que se “entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o quê, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir”.

Considerando que “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos [...]”, nessa história de vida podem ser identificadas as “continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as 'transferências' de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano” (MOITA, 2007, p. 116).

Como mencionado no terceiro capítulo, o processo de obtenção do bem estar do professor estará ligado à intensidade das experiências positivas e à frequência com que são vividas. Assim, para que a felicidade no trabalho seja alcançada, será necessária uma variedade de condições, que aparecem, ao longo deste trabalho, nas respostas dos professores de arte.

É interessante observar os termos que esses professores utilizam quando se declaram felizes. Constata-se que as mais recorrentes referem-se a sensações, a sentimentos; em geral, envolvem pessoalidade e muita subjetividade: “gostar”, “escolher”, “adorar”, “identificar-se”, “realiza-se” e, ainda, palavras como: paixão, prazer, satisfação, recompensa e outras mais, empregadas numa tentativa de posicionarem-se com relação ao seu trabalho docente.

Dessa maneira, acredita-se que as análises das entrevistas referentes às histórias de vida de cada professora sejam fonte primorosa à compreensão sobre o bem-estar vivenciado pelo profissional de arte em suas experiências no cotidiano escolar. Nesse sentido, vale trazer para aqui o que Goodson (2007, p. 75) escreveu:

os referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do 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.

Com isso, dá-se voz ao sujeito e sua história, valorizam-se as questões subjetivas presentes no processo de obtenção do bem-estar. Não se pretende apenas apresentar dados quantificáveis, mas pretende-se, sim, uma visão detida na qualidade das situações vividas.

5.1 Da voz do professor à palavra escrita - o processo da entrevista, transcrição e análise

As histórias de vida das três professoras de arte desvelam, então, os aspectos presentes na vida pessoal e profissional, pois essas profissionais relatam, nas entrevistas semiestruturadas, as características da docência, as condições de trabalho e os fatores que propiciaram a felicidade no trabalho, ao longo da trajetória profissional de cada uma delas. Gonçalves e Lisboa (2007, p. 89) utilizam a noção de trajetória tratada por Bourdieu: uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente, ou um mesmo grupo, em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. As autoras consideram, também, que as trajetórias de vida “podem ser consideradas como partes de uma história de vida, um determinado percurso, itinerário ou ciclo que vai ao encontro do interesse do profissional ou do pesquisador”.

Nesse sentido, as trajetórias de vidas podem evidenciar a escolha profissional. Bauman, em seu livro “A arte da vida” (2009), aborda questões próprias da condição humana. Para ele, a vida, entendida como uma produção constante, não pode deixar de ser uma obra de arte, pois o ser humano é dotado de vontade e liberdade de escolha. Nessa visão,

[...] vontade e escolha deixam suas marcas na forma da vida, a despeito de toda e qualquer tentativa de negar sua presença e/ou ocultar seu poder atribuído o papel casual à pressão esmagadora de forças externas que impõem um “eu devo” onde deveria estar “eu quero”, e assim reduzem a escala das escolhas plausíveis (p.72).

Ao escolher ser um professor, pode acontecer de esse profissional, inicialmente, não ter absoluta clareza daquilo que realmente almeja ou, ainda, ao escolher sua profissão desconhecer os desafios que permeiam o ambiente escolar, as inquietações e conflitos presentes na profissão e, em alguns momentos, a insatisfação com determinados aspectos do trabalho e o grau de energia que será despendida por ele no exercício do seu labor; porém, no

ambiente de trabalho, as experiências não são permanentemente negativas ou sempre positivas; a busca do equilíbrio é um processo diário que pode tornar possível a conquista do bem-estar.

Assim, empreendeu-se, nesta pesquisa, o método da entrevista e a escuta de histórias de vida. Dos 57 sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário, 48 deles concordaram em conceder a entrevista, dois são bacharéis e 38 licenciados que atuam na Educação Básica; dos nove professores do Ensino Superior apenas um não se dispôs a participar da entrevista, registrando a seguinte justificativa: *“Não me identifiquei no final porque penso que deve direcionar as suas entrevistas para professores cuja formação de graduação seja em artes e que tenham dedicação integral à atividade com o ensino de artes; nenhum desses é o meu caso”*.

Dos 48 professores que concordaram em concedê-la, 40 se declaram felizes com sua profissão, quatro fizeram a opção do item “às vezes”, um professor não se considera feliz com seu trabalho e três professores de arte não responderam a questão.

Três professoras de arte destacam-se, neste capítulo, como sujeitos da pesquisa nas entrevistas. Ressalta-se que já figuravam como sujeitos da pesquisa e, como tal, foram mencionadas no decorrer do quarto capítulo, nos excertos pertinentes às questões abertas do questionário. Foram selecionadas pelo fato de terem concordado em conceder a entrevista, no momento do preenchimento do questionário; além disso, enfatizaram, em suas repostas, que vivenciam o bem-estar e sentem felicidade no trabalho docente na área de arte. Essas três professoras demonstraram, mais do que os outros, maior nível de satisfação em relação aos 26 fatores do trabalho docente e se declararam felizes com sua profissão.

Após contato telefônico com elas, foram marcadas as datas das entrevistas. Cada professora indicou o local no qual gostaria que acontecesse a entrevista; como sugestão, consideraram-se os seguintes locais: a escola em que leciona, a residência do professor e a faculdade da FUNLEC.

As entrevistas foram realizadas no dia 20 de abril de 2013 (uma no período matutino e duas no período vespertino), com a utilização de um roteiro (apêndice II). Como pré-requisitos para a realização dessa atividade estabeleceu-se que o local deveria ser silencioso e que a ventilação do ambiente e a iluminação deveriam ser apropriadas, pois as entrevistas, além de gravadas, foram filmadas, observando-se, desse modo, as considerações fornecidas por Gonçalves e Lisboa (2007, p. 90):

Um fator importante a ser observado pelo pesquisador é o espaço físico onde serão realizadas as entrevistas. Este deve permitir que o diálogo possa ser realizado de forma espontânea e ao mesmo tempo reservada (...) Sugere-se que seja dada especial atenção à técnica de gravação, no sentido de testar o aparelho, evitando correr risco de perder informações valiosas (...) preparar o ambiente, evitar situações constrangedoras, proporcionar um diálogo franco e aberto, estabelecendo uma relação de empatia com o sujeito entrevistado.

As professoras participantes autorizaram, antecipadamente, a gravação e filmagem⁶ dessas entrevistas. Houve o cuidado de preparar essas professoras para o momento da entrevista, da gravação e da filmagem, orientando-as sobre a importância da voz e da imagem.

As entrevistadas não se opuseram ao uso de seus próprios nomes, porém preferiu-se que fossem identificadas por nomes fictícios na pesquisa, assim foram chamadas por Maria, Ana e Mariana.

Nas entrevistas, solicitava-se a narrativa da história de vida das professoras. É pertinente fazer menção de que, ao optar pela entrevista semiestruturada, tinha-se em mente possibilitar o acréscimo de questões que viessem a ser necessárias à pesquisa.

Para a realização das três entrevistas, que tiveram, em média, a duração de duas horas cada uma, o processo de gravação e filmagem foi realizado com equipamento de captação de imagem em dois ângulos: o primeiro com máquina fotográfica com captação de imagem em HD e áudio externo e microfone acoplado. O segundo ângulo foi capturado com *Tablet*, com formato de imagem em HD, para que, em caso de necessidade e relevância esse material seja utilizado na produção de um documentário, ampliando a pesquisa por meio de uma linguagem artística.

Interagiu-se com as falas das três professoras de arte, situando fatos objetivos, acontecimentos vividos por elas e questões relativas aos valores imbuídos na vida pessoal/profissional de cada uma, considerando-se que essas questões são relevantes para esta etapa da pesquisa. As entrevistas, já transcritas, foram analisadas conforme o modelo proposto por Schütze (apud BAUER e GASKELL, 2010, p. 106-7), que envolve as seguintes etapas: 1) transcrição detalhada; 2) divisão do texto em material indexado (referência concreta) e não indexado (juízos de valor); 3) ordenação dos acontecimentos (mat. Indexado) em “trajetórias individuais”; 4) ordenação dos conhecimentos, crenças, valores; 5) agrupamento e comparação das trajetórias individuais; 6) comparação de trajetórias individuais, estabelecimento de contextos e semelhanças, identificação de trajetórias coletivas.

⁶ Consta no apêndice termo de utilização de imagem e voz.

Procurou-se, durante a transcrição de cada entrevista, num primeiro momento, ter uma escuta atenta às falas das professoras para que já fosse possível identificar os fatores relacionados ao bem-estar subjetivo das professoras entrevistadas, buscando compreender a trajetória profissional de cada professora, a fim de que, num segundo momento, essas trajetórias fossem relacionadas, umas com as outras.

O processo de transcrição das respostas às entrevistas durou, aproximadamente, dez horas para cada uma. A razão para se ter gasto esse tempo está no cuidado em se captar melhor todos os conteúdos relevantes aos objetivos da pesquisa e no trabalho de digitação desses conteúdos. Para este trabalho utilizou-se o programa *express scribe*, que permitiu diminuir a velocidade da fala, evitando, desse modo, que fossem feitas muitas pausas no equipamento. Cada transcrição ocupou de 10 a 15 páginas, nas quais se registraram as perguntas e as respostas.

Notar-se-á que, nessas transcrições, como é normativo, não foram retirados os vícios de linguagem como “né”, “então”, “assim”, “não é mesmo”, “tá” e outras expressões comuns da informalidade característica da linguagem oral. Também se atentou para os momentos de pausa na fala, que marcavam um tempo de reflexão do entrevistado, risos espontâneos sobre situações vividas e manifestação de emoção ao lembrar fatos, pessoas ou mesmo desejos e sonhos vividos ou por viver.

Após a leitura do texto transcrito iniciou-se a seleção de trechos das histórias de vida de cada professora, observando acontecimentos objetivos (fatos vividos) e histórias que comportavam valores pessoais, as emoções, os juízos de valor manifestados pelas professoras em determinadas questões relacionadas à vida pessoal e profissional. Dessa seleção inicial formataram-se os excertos que constituíram as narrativas das professoras em forma de texto. Assim, empreendeu-se um trabalho de edição com o objetivo de suprimir as repetições de palavras ou temas que foram recorrentes nas falas das professoras. As falas que se repetem nas narrativas das professoras foram entendidas, nas análises, como uma necessidade de reafirmar um pensamento, de tornar clara a significância daquilo que expunham.

5.2. Histórias de vida – três professoras e uma escolha em comum: ensinar arte

Cada professora, com sua voz, relatou sua história, expôs sobre sua trajetória de vida, apontando, dessa forma, as percepções construídas ao longo do tempo, tanto nas

vivências pessoais quanto nas profissionais, e revelando seus anseios e expectativas, ponderando sobre os sentidos da docência e da sua própria vida. De acordo com Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar eu pessoal do eu profissional”. Nesse processo de reflexão sobre o percurso de vida, as professoras manifestaram suas emoções, seus desejos. Toda uma subjetividade pode ser percebida quando se leem suas histórias vividas.

Além de relatarem sobre seu processo profissional é possível que as professoras entrevistadas tenham interpretado suas ações tanto individualmente, como, também, pensando no grupo de trabalho, pois se referem a 'si mesmas' e/ou ao 'outro'. Cada história de vida torna-se única, já que propicia o conhecimento acerca da pessoa que fala, das suas vivências e experiência pessoal; mostra a maneira singular de perceber o mundo que a rodeia, o social e o cultural; ao adentrar esse mundo ampliado, torna-se possível perceber a maneira como foi e como está inscrito o seu percurso.

Durante a organização das histórias de cada professora, conforme o modelo proposto por Schütze, procedeu-se à ordenação dos acontecimentos. Não havia a pretensão de se construir histórias com uma ordem cronológica dos fatos; a intenção foi de elencar situações que enfatizassem aquelas que são mais próximas do objeto da pesquisa e, desse modo, fazer a ordenação dos conhecimentos, crenças e valores evidenciados pelas professoras, em suas histórias, permitindo a compreensão da escolha profissional, do trabalho como docente, o bem-estar subjetivo, as estratégias de enfrentamento e a permanência na profissão, questões que serão analisadas em conjunto, no último item desta pesquisa.

As narrativas que serão apresentadas em seguida sequênciadas não são apenas transcrições de palavras ou memórias das professoras de arte, são histórias vividas ontem, que vivem hoje e que pretendem viver no seu tempo futuro; é nesse sentido que as narrativas são vivas, pois não trazem histórias prontas e fechadas; ao contrário, são histórias em construção e, portanto, em permanente transformação.

Seguem, então, três histórias: **Professora Ana e sua história**, em que a educadora narra seu percurso como professora de arte da educação básica da rede estadual de ensino. A segunda, **Professora Maria e sua história**, que traz a narrativa da bacharel em artes visuais, professora da graduação em Artes Visuais. Por fim, a terceira, **Professora Mariana e sua história**, que conta suas vivências como professora de arte da educação básica da rede municipal e da graduação em Artes Visuais. Todas essas histórias são precedidas de uma breve apresentação sobre as professoras, com base nos dados pessoais e profissionais retirados do questionário e aponta, ainda, os níveis de satisfação relacionados a componentes do trabalho docente, que exemplificam algumas situações narradas pelas professoras.

5.2.1 Professora Ana e sua história

Como várias famílias que vivem no interior do Estado de Mato Grosso do sul, a professora Edna viveu sua infância em um sítio simples, na cidade de Aquidauna, com seus pais e a bisavó. Desenvolveu sua sensibilidade e o gosto pela prática artística acompanhando sua bisavó, que fazia carrancas com as pedras do córrego e boneca de pano com sabugo de milho.

Na década de 1990, fazia artesanato com materiais diversos, pintava camisetas, painéis para shows realizados na praça da cidade. Nota-se, com isso, que assim como tantas outras pessoas, Ana desenvolveu suas habilidades artísticas a partir da observação do fazer do outro, sem, necessariamente, aprimorar essas habilidades em cursos formais ou de conhecimentos vivenciados no processo de escolarização. Daí, credita-se na disciplina de arte na escola como uma possibilidade não apenas de desenvolver o fazer artístico, mas de conhecer as especificidades da grande área artística.

Vê-se, na história da professora, que o fazer artístico é considerado, num primeiro momento, como um fazer artesanal, não apenas com a finalidade de ganhar uma renda, mas como uma necessidade de manifestar-se por meio da visualidade de formas e cores.

