

## OS INCIDENTES CRÍTICOS NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE ARTE

### CRITICAL INCIDENTS IN THE PATH OF ART TEACHERS

## LOS INCIDENTES CRÍTICOS EN LA TRAYECTORIA DE LOS PROFESORES DE ARTE

Francisco Carlos Franco\*

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa realizada com professores que atuam na rede pública paulista de ensino que planejou conhecer os sentimentos e emoções desses profissionais diante das mudanças nas políticas públicas nas últimas três décadas. Utilizou-se a técnica de incidentes críticos como uma maneira de facilitar a compreensão dos dados, uma vez que o objetivo do estudo foi verificar os acontecimentos que se apresentaram como mais representativos para os participantes e os sentimentos que desencadearam. De acordo com o relato dos professores, constatou-se que vários fatores foram críticos em sua trajetória pessoal e profissional, os quais influenciaram sua maneira de conceber a profissão como docente e o ensino de Arte na escola pública paulista.

**Palavras-chave:** História de vida. Incidentes Críticos. Formação de Professores. Ensino de Arte.

**Abstract:** This article is part of a research with teachers that work in public schools of São Paulo that aimed to know the feelings and emotions of these professionals in face of changes in public policy in the last three decades. The critical incident technique was used as a way to understand the data more easily, once the aim of the study was to investigate the events that presented themselves as most representative for the participants and the feelings that they have triggered. According to the reports of teachers, it was found that several factors were critical in their personal and professional paths, which influenced their way of conceiving the profession as a teacher and the teaching of art in public schools of São Paulo.

**Keywords:** Life history. Critical incidents. Teachers' Formation. Art Education.

**Resumen:** El presente trabajo es parte de una encuesta realizada con los profesores que trabajan en las escuelas públicas de São Paulo a lo cual se buscó conocer los sentimientos y emociones de éstos delante de los cambios en las políticas públicas en las últimas tres décadas. Se utilizó la técnica de incidentes críticos como una manera para facilitar la comprensión de los datos, ya que el objetivo del estudio fue chequear los hechos que se presentan como más representativos a los participantes y los sentimientos que provocaban a ellos. Conforme los relatos de los profesores, se constató que muchos factores han sido críticos en sus trayectorias personales y profesionales, los cuales influyeron en su visión sobre la profesión como docente y la enseñanza de Arte en las escuelas públicas de São Paulo.

**Palabras clave:** Historia de vida. Incidentes críticos. Formación de los profesores. La Enseñanza de Arte.

---

\* Doutor em Educação pela PUC de São Paulo. Professor da Universidade de Mogi das Cruzes. E-mail: prof.franfranco@gmail.com

## Introdução

Nos últimos anos, a técnica dos incidentes tem sido utilizada em processos de formação e na pesquisa, especialmente nas áreas de psicologia e pedagogia.

Na pesquisa constatamos duas perspectivas que contemplam os incidentes críticos, sendo a primeira pautada nos estudos e aplicações de John Flanagan (1954), pesquisador americano que introduziu a técnica dos incidentes críticos, considerando que

por *incidente* entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser *crítico* um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes. (FLANAGAN, 1954, p. 166, grifos do autor).

Almeida (2009) destaca que a concepção de Flanagan era behaviorista, pois este se orientava pelo comportamento observável e pela descrição operacional da situação, procedimento que utilizou na formação profissional como autor de um dos primeiros projetos de formação para a Força Aérea Americana.

A segunda perspectiva compreende os incidentes críticos como rupturas proporcionadas por crises ou eventos críticos que afetam as pessoas e provocam alterações no curso de sua vida.

Assim contemplados, os incidentes críticos se apresentam como momentos em que os indivíduos estabelecem conexões com o mundo vivido e seu “ser no mundo”, com os momentos cruciais que se apresentam como determinantes em sua maneira de

conceber o mundo e as coisas e sentidos que eles suscitam.

Woods (1993) estabelece uma diferença entre eventos críticos, que são intencionais, planejados e controlados em sua execução, e incidentes críticos, que são considerados

momentos e episódios energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São *flashes* que iluminam fortemente, em um momento, algum aspecto, ou aspectos problemáticos. (WOODS, 1993, p. 1).

Para o autor, o estudo dos incidentes críticos se apresenta como um importante instrumento para o estudo da carreira dos professores, o que se dá por meio da explicitação dos eventos críticos que estabeleceram mudanças, sejam elas positivas ou negativas, fruto de sentimentos agradáveis ou desagradáveis.

Vale lembrar que é importante

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

Para Bolívar (2002), os incidentes críticos são rupturas proporcionadas pelos acontecimentos que se reportam às crises ou eventos críticos, tendo como principais funções:

- a) Delimitar *fases críticas*. As assunções, opiniões e ideias acerca de alguém ou de sua teoria educativa subjetiva são questionadas. Os professores costumam rememorar

esses momentos como importantes para o seu desenvolvimento profissional;

- b) O aparecimento de *peessoas críticas*, indivíduos que tiveram um impacto importante na sua biografia pessoal e sobre os quais convém indagar;
- c) As fases e incidentes críticos *condicionam/explicam* as mudanças operadas (impactos causados) tanto no nível da ação profissional, da carreira profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento. (BOLIVAR, 2002, p. 190-191, grifos do autor).

