

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**LEANDRO GUILHERME OLIVEIRA DE MENEZES**

***CORPOS-SUBJÉTEIS: Análise de Narrativas a partir da experiência  
das Artes na Regional de Ensino da Samambaia***

**Brasília**

**2016**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**LEANDRO GUILHERME OLIVEIRA DE MENEZES**

***CORPOS-SUBJÉTEIS: Análise de Narrativas a partir da experiência  
das Artes na Regional de Ensino da Samambaia***

**Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação para obtenção do grau de  
Mestre sob orientação do Professor Dr.  
Fernando Marques.**

**Brasília**

**2016**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**LEANDRO GUILHERME OLIVEIRA DE MENEZES**

***CORPOS-SUBJÉTEIS: Análise de Narrativas a partir da experiência no ensino das Artes na Regional de Ensino da Samambaia***

***Aprovada em 30 de Junho de 2016***

---

**Professor Dr. José Fernando Marques de Freitas Filho  
Orientador**

---

**Professora Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro  
Examinadora**

---

**Professor Dr. Moisés Lucas dos Santos  
Examinador**

**Brasília**

**2016**

## **Agradecimentos**

Aprender com o começo, entender o meio e aceitar o fim. Posso dizer que esse espaço tornou-se muito mais do que um estudo acadêmico, conceitual, e sim, um espaço de descobertas, o espaço do outro, o espaço da vida. Se tivesse que descrever essa trajetória de dois anos em uma palavra, com certeza seria experiência... Experiência do desespero do início, a experiência de entender seu espaço dentro de uma pesquisa, ou mesmo entender seu espaço no mundo. Agradeço nessa jornada a minha família, aos mestres, minha turma do ProfArtes, que nos momentos de crise, de desespero ou mesmo carência, dividiram seu tempo, seus abraços, suas sábias palavras. Ao meu orientador pela paciência e por ter topado entrar nessa loucura comigo, a Secretaria de Educação, a Capes, a UnB, a todos os professores que passaram ao longo do curso, principalmente ao Zé Mauro, aos criadores do café, por terem me dado a chance de ficar acordado por horas a fio, aos companheiros da minha vida, a todos os professores participantes, e aos que negaram também.

Agradeço com humildade

e respeito

a todos aqueles que nasceram livres para

***brincar de arte e ensinar vida.***

Para Valéria,  
Wladimir,  
Fabrício, Bernardo  
e Eduardo...

*Com amor...*

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma reflexão a partir das limitações e possibilidades dos educadores de Artes que compõem o quadro de professores do Distrito Federal na Regional da Samambaia de Ensino. São ainda propostas construções e definições para a experiência, saberes, formação do docente para justamente, adentrar o discurso de educadores que trazem à discussão as experiências e contribuições ao longo de suas carreiras. Esse estudo traz luz a um quadro sintomático de comportamentos, trajetórias semelhantes, possibilitando a formação de um perfil de um educador nesta regional. Para se chegar a essas questões, o estudo aborda o sujeito que sofre a experiência num diálogo entre Jorge Larossa e John Dewey, desencadeado em tipos de experiência num processo de remoldagem do ser humano, ou seja, a partir de suas experiências anteriores, questionar-se e transbordar-se em novos terrenos de experiência. Ao falar desse processo de construção com o meio gerando conhecimento, é apresentada a construção de um saber a partir de Maurice Tardiff e seu processo de formação do saber docente.

***Limitação; Possibilidade; Formação Docente; Jorge Larossa; John Dewey;***

## ABSTRACT

This work is the result of reflection from the limitations and possibilities of Arts educators who make up the teaching staff of the Federal District in the Regional Education Fern. It is also proposed constructions and definitions for the experience, knowledge, teacher's training to precisely enter the discourse of educators who bring to the discussion the experiences and contributions throughout their careers. This study brings light to a symptomatic picture of behaviors, similar trajectories, allowing the formation of a profile of an educator in this regional. To get to these questions, the study addresses the subject who suffers experience a dialogue between Jorge Larossa and John Dewey, triggered in types of experience in refolding process of human beings, that is, from their previous experiences, pose questions up and overflow into new land experience. When speaking of that building process with the means generating knowledge, the construction of knowledge from Maurice Tardiff and its formation process of teaching knowledge is presented.

***Limitation; Possibility; Teacher Training; Jorge Larossa ; John Dewey ;***

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1. CORPOEXPERIÊNCIAEMARTES.....</b>	<b>07</b>
<b>1.1No caminho... Visões de cultura.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Quase chegando... Corpo e Expressividade.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2.1 Corporeidade e Fisicidade.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2.2 Experiência em redes artísticas.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Chegou... Diálogo.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3.1 Reflexões sobre o ensino.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3.2 Impulso.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3.3 Emoções .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3.4 Percurso.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3.5 Criação.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3.6 Processo.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3.7 Sujeito da Experiência.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3.8 Tipos de Experiência.....</b>	<b>35</b>
<b>2. O SABER .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 Maurice Tardif.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 Múltiplos Saberes.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 Construção do Saber.....</b>	<b>46</b>
<b>2.3.1 Temporalidade.....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 Educador.....</b>	<b>49</b>
<b>2.4.1 Trajetória.....</b>	<b>57</b>

2.4.2 Pedagogia.....	60
2.4.3 Crise Docente.....	62
2.4.4 Construção do <i>Habitus</i> .....	65
2.5 Epistemologia da prática.....	70
3. RETÓRICAS DE UM CORPO-SUBJÉTIL.....	75
3.1 Aplicação: Região Administrativa da Samambaia.....	76
3.1.1 Resumo das Tabelas.....	77
3.2 Tabela Educacional.....	78
3.3 Tabela dos Educandos da Samambaia.....	78
3.4 Tabela das Limitações.....	81
3.5 Tabela das Possibilidades.....	81
3.6 Entrevistas.....	82
3.7 Análise das Entrevistas de A a H.....	82
3.8 Entrevistada A.....	84
3.8.1 Resumo das Análises – Entrevistada A.....	84
3.8.2 Categoria de análise – Entrevistada A: limitações e possibilidades.....	85
3.9 Entrevistada B.....	87
3.9.1 Resumo das Análises – Entrevistada B.....	87
3.9.2 Categoria de análise – Entrevistada B: limitações e possibilidades.....	90
3.10 Entrevistada C.....	92
3.10.1 Resumo das Análises – Entrevistada C.....	93
3.10.2 Categoria de análise – Entrevistada C: limitações e possibilidades.....	95

<b>3.11</b>	<b>Entrevistada D.....</b>	<b>97</b>
<b>3.11.1</b>	<b>Resumo das Análises – Entrevistada C.....</b>	<b>97</b>
<b>3.11.2</b>	<b>Categoria de análise – Entrevistada D: limitações e possibilidades.....</b>	<b>99</b>
<b>3.12</b>	<b>Entrevistada E.....</b>	<b>100</b>
<b>3.12.1</b>	<b>Resumo das Análises – Entrevistada E.....</b>	<b>101</b>
<b>3.12.2</b>	<b>Categoria de análise – Entrevistada E: limitações e possibilidades.....</b>	<b>103</b>
<b>3.13</b>	<b>Entrevistada F.....</b>	<b>106</b>
<b>3.13.1</b>	<b>Resumo das Análises – Entrevistada F.....</b>	<b>106</b>
<b>3.13.2</b>	<b>Categoria de análise – Entrevistada F: limitações e possibilidades.....</b>	<b>108</b>
<b>3.14</b>	<b>Entrevistada G.....</b>	<b>111</b>
<b>3.14.1</b>	<b>Resumo das Análises – Entrevistada G.....</b>	<b>112</b>
<b>3.14.2</b>	<b>Categoria de análise – Entrevistada G: limitações e possibilidades.....</b>	<b>113</b>
<b>3.15</b>	<b>Entrevistada H.....</b>	<b>117</b>
<b>3.15.1</b>	<b>Resumo das Análises – Entrevistada H.....</b>	<b>118</b>
<b>3.15.2</b>	<b>Categoria de análise – Entrevistada H: limitações e possibilidades.....</b>	<b>119</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>137</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>130</b>
	<b>Anexo 01 – Entrevistada A.....</b>	<b>130</b>

<b>Anexo 02 – Entrevistada B.....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo 03 – Entrevistada C.....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo 04 – Entrevistada D.....</b>	<b>150</b>
<b>Anexo 05 – Entrevistada E.....</b>	<b>157</b>
<b>Anexo 06 – Entrevistada F.....</b>	<b>167</b>
<b>Anexo 07 – Entrevistada G.....</b>	<b>175</b>
<b>Anexo 08 – Entrevistada H.....</b>	<b>184</b>

## INTRODUÇÃO

*Quais as limitações e possibilidades encontradas pelo educador do ensino público de Artes na Regional da Samambaia atualmente?*

O presente trabalho é fruto de uma reflexão a partir dessa problematização apresentada e em torno da minha própria trajetória com a de outros diversos educadores de Artes que compõem o quadro de professores do Distrito Federal na Regional da Samambaia de Ensino.

Minha trajetória na arte-educação iniciou-se por meio do ensino informal. Durante o período de 2002 a 2006 fui membro da Oficina Institucional TEATRANDO MONTAGEM, coordenada pela professora da Secretaria de Educação Adriana Lodi, no Espaço Cultural Renato Russo – 508 Sul. Na Oficina assumi a função de assistente de direção, onde na qual permaneci ao longo dos anos auxiliando no funcionamento, na produção, direção e ensino.

No período de 2004 a 2009, cursei Educação Artística – Artes Cênicas na Universidade de Brasília, estagiando no Colégio Imaculada Conceição e Centro de Ensino Fundamental 02 do Guará. Ao me formar lecionei no Colégio Batista e na Escola Fortium como professor de Artes do Ensino Médio.

Meu percurso na Secretaria de Educação do Distrito Federal iniciou-se em 2013, e com o passar dos anos e dos remanejamentos dentro da Regional da Samambaia, deparei-me com características e questões muito semelhantes entre os educadores, as escolas e o ensino de Artes.

A reflexão sobre o papel da Arte na formação do indivíduo, a formação profissional, a construção do saber docente, e a cultura estabelecida dentro da escola, foram pautadas como premissas para a reflexão da minha própria prática.

O primeiro capítulo 1CORPOEXPERIÊNCIAEMARTES busca uma apresentação de conceitos que integram o campo da EXPERIÊNCIA a partir das contribuições de John Dewey e Jorge Larossa. Inicialmente é apresentada uma breve biografia de Dewey e sua formação. A partir do momento em que Dewey propõe uma ampliação da filosofia de educação concebendo-a enquanto um processo social acaba por integrar o conceito de cultura enquanto processo de construção de conhecimento.

Ao trazer a relação da cultura enquanto processo formador utilizam-se contribuições de Lev Vygostsky e sua noção de *sistema aberto*, e Piaget com tipos de relações criadas socialmente, no caso, a *coação social* e o processo de *cooperação*.

Para se debater esse espaço de interação e integração, no caso a *cultura*, são utilizados conceitos a partir de Roque de Barros Laraia, Edward Tylor, Clyde Kluckhohn, Roger Keesing e Lévi-Strauss, buscando a partir desses autores definições descritivas e não normativas.

Ao se definir o ambiente da experiência, a cultura, é estabelecida a relação do corpo em experiência. Que corpo é esse que responde sensorialmente a esse processo? Para se discutir essa questão são apresentadas definições de Renato Ferracini com o *corpo-subjétil* e *comportamento cotidiano*; Luís Otávio Burnier com as definições de *corporeidade* e *fisicidade* dialogados com Ferracini; Hans-Thies Lehmann com a relação de *corpo* e *cultura*; e o discurso do *corpo* de Jorge Glusberg.

Após a definição deste corpo em experiência, aborda-se o conceito de *redes* de Cecília Salles para se estabelecer a interação com a experiência ou obra estética. Aprofundando nessa relação de corpo em rede, utiliza-se a

contribuição de Lins com sua análise do *corpo-sem-orgãos* de Antonin Artaud, ao estabelecer esse corpo performativo.

A partir deste momento o capítulo aprofunda-se na contribuição de Larossa e John Dewey para se definir a *experiência* enquanto algo pessoal, relativo, particular e subjetivo.

Em seguida é estabelecida a formação dessa experiência e suas limitações, incluindo a diferença entre Arte e Ciência. No momento seguinte é apresentada a relação entre produto artístico e a experiência na visão de Dewey, e a relação entre o Eu e o mundo. Ao abordar a construção dessa relação, Dewey traz conceitos de *impulso*, *expressão*, *emoção*; a relação entre *reação física* e *construção da emoção* e processo de criação estética.

O capítulo foca-se neste sujeito que sofre a experiência num diálogo entre Larossa e Dewey, desencadeado em tipos de experiência, sendo elas superficiais ou estéticas.

A contribuição deste capítulo para essa pesquisa é propor um processo de construção do meio para o interno, de fora para dentro, do social para o individual, tendo na experiência um processo de remodelagem do ser humano, ou seja, a partir de suas experiências anteriores, questionar-se e transbordar-se em novos terrenos de experiência.

O segundo capítulo, O SABER, busca uma revisão de conceitos que integram o campo da construção dos saberes e da formação docente enquanto processo de interação escolar. A partir destas reflexões e apontamentos, busca-se discutir suas funções e repercussões dentro do espaço da sala de aula, questionando os papéis dos envolvidos na construção deste saber.

O capítulo fundamenta-se na contribuição do pesquisador Maurice Tardif, quando num primeiro momento é realizada uma breve biografia a respeito de sua trajetória. Para o autor, a construção deste saber advém de variadas instâncias, entre elas, a família, escola, cultura, universidade, caracterizando-se enquanto processo plural, temporal, heterogêneo, personalizado e social. O autor trabalha o conceito de *saber social*, estabelecendo-se de tal forma por ser partilhado por um grupo, legitimado pela universidade, formando sujeitos, onde se desenvolve ao longo de uma carreira com uma evolução pedagógica no decorrer dos anos. No momento seguinte é apresentado o conceito de *saber docente* e suas ramificações, sendo eles: *saberes sociais, profissionais, disciplinares, culturais, experimentais, existenciais e pedagógicos*, quando cada um é explicitado e articulado com o ensino.

Para se discutir a construção do saber em sala de aula, é abordado o conceito de *Knowledge Base* a partir de Tardif enquanto saber mobilizado em sala de aula. Para se discutir a formação profissional e suas fases de construção de saber, é utilizada a proposta de Tardif em fragmentar essa trajetória em quatro fases: *a formação escolar, universitária, de ingresso na profissão e carreira*. No momento seguinte no qual é discutida a relação educador/educando, Tardif propõe duas séries condicionantes: *a transmissão da matéria* (organização, conteúdo, avaliação) e *gestão da interação* (manutenção/motivação).

Analisando a situação atual da formação do educador, o texto propõe a partir de Tardif, cinco pontos para uma reforma educacional, relacionando-os a um processo de modelo de identidade dos profissionais, sendo eles: tecnólogo,

prático reflexivo e ator social. O momento seguinte lança luz à formação experiencial do educador e seus processos anteriores à sala de aula enquanto fatores influentes de formação. Para discutir as relações afetivas e emocionais na sala de aula, são trabalhadas as definições de coerção, autoridade e persuasão.

Ao analisar o processo do cotidiano do educador, desenvolvem-se o conceito de Tardif de *habitus*, *sincretismo*, e *rotinização* do pesquisador Giddens associados entre os saberes, tempo e trabalho.

Reflete-se com esse capítulo que os professores são sujeitos e possuem saberes específicos ao seu ofício e à prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também espaço de produção, transformação e de mobilização de saberes gerados por ele mesmo.

O terceiro e último capítulo, RETÓRICAS DE UM CORPO-SUBJÉTIL, propõe uma análise das entrevistas filmadas e realizadas com os educadores de Artes da Regional da Samambaia, Distrito Federal, que contribuíram para a realização da pesquisa respondendo a uma entrevista semiestruturada.

A análise proporciona um levantamento das limitações e potencialidades encontradas pelos arte-educadores em seu meio escolar. Esse capítulo busca a reflexão de trajetórias na formação desses docentes, percebendo a partir desses discursos um quadro sintomático de comportamentos, trajetórias semelhantes a partir de seus discursos, o que possibilita a formação de um perfil deste educador nesta Regional. Lança-se luz sobre sujeitos que estão

inseridos na construção de saberes, de formações diversas, os quais vão além dos conhecimentos específicos da profissão, baseando-se em sua prática.

As questões específicas que propuseram caminhos ao longo da pesquisa foram:

- 1) *Quais são as características do corpo em experiência?*
- 2) *Quais são as definições de experiência?*
- 3) *Como explorar o ambiente cultural desta experiência?*
- 4) *Como os professores da Regional da Samambaia pensam o ensino de Artes?*
- 5) *Quais características são intrínsecas às experiências do ensino das Artes na Região Administrativa da Samambaia?*
- 6) *Como são construídos os saberes por esses educadores?*

A pesquisa abre um espaço para o educador de Artes da Regional da Samambaia ter voz sobre sua própria prática. Esse é um espaço para discutir narrativas de suas experiências ao longo de sua trajetória enquanto formação didática, as limitações encontradas e possibilidades desenvolvidas com o ensino de Artes. A partir da análise deste material, minha própria prática ao longo do ano de 2015 será analisada e revista enquanto processo metodológico, abordando as possibilidades e limitações encontradas.

## 1. 1CORPOEXPERIÊNCIAEMARTES

Este capítulo busca uma revisão de conceitos que integram o campo da experiência à luz da interação educacional. Esses conceitos perpassam a linguagem artística e fomentam a discussão para se questionar o papel e a relação do educador e educando.

Este estudo inicial partiu de uma necessidade de se entender o que é a formação da cultura, que corpo é esse que está inserido e é modificado ao longo da experiência, e como se dá essa experiência estética segundo a visão de John Dewey, Jorge Larossa e outros autores que surgem para dialogar e questionar o movimento de criação e experimentação.

Como definir experiência em palavras quando a sua própria definição torna-se uma experiência?

Para se debater sobre a experiência utilizaremos as contribuições conceituais de John Dewey. Norte-americano, nascido em 1859, foi filósofo, pedagogo norte-americano. Membro de uma família de comerciantes

de religião protestante congregacionalista, mais preocupada em educá-lo para a realização de tarefas práticas do dia a dia, para o trabalho e para os valores comunitários e religiosos, do que propriamente em proporcionar-lhe uma formação escolar considerada de excelência na época.

Dewey ingressou na Universidade do Estado de Vermont com 15 anos. Aos 20 já estava formado e iniciava sua carreira no magistério. Entre os anos de 1882 e 1884, Dewey realizou o seu doutorado em Filosofia, na Universidade Johns Hopkins. Em 1884, Dewey passa a trabalhar como professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Depois de problemas graves na política interna do Departamento de Educação da Universidade de Chicago, Dewey abandonou a instituição para se ligar à Universidade de Columbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até o fim da sua carreira no ensino, em 1930. Continuou, no entanto, a ensinar como professor emérito até 1939, e continuou a escrever e a intervir socialmente até às vésperas da morte em 1952.

Dewey propõe sintetizar, criticar e ampliar a filosofia da educação, concebendo o conhecimento e o seu desenvolvimento enquanto um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo. Pode-se inferir que a ideia básica de seu pensamento sobre a educação e o ensino pauta-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e crítica do educando. Para o autor, a educação deve servir para resolver situações da vida e da ação educativa, quando o pensamento não existe isolado desta ação.

Sobrevivemos. Ao longo da evolução da espécie humana, rompemos com todas as barreiras e limitações que encontramos em nosso percurso. O ser humano rompeu com a profundidade dos oceanos, com as distâncias do universo, com as altas e baixas temperaturas, com os excessos, com as faltas,

e todas essas conquistas possuem um aparato físico simples. Somos incapazes de correr como os animais, não temos a força dos animais, os sentidos aguçados, mas também somos a única espécie capaz de se adaptar a qualquer espaço, região, temperatura ou cultura, sem mudar nossa condição anatômica. Não basta a natureza possibilitar essa evolução, é necessário que coloque à disposição todo um aparato que auxilie esse desenvolvimento, em que as heranças tornem-se atos de um processo de aprendizagem.

Na área do conhecimento, Lev Vygotsky propôs a noção do cérebro como sistema aberto, de grande plasticidade, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Surge o processo de seleção natural com a hereditariedade e as diferenças individuais variadas. Quanto mais abundante for uma espécie, maior a probabilidade de produzir variações favoráveis que serão selecionadas. Dentro deste processo, os hábitos acabam por definir também as características presentes nos organismos, sendo ele um processo lento e de longa duração.

É necessário entender o movimento da experiência enquanto um caminho para um objetivo proposto. Dentro dessa construção pensamos a educação a partir do processo experiência/sentido.

Esse processo da experiência se dá na criação de sentidos por meio das palavras. A dificuldade está em estabelecer um conceito fechado que alimente e não restrinja a função e abrangência da experiência. A preocupação dentro desse movimento da experiência educacional é a dificuldade de estabelecer a

criação de uma proposta que não se torne diretiva ou limitadora, e sim reflexiva.

Podemos estabelecer uma relação com o conceito proposto por Piaget quando ele faz uma distinção clara entre dois tipos de relação social: a coação e a cooperação.

Segundo o autor (KOHL,1997,18), chamamos de coação social toda a relação entre dois ou diversos indivíduos, na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio. O educando toma como verdade o que lhe foi dito, não porque tenha sido convencido pelos argumentos ou conceitos, mas porque a fonte da afirmação é vista como referência de confiança. Essa definição cria uma relação de submissão na relação educando/educador, uma vez que estabelece uma hierarquia entre ambos.

A visão de coação de Piaget dialoga com a concepção bancária de Paulo Freire, pela qual o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou copiaram. Desta forma não se estabelece conhecimento, e os educandos apenas memorizam mecanicamente, recebendo, de outro, algo pronto. Assim, de forma vertical e não dialógica, a concepção bancária de ensino "educa" à passividade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia.

O processo da cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Segundo Piaget, neste processo há discussão, troca de pontos, controle mútuo dos argumentos e das provas, estabelecendo-se um

equilíbrio móvel (KOHL, 20). Neste processo cria-se uma rede de conhecimento e de informação.

Para Vygotsky (KOHL, 27), a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais, classificando determinados objetos numa classe de objetos.

Para o autor (KOHL, 28), as palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria ou desse conceito. Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento, e é o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe oferecer significados nomeados por palavras.

Segundo John Dewey (1934), experiência é o que se passa conosco, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece, por isso, não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência, ela não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia. A experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida.

## 1.1 No caminho... visões de cultura

Etimologicamente, de acordo com Laraia (2008), a palavra cultura começou a se desenvolver ao final do século XVIII no termo germânico *kultur*, que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade. Esse termo confundia-se com o termo francês *civilization*, que informava as realizações materiais de um povo, convergindo ambos os termos para um ideal de elite, instaurando-se a dicotomia dos termos cultura *erudita* e *popular*.

Edward Tylor (apud LARAIA, 2008, p. 33) foi o primeiro a sintetizar os dois termos no vocábulo inglês *culture*, que significava “todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Segundo o antropólogo Clyde Kluckhohn (apud LARAIA, 2008, p. 34), cultura é: 1) o modo de vida global de um povo; 2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; 3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; 4) uma abstração do comportamento; 5) uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; 6) um celeiro de aprendizagem em comum; 7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; 8) comportamento aprendido; 9) um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; 10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; 11) um precipitado da história.