Foi quando fez uma viagem para Recife onde participou de um congresso de arte e teve contato com pessoas que seriam determinantes para sua escolha em seguir o caminho artístico. Mesmo sem o apoio da família, ao retornar para casa decidiu se mudar para capital porque não tinha faculdade de arte em Aquidauna. Com uma mala, um colchão e o filho no colo veio para Campo Grande onde alugou um quarto.

Chegando à universidade deparou-se com a disciplina de arte-educação e descobriu que poderia ir muito além da produção de artesanato, o que fazia até então. Viu que poderia ir além do fazer, do apenas desenhar e de pintar. Descobriu na formação inicial, na graduação de artes visuais, a importância de transmitir conhecimento para outras pessoas. A partir daí fez sua opção em ser professora... e de arte!

O início da carreira como professora de arte foi marcado por muita determinação e persistência tendo sempre como foco a conquista do seu espaço e o reconhecimento da disciplina na escola. Pontua que sua felicidade está na consciência de desenvolver seu trabalho com muita preparação e envolvimento. Hoje⁷, com 48 anos, a professora Ana está

⁷ Utiliza-se a palavra hoje relacionando a data que a entrevista foi realizada (20/04/2013).

casada, tem três filhos e trabalha como professora de arte, efetiva, na educação básica da rede estadual de ensino.

Nos componentes relacionados ao trabalho docente Ana pontuou, no questionário respondido, muita satisfação em relação ao fator “identificação com as atividades realizadas” e em 16 itens relacionados ao nível de satisfação com fatores como autonomia, uso da criatividade, reconhecimento no trabalho, relações interpessoais, liberdade de expressão, objetivos sociais da educação e outros; contudo, manifestou-se insatisfeita relativamente aos fatores do componente sócio econômico como as questões salariais, e aos fatores do componente infraestrutural: os instrumentos e equipamentos e instalações adequadas.

Daqui por diante a história da professora Ana é narrada por ela própria.

“⁸Não estou na escola para transformar os alunos em artistas, eu estou ensinando arte...”

“... Para falar de minha opção em ser professora de artes, preciso falar de como foi entrar na faculdade, do sonho que tinha de ser artista. Eu queria ser artista plástica, ter fundamentação pra isso e quando cheguei na faculdade e me deparei com a disciplina de arte-educação, vi que podia pintar quadros, satisfazer meu sonho mas que, se aquilo que era tão importante, eu tinha que transmitir para outras pessoas também. E aí optei por ser professora, já que ser professora de arte, ser arte-educadora não me impede do prazer de pintar, de criar, de trabalhar nessa área.

Quando comecei a faculdade, que já era de Artes Visuais, a opção entre licenciatura e bacharelado era feita só no segundo ano, mas na primeira aula eu me decidi por ser professora. O que me levou a essa escolha? Talvez minha vivência de infância, a experiência familiar. Fui uma criança de sítio, minha bisavó era analfabeta e aprendeu comigo a escrever seu nome quando eu tinha apenas sete anos. Ensinei a ela as letras e ela me ensinou a fazer carrancas com pedras. A gente pegava cabaças e com a ponta de um canivete ela fazia desenhos. Aquilo me encantava. Ela não sabia explicar o que era nem para que servia, mas o fato é que era muito interessante para mim. Assim, comecei a trabalhar com pedras, a brincar com areia e a fazer esculturas. Às vezes até enterrava o irmão e fazia como se fosse uma escultura ali na areia. Era uma coisa que parecia ter nascido com a gente e que foi se desenvolvendo com o olhar, com a observação do que acontecia à nossa volta. Essa sensibilidade, esse gostar foi quase um instinto natural. Onde morávamos não tínhamos

⁸ Narrativa organizada a partir da transcrição da entrevista da professora Ana, que apresenta sua trajetória pessoal e profissional.

acesso a televisão e na escola meu conhecimento de artes era de desenho livre. A professora dava certo para quem fazia a florzinha com cinco pétalas ou a casinha do mesmo jeito que a cartilha mostrava. Tudo que fugisse um pouco do modelo, mesmo que fosse a pintura de uma cor diferente, não era considerado. E o meu prazer com minha bisavó era justamente o contrário, era fazer aquelas coisas que eu achava muito malucas. Fazia boneca de pano com sabugo de milho, colocava caras diferentes que muitas vezes me assustavam. Tudo estimulava a imaginação, a sensibilidade, o olhar... mesmo sem compreender bem o que era. Até que em 1991... Bem, antes eu já pintava camisetas, paninhos e latinhas que eu achava pela frente. Pintava do jeito que conseguia fazer porque não tinha alguém perto que entendesse para me orientar. Aprendi a pintar com “acrílex tecido” fazendo os desenhos e conseguindo alguns resultados diferentes. Teve um período em que quis pintar igual fotografia, pintura muito certinha, mas depois comecei a querer alçar voos: fazer coisas do que está na mente da gente, transcender, ultrapassar limites, representar o que não se consegue falar. Eu sentia necessidade disso. Até que eu tive que aperfeiçoar essas pinturas de camiseta para criar um uniforme para a Casa do Artesão e elaborar um painel para um show que seria realizado na praça de Aquidauana, cidade onde morei. Trabalhando sob um sol tremendo, as pessoas ficavam com dó de ver uma pessoa “manquinha” pintando na praça para ganhar um dinheiro. Sabe, a ideia das pessoas de rotular a gente... E para mim aquilo era um prazer, uma festa: pegar tinta e fazer – nem era para ganhar nada, me convidaram e eu fui... eu gostava. Depois, quando estive em Recife participando do 2º (Contrarte), pela primeira vez ouvi o professor X⁹, que eu não conhecia e nem imaginava que na faculdade seria sua aluna, e fiquei encantada. Daí, vi tanta coisa e tudo foi tão grande pra mim que eu travei. Não pintei mais nem um paninho, nem uma camiseta, só olhava para as minhas tintas e deixava de lado achando que não sabia nada. Nesse clima e ainda em Aquidauana, que não tinha faculdade de Artes, assisti a uma palestra no campus da Universidade Federal e lá eu resolvi: “Vou embora para Campo Grande, vou fazer faculdade de Artes”. Peguei uma mala, um colchão e no colo o filho que eu já tinha e vim para cá. Aluguei um quartinho que só não tinha goteira no meio. E fiquei ali, esperando a tempestade passar e eu fazer o que eu realmente queria. E aconteceu: fiz a faculdade e quando cheguei ao final do curso apresentei meu projeto na Escola A (em Campo Grande) que eu já conhecia e era próxima de onde eu havia conseguido minha casa própria. Entrei lá com um projeto de minicurso e foi muito bom. Poucas pessoas acreditavam no resultado mas conseguimos tanto envolvimento que esse projeto foi

⁹ Nesta história os nomes mencionados foram colocados como A, B, C e X e as escolas mencionadas também foram citadas por meio de letras.

crescendo e de Foco e Arte passou para Oficina das Artes. Aluguei um galpão perto da escola e recebo todo apoio da direção. Minha diretora dá valor ao que faço e isso foi uma conquista, porque quando cheguei lá ninguém dava nada para Artes.

Minha experiência é positiva no que diz respeito à valorização e aceitação da disciplina de Artes na escola. De início alguns colegas achavam que era uma coisa desnecessária, que podia ser descartada, pois havia coisa mais importante. Aos poucos o quadro foi mudando embora ainda ouça argumentos resistentes à disciplina. Faz dez anos que estou na escola e agora consegui um horário muito bacana, pois ambiciono fazer um mestrado. Toda coordenação procura estabelecer horários que satisfaçam a maioria, mas nem sempre consegue e aí teve caso do tipo: “Por que Artes vai ter esse horário sendo que a minha disciplina é mais importante, podia pôr essas disciplinas menos importantes para outro horário”. Eu ouvi isso ainda esse ano e sei que ainda vou ouvir muito isso, mas muitas vezes é essa disciplina menos importante que vai fazer com que na sexta-feira, alunos não falem às aulas “mais importantes”. Antes era costume também Artes e Educação Física ficarem segurando sala enquanto todos os outros participavam dos Conselhos. Mas desde o segundo ano que estou na escola faço questão de participar de todas as reuniões. Artes tem que estar presente e Educação Física também. Se estamos na escola, se existem as disciplinas, se há faculdade, mestrado e doutorado, por que é menos importante? No trabalho que fiz com as turmas de terceiro ano para finalizar 2012 escolhi como tema Arte na Escola. Depois de uma adaptação, a diretora abriu um momento dentro da semana pedagógica para que eu o apresentasse aos colegas professores. Isso foi muito importante pois quando mostrei o que é feito e a forma como o trabalho é desenvolvido envolvendo todas as disciplinas, a visão mudou em relação à nossa atividade.

Penso que hoje a disciplina de Artes não está tão menos valorizada dentro da estrutura curricular, mas ainda há muito para ser melhorado, há muito para se dizer e até para conscientizar. É importante saber que é bom, prazeroso, mas não uma bagunça. Saber que a Arte é uma forma de conhecimento que, na minha opinião, tem o mérito de trabalhar mais a parte interna do ser humano do que o lado externo. O que vale não é tanto a letra bonitinha, a escultura ser bonitinha, mas o processo interno. E é isso que ainda falta ser melhor compreendido: é o conteúdo que está dentro da embalagem, o que a gente não vê e que a arte está trabalhando que deve ter maior relevância. Eu acredito que ainda vamos ter muito trabalho, por isso eu estou aqui lutando e acho importante estar nessa luta.

Dentro da comunidade, da faculdade de onde vim, eu me sinto reconhecida e sempre procurei fazer jus ao que aprendi. Mas quando saio do meio, como em uma semana em que

estive em Brasília, conversando com pessoas que têm maior ascensão social, um padrão de vida mais estruturado, em um simples questionamento – como “Ah, de artes, você é professora?” – se sente a desvalorização no tom de voz, na maneira de tratar.

Hoje em dia coisas desse tipo não me afetam mais, mas já afetaram. Alguns colegas dizem que eu “me acho” ou que “não tenho noção de mim” mas não é bem assim. Se eu “me acho” é justamente porque tenho noção da profissão que escolhi, das possibilidades que ela oferece e também do que eu posso fazer com o que eu sei. No início me sentia diminuída sim até porque, quando resolvi fazer Artes, a própria família dizia: “Vai passar fome”. E quantos colegas já encontrei e disseram isso. E quantos eu conheço e estão com estafa, depressão, com uma série de problemas? Por quê? Porque sabem que têm algo a dar, têm conhecimento, mas estão travados dentro da escola porque não conseguem trabalhar como devem.

Quando digo que não conseguem trabalhar, refiro-me ao desejo do professor de cumprir um currículo que prevê a teoria e a prática e, se possível, ir um pouco além pois têm capacidade para tanto. Mas, na prática, o que acontece? Além das barreiras do ainda não entendimento da importância de um ensino de Artes, nós ainda não temos salas e nem materiais adequados. Não adianta dizer que tem pesquisas indicando que a quantidade de alunos numa sala não influencia o aprendizado. Não prejudica entre outras, porque em uma aula prática de cinquenta minutos não é possível chegar até aqueles que realmente precisam de sua atenção para desenvolver o trabalho, para ganhar confiança e seguir em frente. É por isso que eu falo que não tem como realizar efetivamente aquilo que a gente gostaria: trabalhar as emoções do aluno, sua segurança, quebrar padrões, estereótipos do que se convencionou ser ou não ser bonito. Trabalhar com eficiência as particularidades que existem no ser humano. Não adianta só ficar mostrando é assim, assim, porque fulano fez isso, fez aquilo. A aproximação é muito importante, é quando é possível encontrar aberturas para vencer os receios dos alunos e indicar-lhes caminhos para produzir. Não sei em que momento fui aprendendo a ter essa leitura; certamente não foi com outras disciplinas mas dentro das Artes que eu fui aprendendo a identificar o que eles estão sentindo. Isso acontece especialmente quando, nas aulas práticas, trabalhando o aluno começa a se sensibilizar. E é muito frustrante quando a gente não consegue resultados e leva angústia para casa. É quando vai achando que não está sabendo ensinar e começam a vir as doenças das quais muitos de nossos colegas professores, não só de Artes, padecem.

Dentro desse quadro, o que me faz permanecer professora de Artes é, em primeiro lugar, que sou muito teimosa; e, em segundo, que gosto muito e acredito no que faço. E, importante, vejo resultados, mesmo que sejam poucos; mesmo que seja em gotinhas a cada

dia, a arte pode fazer a diferença. Se não mudar hoje, no que eu falar, no que eu ensinar, daqui a pouco vou encontrar um grupo em que isso terá reflexos.

Um dia desses passei em frente a uma oficina e ouvi me chamarem: “Ei, psiu... oi, professora de artes!”; e vieram me dizer: “Você foi minha professora de artes, agora está dando aula para o meu filho e ele está adorando”. Ter esse tipo de retorno é muito bom. E não só de dono de oficina, mas de alunos que estão fazendo Administração, Direito, enfim... por quê? Porque tem que ficar bem claro que eu não estou na escola para transformar os alunos em artistas, eu estou ensinando artes. Se um aluno for artista ou professor de artes, que seja bom para ele e para quem ele estiver passando seu conhecimento. E se ele não for, que seja um profissional, um ser humano melhor, que a gente está precisando de pessoas boas.

Minha bisavó contava uma história da época e da região onde viveu. Dizia que era costume colocar uma vela na mão da pessoa quando ela estivesse morrendo para que achasse o caminho da luz, para que não ficasse perdida espiritualmente. Não sei de onde tirou essa história, mas ela contava que um ancião estava morrendo e o neto, não tendo uma vela, colocou um pouco de areia na mão dele, uma brasa acesa, assoprou e disse: “estou morrendo hoje com a certeza de que estava aprendendo, vou morrer e não terminei de aprender”. Então é assim na vida: sempre se vai aprendendo, sempre há a possibilidade de melhorar, mesmo com a brasa na mão tem que continuar aprendendo e acreditando. Sinceramente, acho que o dia em que eu deixar de acreditar ou nós deixarmos de acreditar não vai fazer sentido nem ir para a escola, não é mesmo?

E a arte não está apenas em minha vida profissional. Ela faz parte de mim, desde quando não tinha consciência do que era arte. Eu trabalho com isso, dedico a ela para ganhar o pão, por prazer e para adquirir conhecimento, ampliar vivências. Ela faz parte de mim e minha família já me conhece. Meus filhos escolheram profissões parecidas, não porque eu quisesse que fossem artistas mas por que a gente vivencia isso no dia a dia. A arte está na nossa vida, está em todos os lugares, é só ter sensibilidade para sentir e conhecimento para identificá-la. Quando comecei a gostar de arte eu não tinha consciência do que era, que eu poderia pesquisar e me encantar cada dia mais com ela.