Por se constituírem em situações imprevistas que ocorrem no percurso pessoal e/ou profissional, os incidentes críticos permitem desvelar valores, crenças e atitudes dos docentes, como entendem sua formação e os saberes que orientam sua ação pedagógica com os educandos e as relações que estabelecem com os colegas e a instituição, pois os acontecimentos que proporcionam rupturas interferem no modo de conceber sua profissão. Tais aspectos, entre tantos outros, vão formando uma teia de significações que influenciam na percepção que o docente tem como profissional e nas múltiplas dimensões que se inter-relacionam e interferem no contexto da escola.

## A pesquisa

A proposta do estudo que apresentamos é compreender o sentido dado pelos docentes à sua atividade profissional perante as ações e projetos implantados pelo governo estadual paulista. Por meio da pesquisa na linha biográfico-narrativa, procurou-se aprender como mudanças nas políticas públicas na rede estadual paulista nas últimas três décadas impactaram o fazer dos professores de Arte.

Por serem muitas as mudanças que interferiram na escola pública nos últimos anos, sendo uma tarefa impossível constatar o impacto de todas elas, o pesquisador entendeu que só deveriam ser considerados para análise os aspectos que foram mais marcantes para os sujeitos e que desencadearam sentimentos e emoções nestes.

Nesse sentido, as narrativas biográficas se apresentaram como um recurso que permitiu contemplar, ao menos parcialmente, como as mudanças afetaram os professores, bloqueando ou abrindo caminhos.

Os incidentes críticos se apresentaram como uma possibilidade de facilitar a compreensão dos dados, uma vez que as entrevistas foram orientadas por eixos norteadores que não tinham como objetivo verificar tudo o que havia ocorrido na trajetória dos participantes, e sim os acontecimentos que se mostraram mais representativos para os professores.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada. As questões norteadoras da entrevista procuraram garantir o objetivo central do estudo, ou seja, os dados mais significativos da vivência dos docentes diante das mudanças nas políticas públicas, entendendo que

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

Tendo a entrevista reflexiva (Szymanski, 2004) como recurso e

referência, orientada por uma linha biográfica narrativa, nosso estudo contemplou as mudanças nas políticas públicas na rede estadual paulista nas últimas três décadas, caracterizando, assim, um estudo que permeia vivências e experiências pessoais e profissionais acumuladas num longo período.

A escolha dos sujeitos foi feita por meio de indicação de uma assistente técnico-pedagógica (ATP) da área de Arte de uma diretoria de ensino da região metropolitana de São Paulo. Em um primeiro momento, houve dificuldade em estabelecer parâmetros que orientassem a seleção dos docentes que iriam compor este estudo. Decidiu-se que a indicação seria feita por uma ATP de Arte que conhecesse os professores da área, mantivesse contato direto com eles em momentos de formação contínua e acompanhasse sua atuação no dia a dia.

O segundo impasse que se apresentou foi decidir quais seriam as diretrizes para tal escolha. Primeiramente, optou-se por profissionais que têm se destacado como professores na área, por entender-se que seriam professores comprometidos com o ensino de Arte, postura esta que poderia emergir na entrevista.

O segundo parâmetro para a escolha dos sujeitos foi o tempo de atuação no magistério público paulista, dado que as mudanças que seriam analisadas partiriam da Lei 5692/71, com a introdução da disciplina de Educação Artística. Assim, achamos adequado entrevistar profissionais que tenham tido acesso à rede estadual de ensino em momentos distintos, levantamento realizado de maio a outubro de 2007.

Nos relatos dos professores foi possível identificar alguns incidentes que se apresentaram como determinantes em sua percepção como educadores de Arte e do compromisso com a educação dos jovens,

bem como de sua responsabilidade em proporcionar aos alunos momentos significativos no processo de ensino e aprendizagem em Arte, entre outros. Para preservar a identidade dos sujeitos, optou-se por estabelecer pseudônimos.

Seguem os incidentes que se apresentaram como mais significativos na trajetória dos professores que participaram do estudo.

1 Cláudia: “Dar aula é a coisa que eu mais gosto de fazer na minha vida. Então, naquele momento, eu nasci.”

A trajetória profissional de Cláudia foi marcada por um período permeado por frustrações e inseguranças perante o trabalho que desenvolvia com os educandos. Sua insatisfação estava em perceber que suas ações como docente se diferenciavam das tomadas por outros professores, o que incitava uma sensação de que havia algo de errado em sua postura como educadora:

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

Tal sentimento de frustração que Cláudia descreve perdeu, segundo ela, por aproximadamente dez anos, período em que conviveu com um sentimento de culpa diante da constatação de que seu trabalho não estava em consonância com os princípios e concepções que orientavam o ensino de Educação Artística da época:

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

O que o depoimento de Cláudia revela é sua postura crítica perante sua atuação como professora, o que foi fundamental em sua trajetória, pois essa postura que lhe possibilitou buscar alternativas para superar o dilema que vivenciava:

Mas eu tinha certeza absoluta que o meu caminho não era aquele que os outros professores faziam e que eu tinha aprendido a fazer. Eu sabia que não era aquilo. Agora, eu também não sabia o que era então o que deveria ser feito. (Cláudia, informação verbal).