De acordo com o antropólogo Roger Keesing (apud LARAIA, 2008, p. 36), a cultura como um sistema adaptativo se define como: “1) Culturas são sistemas que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos, incluindo tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante. 2) Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural. 3) A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É neste domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam”.

Para o pesquisador W. Goodenough (apud LARAIA, 2008, p. 37), a cultura define-se enquanto sistema de conhecimento, que consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para funcionar dentro de uma sociedade.

Claude Lévi-Strauss (apud LARAIA, 2008, p. 39) define a cultura enquanto um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. Todas essas definições sugeridas propõem visões descritivas e não normativas, ou seja, não se trata de visões e conceitos pré-determinados.

Segundo Vygotsky (apud TAILLE, 1992, p. 18), a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Apesar de não transformarmos nosso aparato físico, alteramos nossas relações, nosso comportamento e nossa expressividade.

## 1.2 Quase chegando... Corpo e Expressividade

Segundo o pesquisador Renato Ferracini (2004), um corpo com *comportamento cotidiano* é um corpo colocado em situações normais do dia a dia, podendo tender à automatização, à acomodação, ao risco de cristalização e ao engessamento.

O autor sugere chamar o corpo integrado, expandido e inserido na experiência como *corpo-subjétil*. De acordo com o pesquisador, a palavra *subjétil* pode ser aproximada da palavra projétil, o que nos leva à imagem de projeção, um projétil que, lançado para fora, atinge o outro.

O corpo-subjétil é o próprio corpo-cotidiano que vai sendo estimulado e alimentado na experiência. Ele não está. Ele é o processo a transbordar. Esse corpo torna-se um corpo não mais separado por histórias, sentimentos e conflitos, mas um que se mistura, se cruza, interfere e é simultaneamente o passado vivido, no presente atual total. Um corpo que não é mais fixo e nem estagnado, mas um corpo nômade em constante (re)territorialização, um corpo plástico.

É possível pensar mais precisamente que o corpo-subjétil, como um corpo nômade, é uma reterritorialização de um corpo desterritorializado, sendo que esse movimento desterritorializado/reterritorializado não acontece de maneira pontual e única, mas acontece em devir, ou seja, em processo dinâmico, em movimento, em retorno constante, em zigue-zague.

Esse corpo desterritorializado é o espaço do novo, o espaço de que a própria experiência utiliza-se para correr riscos e ser colocada em teste para

trazer à tona sua relação com o mundo, sua percepção do outro e a própria personalidade.

A noção de expressão significa tanto um ato quanto seu resultado, estabelecendo que a expressão não é apenas um produto, mas um processo instável de começo, meio e fim. Esse objeto expressivo permite a singularidade e individualidade em suas leituras pelo observador. Em contato com a obra ou experiência, o observador aprecia algo sobre a experiência daquele ser, ressignificando sua própria percepção enquanto nova experiência pessoal.

### **1.2.1 Corporeidade e fisicidade**

A definição de corporeidade está diretamente ligada à energia na experiência e em como esta se manifesta corporalmente. Ferracini (2004) indica que é a transformação desse estado que se encontra em músculo e em tônus que origina a ação física. Esse estado não é uma representação ou mimese de algum sentimento, mas é o verdadeiro sentimento da experiência neste ato “performativo”. Segundo Ferracini (2004), a corporeidade seriam os aspectos incorpóreos, energéticos, invisíveis e intensivos daquele que é atravessado pela experiência.

A corporeidade é a maneira como as energias potenciais se corporificam, é a transformação dessas energias em músculo, ou seja, em variações diversas de tensão. Essa transformação de energias potenciais em músculo é o que origina a ação física. Por corporeidade, entendo a maneira como o corpo age e faz, como ele intervém no

espaço e no tempo, o seu dinamorítmo<sup>1</sup>(sic). Ela antecede a fisicidade (BURNIER, 1985, p. 55).

Segundo Ferracini (2004), essa corporeidade vivenciada permanece, de certa forma, impressa no corpo, como uma espécie de “memória energética” da observação, mesmo que essas percepções sobre a corporeidade, que estarão vinculadas à fisicidade do elemento observado, não possam ser fotografadas.

Para Burnier (1985), a fisicidade é a forma dada ao corpo, a forma do corpo habitado pela pessoa. É o aspecto puramente físico e mecânico da ação física, é a espacialidade física deste corpo, ou seja, se ele é gordo ou magro, alto ou baixo.

O corpo naturalmente torna-se uma complexa rede de pulsões, energia, fluxos, ocasionando processos sensório-motores com lembranças, memórias acumuladas, codificações. De acordo com o pesquisador Hans-Thies Lehmann (2007), “todo corpo é diverso: corpo de trabalho, corpo de prazer, corpo de esporte, corpo público e privado”. Corpo e cultura estão intimamente ligados. Tanto a constituição física e a maneira de funcionar do corpo influenciam a expressão cultural, quanto as manifestações culturais são capazes de gerar respostas físicas, numa relação de interdependência e troca.

Segundo Richard Schechner (2010), “*a diferença entre as culturas são tão profundas que nenhuma teoria sobre performance é universal*”. Refletindo a respeito da afirmação de Schechner, o corpo é o espaço objetivado e individualizado do mundo. O corpo é um texto que estamos capacitados a ler, ele está sempre expressando algo, informando.

---

<sup>1</sup> Termo criado por Etienne Decroux, significando a musicalidade ou a densidade musical do movimento. A alternância de força, quantidade, duração e relaxamento (BURNIER, 1985, 46).

Segundo Jorge Glusberg (2007), o discurso do corpo é, talvez, o mais complexo modo de discursar, diante da multiplicidade de sistemas semióticos desenvolvidas pela sociedade. Uma questão abordada por Glusberg é: em que condição pode um comportamento corporal ser portador de significação? “A performance aparece ligada a uma ressemantização dos valores contidos no processo da dinâmica corporal dentro da arte.” Glusberg (apud Pascal) afirma que “o corpo é uma matéria moldada pelo mundo externo, pelos padrões sociais e culturais, e não a fonte, a origem de seus comportamentos” (2007, p. 58).

### **1.2.2 Experiência em redes artísticas**

Ao deparar-nos com a experiência de uma obra entregue ao público, também nos deparamos com um pensamento, uma visão de mundo, uma percepção estética. Esse pensamento ou criação, como nos apresenta Cecília Salles em sua obra *Redes de Criação: Construção da obra de arte* (2008), “é gerado como uma rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantém” (SALLES, 2008, 17). Esse processo de criação caracteriza-se por sua dinamicidade, fator que propõe uma simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e conexões que surgem ao longo do processo. Salles, então, nos apresenta o conceito de inacabamento:

Estamos falando do inacabamento intrínseco a todos os processos, em outras palavras, o inacabamento que olha para todos os objetos de nosso interesse (...) como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado. (SALLES, 2008, 20)

A experiência dita acabada pertence a um processo do inacabado, deixando de assumir uma forma final e única. Essa não linearidade da obra forma o conceito de *rede* proposto por Salles (2008), uma vez que todas as informações, estímulos e escolhas tornam-se conjecturas artísticas, formando um pensamento.

Essas características da não linearidade ou inacabamento relacionam-se com as características dos experimentos e desdobramentos dos anos de formação ou estabilização da performance.

Performar é reconhecer-se e reconhecer-se é reconhecer também a influência do seu próprio meio, em suas micro e macro relações. O foco passa então do ato de “fazer arte” para “experimentar arte”, o que nos remete a um objeto final inacabado, uma vez que a experiência torna-se algo pessoal e não transferível.

De acordo com o pesquisador Jean Alter (apud CARLSON, 2010, p. 86), “essas performances não estão preocupadas especialmente em comunicar algo por meio de signos; ao invés disso, enfatizam a experiência física de um evento” (CARLSON, 2010, 95). O que está envolvido em cada um desses casos é uma manifestação da *presença*.

Relacionando e analisando essa *presença* do artista e o corpo, o pesquisador Lins (1999) propõe, em sua obra intitulada *Antonin Artaud: O Artesão do corpo-sem-órgãos*, que:

Essa escrita em Artaud acontece na epiderme, do suor, odores corporais, da carne, do impossível acoplamento entre o intérprete, alguém que fala sobre, (...) em outras

palavras, Artaud é o mergulho no abissal do intérprete, o corpo reagindo antes da palavra, o contato com a ontologia do ser humano e do próprio criador, "um ser que se alimente de si mesmo, inaugurando uma espécie de autofagia criadora" (LINS, 2010, p. 30).

Esse corpo do qual nos fala Artaud perde a característica do belo e assume sua formação orgânica enquanto referência criativa. Não seria essa uma opção de criação para o performer contemporâneo? Para Lins, o corpo-sem-órgãos de Artaud se define somente por zonas de intensidades, de limiares, de gradientes, de fluxos. "O corpo sem órgãos é o que resta quando tudo foi retirado" (LINS, 2010, p. 62).

Tratar qualquer objeto, obra ou produto como experiência, seja ela em Artaud e seu corpo-sem-órgãos, na Antropologia, no Teatro, na Dança, seja para si mesmo, significa investigar o que esta coisa faz, como interage com outros objetos e seres, como se relaciona com outros objetos e seres.

Penso que naturalmente essa concorrência entre as artes conduz o artista a refletir sobre sua própria arte, comparando-a a outras linguagens em sua função, sua existência ou mesmo sua anulação. Essa autorreflexão conduz a novas buscas e formas, cria novas linguagens, que ora se aproximam do universo do artista, ora anulam sua figura; e, assim, alcança novos paradigmas, transformando o artista no seu próprio crítico. Os novos movimentos e as vanguardas, ao enfrentarem essa autorreflexão, dão início ao percurso de diminuir ou mesmo extrapolar as fronteiras entre vida e arte.

Essa tentativa de trazer a verdadeira função do corpo do homem visa libertá-lo do artificialismo ou da representação.

### 1.3 Chegou... Diálogo

O ser humano está inserido ininterruptamente em um processo de absorção e captação do seu meio, estabelecendo conexões, sentidos, significados e redes. Apesar de possuímos toda essa capacidade de captação do meio, nossa memória torna-se seletiva por necessidade de sobrevivência, pelas muitas experiências que são vividas, mas não necessariamente se estabelecem enquanto uma experiência singular. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

O pesquisador Jorge Larossa (2014) lembra que a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). Para o autor (2014), a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. Podemos dizer então, e concordando com Larossa, que a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

Segundo o pedagogo Dewey (2010), o processo da experiência ocorre devido ao próprio processo do ser humano em existir, interagindo e estabelecendo relação com o meio no qual vive. Esse saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O

acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada um, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Para o pesquisador Larossa (2014), o sujeito da experiência sofre limitações ao longo de seu processo, enfrenta condições que atrapalham esse processo. Para o autor (2014), o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação. Por isso é importante separar a experiência da informação, uma vez que esse excesso nos distanciaria de uma verticalidade reflexiva, deixando-nos rasos.

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. De acordo com Larossa (2014), o sujeito moderno é alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. E se alguém não tem opinião sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial, e esse opinar se reduz, na maioria das ocasiões, a estar a favor ou contra.

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa-se depressa, cada vez mais depressa, com isso se reduz a estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.

Para Larossa (2014), essa obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (25).

Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho e muitas vezes se confunde experiência com trabalho. Uma vez que o trabalho estabelece um ritmo cotidiano muitas vezes de repetição.

### **1.3.1 Reflexões sobre ensino**

Qual conteúdo é apropriado para o ensino das Artes? Durante anos, as artes que obtinham destaque eram aquelas que traziam o reconhecimento da classe alta e das autoridades. As artes ditas populares nem sequer eram vistas como formas de arte. Com o passar dos anos e com a quebra dessas percepções, a visão e o acesso se modificaram.

Hoje nosso meio e nossa mente possibilitam e aceitam novas formações de arte, numa tentativa de buscar e captar qualquer material que os estimule, para que o valor desse e se converta em matéria de uma nova experiência. Como diz Dewey (2010), hoje a única limitação do artista é imposta pelo uso do material, e essa limitação não é restritiva (343).

O ser humano vive no ambiente da informação, da definição, e por isso acostuma-se a pensar nos objetos físicos também com bordas delimitadas e com sua materialidade, por exemplo, celulares, vasos, roupas ou casas. Entretanto, para o autor (2010), qualquer experiência, por mais comum que seja, tem um contexto total indefinido.

A singularidade da experiência diferencia a arte da ciência. Enquanto a arte busca a singularidade e individualidade, a ciência busca as definições. Ao se discutir a definição de experiência na educação, é fundamental discutir a distinção de teoria e prática, ou ciência e arte.

A ciência propõe o experimento, com a lógica do acordo, consenso e homogeneidade entre os sujeitos envolvidos, ou seja, uma resposta passível de repetição.

A arte propõe o inverso, a experiência, processo no qual produz diferenças, heterogeneidade e pluralidade, ou seja, algo irrepetível, singular e particular. Podemos dizer então que a ciência, ou experimento, é um processo que ocorre externamente, enquanto a experiência é algo que ocorre internamente. Esse processo científico externo visa a uma resposta única e objetiva, o mesmo processo, o mesmo percurso, enquanto a experiência visa ao interno, uma vez que sua relação é individual, cada momento um percurso distinto e pessoal.

A arte evidencia essa singularidade uma vez que sua condição fundamental é a relação vivenciada entre o fazer e o sofrer, na medida em que o organismo e o meio interagem.

Ao refletir a respeito dos conceitos de Dewey e reconhecer que esses comportamentos são repetidos, condicionados, conscientes e aceitos no âmbito social, configura-se e estabelece-se um ato performativo dentro dessas condutas e comportamentos ao serem executados com consciência ou não, para alguém, ou para si mesmo.

Para Heidegger (apud DEWEY, 2010, p. 27), fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Fazer significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Segundo Dewey (2010), ao criar um produto artístico, seja ele o resultado acabado como a escultura, o quadro, o poema em si, esses não são a obra artística.

A obra para Dewey surge na relação entre o produto e a experiência de alguém que o observa. Esse objeto percebido sofre uma série de interações orgânicas as quais estabelecem um fluxo de impulsos e estímulos sensoriais, numa construção de objeto estético.

A experiência é então uma interação contínua entre o eu e o mundo. A comunicação ocorre a partir da relação, a partir da manifestação de um ser humano com o seu meio, tornando experiência aquilo que sofreu ao longo desse processo. Para se entender o funcionamento desse corpo em experimentação, é preciso entender os meios específicos em que esse ser encontra-se inserido.

O foco passa então do ato de “fazer arte” para “experimentar arte”, o que nos remete a um objeto final individual, uma vez que a experiência torna-se algo pessoal e não transferível.

Assim, a experiência é uma interação do eu com o seu meio, com aquilo que vem de fora, reagindo psicofisicamente a esses estímulos, transformando-os num processo reflexivo ao longo de um tempo em que os impulsos traduzem-se em emoções.

Para Dewey (2010), esse processo orgânico torna-se tão fluido que não há distinção entre o eu e o objeto, dada a natureza orgânica desse ser que se tornou como é e foi levado a agir como age, a partir de modificações orgânicas decorrentes de experiências anteriores. Por isso, em toda experiência estética, o eu se modifica e assim na mente, à medida que a imaginação ganha forma, nasce a obra de arte.

### **1.3.2 Impulso**

Dewey (2010) propõe um percurso dentro do processo de experiência, que inicialmente surge como uma impulsão. Esse processo de movimento de todo o organismo ultrapassa a noção de corpo enquanto limite final da experiência. Esses impulsos surgem a partir de uma necessidade do próprio organismo quando estabelece alguma relação com seu meio. Esse meio, esse ambiente, caso fosse favorável a todo o momento, colocaria a noção de experiência como algo banal, uma vez que o meio mais hostil ou de atrito

provoca um desequilíbrio reflexivo, uma vez que as convicções e certezas são questionadas.

O que se propõe não é apenas quantitativo ou apenas mais energia, e sim qualitativo – uma transformação da energia e vontade em ação refletida, mediante a assimilação dos sentidos vindos das experiências passadas. O que nos movimenta não é uma experiência em números, e sim aquela que parte de necessidades, de reflexões, de atritos, aliando-se experiências passadas com novas formações. O ato consciente dentro de um processo de reflexão gerando movimento.

O ato de expressão para Dewey (2010) é essa atividade que assimila o ambiente a experiências passadas, transformando-as em novos significados. Para Dewey, existe um erro que invadiu a teoria estética, em que o simples ato de dar vazão a uma impulsão seria necessariamente uma expressão.

Somos seres instintivos, que respondem a estímulos, conscientemente ou não, porém o ato torna-se expressivo apenas no momento que estabelece uma relação com um observador. Fora dessa situação, delimita-se apenas enquanto um transbordamento instintivo. Para se chegar a esse processo de expressividade, a ânsia ou a vontade interna passa por uma reflexão, em que se esclarece e ordena-se, agregando as experiências passadas.

De acordo com Dewey (2010), a verdadeira obra artística ou educacional é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais, ou seja, eu + meio = experiência (153).

A expressão busca objetivar-se em seu ato de expurgo, sendo o ato expressivo uma construção no tempo, e não uma reação instantânea e

inconsequente oriunda apenas de uma libertação física ou emocional. Essa expressividade surge através de um meio que expressa em caráter singular uma emoção, gerando conseqüentemente uma emoção no observador.

A etimologia da palavra *conhecimento*, oriunda do latim *cognoscere*, traduz-se como o ato ou efeito de conhecer.

É possível utilizar o conhecimento em leis, fatos, saberes, instruções, ciências, informação ou noções adquiridas pelo estudo ou pela experiência, inclusive tendo-se consciência de si mesmo. Para o conhecimento temos dois elementos básicos: o sujeito (cognoscente) e o objeto (cognoscível), onde o cognoscente torna-se capaz de adquirir conhecimento ou é o indivíduo que possui a capacidade de conhecer. O cognoscível é tudo aquilo que se pode conhecer.

Ao analisar o discurso cognoscível de John Dewey, encontramos um discurso com a qualidade de uma práxis artística/didática horizontalizada, na qual a teoria ou a prática não sobressaem uma sobre a outra, mas dialogam e apoiam-se numa determinada experiência.

Dentro do processo, a consciência opera de forma seletiva, gravando em nossa memória psicofísica as experiências, umas mais conscientes, outras menos, desenvolvendo então um processo que condensa valores numa expressão, ou seja, uma junção da existência atual com os valores que a anterior incorporou organicamente.

Por mais ardentemente que o desejo, ele não pode desfazer-se, em suas novas percepções, dos significados acumulados em suas interações passadas com o meio, nem pode livrar-se da influência que estes exercem na

essência e na maneira de sua visão atual (DEWEY, 2010, p.190).

O processo na fase infantil, a expressão dá-se com mais facilidade, uma vez que esta fase ainda não atingiu complexidades emotivas, diferentemente da faixa etária adulta. A maturidade influencia as experiências dos envolvidos.

Segundo Dewey (2010), o processo da experimentação artística caracteriza-se por dois atos simultâneos: o de ação, ou seja, realizar a obra, e o ato de organização, ao elaborar e ordenar o material. Todo esse processo de reflexão que transborda numa expressão é conseqüentemente, para Dewey, um desenvolvimento da imaginação. A organização desse material é que se traduz numa expressão singular e não ilustrativa.

### **1.3.3 Emoções**

Para Dewey (2010), a emoção é estética quando adere a um objeto formado por um ato expressivo, no sentido em que o ato de expressão foi definido. Essa emoção estética não é aleatória ou independente; ela é induzida a partir de um material expressivo, consistindo em emoções transbordadas. A arte não é distante da vida comunitária, logo, ao recriar esse material, a comunidade em si é recriada.

Ao longo do processo da experiência, segundo Dewey (2010), as emoções surgem enquanto qualidades que se alteram. As emoções, para o autor, não são em si experiências, mas apenas manifestações surgidas ao longo da experiência, definindo-se ainda enquanto afetivas, uma vez que nos

afetam, modificam, reorganizam e nos transformam. Dentro desse processo emotivo, ainda existem os reflexos automáticos, que para fazerem parte e se tornarem emocionais precisam de uma situação inclusiva e duradoura que envolva o interesse pelos objetos. Essa situação dá-se ao longo de determinado tempo devido a seu processo de percepção e reflexão.

Abro um espaço neste momento para narrar um exemplo que ilustra essa definição de Dewey. Durante o processo da criação da performance *Abrços 7x5*, realizada como diplomação para minha especialização em Direção Teatral na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, realizei uma série de experiências às quais dei o nome de PROVOCAÇÕES, nas quais os *performers* eram colocados em situações-limite para suas reações serem observadas. Um dos exercícios consistia em que o *performer* A agredisse o *performer* B com um tapa no rosto, o mais forte possível, e simultaneamente B deveria narrar tudo o que estivesse sentindo.

Ao longo da experiência, B começa a responder automaticamente ao sentimento de raiva, e com o passar dos segundos narra que esse sentimento de raiva transforma-se em um sentimento de vergonha, humilhação, e conseqüentemente é acompanhado de choro.

Nesse processo percebemos claramente o percurso da experiência, onde inicialmente a raiva surge enquanto reação de defesa automática, conseqüentemente atravessa o *performer* com o passar dos segundos, conduzindo-o a uma reflexão e relação com outras experiências anteriores, suas relações e conexões que são realizadas internamente, finalizando então numa percepção e narração daquilo que o está afetando naquele instante.

As reações físicas espontâneas não se caracterizam como experiências, dado que elas não ocorrem devido a um processo reflexivo, e sim devida a uma reação física. Elas se tornam emoção quando se estabelece uma relação entre a reação e alguma experiência anterior, como no exemplo narrado.

Como dito inicialmente, toda experiência é um resultado de interação entre uma criatura viva e o mundo em que ela vive. Segundo o autor, a experiência apresenta uma estrutura relacional do fazer e do ficar sujeito a algo, ou seja, envolve ações e consequências.

#### **1.3.4 Percurso**

Neste processo de experiência singular, Dewey (2010) declara que temos esse tipo de experiência quando o material vivenciado, ou experienciado faz todo o percurso até a sua consecução. Para o autor essa experiência singular se completa quando ocorre uma consumação, ou seja, quando se intenciona um objetivo final, tendo o fluxo concluído seu movimento, indo de algo para algo, e sem que haja uma cessação, ou interrupção.

Neste processo de fluxo, a experiência segue um processo de fluidez sem aceleração, pois para o autor a aceleração contínua torna-se esbaforida e impede que as partes adquiram distinção ou haja tempo para reflexão por parte do agente. Em alguns momentos utilizaremos o termo agente, para definir aquele que percorre esse movimento da experiência.

Segundo Dewey (2010), a experiência singular alcança um status, ou seja, um diferencial entre as outras experiências de vida, com sua qualidade

perpassando a experiência inteira, definindo-se ainda por aspectos que delimitam e marcam a obra. Todo esse processo de experiência singular ocorre em fluxo, e esse movimento de acumulação torna-se ordenado e organizado, possibilitando, em si, um caráter emocional satisfatório, integrando o agente ao seu meio.

É possível que ao longo desse movimento da experiência, uma atividade torne-se automática, ou seja, um fluxo constante sem saber seu percurso ou objeto final, basta que o agente torne-se distante e não entre em um processo reflexivo, respondendo aos estímulos e impulsos de forma instintiva.