Na minha trajetória na área não posso dizer de apenas um professor que tenha me marcado. Na faculdade, quando ia me formar e passei pela banca, fiquei pensando no que poderia representar artisticamente a importância que eles tiveram na minha formação (e eram vários, pois absorvi um pouco de cada um). Quando falo do professor X, por exemplo, digo amei e gosto muito; e falo também da professora A, da professora B e de todos os

outros. A professora C, que eu morria de medo de me aproximar, depois fui vendo como perdi tempo. Assim, quando buscava uma referência para homenageá-los, lembrei-me de um vasinho que fiz. E era um vasinho com um galho de árvore frutífera, uma árvore que não dava só uma fruta, mas que era de especiarias, coisas especiais. E foi assim, uma plantação de raízes bem profundas e de vários galhos.

Em minha escola sinto-me bem por várias razões. Uma delas é que sou muito bem acolhida, o que não posso dizer que seja igual em todas as escolas pois já estive em outras e sei as diferenças que existem. No entanto, sei também que isso não depende só da escola. Tenho que fazer a minha parte. Não adianta eu chegar para a diretora e dizer que eu quero isso e aquilo. Não é assim que funciona, eu tenho que saber reconhecer e criar o ambiente também. Conquistar e fazer por onde merecer. Não é porque estou naquela escola há dez anos que posso me acomodar. Todos os dias tenho que dar o meu melhor. Todos os dias vou estabelecer contato com meus alunos, com a minha comunidade escolar e eles vão me trazer algo que vai me motivar. E nessa inter-relação é preciso saber também que é preciso estar desarmado pois ninguém abraça um cacto embora ele também dê flor. Então, tenho que tirar os espinhos e estar ali. Não confiando em todos, na ilusão de quando saímos da faculdade e achamos que vamos mudar o mundo. Temos que ter o pé no chão. Saber que é preciso fazer a nossa parte todos os dias. Eu espero ficar bem velhinha, caduca e ainda ter essa ideia na cabeça martelando: tenho que fazer a minha parte até o último momento e não morrer na praia.

A felicidade que sinto como professora de arte é exatamente por ter essa consciência de ir para o trabalho, para o qual me arrumo e me preparo, sabendo que lá vou viver diferentes experiências: vou encontrar gente feliz, gente que imita meu andar, que faz cara feia e para quem eu digo "tem que treinar mais querida!" Tem gente de todo jeito e eu tenho que estar preparada para lidar com tudo isso. Aprendi que tem vez que não dá para sair muito feliz. Tenho que saber lidar com aquela pessoa que ficou cinquenta minutos martelando, tentando arrancar um grito de você. Com essa tenho que saber dizer: "O que você veio fazer aqui mesmo?"; para depois escutar: "Ah, professora, não quero saber"; e eu responder: "Então tá, vá ali fora, tome água, converse com a direção e, quando decidir, você volta". Dessa forma, raramente mando alguém sair da minha sala. Isso tem que ser extremo, sabe. Só quando vejo que vai prejudicar mesmo e a coisa tem que andar. E também tem momentos desse bandido celular. Do aluno colocar embaixo da prova, eu estar vendo e ele dizer que não está usando o celular. Daí eu peço a sua prova pois odeio a desonestidade, não a pessoa. Odeio essa mania de não assumir o que se está fazendo de errado. Não é justo, não

é certo. E os colegas que estão aí? Nesse momento tiro o aluno da sala apesar de gostar dele. E nesse dia, quando saio da sala, e o vejo ainda lá tendo perdido a prova, a nota, eu fico triste também. Fico chateada. Situações desse tipo já aconteceram comigo e, quando a gente tem a oportunidade de sentar na frente do aluno e conversar, a experiência costuma ser boa. Nem sempre dá para fazer isso mas quando posso conversar, o aluno diz: “Desculpa professora, foi muito mau. Vocês tratam a gente com tanto carinho e a gente faz uma coisa dessas”. Daí eu dou um abraço e falo alguma coisa como: “Nunca mais você vai fazer porque daqui pra frente você vai prestar um concurso público, você tem que ser honesto, nunca mais deixe isso acontecer”. Não sou psicóloga de “sem pai nem mãe” mas dentro da escola se apresentam tantas situações e a gente não pode deixar passar. Algumas não dá tempo de atender mas quando é possível, como nesse caso que relatei, acaba se transformando em um momento feliz que pode ser multiplicado, veja só: na semana seguinte, quando cheguei na escola, adivinha quem estava me esperando com um sorriso? “Deixa eu levar seu material professora.” Era o mesmo menino! E então, valeu ou não a pena? Para mim foi uma recompensa enorme. Não é só a prática da arte que me deixa feliz, é o relacionamento também!”

5.2.2 Professora Maria e sua história

Maria reconhece as influências da família em sua formação e aponta que “toda a família sempre gostou muito de livros e música, em casa todo mundo estava sempre cantando”. Sente que o meio em que se desenvolveu ofereceu oportunidades para que pudesse externar sua curiosidade e alimentar a intensa necessidade criativa.

Expõe, em sua narrativa, que obteve apoio da família em sua escolha profissional, inicialmente, enfatizando o fazer artístico e o desenvolvimento de técnicas específicas de produção próprias das linguagens visuais – por isso sua habilitação de bacharel em artes visuais –, o que oficialmente forma o artista e não o professor de arte.

Atua como professora do ensino superior há três anos, em disciplinas que discutem as teorias relacionadas à estética e história da arte.

Curioso é que em sua infância se destacou, na escola, nas disciplinas nas quais podia expressar a criatividade, tanto na literatura, como em atividades que envolviam a ilustração e criação por meio de diversos materiais e suportes. Chama-se a atenção para o fato

de que a professora Maria não guarda recordações de seus professores de arte até o Ensino Fundamental II, mas tem registro das professoras de literatura, que exerceram grande influência sobre seu desenvolvimento artístico.

Durante seu processo de Pós-graduação, enquanto realizou seu mestrado, na USP, em teoria e história da arquitetura e urbanismo, percebeu, entre seus professores, a possibilidade da diversidade de pensamento, o que vê com grande satisfação, essa possibilidade de poder pensar diferente de outro e a de conversar e debater sobre assuntos divergentes no campo teórico. Dessa vivência veio, também, o estímulo pela docência, que vinha despontando já na graduação e tomou forma à medida que avançava em sua formação continuada.

Uma parte marcante, na narrativa da professora, é quando enfatiza: *“o que me faz permanecer professora é que dar aula ainda é uma atividade que nos permite pensar”*. Dessa maneira, Maria estimula o estudo nos acadêmicos e incentiva a leitura constante para ampliar a formação dos futuros profissionais (professores de arte). Entre as atividades, relacionadas à área artística, que lhe dão prazer, estão: frequentar livrarias, ir ao cinema e visitar exposições, além de fotografar.

Nos componentes relacionados ao trabalho docente Maria apontou, em suas respostas ao questionário, maior satisfação nos componentes laboral e relacional, indicando fatores como: autonomia, uso da criatividade, aceitação das suas ideias, objetivos sociais da educação, diversidade das tarefas e outros; demonstrou, entretanto, insatisfação com fatores do componente socioeconômico como o salário e o tempo de lazer para a família e a garantia/instabilidade no emprego; relativamente ao fator do componente infraestrutural, insatisfaz-se com as instalações adequadas.

A Professora Maria tem, hoje¹⁰, 32 anos e é casada. Trabalha como professora em uma instituição privada do Ensino Superior, sendo docente no curso de Artes Visuais. Tem uma jornada de 10/20h aulas e se declara feliz com sua profissão. Eis a sua história de vida:

“¹¹A docência é uma atividade que só quem é professor entende...”

“Sempre tive uma necessidade criativa muito grande de inventar coisas, de fazer, de colocar a mão na massa... mas, também, de pensar a respeito. Então, com certeza eu iria

¹⁰ Utiliza-se a palavra hoje relacionando a data que a entrevista foi realizada (20/04/2013).

¹¹ Narrativa organizada a partir da transcrição da entrevista da professora Maria, que apresenta sua trajetória pessoal e profissional.

para a área de comunicação, de artes, expressão, literatura ou algo assim. Quando criança escrevia muitas poesias e todos os anos na escola apresentava uma coisa inédita no dia das mães. Destacava-me em disciplinas nas quais podia expressar melhor a minha criatividade, como literatura e desenho.

Minha opção pelo curso de Artes Visuais se deu em função de ser realmente o que eu queria fazer. Sou formada desde 2001, são 12 anos. Ser professora de artes aconteceu sem que eu, na verdade, tivesse planejado porque cursei o bacharelado em Artes Visuais e não a licenciatura. Muito embora, quando estava no meio do curso tivesse pensado em sair do bacharelado e passar para a licenciatura porque parecia-me que as pessoas que seguiam por esse caminho tinham uma formação mais consistente do que a que eu estava recebendo. Enquanto as aulas do bacharelado tinham maior ênfase nas técnicas – de esculturas, de gravuras, de pinturas... – e nas releituras, a área de licenciatura fazia discussões muito interessantes sobre o por que ensinar arte, onde e quando fazê-lo. E eu comecei a gostar desses debates. Fiz duas disciplinas com a professora A¹², de Arte-Educação e de Educação na Arte, e percebi que queria participar dessas discussões, queria entender melhor... Mais tarde, como professora, acabaria me especializando em Teoria e História da Arte.

Como referência anterior à minha opção profissional, além de minha família apreciar muito música e livros, lembro-me que, quando criança, eu gostava de olhar uma enciclopédia de artes que tinha em casa e de escrever meu nome sobre as obras que achava mais legais. E algumas delas, coincidentemente, eram imagens de Hélio Oiticica sentado com uns parangolés, cujo trabalho, muitos anos depois, eu escolheria como tema de minha pós-graduação. E foi no processo de mestrado, acompanhando algumas aulas com meu orientador e com outros professores no departamento de Arquitetura da USP que acabei descobrindo que realmente gostava de dar aula. E isso teve muito a ver com o fato de eu ir percebendo que os bons artistas, os bons profissionais, geralmente têm uma capacidade especial para falar a respeito de suas experiências. Por outro lado, sou muito curiosa, gosto de estimular essa curiosidade e dar aula é um lugar onde posso fazer isso. Acredito que a docência é uma atividade que só quem é professor entende. Costumo dizer que se trata de um trabalho de dedicação exclusiva, em qualquer condição, porque o professor prepara aulas e se ele não corre atrás, não se atualiza, ele fica defasado, então tem que estudar o tempo todo. E quando eu falo de professor, é o da escola de primeiro grau, de segundo grau, o universitário – o professor de forma geral. Essa atividade exige muito da pessoa e eu,

¹² Os nomes de professores citados nesta história serão mencionados por letras.

particularmente, já passei por momentos em que comprometi minha vida pessoal e até minha saúde no esforço para dar conta de fazer o trabalho do jeito que eu gostaria. Educar é uma responsabilidade muito grande, não é coisa que se possa ir levando, não é por aí; pelo menos não é essa a minha posição. Hoje em dia o professor não ensina só na sala de aula, mas também por telefone e na internet via redes sociais, e-mails. Ele avalia trabalhos, prepara e corrige provas numa rotina contínua e suas atribuições têm que ser pensadas considerando a real necessidade de redução da carga horária em sala de aula.

Com tudo isso, às vezes, falo que não sou feliz como professora, mas é de maneira geral pois não me sinto bem só de pensar na possibilidade de deixar minhas aulas e fazer outra coisa. Então, acho que sou feliz embora pudesse ser mais se contasse com melhor estrutura, se no grupo conseguisse manter maior frequência de trocas conciliando com maior equilíbrio demandas de trabalho com vida pessoal. Às vezes, sinceramente, eu gostaria de ter um pouco mais de tempo para fazer coisas minhas, mas sou feliz assim, eu gosto.

Apesar dos problemas, sinto que o que me faz permanecer professora é que, graças a Deus ou a alguma coisa muito boa, dar aula ainda é uma atividade que nos permite pensar, e pensar é uma coisa que poucas pessoas conseguem fazer hoje em dia pois poucas têm tempo ou até mesmo o direito de parar para pensar. E dar aula é uma atividade que nos permite refletir, conversar sobre assuntos que fora dos muros das escolas, das universidades, das faculdades estão à margem. Gosto muito de discutir a arte enquanto parte de um processo maior, de uma relação com seu tempo – os ideais que a regem, as posições políticas e ideológicas que a fundamentam e as ideias que arregimentam pessoas – caminhando até chegar à arte contemporânea que admite praticamente tudo. Gosto bastante, e isso é o que coloco em prática dentro da sala de aula, de estimular nos meus alunos uma visão crítica a respeito daquilo que a grande mídia omite, tentando fazer com que eles possam construir um olhar mais criterioso, observando as coisas sem acreditar em tudo. Costumo dizer a eles que sempre é importante ter uma pergunta para fazer. Interagir com outras pessoas, discutir, fazer leituras, aprofundar nos temas é fundamental para uma produção consistente, e isso acontece na sala de aula – é uma troca, necessita de estímulo. O aluno precisa ser instigado a ser mais ativo, proativo, participativo, reflexivo e eu gosto muito quando eles trazem coisas novas para a sala de aula: “Olha eu li um livro do fulano, o que você acha?” Isso geralmente enriquece a conversa. Acho que a antiga hierarquia de que o professor tem que saber tudo, que ele manda em tudo, tem que ser superada. É claro que o professor estudou mais, tem alguns conceitos que conhece mais profundamente; é claro que ele tem maior

domínio da teoria, da história, dos processos mais amplos, mas eu acredito que a troca enriquece os dois lados – professor e aluno.

Dentro da instituição escolar eu vejo que enfrentamos uma dificuldade em relação aos cursos de arte, particularmente. Pode ser que tenha a ver com o tempo em que nós vivemos, de valorização crescente de carreiras no serviço público e na disputa dos concursos públicos que muitas vezes acaba subtraindo de boa parcela das pessoas o estímulo da busca de seus próprios caminhos, da identificação de suas habilidades, da luta pelo que realmente pode fazê-lo feliz no trabalho. Como consequência, isso acaba se refletindo um pouco na estrutura educacional, levando à maior valorização de cursos que formam pessoas para carreiras públicas ou semelhantes e deixando, em segundo plano, cursos da área de humanas e os que trabalham com a criatividade. Agora, dentro da instituição em que atuo, posso dizer que me sinto a vontade: gosto do meu trabalho e percebo que as pessoas demonstram respeito em relação a ele.