Essa atitude crítica diante da inconsistência das práticas vigentes no ensino de Educação Artística e a consciência de estar desorientada no diz respeito à sua ação como docente foram um diferencial em sua trajetória pessoal e profissional. Sua inquietação lhe possibilitou absorver de maneira efetiva novas concepções de ensinar e aprender Arte no contexto escolar, apresentadas e debatidas em um encontro com a equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação, e com os professores de Arte, um momento que descreve de forma intensa e emotiva:

Quando eu cheguei na CENP, eu tive uma aula fantástica com a Terezinha Guerra, maravilhosa. E tinha outras, que agora eu não sei citar o nome, mas foram as pessoas que pensaram o ensino da Educação Artística como deveria ser, qual era a função da arte-educação. Foi discutido o que era arte-educação e como deveria ser a nova metodologia. [...] Quando eu vi aquilo, eu falei: “é isso”. Não precisa mais chorar; eu cheguei ao ponto de falar que não queria mais dar aula: “eu vou embora, eu vou largar isto aqui, eu estou enganando estas pessoas, o que eu faço é feio, é enganar”. Eu considerava que não

era uma boa professora porque não me encaixava nos moldes estabelecidos. Daí quando eu vi, eu falei: “é isso! Eu sei o que esta mulher está defendendo, eu sei o que esta mulher está falando”. (Cláudia, informação verbal).

O incidente relatado foi determinante na vida profissional e pessoal de Cláudia, pois, após o encontro, ela conseguiu sentir prazer no magistério, e em sua entrevista relata algumas ações didáticas que desenvolve e o compromisso assumido com os alunos e com o ensino de Arte.

Após uma situação de sofrimento que perdurou dez anos, Cláudia passou a conviver com o prazer de ser professora de Arte, mesmo convivendo com as dificuldades que afirma encontrar como docente na rede pública de ensino paulista, o que só se concretizou após o encontro de formação que desencadeou o processo de mudança, experiência significativa e marcante em sua vida:

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

2 Eunice: “A paixão me fez chegar até aqui.”

Algumas experiências são representativas na vida das pessoas que, mesmo antes de escolherem sua profissão, deixam marcas positivas que influenciam sua trajetória pessoal e profissional futura e se apresentam como situações desencadeadoras de um projeto de vida e de um caminho a ser percorrido.

Essa experiência foi vivida por Eunice, que relata o quanto um professor de História, na oitava série do Ensino Fundamental, interferiu em sua percepção acerca da Arte, em uma ocasião de descoberta e encantamento e que desencadeou uma aproximação prazerosa com este ramo do conhecimento:

Eu tive professores conservadores no meu ginásio, mas eu tive uma aula de História com o professor Alberto, que ele levou alguns slides do teto da Capela Sistina. O professor de Arte dava geometria, dava aquelas bobagens, mas aquele professor de História me deixou encantada. Aquilo para mim marcou que eu nunca mais esqueci. (Eunice, informação verbal).

“O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva.” (ALMEIDA, 2004, p. 127). O professor de história fez esta mediação, e isso foi determinante na trajetória de Eunice.

Esse foi um dos fatores que influenciaram Eunice em sua escolha pela profissão de docente na área da Arte. Embora tenha iniciado a faculdade de Biologia, mesmo com seus compromissos curriculares, organizava peças teatrais com os estudantes do curso, até que decidiu interromper os estudos em Biologia para cursar licenciatura em Educação Artística.

O episódio foi o fator desencadeador de seu despertar para a Arte e, conseqüentemente, orientou sua vida pessoal e profissional, como ela mesma destaca:

Eu estava na oitava série, foi muito legal. Ele falava da parte histórica, mostrava as imagens, eu gostei demais. Eu curti muito. Eu acho que ele me ajudou a desenvolver o gosto, a paixão pela arte. Eu adoro arte, mesmo tendo feito um curso que me

deixou um pouco desanimada, a paixão me fez chegar onde estou não é? (Eunice, informação verbal).

3 Paulo: “Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha me sentido antes.”

Para Paulo, vários momentos foram marcantes em sua vida no período que antecedeu sua formação inicial, que descreve:

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

A sequência de acontecimentos descritos por Paulo e a convivência com pessoas que proporcionaram impactos prazerosos em sua vida escolar, desde a pré-escola até o Ensino Médio, são elementos que Paulo não esqueceu, pelo contrário, lembra deles com emoção.

Além disso, soma-se o apoio dos pais ao gosto pela Arte, revelado a ele desde criança e que o incentivou a cursar licenciatura em Artes Plásticas. O ambiente familiar e escolar se apresentaram como estimuladores na aproximação que Paulo fez em relação à Arte.