Vale ressaltar que nem toda experiência estética terá um percurso e fim jubilosos, podendo apresentar-se enquanto zona de atrito e conflito, dependendo então das condições específicas de cada experiência, como, por exemplo, obras de Arte Contemporânea.

### **1.3.5 Criação**

Na percepção estética há duas modalidades de resposta colateral envolvidas na transformação da descarga direta em um ato expressivo. Essas duas formas de subordinação explicam a expressividade do objeto percebido.

Para Dewey (2010), esse primeiro fator é a existência de inclinações motoras previamente formadas, ou seja, as habilidades técnicas que propõem uma verticalização em determinada técnica fazendo com que o desenvolvimento motor se aperfeiçoe.

Para que uma obra torne-se expressiva ao observador, seus significados e valores, segundo Dewey (2010), se fundem com as qualidades apresentadas pela obra de arte. Esse processo de relação acaba por definir a forma na qual a obra é apresentada. Obra torna-se uma questão de relação. O processo da expressividade conta fundamentalmente com a relação passado, presente e orgânico/sensório.

O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. Através dos hábitos formados na interação com o mundo, também habitamos o mundo. Ele se torna um lar, e o lar faz parte de nossa experiência cotidiana.

Os objetos de arte constituem linguagens, pelas quais cada mídia se apropria de sua própria função e capacidade para estabelecer comunicação. Ela apenas se completa à medida que é absorvida na experiência de um terceiro, ou seja, aquele que não a criou. Esse processo de linguagem e comunicação envolve o que é dito e a maneira como é dito. Segundo Dewey (2010), uma obra de arte, não importa quão antiga e clássica, só o é de fato – e não apenas potencialmente – quando vive em uma experiência individualizada.

O conteúdo final da obra não surge instantaneamente na mente do artista: ela sofre um processo de maturação, de desenvolvimento, onde o artista relaciona sua experiência anterior àquilo que está sendo produzido e criado naquele momento. Segundo Dewey (2010), à medida que procede à experiência de transformar o conteúdo na própria substância da sua obra de arte, incidentes e cenas que figuravam nela inicialmente podem sair e ser

substituídos por outros, atraídos pela sucção do material qualitativo que despertou a excitação inicial.

### **1.3.6 Processo**

O papel do artista/educador, segundo Dewey (2010), é transpor esses valores das experiências anteriores, acrescentando novas afetividades, potencializando esse processo numa outra obra artística que se conecta à vida comum do observador, no caso o educando. Com isso o alcance de uma obra de arte é medido pelo número e variedade de elementos de experiências passadas que são organicamente absorvidos na percepção do aqui e agora.

Nesta perspectiva de definições de Dewey (2010), a forma estética se estabelece na completude das relações a partir de determinado veículo expressivo. A forma em si define-se nessa operação de forças que conduzem a experiência de um evento, objeto, cena, situação. Dentro desse processo de formação da experiência, o agente percorre um movimento de continuidade, acumulação, conservação, tensão e antecipação que focam num objeto final expressivo.

Ao longo da experiência, o inesperado surge enquanto processo de formação, na qual o próprio participante não prevê o caminho e seu resultado final, salvando-a de assumir caráter mecânico e automático.

É da relação estabelecida com o meio que provém os bloqueios, resistências e equilíbrios, que, ao se encontrarem com as energias do organismo de maneiras apropriadas, constituem a forma do objeto expressivo.

No movimento da experiência, alguns elementos que outrora foram absorvidos pela consciência, e que se tornam frequentes em suas relações, acabam por impor determinado ritmo. Como dito anteriormente, esse processo da percepção do objeto dar-se-á ao longo do tempo, conseqüentemente estabelecendo um ritmo organizado, embora não linear.

### **1.3.7 Sujeito da Experiência**

Em Larossa (2014), o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, ao produzir alguns afetos, inscrever algumas marcas, deixar alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos, em francês, que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao recebê-lo, lhe dá lugar.

Para Larossa (2014), o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade (25). Essa passividade é feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (26).

Segundo Larossa (2014), o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição, nem a oposição, nem a imposição, nem a proposição, mas a “ex-posição”, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. É um sujeito alcançado, tombado, derrubado, e não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que propõe ou que se apodera daquilo que quer (28).

### **1.3.8 Tipos de experiência**

Ao vivermos em um mundo considerado multiglobalizado, de rápidos acessos, velocidade da informação, aceleração do pensamento, da ação, do fazer algo, reprimindo o ócio, e da “diminuição de espaço para refletir o pensamento”, podemos passar por algo ou alguém desinteressante, atrasado e estático. Com essa aceleração, ocorre o que Dewey (2010) chama de experiências superficiais, quando todas as experiências tornam-se pobres e rasas, pois o indivíduo entra e sai de uma experiência sem a concluir.

Segundo o autor, esse processo da experiência necessita de determinado tempo, equilíbrio e calma para se entender a relação e reação construída. Acelerar esse processo elimina a reflexão e o seu fluxo estético. A resistência ou os conflitos encontrados ao longo do processo são encarados

enquanto uma obstrução a ser vencida, e não como um convite à reflexão (123).

A palavra *estético*, segundo Dewey (2010), refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite. Segundo o autor (2010), toda criação artística, ou até mesmo educacional, faz algo com algum material físico, seja o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem uso de instrumentos, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível.

Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada para uma percepção receptiva e prazerosa (...) mas se sua percepção não for também de natureza estética (...) será um processo essencialmente mecânico (128).

O processo da experiência artística relaciona-se organicamente à experiência de criar, e esse orgânico expressa-se por meio dos próprios sentidos do corpo. A percepção do artista perpassa toda a criação, recriando, remoldando, refazendo, e seu resultado chega a um objeto final quando a percepção alcança essa natureza estética. Vale ressaltar que, segundo Dewey (2010), a receptividade a uma obra não significa passividade, ou seja, aceitar a experiência como algo imposto, sem estabelecer uma relação com o conhecimento gerado.

A percepção do observador em seu processo de experiência estética proporcionará uma reflexão, ora conflituosa, ora de deleite, gerando um impulso que o movimenta a outro ponto. O trabalho é construir uma experiência que seja coerente para a percepção ao mesmo tempo que seja livre para sofrer

com mudanças constantes em seu desenvolvimento, para não cair em um processo automático e mecânico.

A percepção dentro do processo da experiência substitui a rasa ideia de reconhecimento, pois a percepção vincula-se a um ato de reconstrução, uma vez que ela liga-se aos sentidos orgânicos, tornando a consciência viva e nova para completar a nova imagem em formação.

A percepção corresponde a um impulso de saída de energia, atravessado pela emoção. Para Dewey (2010), não é possível separar entre si, em uma experiência, o prático, o intelectual e o afetivo. Segundo o autor, a fase afetiva liga as partes em um todo único, as emoções; a intelectual simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem sentido, organização; o aspecto prático indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam. O principal ponto no processo da experiência estética é transformar as dificuldades e obstáculos num movimento contínuo, em direção a um desfecho.

A grande contribuição de Dewey para o ensino foi propor a experiência enquanto processo de remoldagem do ser humano, ou seja, a partir de suas experiências anteriores, questionar-se e transbordar-se em novos terrenos de experiência.

Após a reflexão e discussão sobre o processo da formação da experiência do ser humano, a pesquisa busca no próximo capítulo estabelecer uma relação entre a formação do educador e a construção de saberes oriundos de sua experiência enquanto ser social e formador ao longo de sua carreira.

## 2. O SABER

Organicamente a percepção dos gostos amargo, doce, salgado e ácido é feita por nossas papilas gustativas, que são receptores sensoriais do paladar localizados na língua. Durante muito tempo acreditava-se que cada gosto era sentido em uma região diferente da língua, sendo a divisão de doce, na ponta, e amargo na parte mais próxima à garganta, por exemplo.

Este conceito, apesar de muito difundido, foi baseado em interpretações erradas de estudos do século XIX. Porém, hoje sabe-se que qualquer gosto pode ser percebido em diferentes partes da superfície lingual, não havendo alguma zona fixa.

A preferência das pessoas por tomar, por exemplo, café sem açúcar ou com muito açúcar, comer alimentos muito salgados ou sem sal, não tem a ver com o trabalho das papilas gustativas e sim com o cérebro. Isso está mais

ligado ao sistema límbico, área que no cérebro gera emoções, somado a influências psicológicas e culturais. A experiência sensorial do sabor produz uma temporalidade em seu percurso de reconhecimento pelo nosso corpo.

Etimologicamente o vocábulo *saber* vem do latim vulgar *sapere*, ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus* em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição. O saber enquanto conhecimento a ser degustado, apropriado, digerido.

Saber tem um sentido amplo que engloba a apropriação dos conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber-fazer e de saber-ser.

Este capítulo busca uma revisão de conceitos que integram o campo da construção dos saberes e da formação docente enquanto processo de interação escolar. A partir destas reflexões e apontamentos, busca-se discutir as suas funções e repercussões dentro do espaço da sala de aula, questionando os papéis de todos os envolvidos na construção do saber.

## **2.1 Maurice Tardif**

Para se discutir a construção e formação do saber docente, ou seja, o “sabor” do conhecimento do educador, nos deparamos com os conceitos propostos pelo canadense Maurice Tardif. Tardif é diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante

(CRIFPE), e da Université Laval Faculté des Sciences de l'Éducation/Université de Montreal – Quebec, Canadá, onde leciona sobre a História do Pensamento Pedagógico.

Atualmente, sua busca pauta-se na evolução e a situação da profissão docente, além da formação de professores e os saberes básicos da docência. Tardif lança luz sobre o saber do professor enquanto saberes que têm como objeto de trabalho os seres humanos e que advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; seu saber é plural, heterogêneo, é temporal pois se constrói durante a vida e ao longo da carreira, portanto, é personalizado, situado.

Essa concepção da amplitude dos saberes que formam o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Segundo seus ideais, cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e a construção de outros novos saberes.

Nessa perspectiva, para o autor (2002), as ações do professor se constituem de forma diferente das outras profissões, uma vez que a interação com os alunos é o que norteará o trabalho realizado em sala de aula.

Definido por Tardif (2002), todo o saber então implica um processo de aprendizagem e de formação, onde os saberes são, de um certo modo, comparáveis a estoques de informações tecnicamente disponíveis, renovados

e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas e culturais.

Essa ideia de saber propõe a formação intelectual do educador baseada num processo ao longo da vida, excluindo a ideia de formação exclusiva como a universitária, e assim como no processo digestivo do sabor é necessária uma temporalidade.

Com essa amplitude de conceito, estabelece-se então que o saber dos educandos se tornam, portanto, plural, heterogêneo, pois traz no próprio exercício do trabalho, a formação de novos conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificadas e que são provenientes de fontes variadas e de natureza diferente.

Os educandos utilizam seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, pois trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas e em sua formação profissional.

Esses diversos saberes dos educandos em muitos momentos são concepções, apreensões externas, de outras experiências, de outros lugares sociais, muitas vezes fora de seu trabalho cotidiano.

Esse saber profissional forma-se de uma junção de saberes oriundos das próprias histórias de vida, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, da formação universitária, e por assim adiante.

## 2.2 Múltiplos Saberes

Como definir os saberes fundamentais para a prática em sala de aula?

Esses saberes são inerentes a todo tipo de ensino?

Os conhecimentos, o saber-fazer, a prática dentro da sala de aula, com suas limitações e potencialidade são passíveis de ser narradas, encontrando eco em outros educadores?

Desse ponto de vista, o saber dos educadores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Podemos inferir, então, que o saber do educando é a confluência de vários saberes oriundos de diversas instâncias: escola, outros educadores, universidades, de todas as outras possibilidades de formação intelectual e com influência social.

Maurice Tardif (2002) propõe alguns pontos a partir da relação do saber com os educandos enquanto formação *social*. Para o autor (2002), em primeiro lugar, esse saber é social pois é partilhado por todo um grupo, no caso, os próprios professores, pois possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis, entre eles, programas, matérias e regras.

Em segundo lugar, esse saber é social pois é legitimado pela universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais,

Ministério da Educação, entre outros. Logo, um professor nunca define sozinho seu saber profissional, ele é produzido em seu meio, ou seja, socialmente.

Em terceiro lugar, é social porque seu objeto é social, ou seja, envolve práticas sociais. O educador não trabalha com objetos estáticos, mas com formação de sujeitos e em função de um objetivo: a formação, transformação, educação e instrução do aluno. Esse saber não se torna um experimento, mas uma experiência, uma vez que cada relação será exclusiva.

Em quarto lugar, o saber também é social pela evolução que ocorre nas práticas escolares, nos programas, na metodologia. A construção desse saber depende da história de uma sociedade, de sua formação cultural, das hierarquias dominantes.

Em quinto lugar, é social pois é adquirido socializado e transformado ao longo da carreira profissional, durante a qual o professor aprende à medida que ensina, ou seja, a própria prática a definir uma prática.

Quando Tardif (2002) propõe essa relação do saber social com o educador, ele busca uma relação de construção do saber entre eu e o indivíduo, e estabelece que o saber dos educandos está sempre ligado a uma situação de trabalho com o outro, apoiado numa tarefa complexa, num determinado espaço de trabalho, numa instituição, fazendo parte de uma sociedade, ou seja, constitui uma experiência temporal em determinado contexto

Com isso, esse saber dos educandos depende das condições nas quais seu trabalho se realiza, de sua personalidade e sua própria experiência

profissional. O saber profissional se estabelece no espaço efêmero entre o que eles são e o que eles fazem.

Para Tardif (2002), o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes sociais, profissionais, pedagógicos, disciplinares, culturais, experimentais e existenciais.

Chama-se de saber *social* o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade.

Os saberes *profissionais* são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Os saberes *pedagógicos* apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes *disciplinares* correspondem aos diversos campos do conhecimento tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior da faculdade e de cursos.

Os saberes *culturais* são herdados de sua trajetória de vida e pertencem a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos.

Os saberes *experienciais* brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>2</sup>, de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

---

<sup>2</sup> Conceito elaborado por Maurice Tardif em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002).

E, por fim, esse é um saber *existencial*, pois está ligado não somente à experiência do trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é. Significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, a seu agir, a suas maneiras de ser.

Os saberes tornam-se práticos, pois sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho, acontecem em sua execução.

Também são interativos, pois são mobilizado e modelados no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos.

O saber torna-se sincrético e plural, pois repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.

É heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.

É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.

Esses fundamentos são sociais devido a sua característica plural, com diversas fontes sociais (escola, família, universidade, igreja, etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, etc.). Esses fundamentos tornam-se sociais principalmente por serem legitimados por outros grupos sociais.

Para Tardif (2002), embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho e com relações mediadas pelo próprio trabalho, lhes fornecendo princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O saber do professor é produzido e modelado no e pelo trabalho.

### **2.3 Construção do saber**

Para Tardif (2002), o saber dos educandos, como já mencionado, é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros, situado num espaço de trabalho, numa instituição e fazendo parte de uma sociedade.

Essa ideia estabelece que a construção desse saber é uma relação que repercute com o outro, no professor e para o professor, abdicando da concepção bancária de educação.

O saber dos professores depende das condições de trabalho, da própria personalidade do professor e sua experiência. Uma junção das experiências coletivas, disciplinares e pessoais. Esse saber plural propõe uma horizontalidade do conhecimento em que todas as experiências vivenciadas pelo professor são instrumentos e combustível para sua prática pedagógica. Sua prática torna-se um quadro referencial de sua própria vida.

Pode-se dizer que o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse

valor, na qual o foco se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes, ou seja, a experiência, o processo.

Tardif (2002) trabalha com a definição de *Knowledge base*, que pode ser entendida para designar os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula. Saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores, ou seja, designa o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar.

Para o autor (2002), esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, etc).

Como se compõe o saber do educador?

A construção do saber do educador surge por meio de uma formação, de sua prática, das próprias disciplinas escolares e de uma pedagogia institucionalizada.

O papel dessa construção do ensino acaba por dar voz ao educando, propiciando que se posicione perante o mundo, levando em conta suas idiossincrasias. Toda experiência é potência para um saber, tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana.

O lugar do saber é na construção coletiva, estabelecida por meio de discussões, trocas entre seres sociais. Para Tardif (2002), o saber é ser capaz de responder perguntas como: por que você diz isso? Ou por que você faz isso? No momento em que sou capaz de responder a essas questões, aliadas à uma prática, estabeleço racionalmente a construção desse saber.

Cada vez mais o saber experiencial se estabelece dentro da excelência profissional. Esses saberes são adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e não provêm das instituições de formação nem dos currículos; por isso, esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

A construção e desenvolvimento do saber profissional está ligado à sua fonte e aos seus lugares de aquisição. De acordo com Tardif (2002), o que chamamos de trajetória profissional, papéis do professor e sobre como ensinar, relaciona-se com a própria história de vida do educador, principalmente de sua socialização enquanto aluno.

### **2.3.1 Temporalidade**

Tardif (2002) defende a ideia de que, antes mesmo de começar a lecionar, o educador já sabe o que é o ensino devido a sua história escolar anterior. A ideia de temporalidade, segundo Tardif (2002), admite que o saber dos professores provém de diversas fontes ao longo de diferentes momentos da história de vida e da história profissional do educador. Encontramos aqui

então a noção de temporalidade definida pelo autor, e estendida à sua carreira profissional.

Ao estabelecer a ideia de que o saber dos educandos é temporal, define-se que ele é a confluência dos saberes oriundos da sociedade, da escola, dos outros atores educacionais, das universidades. O que o define enquanto temporal é que, antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem o que é o ensino devido a toda sua trajetória escolar anterior.

Temporalidade também pela construção de sua carreira profissional ao longo dos anos estabelecendo, enfim, uma relação interativa, onde o educador se relaciona com seu objeto de trabalho, o educando.

Com o passar dos anos de carreira, os educadores se deparam com a dificuldade do próprio desenvolvimento profissional e com discussões coletivas sobre os problemas do ensino. Para essa carreira, Tardif (2002) percebe quatro fases de formação profissional distintas e que apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Para o autor (2002), essas fases expressam-se na longa e variada formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional.

Conclui-se que fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade, ela se estabelece por meio de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

## 2.4. Educador

Igualmente a um artesão, os educadores elaboram seus instrumentos e constroem seus locais de trabalho, e conseqüentemente transpõem para a sua prática aquilo que são como pessoas. Pode-se afirmar que existe uma dimensão ética ao longo dessa construção que se manifesta na escolha dos meios empregados, pois os educadores podem controlar os meios, isto é, o ensino.

*O que é a prática educativa?*

*O que fazemos quando educamos?*

É possível estabelecer um equilíbrio entre a Arte e a Educação num mesmo patamar relacional por seu caráter social e sua instabilidade a partir da ação humana. De fato, o objetivo da educação não é formar uma criança, mas um adulto, o que a transforma em um processo a longo prazo.

De acordo com o questionamento sobre a prática educativa, é possível estabelecer a construção do educador em dois saberes:

- 1) deve conhecer as normas que orientam sua prática;
- 2) deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino.

O processo educacional carrega em si uma ética histórica própria, desde sua organização disciplinar até sua organização em sala de aula. É possível visualizar uma mudança de paradigma do ensino representativo, na figura de

um único mestre, para um ensino formal, que mantém o educando distanciado do educador, sentado em mesas frontais com conteúdo fragmentado, estabelecendo com essa mudança um ensino plural, com diversos educadores, e, permitindo com essa heterogeneidade a possibilidade de diversas experiências.

De acordo com Tardif (2002), a partir desta heterogeneidade encontram-se visões múltiplas desta profissão, na qual o ensino é concebido, com frequência, como uma técnica, combinando de modo eficaz os meios e os fins, ora destacam-se os componentes afetivos, assimilando o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo a uma terapia.

Segundo o autor (2002), se estabelecemos que o ensino é uma interação social, sua construção será realizada a partir desta realidade dos educandos e educadores. Ao estabelecer esse processo, e para atingir seus fins pedagógicos, essa interação se baseia também em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais assimiladas e interiorizadas pelos envolvidos.

Conclui-se então que o ensino se baseia em sua experiência vivida, enquanto fonte viva a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Passado que estabelece o presente e cria o futuro. Valores, normas, tradições e experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor estabelece juízos profissionais.

É possível afirmar que a educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos e estimulamos os educandos a agir em um mundo ordenado no

qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos, ou seja, dando a eles voz ativa.

A respeito dessa estrutura condicionante, Tardif (2002) estabelece duas séries: os condicionantes ligados à transmissão da matéria, sendo condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de aprendizagem por parte dos alunos e avaliação; e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos, na qual a manutenção da disciplina e a motivação da turma são premissas. O trabalho docente no ambiente escolar, então, consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si.

Quando é utilizada a ideia de voz ativa ou autonomia do educando, ela recai também nessa organização física e social da escola, uma vez que os alunos são transformados em atores e parceiros das exigências em interação. Se ensinar é entrar em relação com o outro, a autonomia de todos os envolvidos torna-se base, pela qual o educando entende seu papel ativo no ensino, e o educador é capaz de racionalizar sua própria prática.

#### *Existe um educador ou um ensino ideal?*

Segundo Tardif (2002), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Esse “profissional ideal” depende da capacidade do educador em dominar, integrar e mobilizar os saberes enquanto condições dentro da sua prática.

O corpo docente não controla o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares); já os saberes relativos à formação profissional dos professores dependem, de acordo com Tardif (2002), por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução.

Ao longo da história da formação dos professores, ocorreu um fenômeno em que a formação geral deu espaço para a formação profissional especializada. Esse fenômeno ocorreu devido a uma racionalização da formação e da prática docente, racionalização essa baseada, por um lado, na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores, a universidade, que forma um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, e, por outro lado, na associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional.

Segundo Tardif (2002) a escola passa por um distanciamento, uma vez que os saberes por ela transmitidos não correspondem mais aos saberes úteis no mercado de trabalho. Caso não ocorresse esse distanciamento necessário, poder-se-ia conduzir ao desenvolvimento de uma lógica de consumo ou mercadológica, como dito anteriormente, dos saberes escolares.

A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado que ofereceria, aos consumidores, saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro posicionamento no mercado de trabalho e a sua adaptação à vida social. Com essa transformação, a função dos professores não consistiria

mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares. O ensino tornar-se-ia uma produção de conhecimento em massa.

*Seria uma possível construção colaborativa do saber?*

Para Tardif (2002), deveriam os pesquisadores universitários trabalharem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores, isto é, como copesquisadores ou, melhor ainda, como coelaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais.

Para o autor (2002), as reformas na formação dos professores deviam visar cinco objetivos principais:

1) Desenvolver, nas faculdades de Educação, programas de pesquisa mais eficazes e suscetíveis de oferecer aos futuros professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática;

2) Reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade, uma espécie de meritocracia entre os professores, coisa que se opõe ao igualitarismo tradicional defendido pelos sindicatos e associações de professores;

3) Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis e que visam avaliar e controlar a qualidade da formação dos professores e do ensino, estabelecendo padrões elevados de definição da excelência no ensino;

4) Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas, possibilitando que esses ambientes tornem-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica;

5) Fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores, dando mais autonomia aos professores na gestão dos estabelecimentos e na formulação dos projetos pedagógicos locais.

Para Tardif (2002), esses cinco objetivos se inserem num projeto mais amplo que é o da profissionalização do ensino, formação dos professores e ética no ensino.