Quando estava fazendo mestrado aprendi uma coisa muito legal: tinha várias linhas teóricas e cada docente seguia uma, com posições teóricas divergentes às vezes, mas isso era respeitado e era claro para os alunos que ganhavam o direito de entender os fundamentos de cada professor, de perceber que cada um pensa de um jeito, o que acaba dando-lhe maior autonomia para ter ideias diferentes, para aprender a refletir sobre os temas, pois, acredito, o processo de pensar também é aprendido e para isso é necessário um ambiente de diversidade. Caso contrário se forma um indivíduo pasteurizado, engessado. Então, eu gosto quando converso com um colega de trabalho da minha área e nós temos coisas para discutir. Isso é bom para mim e acredito que pode ser para a outra pessoa também. Não dá para ver posições teóricas ou metodológicas como se estivesse em um campo de batalha, mas é legal pensar nisso como complementações, como continuidade do nosso aprendizado. Particularmente acredito ser muito importante essa troca, a vivência. Portanto, respeito muito o trabalho de meus colegas e sinto o respeito deles quanto ao meu também.

Na execução de minhas atividades, não coloco como ponto central a questão da quantidade. Claro que vou atender as necessidades mínimas de carga horária, até porque o conteúdo é suficiente para isso, mas minha preocupação maior é a qualidade da aula que vou oferecer. E para eu oferecer essa aula com qualidade preciso ler os novos livros que estão sendo produzidos sobre aquele conteúdo para eu chegar na sala de aula e atualizar ou, pelo menos, abrir a porta para meu aluno olhar as coisas e falar: ‘Bom, eu tenho que me atualizar muito a respeito disso’. E aí preciso de tempo e essa é uma questão complicada em instituições menores, com um número reduzido de docentes, em que os professores muitas

vezes atendem disciplinas que não correspondem às temáticas e aos conteúdos aos quais de fato se dedicam. Acredito que isso não seja bom, não seja produtivo. Quando, por exemplo, pego disciplinas novas – que, claro, estudei em algum momento da minha faculdade, mas nas quais não me aprofundei e não tenho tanto domínio – as aulas sempre ficam aquém do que eu gostaria; ao contrário de quando estou ministrando História da Arte, Arte Brasileira, Teoria da Arte ou Arte Contemporânea que venho estudando muito. Então, essa é uma questão que tem que ser pensada e que vai refletir diretamente na constituição da carga horária de cada professor. Às vezes, a redução do tempo em sala de aula é importante para o estudo, para a atualização, para oferecer disciplinas relevantes para os alunos, que façam sentido no dia a dia deles.

Uma das coisas que me deixa muito feliz em minha vida profissional é poder acompanhar o processo de transformação dos alunos. Costumo dizer que eles são uns quando entram e outros quando saem da graduação. Eu me lembro de uma vez que uma aluna chegou para mim e falou: ‘Professora, eu sempre achei que sabia tudo de arte só ficando aqui em Campo Grande, eu gastava muito dinheiro com coisas como roupas, sapatos e aconteceu uma coisa curiosa comigo’; e eu perguntei: ‘O que aconteceu?’ e ela completou: ‘Eu deixei de comprar um sapato e comprei um livro, porque achei as ilustrações maravilhosas’. Parece simples mas foi uma coisa muito legal que aconteceu pois indica uma mudança de paradigma muito bacana da pessoa. Quer dizer, são mudanças nas pessoas e são as pessoas que promovem as outras mudanças: nas coisas, nos sistemas, nos grandes sistemas; então, eu acho que gosto muito quando consigo tocar a sensibilidade de alguém, fazer a pessoa olhar de outro jeito para o mundo, eu sempre atento muito as pessoas em relação ao “ser” e ao “ter”. Às vezes encontro alunos que já passaram pelas minhas disciplinas e entre as coisas que escuto, uma, até certo ponto comum e instigante, que ouvi de uma aluna foi: ‘Quando eu crescer, quero ser como você’. Não sei exatamente a ideia que as pessoas fazem de mim, mas imagino que alguém que fala que quer ser como eu quando crescer está fazendo-me um elogio... Tomara que eu consiga fazer com que as pessoas percebam que, na verdade, não é o professor que vai ajudar o aluno, mas sim o respeito e a dedicação que ele próprio tem pela área que escolheu, bem como a vontade de trabalhar nela da melhor maneira possível, sendo o mais eficiente possível, o mais profissional possível. É isso.”

5.2.3 Professora Mariana e sua história

Nasceu em São Paulo, porém Mariana se considera sul-mato-grossense, pois, ainda criança, mudou de cidade; vive em Campo Grande desde os cinco anos. Hoje, com 48 anos, conta-nos sobre sua opção em ser arte-educadora. Ainda criança, já se encantava com as atividades artísticas da escola. Entre coxias e declamações ganhou o apelido de “aparecida”, ao mesmo tempo em que afluía o gosto pela arte.

Na família, a influência veio de suas avós, ambas empenhadas na confecção de artesanato e, mesmo com estilos distintos, tornaram-se suas referências.

Foi cursando Contabilidade que se descobriu professora, após o que, em lugar de tentar a universidade, foi fazer magistério. Mais uma vez o contato com atividades que envolviam público a motivaram na escolha pela licenciatura em Educação Artística, o que se tornaria uma paixão.

Concursada pelo Estado e professora em uma faculdade particular se divide entre aulas na Educação Básica e no Ensino Superior; mesmo com mais de vinte anos de docência ainda se vê motivada a continuar contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e sensíveis.

Dentre todos os sujeitos desta pesquisa a professora Mariana foi quem apontou maior índice de satisfação com os componentes relacionados ao trabalho docente. No questionário referente à educação básica, manifestou-se satisfeita com todos os fatores e demonstrou insatisfação apenas no fator relacionado ao salário variável. No questionário relacionado ao ensino superior não apontou fator algum em que se sinta insatisfeita, porém, apontou neutralidade em cinco fatores, três deles relacionados ao componente infraestrutural, no fator relacionado à autonomia e ao fluxo de informação.

Professora Marina tem três filhos. Gradou-se em Educação Artística e especializou-se em História Regional; é Mestre em Educação. É professora na educação básica há 23 anos, atua na rede municipal, sendo efetiva com jornada de 20h; também é docente do curso de Artes Visuais, em instituição privada de ensino superior, com jornada de trabalho de 20h. Está no ensino superior há 10 anos.

A seguir, relata com convicção sua história profissional.

¹³ **“Tenho orgulho em dizer que sou professora de artes”**

“Sou professora por opção e já estou nessa profissão há um bom tempo. Embora seja de São Paulo, vim para Campo Grande com cinco anos de idade e, portanto, considero-me sul-mato-grossense.

Minha motivação para essa área, tenho impressão, começou lá na infância. Na escola, professores e diretores brincavam comigo dizendo que eu era muito ‘aparecida’: tinha teatro, eu estava dentro; era para declamar, eu declamava... Sempre gostei muito dessas coisas e as pessoas falavam que eu seria professora de artes mas, sinceramente, eu achava que não teria campo de trabalho e sai para algo diverso: fui fazer curso de Contabilidade. Foi aí que uma situação mudou meu caminho. Um professor adoeceu e eu, com sua assistência, o substitui temporariamente nas aulas. Vi, então que tinha jeito para o ensino e, considerando minha tendência para as artes, conclui que nada mais interessante do que optar por essa área que sempre me estimulou pelas possibilidades de envolvimento com o público e pelos desafios criativos.

Pelo lado familiar acho que tive influência também de minhas avós: uma de descendência alemã que fazia grandes e coloridas peças de artesanato e outra de vivência pantaneira que gostava de tudo mais delicado e pequeno e da qual eu era mais próxima. Na fazenda, para onde costumávamos ir, eu amava modelar massinha de pão e fazer castelinhos de areia, da mesma maneira que gostava muito das flores de papel crepom que a avó alemã fazia para enfeitar a igreja. Eram estilos diferentes e isso me incentivou, estimulou minha sensibilidade.

Voltando à decisão de ser professora e ao meu processo de formação para tal, como disse, fazendo Contabilidade descobri a vocação e fui cursar de Magistério. Nessa época, o curso era como uma Pedagogia reduzida e uma das disciplinas estava relacionada com a Educação Artística. E aí, novamente, em todas as apresentações de teatro eu estava presente e escutava coisas como: “Você leva jeito” ou “Você tem jeito pra isso”. Foi então que optei pelo curso superior de Educação Artística mesmo sem apoio dos familiares que diziam: “Você não vai viver disso”, “É um curso espera marido”. Mas eu achei que podia, que levava jeito e não tive dúvidas. Quando entrei para a graduação eu já tinha uma minha filha, logo ganhei um filho e depois outro. Foi um período bem tumultuado, fiz a opção de me dedicar aos filhos e, num primeiro momento após a formatura, não exerci a profissão. Depois fiz concurso para o magistério estadual e na primeira escola que trabalhei conheci uma

¹³ Narrativa organizada a partir da transcrição da entrevista da professora Mariana, que apresenta sua trajetória pessoal e profissional.

professora que atuava na rede particular e por meio dela deixei o serviço público e fui para o CNEC onde vi possibilidades de crescimento. E lá fiquei por quase dez anos. Nesse período, fiz diversos cursos fora do estado, especialmente em São Paulo, conheci muitos espaços culturais, fui crescendo, me envolvendo e me encantando cada vez mais com o ensino de artes.

Num dado momento senti que conhecia pouco de Mato Grosso do Sul e resolvi fazer especialização em História Regional na cidade de Aquidauana que me acrescentou muito em termos de pesquisa e de certa maneira “abriu minha cabeça”. Um ano após a conclusão apareceu a oportunidade de entrar como professora da UEMS. Fiz o concurso, fui bem classificada e iniciei minhas atividades circulando por vários locais de Mato Grosso do Sul que sediavam os polos do curso Normal Superior. E como foi minha primeira experiência no ensino superior, passei a estudar dobrado pois estava trabalhando com adultos; na realidade, com professores que estavam em sala de aula há muitos anos e voltavam a ser alunos pela exigência funcional pois não poderia mais haver profissionais da educação sem graduação. Era, portanto, um público exigente. Nesse período trabalhei também com comunidades indígenas com as quais aprendi muito. A primeira para a qual dei aulas foi a de Normal Superior Indígena em Aquidauana. A outra experiência foi em Miranda onde 90% dos alunos eram indígenas. Mas, de maneira geral, com o sistema de cotas, em quase todas as turmas em que lecionei havia integrantes indígenas. Tudo foi gerando a crescente necessidade de aprofundamento que me levou ao mestrado. Como queria trabalhar um pouco sobre a produção indígena, a cultura indígena, optei por uma das linhas de estudo da UCDB. Fui com a cara e a coragem e consegui entrar. Desejo continuar o estudo dentro do doutorado, mas de quando me formei para os dias de hoje o mercado de trabalho mudou muito. Atualmente as pessoas saem da graduação e dão continuidade com o mestrado e o doutorado para só depois se efetivarem profissionalmente. Com relação a esse público eu já estou em faixa etária não muito interessante, mas isso não apagou em mim a vontade de continuar os estudos. Vamos ver o que a vida reserva.

Em minha trajetória enquanto professora de arte tenho lembrança de bons momentos e de muitas coisas bonitas. Desde as simples que vão do aluno fazer um desenho ou construir um objeto qualquer que o entusiasmo e faz seus olhos brilharem, até as pequenas descobertas e o orgulho de concluir um trabalho que ele queira mostrar para os colegas, para os pais. Tudo isso ainda me emociona muito. Na educação infantil é singular o sentimento quando as crianças chegam gritando: “A professora de artes” e lhe dão um beijo. Então, não é só a questão cognitiva, mas também a afetiva que está sendo trabalhada e isso conta muito. Entre

os inúmeros exemplos tem o de um aluno surdo que nas dinâmicas corporais ele dançava impulsionado pela vibração. Lembro de outro na educação infantil que no falava e a primeira vez que conseguiu balbuciar uma palavra comigo foi 'amalelo' e eu fiquei encantada. Por estar há muitos anos na estrada deparo-me com outras tantas situações gratificantes também. Já encontrei alunos terminando mestrado e se encaminhando para o doutorado e já tive provas da importância em construir conhecimento ao escutar de um aluno, para o qual eu havia dado aula na 4ª série, que na prova do Enem diante de uma questão sobre obra de Pablo Picasso lembrou-se de quando havíamos trabalhado o assunto tantos anos atrás. Em outro momento encontrei uma menina que estava fazendo teatro fora do estado e ela se reportou ao cantinho das fantasias que tínhamos em sala de aula e que havia sido o motor a impulsioná-la na caminhada nessa área. Recordar de coisas como essas me enche muito de orgulho. Mas, uma outra passagem demonstrou-me também que, apesar de todo o empenho, nem sempre conseguimos atingir todo mundo. Meus filhos eram pequenos quando entrou um ladrão em casa, armado. Embora eu não o tenha identificado, ele reconheceu-me e disse: "Oi professora, eu vou deixar um pouco..." Então é assim, nem sempre a gente acerta, tem coisas nas quais pode errar. Mas geralmente, a relação com os alunos deixa experiências que me fazem feliz e pelas quais defendo muito a profissão. No ensino superior, é gratificante acompanhar as conquistas dos alunos – a aprovação em concursos, a efetivação profissional, o encaminhamento de projetos – sabendo que, por menor que seja, você tem uma parcela de contribuição no crescimento pessoal deles.

Agora, o que não seria tão bom na profissão? A educação tem tanta burocracia: horas fazendo diários, organizando de tal forma, atribuindo nota disso e daquilo. O quê isso vai acrescentar na construção do conhecimento daquele indivíduo, onde estou estimulando aquela pessoa a crescer? Então, penso que as aulas de artes poderiam ser ainda mais prazerosas se pudéssemos ter maior liberdade.

Na escola municipal tenho minha sala de artes, com objetos que atraem as crianças e as estimulam ao manuseio dos materiais pedagógicos. Embora seja uma necessidade, sei que muitos professores não têm esse espaço que constitui um diferencial nos resultados do trabalho.