A princípio, seu desejo não era atuar na área de educação, e sua inserção no contexto educacional para atuar como professor de Arte se apresentou como uma possibilidade que decidiu experimentar.

O ingresso no magistério foi um momento que sensibilizou Paulo, pois se sentiu acolhido pelos professores da escola onde iniciava seu percurso – unidade escolar da qual tinha sido aluno – e grato pelo reconhecimento de seu trabalho:

Foi fantástico também, porque os professores que estavam lá, eles já me acolheram porque eu já era da casa. Isso facilitou muito, porque, como eles já me conheciam, eles já sabiam com quem estavam lidando, o caráter da pessoa. E o meu trabalho aos poucos foi aparecendo e eles começaram a gostar ainda mais e isto me ajudou muito. (Paulo, informação verbal).

Além do acolhimento e o apoio dos docentes, Paulo também teve o amparo da diretora da escola nesta fase inicial de sua carreira, que após o início marcado pela euforia e pelo prazer, foi marcado pelo choque com a realidade que lhe trouxe momentos de descontentamento, com manifestações de insegurança e perplexidade: “Dentro da sala de aula o impacto é muito grande, é uma coisa assim... eu não esperava.” (Paulo, informação verbal).

Porém, de todos os fatos que vivenciou e do apoio que recebeu de pessoas da escola, nenhum fato teve um impacto tão grande – que ele caracterizou como incidente crítico – quanto a primeira vez em que foi chamado de professor, acontecimento que fortaleceu seu desejo de continuar a atuar como docente e que, provavelmente, foi determinante na postura responsável que apresenta perante o trabalho que desenvolve:

Mas o impacto da primeira vez que alguém fala: “Entra aí professor”, é uma coisa que... para quem está na indústria e de repente entra numa condição desta, olha que coisa bacana. Aí eu percebi que o esforço valeu a pena. Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha me sentido antes. (Paulo, informação verbal).

4 Maria: “Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti.”

Maria é uma professora em início de carreira. Na época em que a entrevista para compor este estudo foi realizada, em maio de 2007, estava em seu segundo ano como docente na rede estadual de ensino paulista.

Embora esteja há pouco tempo no magistério, já vivenciou situações que deixaram marcas e a afetaram de maneira intensa. Dessas vivências, selecionamos dois incidentes que consideramos decisivos e que desafiaram Maria a se posicionar diante da escolha que fez em ser professora e atuar em escolas públicas.

O primeiro episódio foi no contexto familiar, em que foi questionada por seu companheiro quanto à sua atuação como professora:

Até o meu marido me questiona. Ele fala assim: “fica aqui no escritório comigo e você tem um x de salário. Você entende tudo de contabilidade. Não precisa ficar esquentando a cabeça. Vai para ganhar menos para sofrer, ficar sem voz”. Ele não entende, fala que é masoquismo. Não é masoquismo, eu acho que está faltando amor. (Maria, informação verbal).

Diante de tais indagações, Maria se posicionou, contestou as razões apresentadas pelo marido e decidiu continuar atuando como professora mesmo diante de uma proposta que lhe proporcionasse maior conforto e um salário mais atrativo:

E aí eu decidi ficar, ganhar menos, ficar cansada, sem voz, sei lá. Mas eu decidi ficar. Eu falei: “eu vou comprar esta briga”. Hoje eu posso não ter muito espaço, não ter voz ativa, mas eu falo o que eu penso. Eu vou dando alguns “tapinhas com luva de pelica”. Eu sinto que muita coisa não dá certo por culpa dos professores, eles não sabem lidar com os alunos. (Maria, informação verbal).

A determinação que Maria revelou ao continuar atuando no magistério está apoiada, entre outras razões, pela vontade de atuar com os jovens e intervir na cultura da escola que, segundo ela, é repleta de situações que demonstram uma relação conflituosa entre professores e alunos e, em alguns momentos, com posturas autoritárias e desumanas por parte de alguns docentes.

A escolha de Maria pode ser entendida melhor se considerarmos a afirmação de Paulo Freire (1996):

É esta força misteriosa, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (FREIRE, 1996, p. 142).

Esse episódio teve um impacto que marcou Maria, a qual recorda e descreve com emoção. Vale lembrar que quando Maria ingressou no curso de licenciatura em Artes Plásticas, sua vontade não era atuar na educação, e sim se aproximar de conhecimentos voltados para a atividade do artista plástico.

Outro incidente que afetou Maria ocorreu na escola, envolvendo uma professora e uma aluna:

Um dia uma professora falou uma coisa sobre um aluno que me doeu muito. [...]