A fase inicial, define-se como exploratória para Tardif (2002). Essa fase é ligada àquilo que se denomina de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade. Ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Não basta saber viver apenas na sala de aula, mas também, numa escola.

Ao concordar com essa sobrevivência e necessidade de uma reforma na formação profissional, pode-se concluir a partir de Tardif (2002) que esse processo oscila entre modelos da identidade dos professores: o modelo do tecnólogo do ensino, do prático reflexivo e do ator social.

O tecnólogo do ensino se define por possuir competências de perito no planejamento do ensino. Sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica e que consiste em produzir conhecimentos válidos a respeito do ensino e da aprendizagem e a elaborar design gerais de atividades profissionais inferidos na pesquisa, uma espécie de cientista.

O prático reflexivo está muito mais associado à imagem do professor experiente do que a do perito. O prático se serve muito mais de sua intuição e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais. Uma espécie de educador pragmático.

Enquanto ator social, o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. Uma espécie de educador que se apoia na práxis e em seu contexto.

### 2.4.1 Trajetória

A partir de pesquisas e entrevistas realizadas em sua obra *Saberes docentes e formação profissional* (2002), Tardif traz à tona o depoimento de vários professores que destacam a origem infantil de sua paixão e de sua escolha pelo ofício de professor. Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam.

Não é possível que o saber-ensinar do educador seja inato à sua própria personalidade, mas é modelado ao longo do tempo por sua própria história de vida e escola. Pode-se afirmar que esse tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional. Essa carreira do educador forma-se de acordo com uma realidade social e organizacional, fruto de interações e das ocupações que assumem dentro da escola, como já mencionado anteriormente.

Ao descrever esse processo pré-escolar, ou seja, anterior ao início letivo, Tardif (2002) apresenta três fases ou etapas deste processo: a primeira fase, na transição do idealismo para a realidade, é marcada pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do início do ano letivo.

A segunda fase corresponde à iniciação do sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola. O grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola.

Finalmente, a terceira fase está ligada à descoberta dos alunos reais pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender.

Podemos resumir essas três etapas em: preparação, expectativa e realidade. Para o autor (2002), os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e as vezes contraditórios, nos novos professores.

Haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira: uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis. (...) a fase de estabilização e de consolidação em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Essa fase caracteriza-se por uma confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos. (Tardif, 2002, 85)

Pode-se afirmar que essa busca por uma estabilização e consolidação da profissão enquanto educador não ocorre apenas em função do tempo decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as próprias condições do exercício da profissão, aquilo que é encontrado e experienciado dentro da escola.

Algumas condições ideais auxiliariam para essa consolidação da carreira, e entre algumas encontramos: turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio

da direção ao invés de um controle policial, um vínculo definitivo com a instituição, colegas de trabalho acessíveis e com os quais se pode colaborar, etc.

De acordo com Tardif (2002), essa experiência inicial possibilita progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, auxiliando na construção gradual de uma identidade profissional.

Para o autor (2002), durante o percurso de ensino e formação da carreira, o professor se depara com uma realidade que coloca o próprio posicionamento em questão. A expectativa inicial de encontrar um ambiente propício à aprendizagem, na verdade, torna-se frustrante à medida que o educador se depara com a falta de interesse, de oportunidade, de auxílio, e com o passar do tempo o educador passa a aceitar sua própria realidade, seus próprios limites.

O processo de formação de uma carreira, inicia-se antes da experiência da própria prática, pois esse saber experiencial é estabelecido com o educador, que o transforma e o readapta a uma nova formulação de saber, estabelecendo no início de sua carreira profissional determinado sentimento de competência e a estabilização de uma rotina de trabalho, ou uma estruturação prática.

Conclui-se que se aprende a trabalhar, trabalhando.

Para Tardif (2002), esse processo da formação profissional constituirá um alicerce que irá perdurar para o resto da carreira. Esse processo extrapola um domínio cognitivo e instrumental avançadas para uma realização com a

profissão, a autoconfiança, a capacidade de enfrentar e resolver problemas, relação com colegas da profissão, gestão, entre outros.

Torna-se fundamental na formação do saber profissional a relação estabelecida com a própria escola. É necessário que o professor assimile os saberes específicos do próprio local de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. Esse é um processo de socialização por parte do educador, que produz o saber a partir da socialização, da imersão num mundo construído com diversos agentes, sendo eles, família, alunos, grupo e outros.

Essas experiências anteriores à preparação formal levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores.

Tardif (2002) afirma que a vida familiar e as pessoas significativas na família tornam-se fatores de influência que modelam a postura da pessoa em relação ao ensino, assim como as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos educadores e seu conhecimento prático.

#### **2.4.2 Pedagogia**

Tardif (2002) define a pedagogia enquanto interação. Com esse pensamento, exige-se que os professores se tornem profissionais da Pedagogia, que eles sejam capazes de lidar com a escolarização em todos os níveis de ensino. Para se discutir esse lugar da pedagogia é necessário

estabelecer uma definição que não a restrinja e que seja ampla o suficiente para guiar a uma reflexão.

A definição a ser utilizada seguirá a partir de Tardif (2002), que estabelece o ensino enquanto atividade interativa entre o professor e o grupo de alunos, afim de se obter uma aprendizagem e uma socialização. Logo, o espaço da sala de aula torna-se zona de interações que determinam a própria pedagogia.

Qual ferramenta será estabelecida para possibilitar uma interação entre saberes, educando e educador?

É fundamental entender que a proposta de Tardif (2002) estabelece que a pedagogia não é o instrumento utilizado: aula expositiva, estudo dirigido ou técnicas específicas, pois esses são elementos do ensino, e não o todo.

A pedagogia seria a transformação do conteúdo a partir de estratégias, em determinado período de tempo, que estabelece o conhecimento a partir da interação, a fim de obter resultados que a maioria das vezes não verá se realizarem completamente.

O processo de ensino-aprendizagem se estabelece a partir de escolhas e decisões do educador numa tentativa de compreender e realizar seus objetivos. O tempo inteiro o educador institui um jogo de reajuste em seus objetivos em função da tarefa e de todas limitações temporais, sociais e materiais que venham a surgir.

Ao lidar com seres humanos, não é possível negar as individualidades e particularidades dos alunos, que em muitos momentos se tornam obstáculos ao longo do processo. A heterogeneidade dos alunos tornou-se elemento de

conflito, uma vez que as disparidades cognitivas e socioculturais interferem na própria pedagogia.

### **2.4.3 Crise docente**

O domínio do trabalho docente está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática e com a preparação da aula. Um complicador nesse processo de consolidação da profissão, para Tardif (2002), é a ausência de estabilidade na profissão. A instabilidade tem consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais vividas pelos professores.

Essa adaptação a novos ambientes físicos, novas gestões, a outras culturas organizacionais, a necessidade de conhecer a nova equipe da escola, conhecer a clientela (os alunos), conhecer as expectativas de uma nova direção, conhecer o funcionamento e o regulamento da escola, saber onde solicitar serviços e material, iniciar os contatos, novas relações, todos esses são fatores que interferem na carreira numa necessidade de adaptação profissional.

*E como é o ensino hoje?*

Segundo Tardif (2002), atualmente nos encontramos numa crise profissional. Essa crise, o autor denomina-a de *malpractice*, ou seja, o mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus educandos.

Essa é uma crise de ética profissional, dos valores que conduzem os profissionais. Para o autor (2002), essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite.

Essa crise que Tardif (2002) aponta não se restringe unicamente à formação docente, mas é uma crise que se reflete em todos os setores educacionais e em seus atores educacionais. Essa crise, afeta diretamente o processo de ensino no ambiente da sala de aula e junto ao educando.

Ao refletir sobre o discurso apresentado até o momento, podemos afirmar que saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da Secretaria de Educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas.

Estabelece-se com esse pensamento de Tardif (2002) a interação afetiva junto ao educando. O espaço da sala de aula torna-se ambiente no qual a resposta da interação surgirá a partir da prática cotidiana impossibilitada de esquemas montados e definidos, uma vez que a relação, interação, limitação e possibilidades serão individuais e definirão uma metodologia.

O educador não terá o domínio completo na sala de aula, uma vez que o aluno, um ser social, também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle.

Para Tardif (2002), uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. O trabalho é atravessado por afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Nesta relação de afeto, o aluno é capaz de oferecer resistência às iniciativas do professor. Constrói-se esse espaço de confiança para que suas ações se harmonizem com os alunos. Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenha no processo de aprendizagem.

Todo o processo de socialização na escola não se estende por um ano, mas por toda trajetória do educando, e seu resultado será manifestado após a escolarização. O consumo, o estímulo, a produção ocorrem diariamente. Uma construção permanente e individual

Para esse espaço de construção de afetos, Tardif (2002) identifica três tipos de interação entre educador e educando: a coerção, a autoridade e a persuasão.

Para o autor (2002), a coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula.

A autoridade reside no respeito que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção.

Persuasão reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada.

#### **2.4.4 Construção do *habitus***

Como já citado anteriormente, podemos dizer que o ensino se desenvolve num meio em que há constante interação acabando por delimitar a atuação do educador. Diferente do cientista ou técnico que se deparam com problemáticas ou condicionantes a partir de modelos pré-estabelecidos, o educador encontra em sua função situações que exigem improvisação de soluções cotidianas variáveis. Segundo Tardif (2002), lidar com essas situações variáveis permite ao docente desenvolver o *habitus*.

Para o autor (2002), os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão ou mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam, então, por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais desenvolvidos pelo trabalho cotidiano, ou seja, a prática pedagógica diária enquanto formação e construção de um saber.

A partir da ideia de que o educador lida com variáveis, com instabilidade, conclui-se que ele raramente atua sozinho, uma vez que sua atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num determinado ambiente composto de valores, significados, sentimentos, atitudes mediados por discursos, atitudes, maneiras de ser.

A partir do discurso de Tardif (2002) é possível relacionar a experiência entre o educador, a sala de aula e a escola. Podem-se estabelecer três objetos desta relação: a) as relações e interações com os demais atores no campo de sua prática; b) as obrigações e normas às quais deve se submeter; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções. Segundo Tardif (2002), é justamente nesta relação entre os objetos que se encontra uma distância crítica entre a experiência e a formação.

Segundo o autor (2002), é no início da carreira, entre um e cinco anos, que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. Neste pensamento, o educador encontra-se submerso numa prática desconhecida e transitória a qual se encontra numa experiência de aprender fazendo, e com o passar dos anos, dessas experiências constrói-se um *habitus*, ou uma maneira pessoal de ensinar.

Esse saber experiencial fundamenta-se então na própria prática diária, no confronto com as condições do educando em seu meio, no relacionamento entre jovens professores e professores experientes, com os colegas com os quais se trabalha diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos. Todas essas são situações que permitem formar os saberes da experiência.

Para Tardif (2002), os professores não rejeitam os outros saberes, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, traduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso. A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem

relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

As experiências encontradas ao longo da vida, na família, escola, ocorrem até mesmo antes que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo consciente para identificar e indicar as próprias experiências. Ou seja, a socialização primária e a escolar do professor são pautadas em experiências temporais. Esse processo de memorização das experiências estruturará segundo Tardif (2002) aquilo que é necessário e formador, desejável ou não enquanto educador, nessa construção do Eu profissional. Para o autor, o educando está absorvido pelo conceito de *sincretismo*.

O sincretismo significa, em primeiro lugar, que não seria possível estabelecer uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e intenções. Para ele (2002), o professor não possui habitualmente uma única e só concepção de sua prática, mas diversas concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Outro ponto é a relação entre os saberes e o trabalho docente. Essa relação não pode ser pensada numa racionalidade técnica na qual os saberes antecedem a prática. Ou seja, a prática dependente de uma teoria científica.

E, por fim, deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compostos.

Para o pesquisador Giddens, citado por Tardif (2002), um conceito interessante que está relacionado com a formação da carreira e o saber profissional é o da *rotinização*, que estabelece uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho.

Com o pensamento do autor, colocam-se em evidência o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. A concepção geral é de que as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos.

Para o autor (2002), rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação. As rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, maneiras de ser do professor, seu estilo, sua personalidade profissional. Por serem plurais todos esses saberes, são também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.

A *rotinização* evidencia uma possibilidade metodológica de ensino, e ao mesmo tempo evidencia características inerentes à prática, uma vez que traça um percurso para determinada prática. Mesmo a experiência sendo individual, a maneira pela qual é abordada torna-se semelhante.

Ao abordar sobre esses fundamentos de ensino, Giddens (2002) enfatiza que esses mesmos fundamentos se tornam, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

Existenciais no sentido de se relacionarem com a história de vida, não apenas intelectual, mas também, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, uma vez que a análise recai sobre um sujeito no mundo.

Ao perguntar a um educador sobre seus saberes, levo-o a contar sobre sua experiência pessoal, sua trajetória, e tudo o que for significativo para a sua formação pessoal.

Esses fundamentos tornam-se pragmáticos pois estabelecem uma relação entre o trabalho e a pessoa do trabalhador. Esses fundamentos tornam-se base a partir do estabelecimento de rotinas, *habitus* e experiências. Pode-se afirmar ainda que esses fundamentos são interativos, uma vez que estabelecem relações com outros atores educativos e educandos.

O papel do professor recai sobre uma postura ativa, tomando decisões, organizando meios e situações, agindo por meio de ideias, motivos, objetivos, conscientemente capaz de justificar cada experiência. Ao lidar com seres sociais e pluriculturais e isso inclui todos os envolvidos numa instituição escolar, essa construção torna-se limitada, uma vez que não terá consciência de tudo o que faz no momento em que o faz.

Para o autor (2002), esse processo factível de uma rotinização é um conceito que está relacionado com um grande número de estudos que colocaram em evidência o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. Sua

fundamentação está na formação de uma estabilidade regular, que possibilita sua divisão e sua reprodução no tempo, e repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Ou seja, o domínio surge ao longo da prática a partir de uma frequência de atos.

Essa rotinização da prática ainda assim estabelece uma padronização no trabalho docente que requer determinados saberes que não são partilhados por todos, permitindo ao educador assentar sua atividade em um saber típico do seu ofício. Esse assentamento dependerá das condições que estruturam seu próprio trabalho, ou seja, o ambiente escolar, sua organização, seus condicionantes, com os quais os professores precisam lidar cotidianamente.

#### **2.4.5 Epistemologia da Prática**

*Existe uma epistemologia para esta prática?*

Como já citado anteriormente, o educador se contamina com sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. Ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares. Ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor. Mesmo com os *habitus*, a rotinização, o saber

profissional é heterogêneo, não possibilitando um saber unificado conceitual, e sim pragmático, daí sua característica plural.

Defronte desta crise, nos deparamos então com a possibilidade de uma epistemologia da prática profissional. A epistemologia aqui utilizada seria o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas.

Qual a função desta epistemologia?

Sua função revela a compreensão desses saberes na prática profissional, revelando e compreendendo as tarefas, a aplicabilidade, limitações encontradas pelos profissionais inerentes às suas atividades de trabalho, visando ainda compreender a natureza desses saberes.

Para estabelecer essa epistemologia, Tardif (2002) é enfático ao propor que os pesquisadores universitários, que tanto almejam analisar a prática do ensino, deveriam sair de seus laboratórios, da universidade; largassem seus computadores, seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e de fato visitassem os lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, aprenderam na prática, no escuro, por tentativa e erro.

*E como essa epistemologia se relaciona com o saber profissional?*

O saber profissional está ligado a uma situação de trabalho à qual deve atender. Essa epistemologia permite que esse trabalho diário com os alunos provoque no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua maneira de ensinar.

De acordo com Tardif (2002), a epistemologia se relaciona com o educando, quando motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.

Não há uma novidade neste processo de interação e aproximação no trabalho docente com o educando. Na América do Norte e na Europa, esse trabalho já se tornou mais frequente, procurando levar em consideração a subjetividade dos professores a partir de determinadas orientações teóricas: uma primeira orientação caracteriza as pesquisas sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores; e uma segunda orientação caracteriza as pesquisas que tratam daquilo que se pode chamar de “vida dos professores”.

Pode-se afirmar que esses enfoques narrativos estudam a voz dos professores aproximando toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc.

Podemos concluir então que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e à prática dele, ou seja, seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes

produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes gerados por ele mesmo.

Com esse raciocínio reconhecemos que os educadores estabelecem saberes distintos dos conhecimentos universitários, estabelecendo uma outra lógica de ação. Concordando com Tardif (2002), defende-se que a pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre a prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõe de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista.

Após a discussão de temas, de conceitos e reflexão sobre a formação docente, levanta-se a seguinte questão:

Qual a necessidade de uma pesquisa dentro da Universidade que aborde reflexões a respeito de práticas docentes na Região Administrativa da Samambaia?

Essa pesquisa busca a reflexão de trajetórias na formação de docentes desta Região Administrativa que possuem experiências e cotidianos que se tornam similares entre os educadores. Percebe-se a formação, em alguns momentos, de um quadro sintomático de comportamentos, fragilidades e conquistas que se repetem em seus discursos, possibilitando ainda traçar um perfil deste profissional absorvido em sua prática cotidiana.

O próximo capítulo traz um estudo que lança luz sobre sujeitos que estão inseridos na construção de saberes, que possuem o direito de refletir a respeito de sua própria formação profissional. Formação essa diversa, na qual

a construção deste saber vai além dos conhecimentos específicos da profissão, baseando-se principalmente em sua prática, o saber-fazendo.

### 3. RETÓRICAS DE UM CORPO-SUBJÉTIL

*“A vida não tem contrário, pois o contrário de viver não é morrer, haja vista, contrário de nascer é morrer! Viver não tem contrário. A morte é certa e não devemos perder tempo preocupados com ela. Nossa ocupação deve ser em como viver...”*  
(Mário Sérgio Cortella)

Para iniciar este último capítulo com os resultados da pesquisa, optei por trazer a citação do filósofo brasileiro Mario Sérgio Cortella. Para o filósofo o vocábulo *viver* não possui oposição, e ele o deixa à deriva num infinito semântico, podendo apenas inseri-lo entre o nascer e o morrer. Logo, o ato de viver liga-se à nossas experiências diárias, nossos comportamentos, nossa formação enquanto sujeito.

Ao longo deste trabalho foram propostas construções e definições para a experiência, saberes, a formação do docente para justamente neste momento invadirmos o discurso de educadores que trazem à discussão suas questões, limitações e contribuições ao longo de sua carreira, iniciantes ou quase aposentados.

Este capítulo busca a reflexão de trajetórias na formação desses docentes, percebendo a partir desses discursos um quadro sintomático de

comportamentos, trajetórias semelhantes a partir de suas narrativas pessoais, o que possibilita a formação de um perfil desse educador nessa regional. Ao aproximar-se do pensamento de Dewey (2014), esse é o momento do encontro das experiências enquanto o próprio processo do ser humano em existir, interagindo e estabelecendo relação com o meio no qual vive, ou em Larossa (2014), quando o sujeito da experiência tornar-se-á o sujeito exposto de sua experiência e de sua prática.

Infelizmente a palavra não dá conta de trazer a magnitude da experiência, mas, mesmo assim, as entrevistas apresentadas buscam aproximar as narrativas com a experiência vivenciada pelos entrevistados, sem correções, sem julgamentos, apenas suas palavras.

### **3.1 Aplicação: Região Administrativa da Samambaia**

Samambaia foi criada no dia 25 de outubro de 1989, para abrigar famílias oriundas de invasões e fundos de quintal, vindas de diversas partes do país para o Distrito Federal. Com a oficialização, através da Lei 49 e Decreto 11.291, se tornou a 12ª Região Administrativa do Distrito Federal – RA XII/DF, e passou a ser urbanizada.

O projeto urbanístico foi elaborado 11 anos antes, em 1978, pelo Plano Estrutural de Organização Territorial – PEOT, e implantado em 1982. Os primeiros moradores começaram a viver na cidade em 1985 e, três anos após as primeiras ocupações, foram construídas 3.381 casas destinadas a famílias de baixa renda, principalmente de funcionários públicos. A partir de 1989 a

cidade passou a receber um grande número de famílias. A cidade hoje possui 193.485 habitantes.<sup>3</sup>

### **3.1.1 Resumo das Tabelas**

A Tabela Educacional (3.2) apresenta um levantamento da situação estrutural educacional da Região Administrativa da Samambaia. A tabela apresenta segundo a Secretaria de Educação a quantidade de Centros Infantis, Escolas Classes, Centros de Ensino Fundamental, Centro de Ensino Especial, Centros de Ensino Médio e Caic's nesta Regional.

A Tabela dos Educandos da Samambaia (3.3) traz um levantamento da quantidade de professores lotados na Regional da Samambaia. Essa tabela não estabelece separação entre contratos efetivos e temporários, apenas a quantidade de regentes em sala de aula.

A Tabela das Limitações (3.4) e a Tabela das Possibilidades (3.5) apresentam a porcentagem das limitações e possibilidades citadas ao longo das entrevistas pelos educadores.

---

<sup>3</sup> [www.samambaia.df.gov.br](http://www.samambaia.df.gov.br) (acessado em 15 de setembro de 2015)

### 3.2 Tabela Educacional<sup>4</sup>

<b>Escolas</b>	<b>Quantidades</b>
Centro Infantil (CEI)	02
Escolas Classes (EC)	21
Centro de Ensino Fundamental (CEF)	16
Centro Educacional (CED)	02
Centro de Ensino Especial (CEE)	01
Centro de Ensino Médio (CEM)	02
CAIC	02
<b>Total de Escolas</b>	<b>46</b>

### 3.3 Tabela dos Educandos da Samambaia<sup>5</sup>

	<b>Educador</b>	<b>Carga</b>
1	Adbel Pereira Lima	20 h
2	Ana Lúcia de Paula Alvarenga	20 h
3	Miriam de Araújo Ravanelli	20 h
4	Maria Amanda Leal e Costa Pacheco	20 h

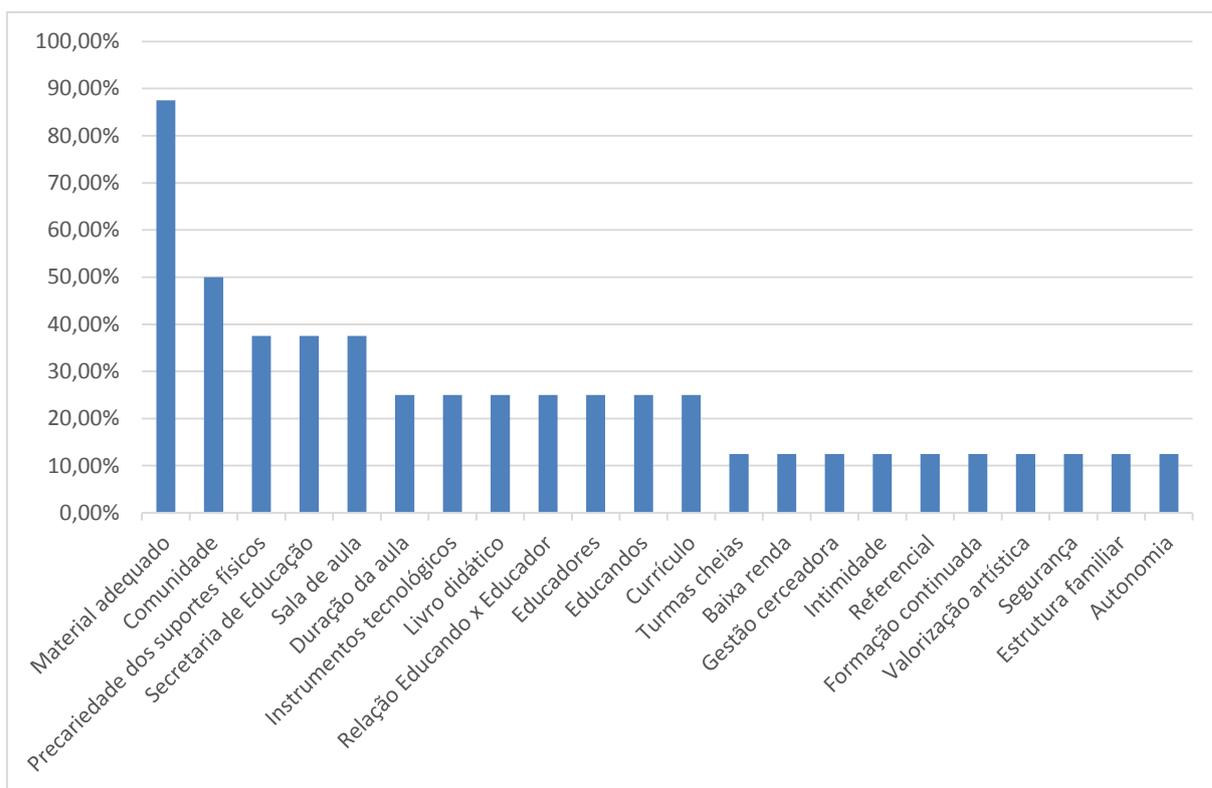
<sup>4</sup> [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br) (acessado em 18 de novembro de 2015)

<sup>5</sup> Resumo de documento expedido pela Regional de Ensino da Samambaia no dia 22 de junho de 2015 referente ao ano letivo de 2014.