Quanto à aceitação da disciplina de artes na grade curricular no contexto escolar, posso dizer que conquistei um espaço. Onde trabalhava anteriormente não tinha problemas. Na escola que assumi em 2012, após concurso, inicialmente as pessoas achavam que a disciplina não tinha tanta importância, que o professor de artes tinha que apoiar os demais fazendo capas de prova e coisas assim. Mas aí valeu uma boa argumentação e um trabalho

que convencesse do contrário, incluindo o envolvimento dos pais de alunos que são bem participativos, para eu já sentir uma redução nas dificuldades. Tem sido rápido, em apenas um ano de trabalho é possível observar diferenças.

Tenho orgulho em dizer que sou professora de artes. Quando denomino afirmativamente minha profissão geralmente as pessoas silenciam e talvez pensem “eu não entendo muito de artes, eu não sei muito de artes”. Hoje já existe um consenso de que a arte demanda conhecimento. Para você entender alguma coisa você tem que estudar bastante. Então eu gosto, falo dessa importância e vejo que tenho um espaço garantido em relação a isso.

Sinto-me feliz em minha atividade e percebo que trabalhando com arte trabalho muito também com a parte interior: a relação com o outro, o entendimento do outro. E aí paradigmas e tabus são quebrados e se constrói a possibilidade de entender melhor o outro dando-se a chance de se aperfeiçoar na vida. Cada dia uma descoberta nova e a consciência de que por mais que eu procure não sei quase nada pois sempre existem mil coisas acontecendo.

Ser professora de artes me realiza e não importa em que nível de ensino essa experiência se dê. Embora existam diferenças, acho que hoje teria dificuldade em fazer uma opção. No ensino superior o que me encanta é tratar de ideias, de teorias. É saber que o aluno está ali porque quer. Por esse lado, se eu fosse fazer uma opção, faria pelo ensino superior que ainda tem a questão financeira da remuneração ser bem melhor que a da educação básica. Mas, por outro lado, todo ano eu digo: “é o último da educação básica”, mas daí fico pensando – é um questionamento interno meu – no ensino superior o lado financeiro me mantém, mas no ensino fundamental tem o encanto da criança com a descoberta e eu não consigo me afastar disso.

A imagem que faço de mim como professora é de uma profissional que escolheu a área que gosta. No ensino fundamental costumo ser a professora que abre para o diálogo; que, por meio dos trabalhos, possibilita que os alunos falem de si mesmos, que construam sobre suas experiências. No ensino superior eu me vejo colocando algumas exigências, sou a professora que “pega no pé”, que propõe compromissos pois investe na busca do que acredita ser melhor.

O fato de eu atuar no ensino superior gera certo mistério para os alunos da educação básica e funciona como estímulo para que continuem estudando. Eles, por exemplo, acham interessante eu ter um livro publicado e eu fazer devolutivas quando participo de eventos de

artes. Por outro lado, é importante o fato de eu saber fundamentar as razões de meu trabalho quando um pai chega à escola querendo fazer transformações.

Já com os discentes do ensino superior conta muito minha experiência na educação básica, pois trabalho com disciplinas pedagógicas e quando pego um projeto do aluno posso falar com mais propriedade do que pode dar certo ou da melhor forma de caminhar com base não só na teoria mas também na vivência prática.

Parece brincadeira, mas, se eu pudesse, uma coisa que gostaria de mudar no meu dia a dia atual na educação básica seria a questão do horário de trabalho. Odeio levantar cedo e minhas aulas que eram a tarde passaram para o período matutino. Ajudaria bastante se eu trabalhasse no período vespertino pois durmo tarde mesmo levantando cedo. Não adianta, é uma questão de relógio biológico, meia-noite não tenho um pingo de sono. Gosto de trabalhar com adolescentes, acho que são superespontâneos e verdadeiros. Então, se pudesse trabalhar a tarde, quando sou mais produtiva, seria uma coisa maravilhosa.

No ensino superior não sei bem o que mudaria para melhorar a situação, não amadureci essa ideia. Gosto muito do trabalho principalmente por ser a relação com os alunos um estímulo para que eles sigam na profissão. Às vezes acho chato ter que me prender a datas que obrigam a postar notas, presença e outros conceitos de alunos. Sei que tem a necessidade formal, mas não vejo onde isso acrescente tanto.

De minhas experiências com a Extensão, gostei muito. Gostei muito de sair do espaço de sala de aula e levar arte, uma proposta consolidada por estudos teóricos. Fiz projetos bem interessantes, mas nem sempre foram possíveis de serem realizados pois em instituições particulares é difícil manter o professor com disponibilidade para esse tipo de atividade.

Pensando em reconhecimento e relacionamento, sou uma pessoa “facinha” de se conviver. Sempre me dou bem, me entendo com as pessoas. E aquelas situações que não são de meu agrado, não sossego enquanto não tiro a limpo. Não de forma agressiva, é claro. E aí, quando resolvo o que está me incomodado o relacionamento e o meu interior ficam melhores. Quando estou em um ambiente sei perceber as pessoas que me acham simpáticas e as que me veem de forma antipática, da mesma forma que posso ter os mesmos conceitos delas. Mas sei também que existe a questão da delimitação dos espaços: esse é meu, esse é seu. Se eles forem respeitados, a convivência fica mais fácil.

Quanto ao reconhecimento, sinto que ele existe nos dois segmentos em que atuo embora tenha momentos em que a intensidade varia. Há situações em que o aluno está insatisfeito e não reconhece o trabalho do professor, há outras em que nos vemos em um desacerto ou nos deparamos com um desafio. Isso acontece, mas na maioria das vezes

prevalece o reconhecimento pelo trabalho principalmente quando ele busca excelência. Pequenos comentários de alunos, mesmo que não explícitos, dão satisfação sim. É prazeroso sentir, saber.

Já pensei em mudar de profissão, viver de artesanato, de arte... fazer outras coisas. Mas isso só no campo dos sonhos, da fantasia, pois ainda não tenho preparo emocional, psicológico para sair da profissão. O ciclo ainda não está completo. Às vezes tenho vontade de atuar em uma fundação cultural onde pudesse trabalhar com projetos dentro das escolas e aí, novamente, não tem jeito: estaria lá dentro de novo.”

5.3 As possibilidades de ser e permanecer feliz como professor de arte

Nesta parte do trabalho, buscam-se, por meio das relações das três histórias, os sentimentos que envolvem o “ser” e o “permanecer” professor de arte. Tem-se a clareza de que muitas outras análises seriam possíveis a partir do rico material coletado, mas, neste momento enfatiza-se a constituição do bem-estar subjetivo no percurso das professoras Ana, Maria e Mariana, que mostram, com suas histórias, situações que podem ser comuns a tantos outros professores de arte. Pretende-se, com esta análise, pontuar dados sobre as temáticas que orientaram as próprias entrevistas, quais sejam: a escolha profissional; o início na profissão docente; a compreensão sobre a profissão, o reconhecimento da profissão pela escola e pelos colegas e, por fim, os motivos de permanência e as possibilidades de ser feliz enquanto professora de arte.

O conhecimento sobre as 'coisas' do mundo, as experiências do trabalho, o envolvimento com a profissão foram trazidos das histórias das professoras, à medida que sinalizam, por meio das palavras, dos gestos, suspiros e pausas, aqueles momentos que são percebidos como importantes nas trajetórias por elas narradas.

Alguns aspectos referentes ao modo de se sentirem felizes com o trabalho são mencionados, nas narrativas, como uma conquista possível de ser efetivada no dia-a-dia do contexto escolar. Observa-se que essa conquista tem relação com questões afetivas, que envolvem pessoas do círculo diário do convívio: familiares, amigos, alunos, colegas de trabalho. Todas essas pessoas são trazidas pelas professoras entrevistadas com lembranças que apontam ora para aspectos positivos, ora para os negativos; contudo, juntos, produzem as histórias que, em algumas partes se entrecruzam, assemelham-se e, também, distanciam-se

por condutas diferentes, valores pessoais distintos ou, tão somente, pelas peculiaridades próprias de cada ser.

Das histórias sonhadas, desejadas e/ou vividas e contadas pelas professoras observaram-se semelhanças relacionadas ao envolvimento com a profissão, ao sentimento de pertencimento aos distintos grupos de trabalho, ao prazer pela troca de experiências com os colegas, ao desejo da escuta atenta e interessada dos alunos. Essas profissionais, com absoluta convicção, entendem seu papel enquanto professoras de arte, ainda que inseridas em contextos diferentes de trabalho. Cada professora com as peculiaridades da vida pessoal, com os caminhos percorridos em tempos e espaços distintos, apontaram, por meio da própria voz, suas histórias de vida e declararam com segurança e emoção que são felizes sendo professoras de arte, como se pode observar nestes excertos:

[...] eu me sinto mesmo, bem feliz (em)trabalhar com a arte... A relação com o outro, o entendimento do outro... quebra muitos paradigmas, muitos tabus, e entendendo melhor o outro e você mesmo... oportuniza ser melhor na vida e por isso eu me sinto mais feliz. Então eu sou feliz. (Profa. Mariana)

[...] não me sinto bem se eu penso em deixar as minhas aulas e fazer outra coisa. Não é algo que me cai bem. Então eu sinto que sou feliz. (Profa. Maria)

Então... não é só a prática artista que me deixa feliz, é o relacionamento também... essa felicidade é exatamente a consciência de que eu vou para o meu trabalho... me arrumo. Eu me preparei para ir para o meu trabalho... (Profa. Ana)

Ao se declararem felizes com seu trabalho, essas professoras se inserem dentro do contexto exposto por Bauman (2008, p. 123): “[...] é o sujeito que deseja felicidade. E isso significa cada um de nós, contanto que todos consideremos a busca da felicidade como sendo um desafio pessoal e tarefa e façamos dela nossa estratégia de vida”. Nesse sentido, a felicidade pode ser vista atrelada ao desejo de atingir objetivos, de superar os desafios que são colocados diariamente na vida das pessoas. Pode-se associar essa conquista com a satisfação que os professores de arte, sujeitos da pesquisa, apontaram com relação aos fatores pertencentes ao componente laboral, em que o mais assinalado foi o uso da criatividade.

Observe-se: usar a criatividade é, justamente, solucionar problemas, buscar respostas para questões que precisam ser entendidas; essas soluções podem surgir por diferentes maneiras e com diversas formas de representação, e é isso que os professores de arte também buscam na escola, um jeito diferente de fazer conhecimento, de envolver sensibilidade, de desenvolver habilidades próprias do ser humano e que por vezes são

negligenciadas pelas escolas, como aponta Arroyo (2000) ao se referir às necessidades de não polarizar os conhecimentos escolares, de não fazer imposições nas estruturas curriculares e de não fazer distinção entre os conhecimentos que são úteis, necessários para “sobreviver para o trabalho e para o concurso” e aqueles que, também presentes na escola, são considerados formadores da “cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano”. O autor menciona, ainda, que

a infância e a juventude têm o direito a esse saberes pela função plena que tiveram e têm no desenvolvimento social e cultural. Como têm o mesmo direito à totalidade dos saberes e da cultura. Têm direito à memória, às artes e às múltiplas linguagens, às teorias e especulações sobre o sentido de sermos humanos, sobre as relações sociais que regulam o convívio, a inclusão e a exclusão (ARROYO, 2000, p. 214-215).

Nesse sentido, as três professoras percebem que o estudo da arte é importante no contexto escolar pela especificidade dos saberes e pela oportunidade de desenvolver um conhecimento que é colocado pela estrutura escolar como “menos importante”. Isso demonstra o quanto é relevante que o professor tenha clareza da sua função; ter argumentação para defender a razão de ser da disciplina que ministra. É notável que ter essa clareza e saber o valor dos seus ensinamentos, gera satisfação e bem-estar ao docente, tal como pode ser observado nas falas das professoras Ana, Maria e Marina:

[...] hoje as pessoas percebem que a arte demanda estudo, conhecimento. Pra você entender alguma coisa você tem que estudar bastante. Então eu gosto, eu falo com orgulho mesmo, que eu sou professora de artes. Falo dessa importância e vejo que tenho um espaço garantido em relação a isso. (Profa. Mariana)

[...] ela (arte) é uma área importante, ela tem que ser valorizada, faz parte de uma cadeia produtiva, criativa, econômica também. Eu acho que isso tem que ser colocado, repensado. (Profa. Maria)

[...] Sempre tem essa coisa, assim de... (arte) não é importante. Está lá na escola, é uma disciplina, a gente faz faculdade... existe estudo, existe mestrado, doutorado em artes, por que não é importante? Por que é menos importante que os outros? (Profa. Ana)

Escolha, opção, e descoberta, são palavras mencionadas pelas professoras quando registram sobre sua pretensão de ingressar no ensino superior. Quando do ingresso da professora Mariana, na Universidade, o curso escolhido era denominado de Educação Artística. Já no ano de ingresso das professoras Ana e Maria na mesma universidade e curso,

para o atendimento às DCNs, como já mencionado anteriormente, o curso já tinha a nomenclatura de Artes Visuais. Percebe-se haver a tentativa de aumentar o *status* da disciplina, propondo nomes que possam ampliar o conceito das pessoas em relação à área do conhecimento e desvincular a ideia, ainda presente em muitas pessoas, da arte apenas como um lazer ou terapia, e mesmo algo desprovido de conhecimento. Vê-se, na história das professoras, a busca constante de ampliar a própria formação para melhor argumentar sobre o que vem a ser aula de arte, para que serve e por que está presente na escola. É possível, a partir da fala da professora Maria, ter-se um exemplo do quanto é importante, na formação do professor de arte, ter habilitação específica:

[...] ser professora de Artes é algo que aconteceu sem que eu tivesse planejado na verdade... inclusive... cursei o bacharelado em Artes Visuais e não licenciatura... as pessoas que cursavam a licenciatura... elas faziam discussões muito interessantes sobre o papel da arte, o por que ensinar arte, onde ensinar arte, quando começou a se ensinar arte e eu comecei a gostar desses debates..." (Profa. Maria)

Note-se que a professora Maria se dispõe a participar de discussões, a demonstrar interesse pela possibilidade de ser professora de arte. É frequente esse tipo de situação: acadêmicos com habilitação em bacharelado que, por falta de mercado de trabalho para artista ou por perceber que pode, na sala de aula, colocar em prática seus saberes, embrenham-se na área da educação.