Veio uma menina e perguntou para ela... uma menina negra: “Professora, a senhora vai dar aula na nossa sala?” Ela respondeu: “Não sei menina, não me amola”. E a menina foi embora. Eu estava do lado dela e perguntei: “Por que tanta agressividade?” Ela disse: “Eu não suporto esta menina. Além de chata, ela é feia demais”. (Maria, informação verbal)

Esse fato lhe causou um forte desconforto, o qual ela descreve: “Sabe, aquilo para mim foi como se tivesse enfiado uma faca no meu coração, não sei se é porque eu tenho filhos, sei lá, me doeu muito.” (Maria, informação verbal).

A revolta de Maria com o fato permite considerar que foi o sentimento de compaixão para com a aluna que provocou nela uma reação tão forte. Para Martins (2004), a compaixão é uma reação que se manifesta em pessoas emocionalmente saudáveis, sendo que “essa parece ser uma característica humana universal. A dor alheia causa compaixão e sua intensidade varia proporcionalmente ao grau de intimidade e de afeto”. (MARTINS, 2004, p. 61).

A compaixão e a tristeza diante do fato testemunhado fizeram que Maria optasse por voltar para casa e não lecionar mais naquele dia: “Eu juro para você, eu até pensei em parar, porque fazia apenas dois meses que eu tinha começado a lecionar.” (Maria, informação verbal).

Esses acontecimentos afetaram e desestabilizaram Maria momentaneamente quanto à sua vontade de ser professora. Após um primeiro momento de desequilíbrio, Maria reafirmou seu desejo de continuar, só que mais fortalecida e convicta de que a escola é o espaço onde ela se realiza pessoal e profissionalmente e, mesmo diante dos acontecimentos e das dificuldades que afirma encontrar para atuar como professora, se sente



realizada: “Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti. [...] só [quero] dizer que para ser professor tem que ter amor, que aqui eu me encontrei e estou muito feliz.” (Maria, informação verbal).

5 Dora: “E aí foi mamão com mel, foi fácil.”

Dora teve sua carreira como professora da rede pública de ensino marcada por vários momentos que a afetaram, dos quais selecionamos dois que consideramos os mais representativos para comentar. O primeiro foi após o período em que atuou como professora de primeira a quarta série do Ensino Fundamental e como assistente técnico-pedagógica de Arte na diretoria de ensino.

Após se afastar da sala de aula para trabalhar como ATP, Dora retornou, não mais como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas como professora de Arte para alunos adolescentes. Ao entrar em contato com essa nova realidade que se apresentava, Dora se sentiu afetada perante a situação:

Que susto que eu levei. Eu quase “mori do coração” no primeiro ano. Eu estava acostumada a lidar com crianças. Eu trabalhei com alguns adolescentes só no período noturno. Eu nunca tinha trabalhado com adolescentes do período da manhã, com este pessoal do Ensino Médio. É aquele aluno que vem para a escola porque o pai mandou [...], sabe aquela vida boa de adolescente? E aí eu falei: “E agora? O que é que eu faço? Aí meu Deus do céu, o que é que eu faço com isto?” Então, no primeiro ano, foi assim, de tentativas, de acertos e erros. Planejar uma coisa... eu lembro que eu tinha duas salas que tudo que eu planejava não dava certo. (Dora, informação verbal).

A perplexidade e a sensação de desorientação perante os jovens com quem começou a trabalhar não fizeram com que Dora

se imobilizasse diante da dificuldade que encontrou:

Sabe quando você fica procurando uma forma de chegar? Eu tenho que provar para eles que o que eu estou falando é uma coisa boa, que arte na escola pública não é a hora que você vai ficar sem fazer nada. Porque na minha aula ninguém fica sem fazer nada. Porque eu venho aqui com propósito e este propósito faz sentido, tem objetivo e vai servir para a vida deles. (Dora, informação verbal).

Ao se posicionar na perspectiva da superação das adversidades vividas, Dora passa a enfrentar a situação, o que nos faz pensar que

o que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança e ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vão gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 45).

A coragem de vivenciar o novo, mesmo sem reconhecê-lo a princípio, reorientou suas ações, e Dora que viu a possibilidade de participar de um projeto de teatro, uma forma de intervir no espaço escolar e atribuir significado à sua atuação naquele contexto:

Aí, teve um fator decisivo, que em 2001 a diretoria de ensino fez uma parceria com a Secretaria de Cultura [...], que era o projeto de teatro. [...] Aí, veio o projeto de teatro e eu “caí de cabeça”. (Dora, informação verbal).

Para isso, Dora revisitou alguns teóricos para dar sustentação ao desafio que ela própria se impôs ao atuar de maneira efetiva com os jovens por meio da Arte, processo este que lhe proporcionou um importante aprendizado:

Como é que pode toda aquela teoria na prática não funcionar? Não é possível, tem que funcionar. E funciona. [...] Porque tem aquela coisa: se você começa a estabelecer ídolos e, de repente, não é bem aquilo. Mas é. Eu é que tenho que adaptar o que ela fala com aquilo que eu faço. Ela está lá e eu estou aqui e eu vou adaptar o que ela fala com o que eu faço aqui. Eu gosto muito da Miriam Celeste também. Eu vou usar o que ela fala. A Gisa Picosque que me serviu de arrimo para trabalhar com o projeto de teatro. (Dora, informação verbal).