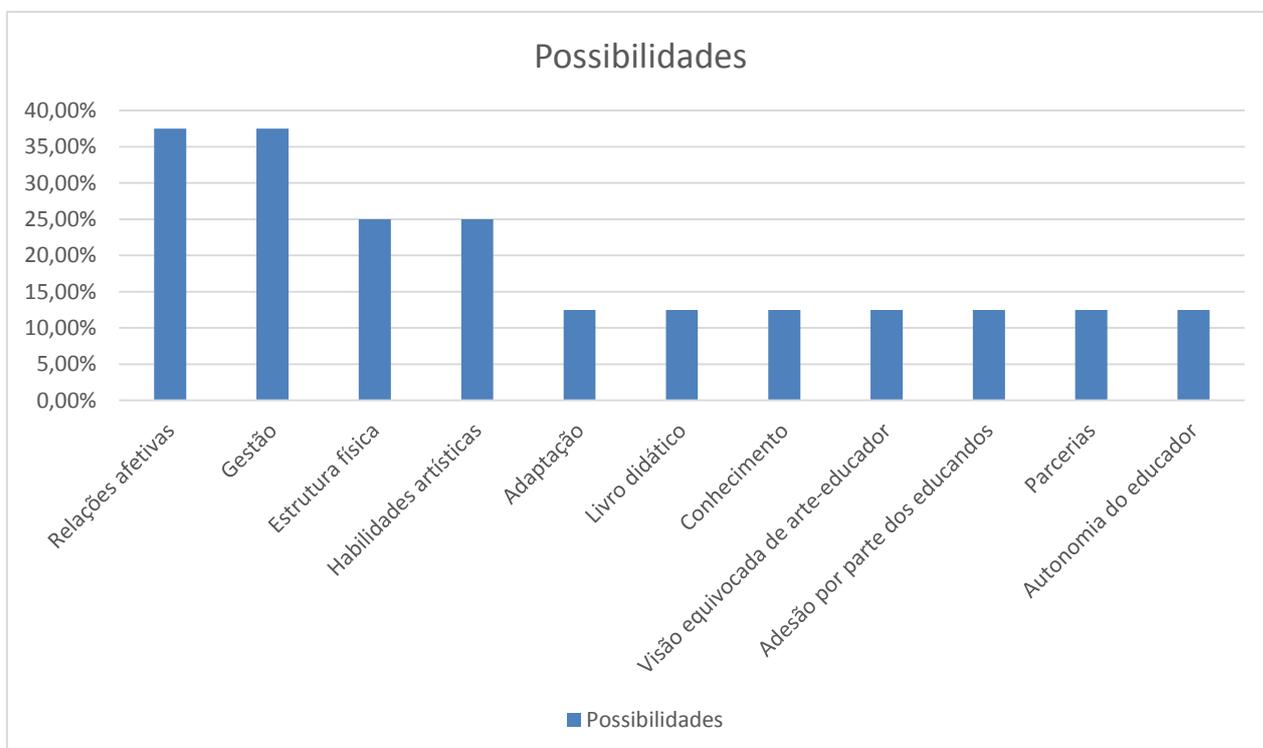
5	Ludmila Lemos Mendanha	20 h
6	Julia Gonzales Martins	20 h
7	Iolanda Geraldo da Silva	20 h
	<b>Educador</b>	<b>Carga</b>
8	Itamir Beserra Sousa	40 h
9	Cristiana Caliman Donna	40 h
10	Márcia Belmont Figueira	40 h
11	Vera Lúcia Braga	40 h
12	Eridan Maria Matos da Costa	40 h
13	Ingrid Ramos Mota Vieira	40 h
14	Lysianne Louise Autran Lourenço	40 h
15	Terezinha de Jesus de Oliveira	40 h
16	Fátima Regina de Araújo Freitas	40 h
17	Alice Buchheister	40 h
18	Carlezia Martins	40 h
19	Paulo Roberto Martins Barros Filho	40 h
20	Leandro Guilherme Oliveira	40 h
21	Lis de Paula Moreira Alves Miranda	40 h
22	Jorge Cimas Santos	40 h
23	Patrícia V. Cardoso de Amorim	40 h
24	Joanice Medeiros Arruda	40 h
25	Jucimeire Barbosa da Silva	40 h
26	Kelly Fabiola Viana dos Santos	40 h

27	Priscila Queiroz da Silva	40 h
28	Taís Castro Soares Gonzaga	40 h
29	Janaina Mendes da Silva Queiroz	40 h
30	Paulo Sérgio Pereira Fernandes	40 h
31	Tassiane Dias Figueiro	40 h
32	Ângela Magda Nepomuceno Gusmão	40 h
33	Iracimary Macedo Marques	40 h
34	Soraia R. Sprenger do Nascimento	40 h
35	Dinamara Felipe Carvalho de Souza	40 h
36	Gabriela Silva de Andrade	40 h
37	Joaquim Manoel Rodrigues Santos	40 h
38	Solange Cristina Bueno	40 h
39	Francis Cristine da Silva Cruz	40 h
40	Maria Niva Medeiros de Moraes	40 h
41	Mariselenia Pedroso Faulstich	40 h
42	Aparecida Izabel Nunes	40 h
43	Paulo Euzébio Teixeira Carneiro	40 h
44	Jose Sousa Melo	40 h
45	Roseli Queiroz da Silva	40 h

### 3.4 Tabela das limitações



### 3.5 Tabela das Possibilidades



### **3.6 Entrevistas**

O texto a seguir propõe uma análise das entrevistas, filmadas e transcritas, com os educadores de Artes da Regional da Samambaia, Distrito Federal, no período de maio a julho de 2015, que contribuíram para a realização da pesquisa respondendo as seguintes questões:

- 1) *Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?*
- 2) *Quando surgiu a vontade de se tornar educador?*
- 3) *Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?*
- 4) *O que é arte?*
- 5) *Qual a sua história na arte-educação?*
- 6) *O que você entende por EXPERIÊNCIA?*
- 7) *Como você se relaciona com a experiência do educando em sala de aula?*
- 8) *Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?*
- 9) *Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?*

### **3.7 Análise das Entrevistas de A a H**

A análise realizada busca um levantamento das limitações e potencialidades encontradas pelos arte-educadores em seu meio escolar. Lança-se luz sobre sujeitos que estão inseridos na construção de saberes, de

formações diversas, os quais vão além dos conhecimentos específicos da profissão, baseando-se especificamente em sua trajetória e em sua prática.

Ao longo da análise das entrevistas o nome do entrevistado foi substituído por uma letra do alfabeto de A a H, podendo ser encontrado em anexo a entrevista de cada participante na íntegra e com seu respectivo nome.

Após a coleta de material foram aplicadas cinco análises, sendo elas: análise categorial, análise temática, análise sequencial, análise da enunciação por tema, e por último uma síntese das análises.

A análise categorial fragmenta o discurso em palavras ou frases-chaves para guiar o leitor no tema abordado em determinada pergunta da entrevista.

A análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto escolhido.

A Análise Sequencial apresenta uma informação mais aprofundada dentro do discurso, trazendo à tona informações importantes em cada frase.

A Análise da Enunciação busca uma leitura da entrevista pelo viés da estruturação do discurso, e sua relação com a pronúncia, quando sua apresentação torna-se fator importante em cada frase do discurso.

A Síntese da Análise traz uma reflexão sobre a narrativa anteriormente analisada, focando em resumir o discurso analisado com seus principais apontamentos.

A tabela apresentada a seguir apresenta um gráfico das limitações e potencialidades em ordem decrescente narrada pelos educadores entrevistados.

### **3.8 Entrevistada A<sup>6</sup>**

Perfil: Sexo feminino.

Estado civil: Solteira.

Idade: 26 anos.

Disciplina: Artes.

Secretaria de Educação: Professora Temporária de 40 horas.

Local da entrevista: Sala dos professores.

Duração da entrevista: 9 minutos e 57 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 835 palavras

#### **3.8.1 Resumo das Análises - Entrevistada A**

Em seu discurso inicial a entrevistada A justifica sua escolha de profissão citando exemplos e memórias infantis. No momento seguinte

---

<sup>6</sup> A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada A. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 6 de maio de 2015.

apresenta seu desejo em se tornar educadora e sua trajetória até à docência. Seu discurso traz a influência dos educadores para a escolha de sua profissão.

No momento de trabalhar conceitos, apresenta dificuldade em defini-los, tentando justificar alguns desses conceitos a partir de sua própria experiência. Seu discurso apresenta o relato de suas produções e criações, com um breve currículo artístico e docente, trazendo uma relação entre sua prática formal e informal.

Ao abordar as limitações, reconhece as dificuldades com a sua prática em atelier e em sala de aula. Suas expectativas, ao final, dividem-se entre o atelier e a sala de aula, relacionando-se à sua realidade pedagógica.

Ao longo de sua entrevista, propõe discursos comparativos, hipotéticos e com oposições de ideias num discurso que vai se transformando, não propondo uma ideia fixa. Em alguns momentos utiliza-se do recurso de fazer perguntas e respostas para ela mesma. Em alguns trechos apresenta erros de concordância em seu discurso.

### **3.8.2 Categoria de análise – Entrevistada A: limitações e possibilidades**

Percebe-se, no discurso da entrevistada A, uma falta de experiência por sua trajetória ser recente. Apesar de ter tido uma formação acadêmica, percebe-se dificuldade em definir e discorrer sobre determinados conceitos e a relacioná-los a suas experiências.

A entrevistada A possuiu uma experiência artística maior que a educacional, sendo possível problematizar suas limitações na Secretaria de Educação dentro dessa Regional como as seguintes:

- 1) **Turmas cheias:** O número excessivo de alunos limita a troca de experiência e a construção de um saber junto ao educando.
- 2) **Duração da aula:** O fato de sua disciplina ocorrer apenas em um encontro semanal não permite estabelecer uma troca de confiança e a construção de um saber esteticamente minucioso.
- 3) **Material adequado:** A ausência de material para a produção artística do educando é recorrente, o que acarreta uma necessidade de adaptação para obter uma fruição estética junto ao educando.
- 4) **Instrumentos tecnológicos:** A construção de um saber a partir da experiência com a imagem é abordada pela entrevistada por não ser possível, uma vez que as escolas não possuem suporte para as novas tecnologias.
- 5) **Precariedade dos suportes físicos:** A realização de atividades é limitada devido à precariedade de espaços ou mesas que não suportam a realização de uma prática.
- 6) **Livro didático:** A ausência de um material pedagógico visual ou sonoro que estabeleça um diálogo entre educador e educando.
- 7) **Secretaria de Educação:** A falta de diálogo ou comunicação, de suporte e apoio por parte das instâncias superiores com a escola e o educando.

A entrevistada A discorre sobre as possibilidades ou potencialidades, relacionando-as a um viés da prática junto ao educando. Ao final, conclui que a

limitação acaba sobressaindo em detrimento das possibilidades de desenvolvimento.

- 1) **Habilidades artísticas:** *“Tem aluno que independente do material, com ou sem material, você percebe que ele tem uma potencialidade. Se não tem potencialidade em desenhar, ele tem uma outra área artística, uma outra linguagem, talvez música, talvez a parte teatral”.* (Entrevistada A)

**PALAVRA-CHAVE:** *Sala de Recursos; Ensino informal; Ensino formal  
Forma de expressão; Conceito; Atelier; Limitação; Potencialidades;  
Artista; Estética; Análise; Materiais; Sala de aula.*

### **3.9 Entrevistada B<sup>7</sup>**

Perfil: Sexo feminino.

Estado civil: Divorciada.

Idade: 54 anos.

Disciplina: Artes.

Secretaria de Educação: Professora Temporária de 40 horas.

---

<sup>7</sup> A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada B. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 13 de maio de 2015.

Local da entrevista: Residência da entrevistada.

Duração da entrevista: 33 minutos e 7 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 3.972 palavras

### **3.9.1 Resumo das Análises – Entrevistada B**

Ao ser questionada sobre a escolha da carreira docente, a entrevistada traz à tona um discurso que aborda suas escolhas de profissão, referências, características pessoais, trajetórias de vida, e relatos, principalmente com relação à figura materna. Sua narrativa transforma-se com os relatos, apresentando representações miméticas para figurar suas escolhas e trajetórias. A narrativa propõe um percurso desde a formação acadêmica, suas frustrações com as primeiras escolhas de curso até a alteração deste.

Durante esses relatos, alguns momentos são marcados por um constrangimento com definições conceituais que logo são superadas com incentivos de pessoas que influenciaram sua formação.

Após sua aprovação na Secretaria de Educação, a entrevistada B estabelece um relato de experiências nas diversas regionais e regiões administrativas as quais percorreu ao longo de sua trajetória, estabelecendo um resumo do contexto nas quais estava inserida. Sua visão dentro desse quadro contextual reflete a realidade precária, ora penalizando-se, ora criticando o *status quo* daquela região administrativa. Os relatos apresentam problemas relacionados à saúde do trabalhador e às limitações encontradas.

Em sua trajetória docente apresenta suas mudanças de cidade traçando um quadro comparativo exemplificado de possibilidades e limitações entre a nova cidade e o ensino de Brasília. Em outro momento apresenta um quadro referencial de profissionais que transformaram sua visão enquanto educadora ao longo de sua formação e o quanto modificaram e formaram sua pedagogia em sala de aula.

A entrevistada B apresenta dificuldade em conceitos como arte e experiência, e para abordar esses temas, recorre a uma linguagem metafórica e poética a partir do discurso de terceiros para propor uma definição. Em vários momentos a entrevistada traz referências pessoais sobre sua relação positiva com os educandos, trazendo luz a uma relação construída com confiança e admiração. Seu discurso encerra-se com expectativas positivas sobre o ensino das artes no ensino público, enaltecendo as possibilidades que vão surgindo e o espaço para a arte proposto pelos meios midiáticos.

Um das características de seu discurso é a serendipidade, ou seja, seu discurso transforma-se naturalmente em diversos outros temas. Sua linguagem, ao tentar se aproximar do discurso e realidade do educando, acaba por utilizar-se de uma linguagem mais coloquial, com gírias e erros de pronúncia.

### 3.9.2 Categoria de análise entrevistada B: limitações e possibilidades

Para a entrevistada B, as limitações fazem parte do processo, propondo a partir delas novas configurações metodológicas. Em seu relato as limitações são:

- 1) **Material:** A carência de material para produção em sala de aula acaba por dificultar um aproveitamento maior por parte do educando. *"Ou eles trazem, ou eu levo"*. (Entrevistada B)
- 2) **Sala de aula:** Apesar de esse fator ser facilmente adaptado segundo a entrevistada B, ele dificulta a realização do trabalho.
- 3) **Baixa renda:** Segundo a entrevistada B, a pobreza dos educandos acaba por influenciar a fruição do próprio educando. A baixa renda limita a utilização de certos materiais pedidos em sala. *"Eu quero a galera que precisa de mim. Eu preciso ser útil pra alguém, e eu quero a galera que passa mesmo dificuldade. Os outros já estão tudo bem de vida, não precisam de mim, e é com o pessoal mais assim, popular mesmo é que eu gosto sabe? Eu gosto. Eu vejo um retorno"*. (Entrevistada B)

Segundo o relato da entrevistada B, as possibilidades surgem enquanto um processo de relação afetiva junto ao educando. *"Isso aqui é o nosso momento, uma parte da minha vida, um momento da minha vida, que nós estamos aqui juntos com um momento da vida de vocês, que talvez um dia vocês se esqueçam de mim, e eu esqueça de vocês. Isso aqui já é, já tem valor. Esse é o momento que a gente tá tendo junto"*. (Entrevistada B) De acordo com a entrevistada B as possibilidades encontradas são:

- 1) **Adaptação:** Para a entrevistada B, como dito anteriormente, as limitações geram novas configurações, o que é encarado como uma possibilidade ou potencialidade, tendo em vista que produções interessantes e novas surgem a partir dessas experiências modificadas.  
*”E aí tinha escola que era tão pobrezinha, que não tinha nada assim. Vamos catar qualquer coisa que a gente acha por aqui, e aí os meninos foram catando (...) e o menino vinha com uma sacola assim de tampinha de garrafa. Tudo é meio que vai acontecendo, planejado e fizeram uma estrutura, depois colaram todas aquelas tampinhas assim (...) fizeram uma escultura meio surreal, uma coisa totalmente louca, olha que coisa louca, mas não ficou sensacional?”.* (Entrevistada B)
- 2) **Relações afetivas:** Em seu discurso enfatiza sempre as relações estabelecidas com seus educandos propondo um ambiente de confiança gerando uma produção artística. *”E eu gostava de entrar em sala por conta dele e eu gostava muito dele e eu conversava muito, você tem que conversar muito, entender, cavar, o que acontece no... E aí ele contou só pra mim uma vez que ele foi jogado na lata de lixo quando ele nasceu. Eu fui cavando, cavando e descobri uma história dele assim, e aí ele gostou tanto de ter me contado isso, de eu ter acessado o íntimo dele assim”.* (Entrevistada B)
- 3) **Livro didático:** O surgimento de livro didático para o ensino médio possibilitou o acesso à arte contemporânea que antes era abordada apenas no ensino superior. *“Todo mundo reclamou, xingou, que livro é uma porcaria, mas eu falei: — Olha aqui cara, Ives Klein. Pô, pouco*

*tempo. Eu tava na UnB quando conheci dele, e os meninos já estão aqui com Ives Klein, tá no livro, tem tudo aqui". (Entrevistada B)*

**PALAVRA-CHAVE:** *Infância; Música; Reprodução; Ensino médio; Estudar; Artes visuais; Experiência; Rebelde; Concurso; CAIC; Planejamento; Choque; Abandonar; Recurso; Estresse; Feliz; Permuta; Remoção; Ética; Periferia; Cansaço; Qualidade; Linguagem Visual; Ponto; Linha; Superfície; Volume; Encantar; Pintar; Saudade; Humano; Sobreviver; Sensibilidade; Emoção; Sofrer; Conhecimento; Ciência; Dor; Sofrimento; Prazer; Paixão; Vivência; Trabalho; Criação; Produção; Relação; Encantamento; Análise; Abstrato; Deslumbramento; Exposição; Autoestima; Revolução; Importância; Ensino; Atuação; Possibilidades.*

### **3.10 Entrevistada C<sup>8</sup>**

Perfil: Sexo feminino.

Estado civil: Solteira.

Idade: 44 anos.

Disciplina: Artes.

---

<sup>8</sup> A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada C. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 16 de junho de 2015.

Secretaria de Educação: Professora efetiva de 40 horas.

Local da entrevista: Instituto Federal de Brasília.

Duração da entrevista: 10 minutos e 2 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 1.401 palavras

### **3.10.1 Resumo das Análises – Entrevistada C**

A entrevistada C discorre sobre a escolha de sua profissão, comenta sobre seu local de estudo e relembra suas escolhas para os estudos. No próximo momento aborda seu envolvimento com a arte, os empecilhos surgidos ao longo de sua trajetória que marcaram a sua alteração de curso de graduação e sua trajetória na Secretaria de Educação.

Para relatar sua experiência na Secretaria, apresenta as dificuldades enfrentadas com as exigências dentro da graduação, e reconhece em alguns educandos a exigência elevada e o difícil acompanhamento dessas aulas. Sua definição de arte é clara e relacionada à arte contemporânea, apresentando, ainda, exemplos do que seria sua visão de arte.

Ao abordar sua trajetória, relembra sua relação com os educandos, afirmando positivamente essa relação. A entrevistada C compara o ato da docência ao estar em cena, estabelecendo uma vontade desde a infância. Para se definir a experiência, propõe uma relação com a sala de aula, exemplificando processo de seu próprio cotidiano.

Sua satisfação enquanto educadora está ligada ao seu encantamento com o resultado estético do educando e relata sobre seu processo diário em sala de aula uma relação positiva com os educandos, o que é considerado por ela, uma conquista que possibilita e amplia sua capacidade de adaptação às diversas séries.

Nessa experiência da adaptação das diversas séries compara o grau de envolvimento de seus educandos. Segundo a entrevistada C, as limitações surgem em sua trajetória e são transformadas em possibilidades novas, apresenta exemplos, relatos e expectativas com o ensino.

No discurso seguinte, apresenta suas vontades, expectativas e metodologias aplicadas em sala de aula numa tentativa de aproximar a teoria e a prática. Seu discurso apresenta um distanciamento do ensino particular revelando uma realização pessoal com o ensino público, e uma espécie de quadro de satisfações e frustrações com o ensino.

Ao longo de seu discurso comenta sobre sua relação com a gestão atual de sua escola, seu envolvimento e expectativa com o ensino. A entrevistada C começa um processo reflexivo na qual suas frustrações são pautadas nas limitações encontradas, nas carências ao lembrar de sua trajetória na Secretaria, comparando o ensino antigo ao atual, este sendo influenciado pelo novo contexto.

A entrevistada utiliza o recurso da ironia em discursos que não se encerram, ou se tornam reflexões a partir dos relatos. A entrevistada C utiliza-se de uma linguagem mais coloquial, com vícios de linguagem e repetições de

palavras para enfatizar o próprio discurso. Outro recurso utilizado pela entrevistada é o perguntar a si, possibilitando momentos de autorreflexão.