Ao falar da escolha pela área artística, as professoras demonstram convicção em relação à opção que fizeram, não demonstrando dúvida sobre se era aquele mesmo o curso que deveriam ter realizado. Segundo Bauman (2008, p. 161), assumir responsabilidade resulta da busca pelo “melhor”, de uma busca que pode ou não ser realizada, sendo essa em “última instância, a escolha, a escolha fundamental que todos nós enfrentamos em nossa busca da felicidade. Uma escolha que deve ser feita diariamente e depois firmemente mantida e reafirmada dia após dia”. O autor pontua, ainda, que

[...] ao embarcar em nossa jornada para uma vida decente, digna, satisfatória, valorosa (e, sim, feliz!), tentamos evitar erros e fugir da incerteza confiando numa estrela, escolhida por seu brilho tranquilizador, para nos guiar. Tudo isso, porém, só para descobrir que nossa escolha da estrela-guia foi, no final das contas, nossa escolha, cheia de riscos como todas as escolhas foram e tendem a ser – e nossa escolha, feita por responsabilidade nossa, ela continuará sendo até o fim... (BAUMAN, 2008, p. 73).

Dessa escolha, percebe-se o maior indicativo de 'ser feliz' no trabalho, declarado pelas professoras, já que foi necessário tomar uma decisão pessoal e assumir os riscos que, porventura, adviessem dela. Essas escolhas têm a ver com as habilidades que são desenvolvidas ao longo da vida e que proporcionam identificação com o seu fazer. Não se observa, por exemplo, nas narrativas das professoras, determinados fatores que costumam ser pontuados: “gostar de crianças” ou, ainda, ser um “dom”. Depreende-se, então, que essas professoras têm noção de que sua área de trabalho não se restringe a cuidar ou a ser mesmo uma atividade feita para poucos.

Há outro aspecto que chama a atenção: ainda que as professoras saibam que seu trabalho precisa ter o retorno financeiro devido, elas não optaram pela profissão pensando no quanto isso poderia ou não lhes ser rentável, mas apontam, com clareza, que essa escolha foi feita por maior identificação, por poderem empreender criatividade, autonomia e, como bem evidenciado, por poderem fazer aquilo de que gostam.

Ser professora de artes é uma coisa que me realiza, cada dia uma descoberta nova, é um saber que por mais que procure, procure e procure, não sei quase nada, porque tem sempre mil coisas acontecendo. (Profa. Mariana).

[...] tenho noção de que é artes, da profissão que eu escolhi e do que isso faz... do que eu posso também fazer com isso que eu sei. (Profa. Ana)

minha opção por cursar Artes Visuais foi porque realmente era aquilo que eu gostaria. (Profa. Maria)

Relativamente à influência familiar, observa-se que as três professoras entrevistadas têm origem interiorana, os seus pais não cursaram o ensino superior, mas entenderam a necessidade do estudo para as filhas como uma perspectiva de vida melhor. Todavia, nota-se que as professoras Ana e Mariana não obtiveram, da família, ou mesmo de colegas, o apoio ou incentivo em relação à profissão escolhida. a análise dos dados pessoais propicia a inferência de que essa escolha é vista, entre os familiares, como um trabalho não rentável, pois, como apontam em suas histórias, o que se fazia, em suas famílias era a confecção de artesanatos, mais para passar o tempo, decorar a própria casa ou festas de igreja e da comunidade do que, propriamente, como um trabalho inserido em uma profissão.

[...] já me senti diminuída, mas isso não me afeta mais. Mesmo porque, quando eu resolvi fazer artes a própria família dizia assim: "Vai passar fome". Quantos colegas eu já encontrei e disseram isso. (Profa. Ana)

[...] fiz essa opção, não foi algo com apoio dos familiares... "Você não vai viver disso", "é um curso espera marido", e aquela coisa toda. Mas eu achei que eu podia, que eu levava jeito. (Profa. Mariana)

Arroyo (2000) questiona a importância dada aos diferentes conhecimentos na escola como é o caso da “filosofia e sociologia, estética e ética, imaginação e memória, identidade, valores e cultura, múltiplas linguagens, desenvolvimento humano, para quê? Esses saberes deram alguma vez dinheiro e emprego alguém?”.

Com esse questionamento do autor, é possível compreender o posicionamento das famílias que não apoiaram as professoras entrevistadas na sua escolha profissional. Afinal, como conseguiriam manter-se financeiramente trabalhando em uma área tão pouco aceita pela sociedade, ou caracterizada por não ter retorno financeiro garantido?

A visão aparentemente distorcida das famílias dessas entrevistadas pode ser a mesma de outros pais, professores e alunos, partícipes de um discurso recorrente na sociedade, que aponta, como prioridade, as questões básicas: saúde, alimentação, segurança e tantas outras. Nesse caso, a arte continua sendo apenas uma possibilidade, um “se”. Arroyo prossegue: “Negamos às crianças, aos adolescentes e jovens e aos futuros adultos o direito humano a se saberem humanos. O direito à riqueza e à herança cultural acumulada e tão diversificada” (ARROYO, 2000, p. 210 e 211).

Daí advém, possivelmente, a felicidade manifestada pelas professoras entrevistadas, saberem que oferecem um conhecimento que geralmente está muito distante da vivência familiar ou, ainda, distante de ser aceito como importante para os “outros” da escola, mas não para as professoras Ana e Mariana.

Mesmo não contando com o apoio da família elas se embrenharam na busca de sua melhor formação, notando-se, então, a necessidade de superar os desafios, de mostrar para 'si' e para os 'outros' que não fizeram uma escolha errada; para tanto, as professoras dedicaram e continuam dedicando muito estudo. Cunha (2001) discorre sobre a desvalorização profissional, a questão relacionada ao estatuto profissional presente no magistério e no trabalho docente, “da ausência de uma entidade profissional e de um código de ética que oriente a conduta dos professores e reforce a luta e os interesses da classe fazem com que o magistério seja comparado a uma semiprofissão”. Essa desvalorização apontada pela autora é sentida pelas professoras, que buscam, na sua rotina de trabalho, estratégias de enfrentamento

para não desanimar e desistir. São conscientes das problemáticas relacionadas à educação e apontam, nas respostas ao questionário aplicado e na entrevista, fatores, dentro dos componentes do trabalho docente, que demonstram sua insatisfação com situações presentes no ambiente escolar e no contexto mais amplo do ensino e que precisam ser pensadas.

[...] Eu acredito que a docência, ser professor é um trabalho que só quem é professor entende, só um outro professor consegue entender um professor. Porque é um trabalho muito diferente do trabalho da maioria das pessoas... e quando eu falo de professor é o professor da escola de primeiro grau, segundo grau, professor universitário em geral... a figura do professor é uma figura muito exigida no seu trabalho e eu acredito sim que essa natureza dessa atividade deva ser tratada de maneira diferenciada. (Profa. Maria)

Esteve (1999), ao apontar questões próprias do trabalho do professor e, ainda, do sentimento de desesperança dos professores com relação à situação das escolas, observa que os educadores parecem ter chegado à conclusão de que não podem esperar muito do poder público com relação a melhorias de condições e de materiais pedagógicos para suas aulas. As professoras, ao narrarem suas histórias, refletem e registram sua insatisfação com as questões estruturais, sobre a necessidade de melhores materiais para a prática artística, porém, não demonstram uma atitude de conformismo com a situação, principalmente as professoras Ana e Mariana, que desenvolvem seu trabalho na educação básica.

Ao que demonstram essas professoras em suas histórias, assim como muitos outros professores de arte desta pesquisa, assumem atitudes coletivas semelhantes às aquelas soluções apontadas por Esteve (1999), em que, para melhorar o material de que dispõem recorrem aos pais, à comunidade e mesmo às próprias crianças para que tragam esse material, por vezes até reaproveitado e improvisado. Ainda segundo o autor, essas situações geram um sentimento de desesperança somado ao constrangimento quando das críticas dos políticos e dos administradores com relação à “falta de renovação metodológica ou a incorporação tardia de novas técnicas em uma escola que acompanha de longe as novas exigências sociais” (ESTEVE, 1999, p. 49).

Essas situações de insatisfação podem gerar, nos professores, o adoecimento, caso não se sintam fortalecidos pelo grupo ou mesmo por seu conhecimento. Daí a importância de se entender que tanto os aspectos internos como os externos contribuem para a constituição do bem estar docente.

[...] quantos colegas que estão aqui no nosso Estado, que eu conheço que estão com estafa, depressão, com uma série de problemas. Por quê? Porque sabem que têm algo a dar, têm conhecimento, mas aí estão travados dentro da escola porque não conseguem trabalhar como devem. Quando eu digo que esses colegas não conseguem trabalhar, eu digo assim, nós temos aquele currículo que diz que você tem que ter a teoria, a prática, enfim, cumprir tudo aquilo que está escrito. Mas o desejo do professor é cumprir e ir além, pelo menos eu me sinto e vejo que alguns colegas querem ir além. Que têm capacidade... mas o que acontece, além de contar com essas barreiras do não entendimento ainda da importância de um ensino de artes, nós ainda não temos uma sala adequada, nós não temos material adequado. (Profa. Ana)

[...] eu poderia ser mais feliz porque se eu contasse com uma estrutura melhor, se eu conseguisse, se nós como um grupo conseguíssemos manter uma frequência maior de trocas, às vezes não é possível, todo mundo tem outras coisas para fazer. (Profa. Maria)

Percebe-se que o bem-estar docente e a permanência das professoras na profissão estão relacionados às possibilidades criadas por elas no ambiente do trabalho, nas relações estabelecidas com os colegas de trabalho e na comunidade escolar, ou seja, a permanência como professoras de arte está ligada à forma como as professoras atribuem sentido ao trabalho que realizam, aos objetivos que conseguem atingir dentro da especificidade de cada contexto em que estão inseridas.

[...] dentro da instituição eu posso dizer que me sinto a vontade, gosto do meu trabalho, percebo que as pessoas demonstram bastante respeito quanto ao meu trabalho... ...eu respeito muito o trabalho de todos os meus colegas e sinto o respeito deles quanto ao meu trabalho. (Profa. Maria)

Essa permanência pode, ainda, estar relacionada ao fato de as professoras entrevistadas conseguirem argumentar sobre o trabalho a ser desenvolvido na disciplina, visto que as três realizam estudos contínuos e veem a necessidade da formação permanente. Nesse sentido, entende-se, como Imbernón (2011, p. 58), que “A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo”.

Visto dessa maneira, e ao fazer a relação com as histórias das professoras de arte, é possível sugerir que, com um processo de formação voltado para os compromissos teóricos e práticos propostos pelos projetos pedagógicos dos distintos níveis de ensino, contribui-se, sobremaneira, para uma visão ampliada da existência dos saberes da grande área da arte; desse modo, o ensino de arte pode ser efetivado na sala de aula, contribuindo não apenas com

o desenvolvimento da criatividade, tão presente e atrelada ao fazer artístico, mas também na complexidade das discussões relacionadas às questões sociais e culturais vividas na sociedade.

As professoras Maria, Ana e Mariana, cientes dessa responsabilidade e dispostas a aderirem as transformações necessárias no ensino de arte têm, no comprometimento com seu trabalho docente, a fonte de satisfação e bem-estar subjetivo; exercer o magistério junto aos seus pares faz com se lancem para frente, na busca e na expectativa de ampliar o repertório dos alunos; dispõem-se a pensar, produzir e sentir arte num rico processo de aprendizagem com esses alunos.

[...] é que eu gosto mesmo do que eu faço e eu acredito no que eu faço. E eu vejo resultados do que eu faço, mesmo que seja pouco... eu sei que é importante, eu sei que isso vai mudar. E se não mudar hoje...daqui a pouco vou encontrar um grupo em que isso tenha acontecido... eu procuro dentro da arte, de tudo que eu aprendi, ser melhor... querendo ser melhor e eu quero permanecer assim, eu quero morrer querendo ser melhor. (Prof. Ana)

Olha, eu sinto que o que me faz permanecer professora, é que ...dar aula ainda é uma atividade que nos permite pensar e pensar é uma coisa que poucas pessoas conseguem fazer hoje em dia, poucas pessoas têm tempo para pensar, inclusive, poucas pessoas têm o direito de parar para pensar. E dar aula é uma atividade que nos permite pensar, refleti. (Prof. Maria)

As histórias dessas três professoras demonstram que, para elas, o trabalho tem um lugar importante e que empreendem muita energia para que ele dê certo. Com isso, envolvem-se e buscam no aprimoramento do seu pensar e do fazer enquanto professoras. Essas questões constituem o bem-estar docente, além da convicção de que realizam uma atividade importante para o crescimento pessoal, prazeroso; declaram-se felizes por dedicarem seu tempo num trabalho que acreditam fazer da melhor maneira que lhes é possível e sentem que conquistam, a cada dia, maior espaço para o ensino de arte.

[...] tem que ter o pé no chão. Que a gente vai fazer a nossa parte, mas fazer a nossa parte todos os dias. E eu espero ficar bem velhinha, caduca e ainda ter essa ideia aqui na minha cabeça martelando, eu tenho que fazer a minha parte até o último momento e não morrer na praia. (Profa. Ana)

[...] o conhecimento de si, o conhecimento do outro que traz essa sensação de bem-estar, eu estou fazendo a minha parte, então isso me dá felicidade, me dá segurança. Que essa felicidade, essa segurança na relação com o outro e comigo mesma... Saber que a minha parte está sendo realizada. Pra mim isso é a felicidade, eu estar de bem comigo mesma (e o) trabalho me proporciona isso. (Prof. Mariana)

Como afirmado por Csikszentmihalyi (1992, p. 208), “[...] há abundante comprovação de que o trabalho pode trazer satisfação, e de que, na realidade e com frequência, é a parte mais satisfatória da vida”. Segundo esse autor, não é possível dizer e afirmar que o “outro” é feliz, senão ele mesmo. Dessa maneira, as histórias registradas, de Maria, Ana e Mariana, contam a forma como conquistaram a felicidade, de acordo com o modo como percebem essa tal felicidade. Não é preciso, então, dizer-se que são as mais felizes ou que têm maior felicidade; elas mesmas o afirmam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossas vidas, quer o saibamos ou não e quer o saudemos ou lamentemos, são obras de arte. Para viver como exige a arte da vida, devemos, tal como qualquer outro tipo de artista, estabelecer desafios que são (pelo menos no momento em que estabelecidos) difíceis de confrontar diretamente; devemos escolher alvos que estão (ao menos no momento da escolha) muito além de nosso alcance, e padrões de excelência que, de modo perturbador, parecem permanecer teimosamente muito acima de nossa capacidade (pelo menos a já atingida) de harmonizar com o que quer que estejamos ou possamos estar fazendo. Precisamos tentar o impossível”.

(Bauman, 2008)

Como na escrita de Bauman, empreendeu-se nesta pesquisa desafios e escolhas, que ao longo do percurso foram sendo confrontadas com as possibilidades postas ao alcance, ou “teimosamente” buscadas até o alcance do objetivo.