A mudança que se revela a partir da percepção acerca da viabilidade entre a teoria e a prática em sua ação docente e o despertar para uma nova realidade na convivência e educação dos jovens foram conhecimentos adquiridos por meio de uma situação desencadeadora, ou seja, o projeto de teatro, a aceitação e o apoio dos alunos e dos pais ao projeto. A prova do sucesso desta empreitada foi sua continuidade e a orientação do grupo que foi passada para um ex-aluno que participava do grupo.

Depois dessa experiência, Dora afirma que seu trabalho na escola passou a ser mais respeitado:

Eu ganhei todo mundo; isto aqui ficou um paraíso para mim. Se eu soubesse, teria evitado um ano de sofrimento, de martírio, de tortura. Porque 2000 foi um ano de tortura. [...] E aí foi mamão com mel, foi fácil. (Dora, informação verbal).

6 Lúcia: “A escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje ela está triste, cabisbaixa, sem vida.”

Em sua entrevista, Lúcia deixa evidente que o momento que mais marcou sua trajetória profissional foi a época em que atuou em uma escola na qual participava do

projeto Escola Padrão<sup>1</sup>: “Mudança mesmo foi na época da escola padrão, ali sim a coisa mudou.” (Lúcia, informação verbal).

Sua atuação naquele período era como coordenadora do CIC – Centro de Informação e Criação:

Eu fui coordenadora de CIC aqui mesmo, esta escola foi escola padrão, foi uma das primeiras [da cidade] [...]. Eu fiquei na biblioteca, e a biblioteca funcionava. A escola conseguiu uma ajudante da prefeitura e a biblioteca funcionava de manhã, à tarde e à noite. Hoje ela está fechada. Tem tanto material lá, mas não tem quem cuide, quem organize. (Lúcia, informação verbal).

Ao defender uma escola que seja, substancialmente, um espaço de vida, Lúcia se aproxima de um aspecto valorizado por Freire (1996):

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa da criação das condições para alegria na escola. (FREIRE, 1993, p. 11, grifo do autor).

Após esse período, constatou-se que Lúcia encontra dificuldades para atuar, tendo várias críticas à situação em que se encontra a escola pública paulista na

<sup>1</sup> O projeto “Escola Padrão” foi realizado no Estado de São Paulo por meio do Decreto nº 34.035, de novembro de 1991, e se desenvolveu entre 1991 e 1995. Tinha como objetivo modernizar e reorganizar as escolas estaduais paulistas, com prioridade nos órgãos intermediários e na unidade escolar, sob uma nova concepção administrativa, financeira e pedagógica. Acabou contemplando poucas escolas da rede, sendo extinto em 1996 na gestão de Mário Covas.

atualidade. Em uma visão pessimista e saudosista, afirma que:

Naquela época tinha mais material, mais capacitação. É como eu falei antes, a escola tinha vida, a coisa fluía. Hoje ela está triste, cabisbaixa, sem vida. (Lúcia, informação verbal).

7 Fernanda: “Era muito legal. Eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar, foi muito bom.”

No caso de Fernanda, vários incidentes contribuíram para que sua formação lhe proporcionasse subsídios para atuar como professora de Arte na rede pública de ensino paulista.

Embora considere que o curso que realizou não lhe ajudou em sua atuação como docente, Fernanda tem boas recordações do período em que foi estudante: “A faculdade me ajudou, eu amei a minha faculdade. [...] Foi onde eu aprendi mesmo.” (Fernanda, informação verbal).

As marcas mais efetivas que interferiram em seu processo de formação foram constituídas por meio de ações de formação contínua que realizou:

Porque, às vezes, eu via que só o conteúdo não dava certo, daí eu aí para a prática. Aos poucos fui entendendo melhor como funciona. A especialização que eu fiz foi em teatro, na Sagrado Coração, só que em Bauru. Eu ia para Bauru toda sexta-feira. Eu dava aula no [colégio] [...] de segunda a quinta, e na sexta eu ia para Bauru e ficava lá até sábado. Era uma delícia, eu morro de saudades de lá. Porque era assim, como era a primeira turma, a primeira turma da especialização, nós tivemos um curso espetacular. [...] Eu tive um módulo com a Ingrid, outro com a Ana Mae. Com o próprio Antonio Araújo. Quem mais? A Karen Miller, que é da Unicamp,

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

Além do curso de especialização, Fernanda participou de outras ações de formação contínua que foram marcantes em seu percurso, entre as quais destacamos um encontro em que vislumbrou o potencial da “proposta triangular” da professora Ana Mae:

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

As experiências em formação contínua e a aplicabilidade dos aspectos teóricos em sua prática pedagógica foram importantes na trajetória de Fernanda, que em vários trechos de seu depoimento deixa evidente sua vontade de estar sempre estudando e aprimorando sua atuação como professora de Arte: “Na dança eu uso Laban, em história da arte o Gombrich e o Argan. Eu estudei tudo isto porque eu gosto mesmo.” (Fernanda, informação verbal).