### 3.10.2 Categoria de análise – Entrevistada C: limitações e possibilidades

De acordo com o discurso da entrevistada C, a necessidade de estabelecer um diálogo de experiência com os educandos reflete em sua metodologia dentro da sala de aula. Segundo a entrevistada C, as limitações são:

- 1) **Material pedagógico:** A falta de material pedagógico afeta a realização de atividade em sala de aula, porém reconhece seu esforço para se adaptar à exigência. *“Tudo bem, não tem material, e suas aulas vão ser como? Encher o quadro de coisa? Não. Você vai trabalhar exercício? Não! Eu quero trabalhar prática”.* (Entrevistada C)
- 2) **Secretaria de Educação:** Não existe envolvimento entre a Secretaria de Educação e a escola. *“Você faz um projeto bacana, você pode esperar que o projeto vai ser.... Você vai se envolver ali e não vai passar dali”.* (Entrevistada C)
- 3) **Educando:** A entrevistada C conclui que existe uma decadência na relação entre educador e educando. *“Os alunos não têm mais aquele amor, aquele respeito, aquela admiração por nós. Às vezes isso me desmotiva”.* (Entrevistada C)
- 4) **Comunidade:** Ao fazer parte de uma regional numa região da periferia, a entrevistada C relata uma dificuldade por parte dos educandos em

assimilar o básico das possibilidades da Arte. *“Artes? Sabe? Como se fosse algo descartado pra eles”*. (Entrevistada C)

Ao longo de sua trajetória na Secretaria de Educação a entrevistada C afirma um receio de não se identificar com a carreira docente. Seu discurso aponta momentos de desistência da carreira de educadora, mas que foram revestidos de esperança e expectativa. *“O que me fez ainda continuar o dia inteiro alegre, é estar em sala de aula um turno, sabe. Eu amo, eu gosto muito”* (Entrevistada C). A entrevistada C não apresentou visões diversas de possibilidades, apenas:

- 1) **Gestão:** A gestão de sua escola apoia as realizações e projetos desenvolvidos dentro da escola.

**PALAVRA-CHAVE:** *Vontade; Desempregada; Atriz; Bacharelado; Licenciatura; Contrato temporário; Carrasco; Obrigação; Secretaria de Educação; Estudar; Expressão; Sentir; Liberdade; Pensar; Criar; Emoção; Relação; Criança; Adolescente.*

### **3.11 Entrevistada D<sup>9</sup>**

Perfil: Sexo feminino.

Estado civil: Divorciada.

Idade: 43 anos.

Disciplina: Artes.

Secretaria de Educação: Professora efetiva de 40 horas.

Local da entrevista: Sala dos Professores.

Duração da entrevista: 10 minutos e 2 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 774 palavras.

#### **3.11.1 Resumo das Análises – Entrevistada D**

A entrevistada D apresenta resistência com a profissão, e comenta as influências para sua formação por meio de relatos pessoais. Seu discurso traz referências a outros artistas que contribuíram para sua formação e apresenta sua trajetória na graduação, sua insatisfação com a escolha inicial do curso, sua modificação e conseqüentemente seu encantamento e satisfação.

---

<sup>9</sup> A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada D. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 13 de junho de 2015.

A entrevistada apresenta um discurso reflexivo a respeito da formação a partir de seu envolvimento com a carreira docente. Em sua formação traz contribuições de outros profissionais que influenciaram sua trajetória, a partir de relatos pessoais. No momento seguinte comenta sobre seu envolvimento com o educando, sua escolha de linguagem e sua satisfação com a experiência estética a partir de sua metodologia em sala de aula.

A entrevistada apresenta dificuldade em definir temas, e encontra em seus relatos uma tentativa de definição. No momento seguinte comenta sobre agressões dos educandos, seu contexto educacional e o desânimo encontrado com o passar do tempo. Ao estabelecer essa relação afetiva junto ao educando, a entrevistada propõe uma conscientização para se ao trabalhar a disciplina artes em sala de aula, e compara o ensino entre as linguagens artísticas defendendo seu posicionamento com a linguagem. Para concluir a entrevistada propõe uma definição de ser humano, e reflete sobre suas transformações ao longo da sua trajetória, sua relação com a arte, e sua decepção atual com a situação da docência.

Forte característica em sua narrativa é a utilização do tempo pretérito, da utilização de uma linguagem com gírias e mais coloquial por meio de um discurso que sempre se interrompe, gerando uma espécie de reflexão. Em alguns momentos a entrevistada desenvolve um diálogo consigo mesma, ou devolve questões ao entrevistador. Seu discurso apresenta repetição de palavras e que brevemente vai se modificando na mesma oração trazendo novas informações.

### 3.11.2 Categoria de análise – Entrevistada D: limitações e possibilidades

A entrevistada D apresenta um discurso que fragmenta o ensino em duas partes: as crianças/jovens e os adultos. De acordo com a entrevistada as limitações encontradas são diferentes para esses dois grupos, uma vez que as necessidades e contextos são distintos. Observa-se no discurso da entrevistada uma dificuldade em atingir o educador mais novo, e em adaptar a própria prática para atingi-los. Sobre as limitações, a entrevistada D aponta:

- 1) **Aceitação da sociedade:** Para a entrevistada D, a arte atualmente não possui credibilidade social, o que a afasta da noção de conhecimento ou saber. *“Se você trabalha a criatividade da pessoa, de certa forma abre um campo da vida pra ela”.* (Entrevistada D)
- 2) **Livro didático:** A entrevistada D acredita que a carência de material pedagógico vincula-se à noção de aceitação da arte enquanto disciplina passível de construção de saber. *“Não tem mesmo livro de arte, nunca tem. O MEC não adota livro pra arte, e quando adota é assim, terrível. É terrível. Eu vi o livro que o MEC adotou para o noturno e não dá um terço do trabalho que tem que ser feito à noite com eles”.* (Entrevistada D)

A partir de sua trajetória a entrevistada D acredita que o envolvimento com a Arte foi ponto fundamental para um crescimento pessoal. Ao encarar o ofício da docência, a entrevistada D acredita numa liberdade de pensamento, de envolvimento com os educandos. Seu discurso perpassa pela necessidade de “atingir” o educando; ao mesmo tempo, por uma necessidade artística de

“performar” em suas aulas. *“Eu fiz artes cênicas, o meu público são eles. Meu público, eu sou atriz. Quando eu dou aula pra eles, é o meu público e eu me sinto realizada ali, de verdade”*. (Entrevistada D) A possibilidade relatada foi:

- 1) **Conhecimento:** Segundo a entrevistada D, abordar a arte enquanto conhecimento e construção de um saber possibilita uma via de acesso ligada à vida do educando. *“A arte dá essa vasão da criatividade, ela liberta um pouco, ela abre caminhos pra você aprender melhor”*. (Entrevistada D)

**PALAVRA-CHAVE:** *Resistência; Vestibular; Estagiar; Apaixonar; Evangelizar; Vontade; Português; Paciência; Currículo; Contrato temporário; Experiência; Secretaria de Educação; Festival; Atividades; Música; Teatro; Artes plásticas; Libertar; Design; Criatividade; Projeto; Pauleira; Concurso; EJA; Desistir; Artistas; Bagagem; Vivência; Oportunidade; Aprendizagem; Teoria; Frustração; Ensino fundamental; Maturidade; Noturno; Crítica; Convivência.*

### 3.12 Entrevistada E<sup>10</sup>

Perfil: Sexo feminino.

---

<sup>10</sup> <sup>10</sup>A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada E. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 10 de julho de 2015.

Estado civil: Casada.

Idade: 46 anos.

Disciplina: Artes.

Secretaria de Educação: Professora efetiva de 20 horas.

Local da entrevista: Sala dos Professores.

Duração da entrevista: 27 minutos e 2 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 3805 palavras

### **3.12.1 Resumo das Análises – Entrevistada E**

A entrevistada inicia seu discurso comentando a influência da mãe e a aproximação com o ensino das artes causado por essa influência. Narra uma breve trajetória profissional da mãe, e apresenta também as influências de outros membros da família. O momento seguinte é marcado por relatos de sua formação educacional, suas escolhas profissionais, enfatizando suas inseguranças em sua trajetória, relatos permeados por breves reflexões sobre suas escolhas.

Ao comentar sobre sua formação superior, apresenta relatos deste momento, e a escolha para o ensino da linguagem artística atual abordada em sala de aula.

A entrevistada, ao relatar suas escolhas profissionais, estabelece diálogo com experiências em outros empregos comparando-os com sua

carreira docente. No momento seguinte apresenta sua trajetória dentro da Secretaria de Educação, e reflete nas dificuldades e decepções enfrentadas ao longo do processo, abordando ainda os motivos para escolher a atual regional de ensino.

Seu discurso apresenta característica de relatos pessoais onde utiliza o recurso da mimese para reproduzir os fatos ocorridos. Ao relatar sobre sua formação acadêmica, apresenta dificuldades enfrentadas, e reflete nas transformações e escolhas ocorridas ao longo da graduação.

A entrevistada critica as posturas, posicionamentos e visões percebidas nos outros colegas de faculdade, enfatiza esse período como o de maior aprofundamento conceitual devido às exigências encontradas e apresenta suas limitações, superações e momentos de desistência com a carreira docente. No momento em que comenta sobre sua relação com os educandos, aborda as agressões sofridas, mas também a satisfação pelas superações que possibilitaram um amadurecimento na carreira.

A relação com o educando após essas superações é marcada por um envolvimento positivo e reconhecimento por parte dos educandos. Dentro desta relação com a escola, relata os projetos desenvolvidos ao longo dos anos e que têm tido desdobramentos positivos. Quando é questionada a respeito de definições conceituais apresenta dificuldades, confusão, e acaba por propor definições mais amplas e dispersas, num movimento de perda e retomada de sentido. Mesmo propondo um conceito, apresenta um discurso inseguro e com embasamento confuso. Para comentar sobre sua relação com o educando, a entrevistada comenta sua abertura positiva, seu envolvimento afetivo com as

produções assim como os efeitos causados nesta troca, gerando influência em sua metodologia em sala de aula e em como ela se dá.

A entrevistada comenta sobre as adaptações do espaço da escola, a influência dessa mudança no desenvolvimento do educando e da prática diária. Ao relatar suas expectativas, desabafa suas motivações, frustrações e desmotivações, e apresenta um discurso negativo comparando a situação antiga com a situação atual. A entrevistada conclui seu discurso apresentando expectativas, novas definições, e sua visão de arte-educadora.

Seu discurso é marcado por repetição de palavras para dar ênfase em algum conteúdo. A linguagem assume característica mais coloquial, com gírias e em alguns momentos devido ao discurso ser interrompido demasiadamente, acaba por gerar erros de concordância. É possível perceber em sua narrativa o recurso da mimese para comentar fatos ocorridos, numa tentativa de tornar mais próximo o fato. Em alguns momentos a entrevistada estabelece em sua narrativa uma conversa com ela mesma, na qual ela se faz questões e responde a si.

### **3.12.2 Categoria de análise – Entrevistada E: limitações e possibilidades**

Ao longo de sua narrativa a entrevistada E apresenta um discurso diversas vezes interrompido, mudanças rápidas e muitas vezes pensamentos inconclusivos. Sua trajetória, marcada por exclusão no início, e adaptação frequente, aponta limitações voltadas muitas vezes à relação criada no ambiente. Segundo a entrevistada E as limitações são:

- 1) **Sistema educacional:** Segundo a entrevistada E o sistema atual acaba por censurar as propostas realizadas em sala de aula, uma vez que a interferência nas outras salas se torna fator limitante.
- 2) **Sala-ambiente:** A impossibilidade de possuir uma sala-ambiente e adequada ao ensino de artes tornou-se fator cotidiano de adaptação por parte da entrevistada E.
- 3) **Educadores:** Para a entrevistada E a impaciência de alguns educadores com o som impossibilita a realização de atividades mais musicais, e quando elas ocorrem são vistas como bagunça ou sem controle. *“Então toda hora você tá podando”.* (Entrevistada E)
- 4) **Transformação do espaço:** A realidade encontrada pela entrevistada E é um espaço que se transforma de tempos em tempos. *“A biblioteca era o auditório. Antes do auditório, isso aqui era uma sala de artes, porque tinha até uma pia. Tinha uma pia aqui, aí depois virou auditório, e foi tirando os espaços”.* (Entrevistada E)
- 5) **Estrutura física:** De acordo com a entrevistada E, a estrutura física do espaço, incluindo mesas, cadeiras, atrapalha a atividade prática em sala de aula.
- 6) **Material pedagógico:** Em sua prática, a entrevistada E considera a falta de livro, ou qualquer outro material de auxílio pedagógico, um fator desmotivante para ela e para o educando. *“O professor de arte tem que improvisar o tempo todo, por que se depender de material pedagógico da escola no sistema, você não tem. Você não tem um livro pra te dar assim um apoio, porque nas outras disciplinas tem um livro, né, que você pode seguir. Esse não, você tem que ler, tem que entender, tem*

*que resumir, pra transmitir pros alunos, assim, o básico, porque não dá pra você sem livro, sem nada, fazer apostila, ou então você improvisa um resumo no quadro. Então assim, falta tudo, eu acho”.* (Entrevistada E)

- 7) **Educandos:** Ao longo dos anos a entrevistada E acreditava que a motivação dos alunos gerava interesse em sala de aula, porém, com o passar dos anos, essa desmotivação acarretou um afastamento do educando e um esfriamento no ensino. *“Há uma desmotivação muito grande, em termos de tudo, família, de perspectiva. Você começa com um aluno na sala e eles não querem nada. Eles falam: Ah, professora, quero saber disso não. Então assim, há uma desmotivação muito grande”.* (Entrevistada E)

Ao abordar as possibilidades da docência em sua trajetória, a entrevistada E demonstrou dificuldade em apresentar situações do seu cotidiano que correspondessem à questão. Para a entrevistada E a questão da criatividade do educando sobressai pela maior parte do tempo. Segundo a entrevistada E a possibilidade é:

- 1) **Gestão:** Para a entrevistada E um dos fatores que possibilita a realização de seu trabalho em sala de aula é a equipe gestora de sua escola, que oferece suporte e apoio às realizações das atividades.

**PALAVRA-CHAVE:** *Aposentar; Mãe; Secretaria de Educação; Inspiração; Habilidade; Insistência; Concurso; Agradar; Educação musical; Artes plásticas; Estrutura; Desempregada; Remoção; Carência; Transmitir;*

***Criatividade; Sala de aula; Resposta; Sobreviver; Criar; Aprender; Transformar.***

### **3.13 Entrevistado F<sup>11</sup>**

Perfil: Sexo masculino.

Estado civil: Casado.

Idade: 52 anos.

Disciplina: Artes.

Secretaria de Educação: Professor Efetivo de 40 horas.

Local da entrevista: Sala dos Professores.

Duração da entrevista: 23 minutos e 37 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 2854 palavras

#### **3.13.1 Resumo das análises – Entrevistado F**

O entrevistado apresenta em seu discurso uma surpresa pela profissão, e comenta sobre sua trajetória anterior à docência e sua aproximação com a

---

<sup>11</sup>O arte-educador permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada F. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 06 de maio de 2015.

graduação. Ao abordar a graduação, apresenta sua trajetória na arte-educação com expectativas, feitos enquanto artista-performer e a influência do estágio acadêmico em sua carreira artística. Seu discurso traça comparações entre a experiência de artista e arte-educador por meio de relatos. Seus relatos apresentam experiências do ensino fundamental e de trabalhos artísticos atuais.

Ao ser questionado sobre conceitos, o entrevistado vincula essas definições às suas experiências, seja ela na fase adulta ou infantil, questionando os padrões de comportamento. O momento seguinte é marcado por sua trajetória e envolvimento com projetos sociais, com participações ativas e questionadoras.

Ao lidar com definições novamente, o entrevistado aproxima seu discurso com a relação afetiva junto ao educando, expondo a maneira dessa aproximação, a sensibilidade e como ele constrói essa relação. Enquanto aborda essa relação, o entrevistado analisa os direitos e deveres do educador, as dificuldades e a sua metodologia abordada em sala de aula.

O entrevistado assume um posicionamento mais crítico quando compara a didática e a prática, e analisa o material pedagógico. Ao comentar sobre suas expectativas com o ensino, compara a arte com outras disciplinas, e apresenta uma visão sobre a produção de arte comparando o ensino antigo com o atual a partir de sua vivência.

Seu discurso conclui-se com uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento do educando, sobre a função do arte-educador, a importância de se produzir arte, e o desenvolvimento do ser humano.

O entrevistado em diversos momentos utiliza-se de pausas reflexivas intercalados por relatos pessoais. Em diversos momentos seu discurso interrompido propõe diversas conclusões e sua narrativa apresenta recurso de devolver questões ao entrevistador. Ao lidar com relatos ou exemplos o entrevistador utiliza-se da mimese, numa tentativa de reproduzir a situação vivenciada.

### **3.13.2 Categoria de análise — Entrevistado F: limitações e possibilidades**

Percebe-se no discurso do entrevistado F, uma trajetória vinculada a uma produção artística. Ao aliar a teoria com sua prática, o entrevistado F se utiliza da construção de um saber pautado na experiência, na fruição, onde o conhecimento não se funda em notas, conceitos fechados ou limitadores. Ao analisar sua prática e trajetória, defende a produção artística do educador de artes. *“Se você ficar preso à nota, você não consegue ser um professor de arte, se você ficar dentro da criação artística você vai ajudar muitas pessoas”.* (Entrevistado F) O entrevistado F acredita que o ensino de Artes, é fundamental para desenvolver um sujeito sensível e humanizado, para então retornar à sua memória cultural.

A partir da entrevista e da análise do discurso do entrevistado F, é possível problematizar que suas limitações enfrentadas ao longo de sua trajetória de 31 anos na Secretaria de Educação são as seguintes:

- 1) **Mudança de Comunidade:** O entrevistado F chega ao final de sua carreira na Secretaria de Educação optando por lecionar na periferia.

Segundo o entrevistado F, as escolas mais centrais possuem vícios e enfrentam dificuldades de adesão por parte dos educandos. *“O simples fato de achar que são mais ricos, os simples fato de acharem que são melhores, o simples fato de achar que os direitos são maiores (...) cada local tem um universo diferente”*. (Entrevistado F)

- 2) **Visão equivocada de arte-educador:** Em sua experiência, o entrevistado F reconhece atritos dessas realidades a partir do momento em que o educando estabelece o ensino enquanto obrigação da parte do educador em apenas aprova-lo sem esforço algum.
- 3) **Gestão cerceadora:** É causada pela gestão de uma escola que cerceia o desenvolvimento de projetos na sala de aula. *“Eu costumo resolver meus problemas na sala de aula, por exemplo. Então a direção que me exige essa transferência de responsabilidade o tempo todo, é uma direção que me atrapalha”*. (Entrevistado F)
- 4) **Material didático:** Sobre a utilização de material didático, o entrevistado F considera um fator limitante ao usá-lo, uma vez que ele gera apenas uma repetição e não uma fruição. Para o entrevistado F, o livro didático é apenas um norte e não uma fórmula repetível.
- 5) **Instrumentos tecnológicos:** Percebe-se uma limitação com as novas tecnologias e a uma fuga para fugir dessas propostas. O entrevistado F acredita que algumas novas tecnologias atrapalham a fruição, como os celulares por exemplo, que retiram a prática de atividades lúdicas externas ao educando. *“A gente ia pra rua pra fazer o trabalho de domingo de lazer, tinha esporte, tinha pintura, tinha as brincadeiras, jogos populares. Isso sim desenvolve o aluno, isso sim aproxima a*

*comunidade, e não esse ensino duro de artes na sala de aula, onde o professor é obrigado a ter essa resposta como se fosse uma matéria comum*". (Entrevistado F)

- 6) **Arte-educadores:** Outro fator é a barreira imposta pelos próprios educadores que impedem a realização do trabalho na escola. *"Se a escola não mudar sua visão, se os profissionais não mudarem sua visão, nós vamos ter o que a gente tem"*. (Entrevistado F)

No momento em que se encontra em sala de aula, o entrevistado F busca o entendimento do olhar crítico do educando numa tentativa de reconhecer as potencialidades latentes daquele sujeito.

- 1) **Estrutura física:** A estrutura física nunca limitou seu trabalho, uma vez que mesmo nessa dificuldade, ele disponibiliza seu material pessoal, revertendo essa limitação.
- 2) **Visão equivocada de arte-educador:** Em sua experiência, o entrevistado B reconhece atritos dessas realidades a partir do momento em que o educando estabelece o ensino enquanto obrigação da parte do educador em apenas aprova-lo sem esforço algum.
- 3) **Adesão por parte dos educandos:** Surge naquele momento em que o educando estabelece um espaço de troca, tem uma ideia, uma vontade, ou seja, quer participar. *"Então hoje a escola ela é o meu material. Continuo ainda na sala de aula inclusive ainda por essa questão, por que eu tenho como trazer projetos pra dentro da escola, se a escola se abrir. Se ela se abrir, eu tenho como trazer recursos, profissionais pra que entrem dentro dela e produzam"*. (Entrevistado F)

- 4) **Parcerias:** Em sua experiência, o entrevistado F ampliou a função de seus educandos ao inseri-los em seus projetos fora da escola, como no Carnaval, por exemplo, contratando-os enquanto profissionais.

**PALAVRA-CHAVE:** *Artista-pesquisador; Formação acadêmica; Estágio; Teoria; Experiência estética; Polivalência; Vontade; Conhecimento; Prática; Vivência; Resgate; Associação; Congressos; Pesquisa; ONG; Ponto de Cultura; Oficina; Secretaria de Educação; Acúmulo; Busca; Memória Cultural; Sociedade; Necessidade; Sensibilidade; Relação; Confiança; Comunidade; Realidade; Sondagem; Tecnologias; Mudança; Comunidade; Periferia; Direitos; Deveres; Crítica;; Poder; Projetos; Equipamento; Direção; Marginalidade; Repetição; Recursos; Grade Horária; Produção; Ensino; Valor; Impedimento; Redes Sociais; Lazer; Lúdico; Obrigatoriedade; Sentimento; Sensibilidade; Indivíduo.*

### 3.14 Entrevistada G<sup>12</sup>

Perfil: Sexo feminino.

Estado civil: Solteira.

Idade: 25 anos.

Disciplina: Artes.

---

<sup>12</sup> <sup>12</sup>A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada G. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 13 de maio de 2015.

Secretaria de Educação: Professora Efetiva de 20 horas.

Local da entrevista: Restaurante.

Duração da entrevista: 22 minutos e 16 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 3297 palavras

### **3.14.1 Resumo das Análises - Entrevistada G**

A entrevistada apresenta em seu discurso inicial uma falta de expectativa em relação à escolha profissional, e afirma uma busca por estabilidade financeira.

No momento seguinte relata seu encantamento com a área artística devido a experiências as quais participou ou vivenciou a partir de sua graduação, sendo ainda, numeradas e nomeadas as influências as quais passou, reconhecendo com nostalgia aqueles que contribuíram para esse encantamento.

Na narrativa seguinte, começa a trabalhar com definições, sejam elas: artísticas, pedagógicas ou experienciais. Ao abordar essas definições, comenta seu envolvimento com a arte-educação, e sua trajetória enquanto educadora. Sua definição com temas sugeridos, como a experiência por exemplo, relaciona-se com suas dificuldades em sala de aula com turmas do CDIS, as relações desrespeitosas em determinadas situações com os educandos e seus resultados estéticos, que envolvem a credibilidade daquela produção ou até

mesmo a surpresa com a produção em sala de aula. Para ilustrar essas situações, apresenta relatos e desdobramentos destas situações.