Como na construção da vida relacionada à obra de arte, o autor coloca os riscos que assumimos por simplesmente viver. Veja, ao buscar a felicidade empreendem-se riscos, lança-se por vezes ao que está sempre um passo a frente, quase que impossível se analisarmos a partir dessa ideia de obra de arte posta pelo autor, como uma produção máxima de harmonia e expressão, quase que a ideia clássica da busca da perfeição.

Quer saibamos, quer saudemos ou lamentemos... muito depende do quando cada um se dispõe a fazer com sua vida; do quanto dispõe de suas energias para conquistar seus objetivos, do quanto consegue produzir - Não como produto final, mas como produto em processo... Vejamos, escuta-se tanto, ao longo da vida, que é preciso ser feliz, no entanto, pode não se dar conta do que é ser feliz. Continua-se a percorrer os caminhos diários, no amor, no trabalho, na aquisição de um objeto, no partilhar de uma história, enfim, em todos os momentos da existência, quase que brutalmente, pois o homem se dá o direito de acreditar que merece a felicidade, mesmo que desconheça que é preciso lançar-se para tal. E na condição de

pós-modernos, o ser humano pensar merecer a felicidade mais que os outros, afinal quem vai julgar o 'ser ou não ser feliz'. Estas também foram reflexões que a pesquisa permitiu-me fazer. Pensar no professor como pessoa, como profissional, alguém que planeja, sonha e constitui-se como ser humano diariamente, transformando-se enquanto transforma.

Ao propor esse estudo, percebeu-se a necessidade de ampliar a discussão em torno do professor de arte, da sua formação docente, no modo como eles, os professores sentem ser vistos e se veem na escola, na sua (in) satisfação ou na sua maneira de permanecer professor.

No caso da disciplina de arte, apontou-se nesta pesquisa que tanto a LDB quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais e uma série de atribuições legais, garantiram a implantação e permanência desta área com sua obrigatoriedade no currículo, porém esse garantir não deve se relacionar apenas a 'estar' na escola, mas 'ser' parte da escola, desenvolvendo ações que tornem esse saber parte importante do processo de ensino aprendizagem. Dessas colocações, percebe-se que muitas das questões ainda estão presentes nos discursos dos professores de arte e que permeiam os desafios para que as mudanças possam ocorrer de maneira mais aligeirada, pois já se notou por meio da pesquisa que os professores já assumem uma postura mais convicta sobre sua profissão, apontam suas expectativas e querem o reconhecimento e valorização profissional, mostrar da falta de infraestrutura para atender a demanda de alunos e as necessidades específicas com materiais pedagógicos que ampliariam as possibilidades de discussão e criação em torno das produções artísticas. Essas questões são próprias do trabalho docente e influenciam na constituição do bem-estar no trabalho.

O entendimento sobre o processo de criação das licenciaturas em Artes Visuais proposto no início desta pesquisa pretendia a compreensão do contexto em que essas licenciaturas foram criadas, para uma maior reflexão das mudanças ocorridas e da pretensão em vislumbrar um processo ensino aprendizagem com menos 'vícios', menos estereótipos e mais aberto às questões vividas nesse tempo.

Mostrou-se que ainda da criação do curso de licenciatura em Artes Visuais, o número de professores formados, especificamente em Campo Grande-MS, não consegue atender a demanda das escolas públicas e particulares, dessa maneira assume a disciplina de arte professores de áreas afins, ou até de outras áreas. E esses professores porque assumem uma disciplina com conteúdos tão específicos? O que sentem? Estão satisfeitos? Essa situação é geradora de mal-estar? Considera-se essa discussão muito importante e fundamental para que seja realizado, o que se pretende num próximo momento, já que se priorizou aqui maior entendimento sobre os professores com formação na área.

Daí uma questão importante, a necessidade de investir na formação dos futuros professores de arte, em que estes vivenciem as articulações teóricas relacionadas ao saber artístico e pedagógico - nisso deve consistir o debate norteador da docência. Como foi apontado durante as análises, em que uma professora do curso de artes visuais pontua a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão, para que depois, esse acadêmico/professor tenha o acompanhamento de uma formação continuada, que instigue o desafio de práticas pedagógicas articuladas com as necessidades da escola na contemporaneidade.

Então com os professores que trabalham a disciplina de arte (bacharéis e licenciados), deu-se essa pesquisa; com a organização e análise dos dados coletados por meio da aplicação dos questionários pode-se a partir dos resultados analisados, responder as perguntas da pesquisa.

Em sua maioria, os professores estão satisfeitos com sua profissão. Tanto os professores de arte da educação básica quanto do ensino superior, afirma em sua maioria que a escolha da profissão e a possibilidade de vivenciá-la são um fator que justifica sua satisfação, assim como a sensação de pertencimento a uma área do saber e a um grupo profissional influenciam a constituição do seu bem-estar no trabalho.

Não se pode deixar de mencionar ainda que fatores como o reconhecimento e o respeito atribuídos a esse profissional, constituem fonte valorosa de satisfação no trabalho. Contatou-se que os professores de arte precisam e querem ser compreendidos dentro de um processo de transformação, vistos pela instituição escolar não como meros fazedores, pois não é com essa imagem que esses profissionais se veem hoje na escola; mas tem clareza do seu papel e não estão dispostos a ser peça decorativa; enfeite; mas obras de arte, como pontua Bauman no início deste; dispostos a correr riscos e propor o diferencial. Entendem da importância dos seus posicionamentos no espaço escolar, da força dos argumentos sobre seu papel e as características da disciplina de arte.

Esses itens são apontados como contribuintes da satisfação profissional e da realização como docentes, pois fortalecem a autoimagem desses professores e reafirmam sua identidade enquanto pessoa e profissional. Como aponta Pimenta:

A identidade não é mutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p.19).

Ter clareza do seu papel e da sua função na sociedade foram colocações feitas pelos professores ao dizer o porquê são felizes como professores de arte. Neste sentido, alguns professores enfatizam em suas respostas que a identificação, a escolha, e o fazer o que gosta é fonte de grande satisfação, juntamente com questões relacionadas à colaboração e à cooperação compõem a trama do bem-estar na docência, expandindo as análises é possível apontar a felicidade com a possibilidade de aprender e ensinar com o outro, e do desejo em compartilhar com o colega de profissão.

Dos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho investigados, os fatores relacionados aos componentes da atividade laboral e aos relacionais foram os apontados com maiores índices de satisfação pelos professores. Isto demonstra que as relações interpessoais são facilitadoras do bem estar docente, bem como a possibilidade de realizar o trabalho com autonomia e criatividade.

Os componentes infraestruturas, que são aqueles relacionados à disponibilidade de material pedagógico, utilização de laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas e equipamentos tecnológicos, são apontados pelos professores desta pesquisa como insatisfatórios. No entanto, percebe-se que, apesar de não estarem respondendo às expectativas e necessidades dos professores, a inadequação ou inexistência desses fatores não foram suficientes para que esses professores se sentissem infelizes na realização do trabalho.

A partir das análises, das histórias de vida dos professores de arte foi possível desvelar as dinâmicas pessoais e profissionais que geram e mantêm o bem-estar docente.

Às professoras entrevistadas no momento das narrativas de suas vidas tiveram a oportunidade de relembrar fatos marcantes em suas vidas e refletir sobre as situações vividas, tais como: a escolha profissional, influências da família, infância, aspectos da docência e as relações estabelecidas na vida pessoal e profissional. Esses momentos da entrevista foram também momentos de reflexão, pois contribuíram para que as professoras identificassem práticas e valores que as constituem enquanto 'pessoa e profissional', o que possibilitou a partir de cada história individual, aproximar e diferenciar as condições vividas nos contextos específicos e por vezes apontados pelos demais professores sujeitos da pesquisa, considerando com isso, os aspectos que propiciam a felicidade em ser professora de arte e as experiências, desejos e situações que provocam nestas professoras a permanência na profissão.

Compromisso e envolvimento são palavras percebidas nas histórias de vida das professoras Maria, Ana e Mariana; delas o desejo em pertencer; com identidades legitimadas; falam com convicção que são professoras de arte e sabe o quanto seus ensinamentos podem favorecer no desenvolvimento individual e coletivo daqueles que tem como alunos ou

acadêmicos. O prazer advindo do reconhecimento e do respeito em relação ao trabalho realizado precisa ser vivido com responsabilidade ética e não como um desejo de reconhecimento em si mesmo ou para si mesmo.

Com isso espera-se, contribuir para a ampliação da discussão em torno do trabalho docente e do bem estar subjetivo dos professores de arte, tanto da educação básica como do ensino superior. Afinal, muitas questões ainda podem ser debatidas e investigadas a partir das considerações traçadas ao longo dessa pesquisa, como: As relações de satisfação e insatisfação geradas no contexto de cada rede de ensino, o aprofundamento da ideia de felicidade por parte dos docentes; o grau de satisfação dos professores que trabalham na disciplina de arte, porém sem habilitação específica. Pode ainda ser estendida aos acadêmicos/futuros professores relacionando a satisfação presente na sua formação e as expectativas presentes no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Arte-educação no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Arte-educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Arte-educação: Leitura de subsolo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____(Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BIASOLI, Carmen Lucia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensino a encenação*. São Paulo: Papirus, 1999.

BOSCO, Maria Cristina. *O ensino da arte contemporânea*. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação Interunidades em Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo, 2011.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 22/2005*. Solicitação de retificação do tempo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte”, com base na formação específica pela em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. 2005.

_____. *Resolução CNE/CES 280/2007*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. 2006.

_____. *Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Belmira et al. *Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago, 2006.

CANDAU, M. V.; MOREIRA, A. F. B. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai-ago 2003.

CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLI, Jorge. *O que é Arte?* Brasília: Brasiliense, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. *Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura*. Interface_Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p. 103-16, 2001. Disponível em <http://www.interface.org.br/revista9/artigo1.pdf>

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A Psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

DEL PINO, M. A. B., VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo*. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. V. *Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil*. In: DALBEN, Angela I. L. F. et al. (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESTEVE, José M. *O Mal-Estar Docente: A sala de aula e a saúde dos professores.* Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERRAZ, Maria Heloíssa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernadete A. *Licenciaturas: crise sem mudança.* In: DALBEN, Angela I. L. F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GOODSON, Ivor F. *Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.* In: NÓVOA, Antonio. *Vida De Professores.* 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

GONÇALVES, Rita de Cássia e LISBOA, Kleba Teresa. *Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida.* Florianópolis, SC. Revista Katálysis, v.10, n. esp., 2001, p. 83-92.

HARGREAVES, Andy e FULLAN, Michael. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.* Brasília: Inep, 2009.

JESUS, Saul Neves de. *Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.* Florianópolis, SC. Revista Katálysis, v.7, n.2. jul./dez., 2004.

MARÍAS, J. Os métodos de investigação da felicidade. In: _____. *A felicidade humana.* São Paulo: Duas Cidades, 1989, p. 55-70.

MARTINEZ, Miguel. *O trabalho docente e os desafios da educação.* In: PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miguel e ARANTES, Valéria Amorin. *Profissão docente: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2009.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte / Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, Maria Terezinha Telles Guerra.* São Paulo: FTD, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de Formação e de Transformações.* In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora, 2007, p.111-140.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *O professor como pessoa.* 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Vida De Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. *Reverendo os vínculos entre Trabalho, Arte e Educação*. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. *Ensino de Artes: múltiplos olhares*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2004.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria I. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PENIN, Sonia. *Profissão docente e contemporaneidade*. In: PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miguel e ARANTES, Valéria Amorin. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PICADO, Luis. *Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Psicologia.com.pt. O portal dos psicólogos, 2009. Documento produzido em 25-04-2009.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 1, p.15-34.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993

REBOLO, F. *Professores Retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999

REBOLO, F. *O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

ROLDÃO, M. C. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

RYFF, C. D. *Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, v. 57, p.1069-1081, 1989. Disponível em: <www.capes.org.br/periódicos> acessado em 12/12/2003.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M. *The structure of Psychological well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, v.69, p.719-727, 1995. Disponível em: <www.capes.org.br/periódicos> acessado em 12/12/2003.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. n.13. Rio de Janeiro, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de Professores: políticas e debates*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEDOVATTO, Jusciane. *Formação de professores de arte: do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em artes visuais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2010.

WALTON, Richard E. *Criteria for quality life*. In: DAVIS, L. E., CHERNS, A.B. *The quality of working life: problems, prospects and state of the art*. New York: The Free Press, v.1, 1975.

WARR, P. B. *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Modelo do Questionário enviado para professores do E.S.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO

PESQUISA:

Bem-Estar Subjetivo e Trabalho Docente: Trajetória de Vida dos Professores de Arte

Prezado Professor(a) de Arte, esta pesquisa tem por objetivo identificar os aspectos do trabalho docente. Assim, convidamos você a responder todas as questões que seguem. Caso se sinta à vontade e queira conceder uma entrevista sobre o seu Bem-Estar no trabalho, na etapa seguinte desta pesquisa, identifique-se. Se desejar maiores informações entre em contato com a pesquisadora: rozana.valentim@gmail.com

Contando com sua participação, desde já agradecemos.

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____ Filhos: _____

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____ Doutorado em: _____

Tempo de magistério: _____

Situação funcional: () Efetivo () Eventual / Substituto () Temporário () CLT () Outro

Jornada de trabalho: () Parcial/10h. () Parcial/20h () Integral/40h. () Mais de 40h () Outro

Faixa salarial: () R\$ 501 a R\$ 1000 () R\$ 1001 a R\$ 2000 () R\$ 2001 a R\$ 4000 () acima de R\$ 4001

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO.
CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. neutro	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)
Jornada de trabalho				
Limpeza/conforto no ambiente de trabalho				
Segurança no ambiente de trabalho				
Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos				
Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura				
Identificação com as atividades realizadas				
Diversidade de tarefas				
Salário				
Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)				

Autonomia					
Uso da criatividade					
Liberdade de expressão					
Repercussão/aceitação de suas idéias					
Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências					
Tempo para lazer e para a família					
Relações interpessoais no ambiente de trabalho					
Reconhecimento do trabalho realizado / feedback					
Garantia / estabilidade no emprego					
Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada					
Igualdade de tratamento					
Fluxo de informações/Formas de comunicação					
Identificação com objetivos sociais da educação					
Responsabilidade comunitária/social da escola					
Nível de interesse dos alunos					
Estado geral de tensão (estresse) pessoal					
Sensação de bem-estar no trabalho / na escola					

Você é feliz sendo professor de arte? Por quê?