Para Fernanda, o ato de aprender está associado ao prazer, pois nos momentos em

que descreve os cursos dos quais participou, percebemos uma empolgação com suas descobertas, cuja importância se revela na ampliação de seu conhecimento. Essa postura, somando-se à valorização que demonstra pelas ações de formação contínua de que participou, são fatores que fizeram desses momentos incidentes importantes que a afetaram significativamente:

O importante não é a experiência em si e a quantidade de experiência que chega a se acumular, mas como são vividas, refletidas, problematizadas, criam significado e nos ajudam a conhecer um pouco mais o que se passa e o que nos passa. (CARBONELL, 2002, p. 63).

Fernanda contempla sua formação como um processo permanente que está vinculado a sentimentos de prazer, expressos pela alegria, curiosidade e amor aos educandos. Sempre relaciona os novos aprendizados à sua prática docente, revelando um compromisso com a formação de seus alunos. Esta é uma das dimensões que, segundo Freire (1996), se impõe aos professores no processo educativo nas escolas:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. (FREIRE, 1996, p. 95).

Os cursos de formação contínua deixaram marcas positivas que foram dando à Fernanda certa segurança em sua vida profissional e indicam que os conhecimentos e experiências didáticas desenvolvidas nessas ações formativas foram elementos de solidez para realizar seu trabalho: “Porque eu tenho orgulho se alguém vê os cadernos dos alunos que eu dei aula, eu tenho orgulho do meu trabalho, eu gosto que vejam.” (Fernanda, informação verbal).

Outro incidente marcante para Fernanda ocorreu no início de sua carreira. Em seu ingresso no magistério, na segunda escola onde atuou, teve vivências importantes que lhe afetaram e deixaram sentimentos prazerosos dos quais recorda:

Aí, eu sai de lá e fui para [um colégio] [...] que tinha mais aulas à noite. Eu fiquei apaixonada por aquela escola. Quem não gosta daquela escola? Olha, é de periferia, afastada, mas uma delícia de escola. Era muito legal. Eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar, foi muito bom. (Fernanda, informação verbal)

8 Roberto: “Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar arte. Eu procuro fazer tudo direitinho.”

O início da carreira como docente de Roberto foi marcado por situações de sucesso profissional. Na primeira escola em que atuou como professor de Educação Artística, em 1972, teve experiências que lhe proporcionaram muito prazer, apesar do processo de atribuição de aulas que, segundo ele, era injusto, pois privilegiava os amigos do delegado de ensino da época, que tinha um amplo poder para designar os professores segundo interesses duvidosos, sem seguir nenhum critério que justificasse tal atitude.

Assim, por não participar da “panelinha” que, segundo Roberto, tinha um tratamento diferenciado, teve de ministrar aulas em duas cidades vizinhas do local onde residia, sendo que em uma delas encontrou uma realidade que iria dificultar a aplicação daquilo que tinha planejado trabalhar com os alunos:

Quando eu entrei na sala, [...] estava chovendo, estava chovendo dentro das salas de aula. Eu olhei para os alunos, muitos descalços, maltrapilhos; o teto pingando

água. Daí eu pensei: eu vim com um plano, um plano de aula totalmente louco, maluco. Quando eu entrei e vi tudo aquilo eu percebi que não ia dar certo e decidi falar com o diretor: “O senhor vai me desculpar, mas eu vou mudar o meu plano de aula. Não tem condições de trabalhar com este plano de aula.” [...] Foi interessante, o diretor me perguntou: “Então professor, o que o senhor pode fazer?” Ai eu falei o seguinte: “Eu vou trabalhar quatro meses só com argila e o restante depois eu vejo o que eu vou fazer.” “Então pode fazer assim”, ele falou. [...] Depois ele me perguntou: “O que você precisa?” “Eu preciso de uma bacia, de pranchas de madeira, de cavaletes e pode colocar tudo isto aí no pátio, não precisa colocar na sala de aula, pelo menos no pátio não chove.” Depois que eu consegui tudo, eu falei com os alunos; eu não sabia que naquela região tinha uma olaria. Todos os alunos sabiam onde tinha argila, daí foi fácil. Eles trouxeram uma argila muito boa, você precisava ver. A partir daí eu comecei a ensinar modelagem; comecei com uns bonequinhos. Acabamos ficando seis meses trabalhando com argila. Os alunos desempenharam muito bem, além do que eu esperava. Eles queimavam as peças... eles levavam os trabalhos para a olaria e queimavam lá. Você acredita que o dono da olaria chegou a comprar alguns trabalhos deles? (Roberto, informação verbal).

A experiência, bem sucedida, fez com que Roberto fosse conhecido e reconhecido por seu trabalho. A prova disso foi o convite que recebeu para lecionar em uma universidade da região como professor de Análise e Técnicas de Materiais Expressivos, ensinando modelagem em argila, instituição onde trabalhou como docente até por volta de 1993.