A entrevistada G relaciona sua metodologia utilizada em sala de aula com sua experiência na graduação, abordando as limitações enfrentadas, as possibilidades desenvolvidas e as conquistas. Ao relatar essas possibilidades e conquistas, comenta sua trajetória dentro da Secretaria de Educação, sua produção artística e a troca com outros educadores, não se restringindo aos de arte. Seu discurso encerra-se com uma reflexão pessoal agradecendo às conquistas, à Secretaria de Educação e expectativas positivas enquanto arte-educadora.

### **3.14.2 Categoria de análise – Entrevistado G: limitações e possibilidades**

Ao refletir sobre sua trajetória na docência, a entrevistada G relata uma não realização profissional e entende que esse sentimento é fruto de turmas complicadas de CDIS, ocasionadas também por uma imaturidade com a profissão. *“Mas eu quero me permitir, ser bem sucedida nisso, entendeu. Realmente sair de casa e falar uau, tô indo encontrar meus alunos e hoje vai ser legal, eles vão viajar junto comigo que eu amo fazer, sabe”?* (Entrevistada G)

A entrevistada G percebe em seu comportamento uma exigência e necessidade em atingir o aluno, e de ‘acertar’ na profissão, porém reconhece as dificuldades e aceita os atritos enquanto um processo de formação e amadurecimento. *“Se eu atingir um aluno, eu acho que já vai ser bacana. Um*

*olhar, é alguma coisa (...) é um trabalho de formiguinha mesmo*". (Entrevistada G)

A entrevistada G apresenta um discurso de quase desistência, de impotência com as dificuldades encontradas, se deveria ou não permanecer na profissão. As limitações relatadas em seu discurso são:

- 1) **Relação de educador X educando:** É relatado o desgaste em se estabelecer uma relação "saudável" com os educandos. *"O tempo todo você é testado. Você é criticado em sala de aula. Acho que muito mais esse desrespeito das coisas que você ouve. Isso me faz mal, pra mim é uma dificuldade em sala de aula"*. (Entrevistada G)
- 2) **Má postura do educando:** A desorganização, a bagunça, e o barulho feito pelos educandos gera um desgaste psicológico que atrapalha o trabalho. *"Toda sala de aula tem que ser barulhenta? Eu me pergunto isso, sabe?"* (Entrevistada G)
- 3) **Sala ambiente:** A utilização de salas ambientes atrapalha o funcionamento da aula por gerar uma transição confusa e bagunçada.
- 4) **Intimidade:** A relação de intimidade com o educando acaba afetando o trabalho, uma vez que alguns confundem a intimidade e a liberdade. *"Eu acho que ele tem que ter o espaço dele. Eles confundem muito as coisas, então se você dá um espaçozinho eles já confundem, então eu prefiro ficar no meu papel de professora e até porque eu to aprendendo"*. (Entrevistada G)
- 5) **Referencial:** Em sua experiência de sala de aula, percebeu que apresentar sua produção artística pessoal, estabeleceu um padrão na produção estética dos educandos. *"Aí vieram uns trabalhos muito*

*semelhantes, textos iguais, utilizando a mesma técnica e monte de coisa. Então isso me deixou um pouco assim de mostrar*". (Entrevistada G)

- 6) **Material didático:** O material didático faz falta, uma vez que ele seria utilizado como referencial imagético.
- 7) **Currículo:** A entrevistada G reconhece uma complexidade em desenvolver conteúdos em sala, pois em alguns momentos a cobrança dos pais por discordarem de alguma prática torna-se frequente. A complexidade do Currículo em Movimento é outro ponto destacado. *"Aquilo cara é muito inviável, muito difícil de dar, muito difícil de compreender aquele currículo. Por que são conteúdos que eles não têm nem aí mesmo. Se você passa um filme, alguma coisa e eles não estão nem aí, imagina falar de arte na Grécia, arte antiga, Barroco, Rococó, sei lá. Não faz parte da realidade deles"*. (Entrevistada G)

Segundo a entrevistada G sua prática foi baseada na observação, assistindo a outros trabalhos para então fruir, metodologia essa aplicada em sua prática diária com os educados. As possibilidades encontradas foram:

- 1) **Estrutura:** De acordo com a entrevistada G, ela possui uma sala ambiente com TV, o que a possibilita disponibilizar material em vídeo e foto. *"To bem feliz com o que eu tenho hoje. É um espaço bom"*. (Entrevistada G)
- 2) **Gestão:** A escola apresenta organização, desde o administrativo à gestão, e o apoio oferecido ao educador.
- 3) **Relações afetivas:** Em sua trajetória, a entrevistada G reconhece a influência e o suporte encontrado junto aos colegas de profissão. *"Chega*

*um momento que realmente é interessante demais ouvir essa ajuda de fora, pois são pessoas que estão ali a muito tempo, e essa professora até que foi muito simpática, conversou comigo e me explicou varias coisas e enfim, me elucidou de varias coisas mesmo. São muito honestos comigo sabe? Mas eu acho que a gente que vem agora, assim, pra mim eu tenho uma noção muito mais aberta mesmo.”.*

(Entrevistada G)

4) **Autonomia:** Ao longo desse percurso inicial da carreira, relata a autonomia dentro da Secretaria de Educação, uma vez que tudo era desconhecido e exigia dela uma postura mais ativa e de sobrevivência. *“Você tem que se superar, correr atrás das coisas e é como eu te falei: eu fui jogada na secretaria, tipo, se vira então”.* (Entrevistada G)

5) **Habilidades:** A entrevistada G reconhece que as vezes o educando apresenta limitações em determinada linguagem artística, porém, em outras apresenta habilidades que podem ser aprimoradas. *”As vezes o menino é super difícil numa matéria mas ele gosta de ta lá na frente, quer apresentar. Então quem é a gente pra dizer que você não é bom nisso, não é bom naquilo, o ensino é muito amplo, muito amplo, mas eu acho que eles só vão se descobrir mesmo lá pra frente”.* (Entrevistada G)

**PALAVRA-CHAVE:** *Vontade; Aprovação; Concurso; Graduação; Área; Fotografia; Emprego; Ensino fundamental; Ensino médio; Faculdade; Inspiração; Conteúdo; Literatura; História; Matemática; Música; Poesia; Pensamento; Vida; Vivência; Expressão; Sensibilidade; Belo; Natureza;*

***Aprender; Apanhar;; Estágio; Comunidade; Educação; Envolvimento; Acessar; Avaliação; Experiência estética; Imagem; Espaço; Elogiar; Confiança; Aprender; Habilidade; Filme; Cobrança; Conteúdo; Currículo em movimento; Realidade; Desgastante.***

### **3.15 Entrevistada H<sup>13</sup>**

Perfil: Sexo feminino.

Estado civil: Solteira.

Idade: 51 anos.

Disciplina: Artes.

Secretaria de Educação: Professora Efetiva de 40 horas.

Local da entrevista: Sala dos Professores.

Duração da entrevista: 24 minutos e 45 segundos.

Quantidade de palavras no discurso: 3589 palavras

---

<sup>13</sup>A arte-educadora permanecerá em anonimato e receberá o pseudônimo de Entrevistada H. Para consulta, seu nome verdadeiro consta em Anexo junto à entrevista. Essa entrevista foi gravada com autorização para ser transcrita, e também enquanto som e imagem. Entrevista gravada dia 10 de julho de 2015.

### 3.15.1 Resumo das Análises - Entrevistada H

A entrevistada inicia seu discurso relatando a transferência de sua família para a capital federal, trazendo à tona o contexto vivenciado, apresentando fatos e relatos da época. Nesses relatos comenta sobre a precariedade vivida, com infância pobre, sua trajetória trabalhista anterior à docência e seu envolvimento inicial com a arte.

Ao relatar esse envolvimento com a arte, comenta sua transferência da capital para aprofundar os estudos e na sua formação artística fora do meio acadêmico. Em seguida, narra sua trajetória artística e sua escolha, influência e formação acadêmica.

Ao apresentar a experiência da graduação, comenta sobre seu amadurecimento na academia, o choque de princípios enfrentados, sua opção de curso e as referências que teve dentro da graduação. O momento seguinte é marcado pelo envolvimento com o educando, com a docência e as experiências estéticas.

Ao comentar sobre a graduação relata suas experiências com as linguagens artísticas, sua escolha da graduação, as consequências do Plano Collor e a influência em sua trajetória profissional.

A entrevistada H apresenta sua trajetória dentro da Secretaria de Educação, agressões, reflete ainda, sobre a atual situação escolar, organização escolar, gestão e encerra esse momento comentando sua decisão em ser professora. O momento seguinte comenta seu gosto pessoal artístico

comparado à produção atual comercial e traz para discussão suas expectativas com o ensino de arte.

A partir de seus relatos, apresenta suas limitações, as consequências e as possibilidades de transformação com essas limitações. Ao comentar essas adaptações, apresenta seu percurso de estudos, oficinas e decepção-se com a atual situação na qual se encontra. Ao abordar as limitações, relata diversas vezes agressões sofridas em sua trajetória na relação com o educando. A entrevistada H encerra seu discurso comentando seu afeto junto aos educadores de sua atual escola.

Uma das características de sua escrita é a repetição de palavras para enfatizar o discurso. Seu discurso vai se transformando ao longo dos relatos, sugerindo novas temáticas. A linguagem utilizada é mais coloquial sugerindo uma proximidade ao discurso do educando. Outra característica é a utilização de questionamentos ao entrevistador, gerando um discurso interrompido com frases curtas que justificam o assunto apresentado. A entrevistada apresenta um discurso mais crítico, levantando questões e utilizando-se de mimese em seus relatos.

### **3.15.2 Categoria de análise entrevistada H: Limitação e possibilidade**

Ao refletir em sua prática ao longo dos anos, emociona-se ao reconhecer as limitações e as frustrações ao longo de sua carreira, as dificuldades em se estabilizar, em passar por regionais carentes, ao enfrentar humilhações da própria comunidade. *“Eu queria que todos passassem mas*

*sabendo alguma coisa. Mas você luta, luta e parece que você tá contra a maré. Você vai empurrando e de repente vem tudo e volta, e aí depois ficam exigindo da gente o melhor. Poxa, eu quero dar o meu melhor, mas como?"*

(Entrevistada H) Segundo a entrevistada H as limitações são:

- 1) **Formação continuada:** É apontada a falta de cursos, oficinas e workshops na área artística mesmo existindo demanda e procura, porém, não existem ofertas. *"Ninguém põe um local, Sinpro não liga, GDF, ninguém manda, não tem um veículo de comunicação pra gente".*  
(Entrevistada H)
- 2) **Reconhecimento social:** Existe um preconceito com a disciplina, desqualificando-a e estabelecendo uma falta de reconhecimento de sua possibilidade. *"Eu vejo pai no fim do ano dizendo assim: - Ah, esse menino não passou em Artes? Mas em artes? Como é que ele não passou"?* (Entrevistada H)
- 3) **Valorização artística:** A valorização do educador artista não existe. Esse espaço de criação acaba por não existir dentro da Secretaria de Educação. *"Larguei tudo, meu atelier (...) aí eu fui largando por isso, por que ninguém valoriza ninguém... você traz, você faz um quadro bonito e você traz pra vender e: - Aaai, é muito caro, isso não vale não. Tipo assim: - Uai, tem valor. De alguma forma tem valor".* (Entrevistada H)
- 4) **Espaço físico:** Em sua prática diária percebe a falta de espaço como limitação e impedimento para realizar trabalhos práticos.
- 5) **Material:** A falta de material é outro fator limitante, tendo em vista que quando é pedido aos educandos, eles mesmos não demonstram interesse em levarem esses materiais para a escola. *"A escola não tem*

*material, eu não tenho como tirar do meu bolso, menino não tem, não tem como fazer”.* (Entrevistada H)

- 6) **Exigência de um currículo:** A entrevistada H destaca a necessidade de cumprir um currículo obrigatório para cumprir a exigência de aplicação de prova teórica.
- 7) **Pouca aula:** A quantidade de dias letivos é muito curta para desenvolver uma verticalização nas relações se no crescimento do educando. *“Eu me sinto muito solta e sem ninguém pra cuidar, entendeu. Ninguém tá cuidando da área de artes”.* (Entrevistada H)
- 8) **Material pedagógico:** A falta de material de suporte pedagógico demonstra o abandonado ao qual se encontra o ensino de artes. A carência de livro, áudio, vídeo, ou qualquer outro referencial acaba por exigir ainda mais do educador. *“Cadê ônibus? Cadê dinheiro pra pagar o ônibus pra levar? Cadê incentivo”?* (Entrevistada H)
- 9) **Segurança:** O discurso reconhece a escola atualmente como um ambiente hostil e agressivo, onde não existem leis rigorosas que protejam o educador e os educandos. *“Já fui pra delegacia ameaçada de morte (...) por quê? Porque eu só quero dentro de sala respeito.”* (Entrevistada H)
- 10) **Estrutura familiar:** A falta de uma estrutura familiar confunde-se com a obrigação do educador em sala de aula. *“Eu fico decepcionada, fico chateada por que eu não posso fazer nada. Eu não posso fazer. Eu tenho trocentos filhos aqui, como a gente batiza eles de filho.”* (Entrevistada H)

11) **Autonomia:** É fundamental o educador buscar uma formação continuada para se estagnar. *“Pra mim eu corri atrás, entendeu? Eu fiz cursos por aí”.* (Entrevistada H)

Apesar de apresentar um discurso frustrado, se emociona em alguns momentos ao se apegar principalmente às relações construídas dentro da escola. *“Então hoje aqui nós somos uma família sabe.”* (Entrevistada H) A entrevistada H reconhece as relações construídas ao longo de sua carreira junto aos educandos e acredita que sua postura os conforta durante e após o período escolar. *“Aí a gente vira família, brinca, ri, eu choro (...) outro vem e adula. A gente chega todo dia e oi, bom dia, dá abraço, um beijinho, brinca aqui, brinca ali. Aí eu acabei como diz, hoje, eu acredito que eu tinha que terminar aqui, aí ta aí. Desculpa o choro”.* (Entrevistada H) Dentro dessa perspectiva a entrevistada H reconhece a possibilidade:

1) **Afeto:** Em seu discurso, comenta em vários momentos sobre a relação conflituosa que tem com os educandos. Em determinados momentos mostra-se exigente, e em outros momentos mostra-se maternal, estabelecendo uma relação afetiva e carinhosa junto deles. *“Como as meninas dizem: - Tú é uma frouxa. Tu dá uns gritos e depois beija. Aí eu vou saber da história, aí pronto.”* (Entrevistada H)

**PALAVRA-CHAVE:** *Pintura; Atelier; Vestibular; Trabalhar; Artes plásticas; Contrato temporário; Fome; Remoção; Opção; Necessidade; Faculdade; Escultura; Cerâmica; Criar; Cursos; Tradicional; Paisagens; Obra; Crítica;*

***Depressão; Acreditar; Abandonado; Valorizar; Largar; Exigência; Crescer;  
Falta; Cuidar; Cobrar; Abandonado; Valorizar; Largar.***

## CONCLUSÃO

A partir da narrativa dos educadores de Artes da Regional da Samambaia, o presente estudo trouxe luz às limitações e possibilidades enfrentadas ao longo das trajetórias apresentadas por esses arte-educadores.

Para se chegar a esses relatos o primeiro capítulo abordou o conceito de experiência a partir de John Dewey e Jorge Larossa, discutindo-se ainda, a noção de interação e integração dentro da cultura e sociedade, definindo-se a noção deste *corpo-subjétil* em experiência. Esse processo estabelece a relação de uma construção interna em expansão com o meio, ligada a experiências anteriores que desencadeiam novas experiências.

Ao falar desse processo de construção com o meio gerando conhecimento, o segundo capítulo apresentou a construção de um saber dentro de um processo de formação, seja intelectual ou afetivo. A partir de Maurice Tardif e o *saber social* enquanto processo, estabeleceu-se a relação entre conhecimento e a trajetória do educador.

O terceiro e último capítulo traçou um perfil da situação educacional atual encontrada na Secretaria de Educação, especificamente na Regional da Samambaia. Nesta situação e com os dados apresentados pela própria Secretaria de Educação, é possível observar na Tabela Educacional (3.2) a predominância de escolas voltadas ao ensino fundamental com as séries iniciais, no caso as escolas classes.

É possível observar também que, a partir deste quadro, o desenvolvimento escolar de um número restrito de Centros Infantis (2) amplia-

se para as Escolas Classes (21), mas que logo entra em um processo de redução ao passar para os Centros de Ensino Fundamental (16), e mais reduzido ainda para os Centros de Ensino Médio (4).

Esse quadro propõe uma reflexão:

*A diminuição de escolas gera um aumento de alunos na sala de aula ou a diminuição das escolas é causada por uma evasão de alunos com o passar dos anos?*

Cabe refletir...

Podemos inferir com as informações da Tabela dos Educandos da Samambaia (3.3) um déficit de professores na Regional da Samambaia. Ao unir as informações das duas tabelas apresentadas (3.2) e (3.3), a quantidade de educadores de Artes ativos na Regional da Samambaia não preenche a demanda de escolas desta regional, tendo 45 professores para uma demanda de 45. O quadro em média para cada escola é de dois arte-educadores com regência de 40 horas e dois arte-educadores com regência de 20 horas, o que não corresponde à realidade da tabela.

Ao analisar as narrativas dos arte-educadores, de acordo com a Tabela das Limitações (3.4), foram identificadas ao todo 22 limitações. A carência de material adequado para a prática diária foi a limitação mais comentada. Essa carência segundo os entrevistados acarretava uma necessidade constante de alteração e adaptação de conteúdo e fruição estética do educando. A mentalidade na comunidade local foi a segunda limitação citada por grande parte dos entrevistados. A noção de ensino artístico ainda apresenta um caráter de diversão e de algo liberto de exigência. A falta de reconhecimento e

conhecimento da comunidade interfere, segundo os entrevistados, na seriedade desse ensino. As outras limitações igualmente citadas foram: a precariedade dos suportes físicos e tecnológicos da escola para dar sustento ao ensino, o distanciamento da Secretaria de Educação e a carência de espaço adequado à prática diária.

De acordo com a Tabela das Possibilidades (3.5), foram identificadas nos discursos, onze possibilidades ou potencialidades ao longo da trajetória dos entrevistados. Ao analisar a tabela em geral, as possibilidades foram em maior número individuais, havendo poucas aproximações entre os entrevistados. As duas possibilidades igualmente citadas pela maior parte foram as relações afetivas e a gestão da escola. As relações afetivas foram pautadas enquanto processo ao longo do ano, quando muitas vezes foram estabelecidas a partir de conflitos entre educadores e educandos, mas resolvendo-se ao final de forma positiva e possibilitando a construção de uma prática em sala de aula. Nesse ponto nos aproximamos da visão de Tardiff (2002) citado anteriormente, que afirma que é desse processo de interação com os alunos que se estabelecerá o norte do trabalho em sala de aula, ou em Dewey (2010) que acredita não ser possível separar entre si, em uma experiência, o prático, o intelectual e o afetivo. A gestão da escola também citada por grande parte dos entrevistados demonstrou um apoio necessário ao educador, possibilitando e incentivando a uma prática pedagógica e a experimentação, mesmo com toda a limitação encontrada em sua estrutura.

Ao comparar essas duas realidades citadas nas narrativas desses educadores, percebe-se um discurso muito mais voltado à carência, falta e limitação, do que o processo de reconhecimento das possibilidades e

potencialidades. Ao longo da análise desses discursos, percebe-se um discurso cansado, desanimado e descrente. A limitação instaura-se enquanto um fator predominante que cerceia a liberdade e a criação, e estabelece um padrão pessimista e cético no ensino das artes.

Ao dar voz a esses profissionais me deparo com um quadro adormecido de ideias, de vontades, de reconhecimento e de conquistas. *Corpos-subjéteis sem uma retórica a seu favor.*

***“A verdadeira força não é a do mar em fúria que tudo destrói, mas do rochedo, impassível, que a tudo resiste!”*** (Henrique José de Souza)

## REFERENCIAS

- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70. 2011.
- BURNIER, L. O. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas. Editora da Unicamp, 2001
- CARLSON, Marvin. *Performance – Uma Introdução Crítica*. UFMG, 2010
- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.
- FERRACINI, R. *A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator*. Campinas: Unicamp, 2001
- \_\_\_\_\_. *Corpos em Criação, Café com Queijo*. Campinas: Unicamp, Imprensa Oficial do Estado S.A. – IMESP, 2004
- GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. 1992. *Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.
- LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte, 2008.
- LEHMANN, Hans-Thies. *O Teatro Pós-Dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LINS, Daniel. *Antonin Artaud – O artesão do corpo-sem-órgãos*. São Paulo, Lumme Editor, 2011.

MICHAELIS: *moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998

NEVES, José L. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. FEA-USP, São Paulo, 1996.

SALLES, Cecília. *Redes de Criação: Construção da obra de arte*. São Paulo, Editora Horizonte, 2008.

SCHECHNER, Richard. *O que é performance, em Performance studies: an introduction*. New York & London. 2006

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002

## ENTREVISTADA A

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Adbel Pereira Lima

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 06 de maio de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 09 minutos e 57 segundos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Então, primeiro, de onde surgiu essa vontade de ser professora de Artes não surgiu em ser professora de artes, e sim em ser professora. É aquela vontade que toda criança tem: Ah, quando eu crescer eu quero ser médico, eu quero ser cozinheiro, quero ser advogado, e a minha era ser professora. Só que desde criança eu tinha uma habilidade com artes, e eu queria ser professora, mas não necessariamente de Artes. Com o passar do tempo eu comecei a fazer trabalhos artísticos, participei da sala de recursos da Fundação Educacional durante algum tempo e eu acho que foi isso que me ajudou na escolha em ser professora de Artes”.

Pergunta: ***Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?***

“ Durante a minha formação o que mais marcou. Olha eu tive professores bons de Artes, mas também tive professores daqueles que não se classificam como melhor professor, mas também não é um dos piores sabe. Mas eu acredito que professores não tenham marcado a minha vida não, mas a professora da sala de recursos foi o que eu tive de mais marcante. Não fazia parte do ensino regular, era aparte, e isso foi o que fez que me incentivasse um pouco mais sabe”.

Pergunta: ***O que é arte?***

“ O que é Arte? Bom, essa é uma das perguntas mais difíceis para responder. A Arte, na verdade, pode ser tudo, pode ser nada, acho que depende muito de quem vê, de quem observa né, e qual o conceito, depende

muito de conceitos. Tem conceitos, é arte, não tem conceitos pode não ser Artes, então, eu acho que pra melhor dizer que é Artes, é uma forma de expressão, mas a partir do momento que você quer que aquilo seja Arte, se você faz alguma coisa e não quer dar o significado de Arte, ok, mesmo sendo uma forma de expressão”.