O quê, na instituição escolar e na sua aula, propicia ou facilita a sua felicidade?

O quê, na instituição escolar e na sua aula, dificulta ou impede a sua felicidade? Como você enfrenta essas dificuldades?

Caso deseje participar da etapa seguinte da pesquisa, concedendo uma entrevista, identifique-se:

Nome _____

E-mail _____ Telefone _____

APÊNDICE 2. Modelo do Questionário enviado para professores do E.B.

APÊNDICE 3. Roteiro de Entrevista

1. Porque a opção em ser professor de arte?
2. Na trajetória escolar/acadêmica, que lembranças/representações tem dos professores de arte, dos seus e daqueles que conheceu no ambiente escolar?
3. Sendo professor de arte, como se vê no cotidiano escolar? Sente-se aceito e valorizado pelo grupo de professores? Sente que seu trabalho é reconhecido?
4. Acredita que a estrutura curricular influencia o status da disciplina de arte?
5. Sente valorizado como professor de arte? Isso influencia no seu Bem-Estar?
6. Quais suas vivências com atividades relacionadas à sua profissão? Ex: Visita as exposições, cinemas, teatros, saraus, shows, espetáculos de dança? Você gosta? Participa dessas atividades com frequência? Por quê?
7. Você desenvolve alguma linguagem artística como forma de expressão pessoal? Isso contribui para o seu Bem-Estar como professor de arte?
8. Como as atividades artísticas, praticadas na escola e fora da escola, lhe proporcionam satisfação, felicidade?
9. Sente-se feliz trabalhando na disciplina de arte? Quais são os momentos de maior felicidade?

APÊNDICE 4. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu , autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Bem-Estar Subjetivo e Trabalho Docente: Trajetória de Vida dos Professores de Arte**, sob responsabilidade de **Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi**, vinculada à **Universidade Católica Dom Bosco** ao **Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação**.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas para análise da entrevista com conteúdo transcrito na pesquisa em questão e impresso na dissertação desta pesquisadora. A apresentação do vídeo editado em formato de documentário e realizado por equipe de profissionais para fazer edição, cortes, roteiro e som, para maior qualidade de tratamento audiovisual, sendo esta elaboração feita com a presença da pesquisadora, de acordo com a temática da pesquisa. Esse documentário depois de finalizado poderá ser apresentado em eventos relacionados a arte e educação, congressos profissionais e acadêmicos, sempre com fins pedagógicos, para divulgar os conceitos nele abordado e possibilitar a ampliação do debate em torno da trajetória de vida do professor de arte, sua profissionalização e satisfação com relação ao seu trabalho docente.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Campo Grande,MS, ____ de _____de 2013

APÊNDICE 5. Quadro geral dos dados coletados dos participantes da pesquisa.

Código Prof.	Idade	Sexo	Estado Civil	Filhos	Graduação	Especialização	Mestrado	Formação	Você é feliz?	T. Magistério (anos)	Situação Funcional	Rede Ensino	Jornada (horas)	Faixa Salarial (R\$)
P01	41	F	Casado(a)	1	Pedagogia			Graduação	NR	NR	Eventual/ Substituto	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P02	24	M	Solteiro(a)	0	Educação Artística - Lic			Graduação	Sim	NR	NR	Municipal/ Estadual	Mais de 40	2001-4000
P03	37	F	NR	0	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	NR	NR	NR	NR	NR
P04	60	F	Divorciado(a)	2	Educação Artística - Lic	Artes Plásticas		Especialização	Sim	16	NR	NR	NR	NR
P05	34	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic	Psicopedagogia		Especialização	Sim	7	Efetivo	Municipal	Parcial/20	2001-4000
P06	43	F	Solteiro(a)	0	Pedagogia	Arte		Especialização	Sim	20	Outro	Municipal	Integral/40	1001-2000
P07	21	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Artes Visuais: cultura e criação (cursando)		Especialização	Sim	NR	Temporário	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P08	48	F	Casado(a)	0	Pedagogia	Educação Lúdica		Especialização	Sim	10	NR	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P09	41	F	Casado(a)	1	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	NR	Temporário	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P10	48	F	Casado(a)	5	Pedagogia	Educação Especial e Alfabetização Letramento		Especialização	Sim	6	Temporário	Municipal	Parcial/30	2001-4000
P11	56	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic	Arte-Educação e suas Linguagens		Especialização	Sim	7	Efetivo	Municipal	Parcial/20	1001-2000

P12	42	F	Casado(a)	0	Educação Artística - Lic	Metodologia do Ensino		Especialização	Não	17	Efetivo	Municipal	Parcial/20	2001-4000
P13	61	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic	Orientadores Pedagógicos/ Psicopedagogia		Especialização	Sim	19	NR	Municipal	NR	NR
P14	52	F	Casado(a)	4	Pedagogia	Gestão e Coordenação Escolar (cursando)		Especialização	Não	13	Temporário	Municipal	Integral/40	2001-4000
P15	26	M	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Bac			Graduação	Sim	0	NR	Municipal	Integral/40	1001-2000
P16	39	M	Divorciado(a)	0	Artes Visuais - Lic	Arte-Educação		Especialização	Sim	13	Temporário	Municipal	Mais de 40	1001-2000
P17	38	F	Casado(a)	0	Educação Artística - Lic	Artes na Educação		Especialização	Sim	12	Efetivo	Estadual	Integral/40	2001-4000
P18	47	F	Casado(a)	2	Arquitetura	Práticas Pedagógicas em Artes/Gestão e Tutoria a Distância		Especialização	Sim	18	Temporário	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P19	65	F	Casado(a)	3	Artes - Lic			Graduação	Sim	NR	Temporário	Estadual	Parcial/10	501-1000
P20	31	M	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Design de Interiores		Especialização	Sim	6	NR	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P21	30	F	Solteiro(a)	0	Letras	Língua Portuguesa e Literatura - Metodologia		Especialização	Sim	1	NR	Estadual	Parcial/10	501-1000
P22	36	F	Casado(a)	2	Pedagogia	Gestão e Orientação Escolar		Especialização	Sim	NR	Temporário	Estadual	Parcial/10	1001-2000
P23	34	F	Casado(a)	1	Artes Visuais - Lic	Artes Visuais: cultura e criação (cursando)		Especialização	Às vezes	15	Efetivo	Estadual	Parcial/20	2001-4000

P24	24	M	Casado(a)	1	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	0	Temporário	Estadual	Parcial/10	501-1000
P25	25	M	Solteiro(a)	0	NR			Graduação	Sim	6	Temporário	Estadual	Parcial/20	2001-4000
P26	48	F	Casado(a)	2	Artes Plásticas - Lic	Arte Contemporânea		Especialização	Não	30	Efetivo	Municipal /Estadual	Integral/40	2001-4000
P27	28	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	10	Outro	Estadual	Outro	1001-2000
P28	55	M	Casado(a)	2	Artes Plásticas - Lic			Graduação	Sim	13	Efetivo	Municipal /Estadual	Parcial/20	1001-2000
P29	38	F	Casado(a)	0	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	2	Temporário	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P30	30	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Arte Educação e suas Linguagens		Especialização	Às vezes	8	Efetivo	Municipal /Estadual	Integral/40	2001-4000
P31	53	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic	Educação Inclusiva e Mídias na Educação		Especialização	Sim	16	Efetivo	Estadual	Outro	2001-4000
P32	47	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	NR	Temporário	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P33	52	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	20	Outro	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P34	47	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	7	Temporário	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P35	48	F	Casado(a)	3	Artes Visuais - Lic	Arte Educação		Especialização	Sim	9	Efetivo	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P36	39	F	Casado(a)	2	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	2	Temporário	Estadual	Parcial/10	501-1000
P37	26	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Metodologia do Ensino na Educação Superior	Estudos de Linguagens	Mestrado	Sim	5	Efetivo	Estadual	Parcial/20	1001-2000

P38	31	F	Casado(a)	0	Artes Visuais - Lic	Artes Visuais: cultura e criação		Especialização	Sim	5	Temporário	Estadual	Outro	1001-2000
P39	39	F	Divorciado(a)	2	Artes Visuais - Bac			Graduação	Sim	5	Temporário	Estadual	Integral/40	2001-4000
P40	44	F	Casado(a)	0	Educação Artística - Bac	Metodologias do Ensino de Artes	Estudos de Linguagens	Mestrado	Às vezes	25	Efetivo	Estadual	Outro	2001-4000
P41	29	F	Solteiro(a)	1	Artes Visuais - Lic			Graduação	Sim	6	Efetivo	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P42	24	F	Solteiro(a)	0	Educação Física			Graduação	Sim	NR	Eventual/ Substituto	Estadual	Integral/40	1001-2000
P43	46	F	Casado(a)	2	Arquitetura	Práticas Pedagógicas em Artes/Gestão e Tutoria a Distância		Especialização	Sim	18	Temporário	Estadual	Integral/40	1001-2000
P44	35	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Ensino das Artes Visuais		Especialização	Às vezes	15	Efetivo	Estadual	Parcial/20	2001-4000
P45	45	M	Solteiro(a)	0	Educação Artística - Lic	Planejamento Educacional		Especialização	NR	20	Efetivo	Municipal/Estadual	Mais de 40	Acima de 4000
P46	42	F	Casado(a)	2	Artes Plásticas - Lic	Metodologias do Ensino Superior		Especialização	Sim	15	Efetivo	Estadual	Parcial/20	1001-2000
P47	40	F	Casado(a)	1	Educação Artística - Lic	Arte na Educação Escolar		Especialização	Sim	16	Efetivo	Municipal/Estadual	Integral/40	2001-4000
P48	25	F	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Psicopedagogia		Especialização	Sim	NR	Temporário	Municipal/Estadual	Integral/40	1001-2000
P49	23	F	Casado(a)	0	Educação Artística - Lic	Educação Especial		Especialização	NR	NR	Temporário	Estadual	Integral/40	NR
P50	25	F	Solteiro(a)	0	Educação Artística - Lic	Gestão e Tutoria / cursando Psicopedagogia		Especialização	Sim	NR	Temporário	Estadual/Particular	Integral/40	2001-4000
P51	61	F	Casado(a)	1	Artes Visuais -	Artes Visuais		Especialização	Sim	20	Efetivo	Estadual	Parcial/20	2001-4000

					Lic									
P52	43	F	Solteiro(a)	1	Educação Artística - Lic	Novas Tecnologias na Educação		Especialização	Sim	22	Efetivo	Estadual	Parcial/20	2001-4000
P53	31	F	Casado(a)	0	Artes Visuais - Lic	Psicopedagogia		Especialização	Sim	12	Efetivo	Estadual	Mais de 40	2001-4000
P54	42	F	Casado(a)	3	Pedagogia	Educação Especial		Especialização	Sim	18	Temporário	Municipal	Integral/40	2001-4000
P55	36	F	Casado(a)	2	Pedagogia	Psicopedagogia		Especialização	Sim	16	Temporário	Municipal	Outro	2001-4000
P56	49	F	Solteiro(a)	0	Pedagogia	Artes Plásticas		Especialização	Sim	25	Temporário	Municipal	Integral/40	NR
P57	49	F	Casado(a)	1	Pedagogia			Graduação	Sim	25	Temporário	Municipal	Integral/40	1001-2000
P58	50	F	Casado(a)	4	Educação Artística - Lic	Administração Escolar		Especialização	Sim	NR	Efetivo	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P59	52	F	Solteiro(a)	0	Pedagogia	Métodos e Técnicas da Educação		Especialização	Sim	20	Temporário	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P60	44	F	Casado(a)	2	Pedagogia	Gestão Administrativa Escolar		Especialização	Sim	8	Temporário	Municipal	Parcial/20	1001-2000
P61	31	F	Casado(a)	0	Artes Visuais - Lic	Arte Educação e Ludicidade		Especialização	Sim	NR	Temporário	Municipal	Integral/40	2001-4000
P62	24	F	Solteiro(a)	0	Educação Artística - Lic	Artes Plásticas		Especialização	Às vezes	NR	Temporário	Municipal/Estadual	Mais de 40	2001-4000
P63	49	F	Casado(a)	2	Educação Artística - Lic			Graduação	Sim	18	Efetivo	Municipal/Estadual	Integral/40	2001-4000
P64	48	F	Divorciado(a)	3	Educação Artística - Lic	História Regional	Educação	Mestrado	Sim	23	Efetivo	Municipal	Parcial/20	2001-4000
P65	40	F	Casado(a)	1	Educação Artística - Lic	Educação Infantil e Séries Iniciais		Especialização	Sim	NR	Eventual/Substituto	Municipal	Parcial/20	501-1000
P66	37	F	Casado(a)	1	Educação Artística -	Docência em Ensino Superior		Especialização	Sim	7	CLT	Ensino Superior	Outro	2001-4000

					Bac									
P67	31	M	Solteiro(a)	0	Artes Visuais - Lic	Arte-Educação e Museologia		Especialização	Sim	12	CLT	Ensino Superior	Mais de 40	2001-4000
P68	53	M	Casado(a)	0	Ciências Biológicas	Produção de Rádio e TV	Artes/Cinema	Doutorado	NR	30	Efetivo	Ensino Superior	Integral/40	Acima de 4000
P69	32	F	Casado(a)	0	Artes Visuais - Bac		Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo	Mestrado	Sim	3	CLT	Ensino Superior	Parcial/10	1001-2000
P70	48	F	Divorciado(a)	3	Educação Artística - Lic	História Regional	Educação	Mestrado	Sim	10	CLT	Ensino Superior	Parcial/20	2001-4000
P71	42	F	Casado(a)	0	Educação Artística - Lic	Arte-Educação, Alfabetização, Mídias e Tecnologia, Coordenação Pedagógica		Especialização	Sim	21	CLT	Ensino Superior	Outro	2001-4000
P72	48	F	Casado(a)	1	Arquitetura e Urbanismo		Comunicação e Semiótica	Doutorado	Sim	24	Efetivo	Ensino Superior	Integral/40	Acima de 4000
P73	29	F	Divorciado(a)	0	Artes Visuais - Bac	Imagem e Som	Estudos de Linguagens	Mestrado	Sim	8	Efetivo	Ensino Superior	Integral/40	Acima de 4000
P74	36	M	Casado(a)	2	Educação Artística - Bac	Design Gráfico		Especialização	Sim	1	CLT	Ensino Superior	Parcial/20	2001-4000

Fonte: Dados da pesquisa.