O trabalho com argila e, posteriormente, a montagem teatral que realizou com os alunos foram marcantes para Roberto,

mas somente vieram a se concretizar por meio do apoio que teve do diretor da escola, pois, como ele mesmo salienta: “Este diretor era uma pessoa interessante. Ele era bem moderno para a época.” (Roberto, informação verbal).

A postura do diretor da escola foi determinante para o encorajamento de Roberto, para que este propusesse ações que mais se adequassem à realidade daquela unidade escolar. O que se pode observar é que ambos, Roberto e o diretor, tinham uma concepção de ensino que destoava dos preceitos educacionais que orientavam o ensino em nosso país naquele momento. O sistema educacional brasileiro já estava sob orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692, de 1971, em pleno regime militar, onde o ensino de Arte se dava sob os preceitos da disciplina de Educação Artística, que tinha sido implantada por essa legislação.

É importante destacar que outros incidentes afetaram Roberto em sua vida profissional envolvendo diretores das escolas onde trabalhou. É o caso da diretora de uma unidade escolar onde lecionou por dezoito anos, que, apesar dos conflitos que teve com ela por causa da postura autoritária que assumiu em alguns acontecimentos, reconhece sua importância na organização da escola.

Roberto só mudou de escola no período em que a diretora esteve doente: “Depois ela faleceu. Quando ela estava com câncer, que já estava afastada, eu saí da escola. Eu fui lecionar perto de casa.” (Roberto, informação verbal).

Em sua trajetória profissional, Roberto sempre procurou escolas que tivessem diretores que apresentassem uma atuação diferenciada, e os momentos que relata que sua atuação foi mais satisfatória e lhe proporcionou mais prazer se deram nesses espaços.

O sentimento que revela após anos de trabalho na rede de ensino paulista nos permite afirmar que sua carreira foi marcada pelo sucesso e pela satisfação de ser professor de Arte: “Eu sempre procurei estar atualizado. Modéstia à parte, eu gosto de trabalhar com arte, de ensinar arte. Eu procuro fazer tudo direitinho.” (Roberto, informação verbal).

### **Considerações finais**

Foi possível constatar a diversidade de fatores que desencadearam os incidentes críticos na trajetória dos professores que participaram desta pesquisa e que os afetaram. Esses fatos deixaram marcas que ainda hoje são recordadas como momentos significativos em sua vida. Em alguns casos, foram as pessoas da família ou as que atuam nas escolas que deixaram suas marcas, em outros, foram os momentos de formação inicial ou continuada; e algumas vezes, a conjunção de dois ou mais desses elementos.

É essencial destacar a importância dos relatos desses profissionais que desvendaram aspectos significativos de sua experiência e vivência como professores de Arte em escolas públicas paulistas. Os sentimentos e emoções desses professores denunciam a situação de seu ambiente de trabalho. Seus dilemas e problemáticas, em muitos momentos, apresentam o reflexo de políticas públicas inadequadas e/ou equivocadas, que comprometem o bom desenvolvimento de sua ação educacional, ou o reflexo de mudanças sociais que, por conseguinte, desencadeiam alterações na rotina escolar e na relação entre professor e aluno.

Os caminhos foram distintos, orientados pelos desejos e necessidades que se apresentaram em épocas diferentes, mas a busca indicava uma perspectiva comum, a

mesma linha de chegada: o fortalecimento da identidade profissional e da reafirmação do desejo de serem docentes comprometidos com o ensino de Arte e com os alunos com que atuam.

Esse processo se mostrou intenso, com sentimentos e emoções despertados por incidentes que proporcionaram alguns momentos de satisfação e outros de descontentamento, o que pôde ser constatado na forma como se posicionaram diante dos incidentes críticos em que se envolveram ao longo de sua trajetória profissional e das dificuldades que mostraram em relação à sua atuação. Esses são elementos marcantes que influenciam esses profissionais até hoje e estão presentes em suas formas de ser, de desenvolver seu trabalho em sala de aula e de conceber a educação e o ensino de Arte na escola.

O que pudemos verificar foi uma postura responsável e comprometida dos professores, que mesmo perante os entraves e dilemas com os quais afirmam conviver, demonstram uma capacidade de superação e intervenção nesta realidade pouco estimulante na qual atuam. Talvez seja essa atitude de enfrentamento que revelaram nas entrevistas, entre outros fatores, que lhes possibilita afirmar o orgulho e o prazer que sentem em serem professores de Arte em uma rede de ensino com tantas urgências e com tamanha complexidade.

### **Referências**

ALMEIDA, L. R. de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação e Linguagem**, vol. 12, p. 181-200, jan./jul. 2009.

\_\_\_\_\_.; Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **A constituição**

**da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

FLANAGAN, J. La technique de l'incident critique. **Revue Européenne de Psychologie Appliquée**, v. 4, n. 2, p. 165-185, abr. 1954.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WOODS, P. **Critical events in teaching and learning.** Londres: The Falmer Press, 1993.

MARTINS, J. M. **A lógica das emoções na ciência e na vida.** Petrópolis: Vozes, 2004.

Enviado em 19.07.13

Aceito em 20. 10. 14