Pergunta: ***Qual a sua história na arte-educação?***

“ Dentro da arte-educação a minha história é um pouco curta né, dentro da arte-educação. Mas tem mais ou menos uns 16 anos eu comecei a participar da sala de recursos e comecei a ter mais contato né. Minha história em si o que eu posso falar tenho exposições que eu fiz a partir dessa sala de recursos, exposições coletivas, exposições individuais, mas eu como aluna e não como professora. Como professora, a história que eu posso falar de arte-educação eu acho que é a só parte de vivencia com aluno, aluno-aluno, aluno-professor, não tem muito tempo. Aproximadamente uns seis meses, eu trabalho em atelier onde eu ensino arte pra quem quer aprender arte, e na fundação educacional é diferente, eu ensino arte pra quem quer aprender e pra quem não quer aprender, de forma muito ampla, muito genérica. Então eu observo muito diferença entre atelier e parte educacional. Se a gente vai trabalhar com artista específico, contemporâneo, ok, a gente vai focar naquilo. As aulas serão focadas para aquele determinado assunto. Em sala de aula, na Secretaria de Educação não é assim. Você vai pegar um tema para 35 alunos, talvez até mais, pra 14 turmas e você tem uma hora. Eu entro uma vez na semana em cada turma, então já é diferente. Atelier não, a minha turma já é reduzida. Quando a turma é grande são 5 alunos, tem casos específicos que tem apenas 1 aluno. Eu vou trabalhar lado a lado com o aluno. O aluno tem dificuldade, ok, estou ali, é assim, é assado, como deve ser feito, até porque o aluno está ali porque quer aprender arte, se não quisesse, ele não estaria, diferente da sala de aula, independente se o aluno quer ou não, ele está ali”.

Pergunta: ***O que você entende por experiência?***

“ Experiência. Acho que a partir do momento que você faz determinada coisa, independente, se deu certo, ou não deu certo, você teve uma

experiência. Se foi ok, positivo, se for negativo, experiência. Eu não tenho uma resposta concreta para experiência. Acho que é muito amplo, assim como arte. O que é arte? Tanta coisa pode ser arte, e tanta coisa pode não ser arte, outras coisas podem ser experiências, e outras também, talvez você ache que é experiência e não é experiência, principalmente a gente como artista:

- *Ah, eu tenho uma experiência.*

É tão complicado você falar como artista:

- *Eu tenho experiência.*

Aí você pega um novo projeto, uma nova coisa que você vai fazer com ela, o que eu vou ter que realizar, eu não sei. Aí é onde você pensou que tinha experiência, você pensa que você sabia, e você não sabe. É muito complicado. Em atelier eu percebo, assim, é obvio que eu percebo, mas em sala de aula é diferente por que? Por conta dos materiais. Como eu vou analisar a estética de uma obra, apesar de que eu posso analisar uma linha e uma folha pautada, mas a estética é completamente diferente, se ele tivesse talvez o material adequando. São coisas diferentes, são distintas, mas eu não posso fazer uma análise, além disso, se o aluno ele tá limitado, então a minha avaliação será limitada esteticamente, e eu tenho que avaliar de acordo com isso aqui”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ Limitações. Primeiro, a quantidade de aulas, eu acho muito pequena, insuficiente, depois, material. Material nem é o primeiro, o importante, é a quantidade de aulas, que já delimita muito o trabalho do professor de artes, depois é essa questão que eu falei dos materiais. Projetor, nós somos educadores que trabalham muito com questões visuais, e como é que a gente vai trabalhar, mostrar ao aluno, se a gente não pode contar toda aula, e eu vou levar algo visual para que eles entendam melhor. Eu acho que isso é uma das coisas que mais atrapalha, fora a quantidade de alunos, mesas inadequadas, eu acho que isso atrapalha bastante. Se tivesse livro didático,

o livro didático entra na questão de materiais, não tem, talvez ajudasse bastante. Potencialidades existem bastante apesar de ser escasso de materiais. Existe, tem aluno que independente do material, com ou sem material você percebe que ele tem uma potencialidade. Se não tem potencialidade em desenhar, ele tem uma outra área artística, uma outra linguagem, talvez música, talvez a parte teatral. Isso a gente encontra muito fácil, mas também a gente encontra, mais na verdade, o lado negativo. A gente não abre espaço para aquelas pessoas que tem um lado positivo crescer”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Minhas expectativas com o ensino de artes, acho que vai depender muito de onde eu estarei. Se tiver em atelier, pode ser que essas expectativas cresça ou diminua, vai depender muito do aluno que vai estar em sala de aula comigo, como professora, vai depender do tema, vai depender de mim mesma, se eu vou conseguir passar o conteúdo adequadamente. E sala de aula, vai ser sempre aquela coisa limitada. Infelizmente limitada por que eu não tenho muito que contar com os materiais que a escola dispõe, até por que não é problema na escola, não é problema do professor, não é problema do aluno. O aluno quando a gente conta é só o caderno de desenho e lápis de cor, mas expectativa, eu vou te falar, acho que a minha expectativa é mediana. Não espero muita coisa e também não vou deixar alguém, ou vai ser inferior, mas me pergunto o que eu quero passar aos alunos. Acho que vai ser uma expectativa mediana”.

## **ENTREVISTADA B**

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Roseli Queiroz da Silva

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 06 de maio de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 09 minutos e 57 segundos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Não foi uma opção assim:

- Vou, quero ser professora de artes.

Minha vida... Eu sempre fui bem aventureira. Saí de casa cedo. Então, eu morei em São Paulo, fui aeromoça, voltei pra Brasília. O meu primeiro contato com a arte foi ainda na infância, quando eu comecei a estudar piano. Minha mãe me colocou pra estudar piano. E a minha mãe sempre pintou, né, mas ela pintava reproduzindo. Olhava, achava bonito e reproduzia. E o tempo foi passando. Eu saí de casa, e fui, voltei e fiquei muito anos sem estudar. Assim, do ensino médio. Eu terminei o ensino médio, aí fui pra São Paulo e não tinha feito faculdade. Eu casei, me casei com um sociólogo e aí:

- *Pô, você tem que estudar, é inteligente e tudo mais.*

Mas aí ficava:

- *Eu não me identifico com nada.*

Aí ele falou:

- *Poxa, música então, você estuda piano, toca piano.*

Aí eu falei:

- *Bom, tudo bem, música eu vou estudar então.*

E fui pra... Entrei pra música. Na faculdade de música. Mas com o passar dos semestres assim, eu não fui me identificando com o curso de música. É muito concertista, muito voltado para o concerto e tudo mais. O que aconteceu, eu abandonei e falei:

- *Não quero mais fazer faculdade de música, mas quero continuar estudando arte.*

Então transferi meu curso pra artes plásticas, no Ida. E fui, cara, fazer sem pretensão de ser professora, assim, e amei, foi ... Abriu uma porta assim, sabe? Uma janela de experiências pra mim. Nossa minha mente. Me formei com.. Eu tinha .. Me formei em 93, em 93. Eu tinha o que? Trinta anos.

Nossa, cara eu to muito ruim de... E beleza, amei o curso. Aí me formei. Aí:

*- E agora, o que eu vou fazer com o curso?*

Por que o curso era educação artística, licenciatura. Aí depois que me formei eu falei:

*- Cara, o que eu vou fazer com esse curso?*

*- Ah, faz concurso aí de secretaria.*

Eu sempre fui muito alienada de, muito, sabe? Focava num negócio, gosto disso, mas não pensando no todo em volta daquilo. Educação artística é claro que é pra você dar aula, mas eu nunca curti escola, fui aluna rebelde na escola. Então nunca tive a pretensão de ser professora, nunca. Aí eu casei, me separei de novo. Esse meu segundo marido era arquiteto. Aí ele ficou pilhando:

*- Não, vai ter concurso, faz o concurso, e não sei o que.*

Aí eu falei:

*- Cara, mas eu vou ser professora..*

*- É, mas faz!*

Aí eu falei:

*- Mas eu não vou passar! Não sou muito de..*

Aí fui lá e fiz de qualquer jeito o concurso. Fundação educacional na época, em 94. Aí passei. Nem fui ver resultado, ele foi lá pra mim e falou:

*- Oh, você passou. Ficou em terceiro lugar ainda.*

Aí eu fui assim, de paraquedas sabe? Assumi na Fundação e fui dar aula. Aí me mandaram lá pra São Sebastião. O CAIC de São Sebastião com os pequenininhos. Então essa foi minha primeira experiência assim. Foi um choque muito grande pra mim assim, enquanto experiência de vida mesmo. Eu não fazia a menor noção do que era ser professora, porque a gente faz umas matérias na educação, mas eu odiava aquelas matérias de pedagogia, aquelas coisas. Aí eu caí na sala de aula, fiz meu planejamento. Aquelas

crianças, era o início de São Sebastião, então era aquela areia, aquele barro solto assim. E o CAIC você sabe, aquele som do CAIC. Então assim, foi um choque que eu pensei em desistir, e abandonar tudo e partir pra outra coisa, fazer outra coisa. Mas aí quando você tá dentro da engrenagem, tá indo, e amanhã vai ser melhor, amanhã vai ser melhor, ano que vem vai ser melhor. E aí quando eu vi cara, eu já tava, sabe, até curtindo mesmo, as crianças, o contato com as crianças. Não tinha recurso nenhum assim. Eu lembro que logo depois entrou o Cristovam Buarque, o Governador ali, e não tinha recurso nenhum pras crianças, assim. Era uma enseada ali, total pobreza. Aí eu pegava tudo o que eu tinha, comprava giz de cera, comprava canetinha, lápis de cor, papel. Eu ia pedindo coisas, revistas. Então, sabe, ali o meu desespero era conseguir atenção deles, que eles fizessem até uma linha, qualquer bolinha, um círculo, qualquer coisa que eles fizessem ali. Graças a Deus eu consegui, tamanho era uma coisa insana. E aquele som do CAIC e as crianças gritavam muito, voava carteira. E aquele som assim, e um dia eu tombei, eu caí mesmo dentro da escola de labirintite. Eu desconhecia essa doença. Sei que me levaram pra um posto de saúde lá.

– *Olha, é labirintite.*

Foi a experiência mais terrível que eu já vivenciei. Por que eu não sabia o que tinha tido, e pensei que estivesse morrendo. E aí o médico falou que não, que aquilo era um estresse do som, da gritaria. São aquelas placas de concreto pré-moldada, então o som acaba reverberando. Então você vê, a minha primeira experiência foi a coisa mais impactante e terrível pra mim. E depois dali do CAIC de São Sebastião eu fui pra uma remoção. Eu fui pra uma escola rural na DF, lá onde fica a cachoeira do Tororó. Aquela rua ali, não sei se DF alguma coisa. E aí foi uma experiência completamente diferente daquela do CAIC. Os alunos tranquilos, porque era um meio rural ali. Aí pô, alí eu adorei, cara. Ali eu comecei a ser feliz pra dizer. Aí eu curti a experiência. Eu morava na Asa Norte, eu ia todo dia pra lá. Eram 50 km de ida e 50 km de volta. Mas aí sim eu tinha uma sala ambiente, o diretor mandou construir uma sala. Nossa, ali foi uma experiência muito boa. Dali fui para o plano piloto, uma permuta, de uma pessoa que tava aqui e queria morar lá. Então eu fui pra escola na 113 sul, acho que é isso, que era

fundamental. Foi ótimo também, tem até um livrinho que eu vou te dar ele. Foi à convite da UNICEF, nós fizemos esse livrinho. Depois dali eu fui pra escola parque, que é uma experiência bem diferente na escola parque. A escola parque da 13 ou 14 sul, pertinho da W3. E aí escola parque é uma delícia né, e depois quando eu ainda estava na escola parque eu me exonerei e fui embora. Quando eu estava bem, assim, eu fui embora. Fui para o Espírito Santo. No Espírito Santo foi uma outra coisa completamente diferente. A relação entre os educadores, assim, como é que eu vou te dizer... To conversando contigo mais a experiência mesmo pessoal no todo, depois eu posso falar um pouco da experiência especificamente do trabalho assim. Mas a experiência do Espírito Santo foi caótica assim. Eu vi que ali era.. A coisa da ética, sabe, que não existe. Diretor xingado de filha da puta o professor.

– *Seu inútil!*

Então foi um outro choque pra mim ali. Meu deus, eu vim do paraíso e caí nesse inferno. Depois eu fui pra, assim, a situação da pobreza mesmo no Espírito Santo, muito grande. A escola de periferia ali, toda sucateada, as crianças, meu deus. Daí eu fui pra Joinville, que lá foi uma surpresa. Porque tudo levado muito a sério. As escolas são de primeira categoria, as instalações, a jardinagem, tudo, tudo, tudo. Engajamento dos professores, a cobrança dos professores, como eles são cobrados. Aqui a coisa é muito solta né, pros professores, assim. Sobe uma aula, libera dez minutos mais cedo, você vai e dá o seu planejamento do jeito que você quer. E lá não, o professor é cobrado mesmo, assim. Supervisora entra na sala, sem te avisar, com uma pranchetinha, senta lá, assiste sua aula, anota pontos, anota, e depois pede pra você assinar, e controla. Você é controlado o tempo todo quando você está dentro da escola. Então eu acho que a coisa funciona, mas é mais levado a sério assim. Tem mais profissionalismo lá em Joinville. Mas eu não me adaptei, e voltei pra cá. Porque a coisa da mentalidade assim. Mentalidade muito, sabe? Aí voltei pra cá e quando voltei, foi um outro choque por que, gente, lá funciona a coisa bem, relativamente bem. Quando eu voltei dez anos depois pra cá, aí eu vi o caos que tava aqui, o caos. Eu falei, meu deus o que aconteceu com o Distrito Federal? Por que, cara, nada

funciona, foi um, nossa senhora... Aí me deu um.. eu tô.. esse excesso de cansaço que eu to sentindo é em virtude de ver que a coisa decaiu muito, olha a qualidade mesmo” .

Pergunta: ***Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?***

“ Teve cara, teve. Eu tive um professor, o nome dele era Vicente. Ele dava, a aula dele era de muito elementos. Os elementos que compõem a linguagem visual e aquilo foi uma coisa muito nova pra mim, sabe. Começava um ponto, pra linha, superfície, volume, tanto é que eu pego muito isso com os alunos, e eles adoram. Perceber isso, do mínimo elemento, o ponto, e a partir dali você constrói toda uma imagem. Os exercícios que ele fazia com a gente, era muita colagem, papéis coloridos, tesoura, Matisse assim, e aquilo me encantava, porque a gente fazia coisas maravilhosas, criava muita coisa boa e ele:

- *Quer fazer em dupla?*

Aquilo era maravilhoso, era uma aula deliciosa do Vicente. Ele era casado com uma professora que foi a minha orientadora, e eu não me lembro o nome dela, era uma antipática, assim. Não orientava nada, uma pessoa muito estranha de lidar. Eu tive também uma aula boa com o Nelson Maravalhas, que era a coisa da pintura mesmo. Então, como eu era assim, leiga, né, eu não.. Eu era leiga, então aquilo dali.. O Ida pra mim foi um encanto, tudo lá me encantava, todas as aulas. O Maravalhas era a coisa de pintar, a coisa plástica, né. Como que é a tinta, maneiras que você tem de construir uma imagem através de transparência na pintura. Olha, eu ficava encantada com tudo que eu aprendia. Uma professora que me marcou foi a Bia Medeiros. Gostei muito da Bia, ela meio que me desvirginou assim, no pensamento. Eu gostava muito de conversar com ela, e ela de mim, porque ela me achava assim, ingênua, inocente. E ela me passava muita coisa, uns livros maravilhosos sobre os vitrais das catedrais de Paris. Então aquilo tudo era encantamento, eu ameio curso que fiz ali. Eu amei. Eu me lembro com uma saudade imensa, de tudo”.

Pergunta: **O que é arte?**

“ Pois é, isso é difícil né, buscar uma definição. Eu fico sempre conversando com a minha filha e com o pai dela que é um artista. Ele falou:

*- Olha, eu acho que a arte é a coisa mais humana que existe, porque ela é como se fosse um perfume, aquilo que você não precisa pra sobreviver, mas que precisa, você tá entendendo?*

É a sensibilidade, da parte da emoção. É o que nos torna humanos, que é a nossa sensibilidade. É o sofrer, é o amar, quando você ouve uma música, como aquilo te toca. As sensações que você tem. Então eu acho que a arte é o conhecimento da ciência mais humana, que fala do ser humano. O ser humano enquanto dor, sofrimento, alegria, prazer, paixão, sabe? A grosso modo.. Eu não sou intelectual, eu sou muito, falar as coisas bonitas assim”.

Pergunta: **O que você entende por experiência?**

“ Experiência? Experiência é a sua vivência mesmo, né? O seu viver, uma coisa, qualquer coisa. Seu trabalho, sua criação, sua produção” .

Pergunta: **Como você se relaciona com a experiência do educando em sala de aula?**

“ Boa pergunta. Olha, a minha relação com os alunos e a experiência estética deles é sempre de encanto assim, porque eu percebo que no início, sempre que eu começo o ano com eles, eu peço pra eles fazerem alguma produção. Um desenho, trago as tintas e faz. Depois de um mês, dois meses, e algumas abordagens que eu faço, de artes que a gente observa, aí eles vão produzindo também. Aí eu percebo, quanto talento, eu não gosto dessa palavra, mas quanto eles têm na criatividade deles, na criação deles. Como eles olharem Pollock, um Matisse, Van Gogh, Picasso, todos, todos, eles olharem todos, aquilo desperta neles, a coisa da criação mesmo. É tão comum a coisa da casinha, falo:

*- Faz um desenho qualquer, o que vocês quiserem, tá? O que vocês quiserem e souberem fazer, do melhor que vocês tem.*

A casinha com a arvorezinha, aquela copinha que a tia faz assim, na escola,

com aquele solzinho com uma carinha, uma ilha com coqueirinho, sabe? É isso que eles fazem. Aí depois que eles têm o contato com as obras de arte, com outras produções, aí cara, eles amam o abstrato, Kandinsky. Eu sempre começo com Kandinsky pra eles perceberem o quanto você pode pirar sabe, numa criação que você vai fazer. E aí eles também amam isso, eles adoram.

– *Nossa, não conhecia e tudo mais.*

Então, depois quando eu falo:

- *Agora vocês vão fazer qualquer coisa que vocês quiserem.*

Aí eles já desbundam, aí já usam lápis de cor, esfregam, já usam o giz de cera, já tacam um pedaço de jornal junto. Nossa, eu fico, eu sou apaixonada. A relação que eu tenho com a experiência estética deles assim, é mesmo de deslumbre. Eu fico assim, porque não fizeram isso comigo? Eu lembro que a minha educação artística quando eu estudei em Santa Catarina, era pintar. Até pouco de tempo eu tinha isso, um aventalzinho todo bordado, eu fiz quando criança. Então era bordar aquele negócio, era uma coisa muito .. Fazer o potinho.. E hoje não, você começando com a arte moderna ali, eu acho que eles, booom, entendeu? E eu fico fascinada com o que eles produzem, eles ficam. E tudo eu exponho, eu faço exposição. Eu acho até que eu tenho algumas imagens se você quiser, ou olhar. Eles ficam fascinados, eles falam:

- *Não acredito que eu fiz isso.*

E os pais também observam e falam:

- *Não acredito que meu filho fez isso.*

Poxa, isso é legal demais, isso é legal demais. Além da experiência estética deles, o quanto a autoestima, como eles se sentem maiores, entendeu, mais capazes, assim, nossa eu sou apaixonada”.

**Pergunta: *Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ Limitações.. A limitação eu acho que faz parte. A limitação por exemplo que a gente tem é de materiais mesmo, ou eles trazem, ou eu levo. A limitação já

mesmo de cara, com tudo. Primeiro a sala de aula. Não tem uma sala ambiente, então você tem que trabalhar ali nas carteiras, juntando a coisa toda. Mas assim, essa limitação nunca me impediu de fazer nada com eles entendeu? Até as vezes a limitação e a certa pobreza, vamos supor assim, ela permitiu que surgissem coisas totalmente inesperadas. Aluno que pegou na casa dele um monte de coisa que o pai trabalhava com sucatas, eu até tive na casa dele, é uma pessoa.. Ele catando aquelas coisas, aquelas engrenagens, aquelas coisas doidas do pai dele, que queria jogar no lixo e ele construía, tipo, robô, sabe, com aquilo. E ficou um negócio de tirar o folego, assim, um menino que fazia casinha só, você tá entendendo? Então eu nunca deixei a limitação material ser um impedimento pra curtir com eles o momento.

*- Isso aqui é o nosso momento, uma parte da minha vida, um momento da minha vida, que nós estamos aqui juntos com um momento da vida de vocês, que talvez um dia vocês se esqueçam de mim, e eu esqueça de vocês. Isso aqui já é, já tem valor. Esse é o momento que a gente tá tendo junto.*

Eu sempre falo isso pra eles. É a nossa existência daqui. É esse tempo, esse momento. Então aqui a gente vai ter conflito, a gente vai se curtir, então vamos aproveitar o melhor desse momento pra gente fazer o melhor de tudo. E aí tinha escola que era tão pobrezinha, que não tinha nada assim. Vamos catar qualquer coisa que a gente acha por aqui, e aí os meninos foram catando.

*- Ah professora tem tampinha! Lá perto do boteco tinha muita tampinha.*

*- Então, você traz tudo o que tiver.*

E o menino vinha com uma sacola assim de tampinha de garrafa. Eles fizeram uma espécie de escultura com arame. Eu falei:

*- Vamos fazer uma estrutura assim, vocês inventam.*

Tudo é meio que vai acontecendo, planejado e fizeram uma estrutura, depois colaram todas aquelas tampinhas assim. Isso lá no Espírito Santo, um lugar pobre, pobre, pobre. Fizeram uma escultura meio surreal, uma coisa totalmente louca, olha que coisa louca, mas não ficou sensacional? Tá

entendendo, a coisa vai.. O que tem assim, sabe, nas gráficas. Eu fui nas gráficas pegar resto de papel e dobrava, picotava e pintava, fazia mosaico de papel. Então assim, a limitação ela acaba que surge uma coisa inesperada, inusitada, até por que tudo muito certinho, você tem tudo na mão. Eu tive uma experiência com a escola particular que realmente tinha tudo, tudo, tudo, todas as tintas, todos os pincéis. Tá, eles faziam, mas, sabe, uma coisa assim, eu não me identifiquei, não me identifiquei, tanto que saí e falei que não queria mais trabalhar em escola particular. Eu quero a galera que precisa de mim. Eu preciso ser útil pra alguém, e eu quero a galera que passa mesmo dificuldade. Os outros já estão tudo bem de vida, não precisam de mim, e é com o pessoal mais assim, popular mesmo é que eu gosto sabe? Eu gosto. Eu vejo um retorno. Eles gostam muito, gostam de mim, gostam do que eu passo pra eles, eu gosto também do que eles me retornam entendeu? Poxa, foram muitas, muitas. Eu não vou saber especificar uma ou outra. Foram coisas pequenas e simples, sabe? Ver o menino ali. Eu me lembro bem dele, o nome dele é, não sei se ele é vivo, Leonardo. E eu falava assim, e ele tinha um certo problema de autoestima, e eu gostava de entrar em sala por conta dele e eu gostava muito dele, e eu conversava muito, você tem que conversar muito, entender, cavar, o que acontece no.. E aí ele contou só pra mim uma vez que ele foi jogado na lata de lixo quando ele nasceu. Eu fui cavando, cavando e descobri uma história dele assim, e aí ele gostou tanto de ter me contado isso, de eu ter acessado o íntimo dele assim. Que eu falava:

*- Cara, esse seu nome é lindo. Um dos seres humanos que eu mais admiro no planeta Terra que existiu até hoje, é o Leonardo da Vinci, por que ele foi o cara assim, que nem dormia direito e queria o conhecimento, ele queria a ciência, ele queria a arte, ele queria inventar, o cara mais sensacional que existiu do planeta assim.*

*- Ah, mas o Jesus Cristo?*

*- Não to falando de Jesus Cristo, to falando de Leonardo da Vinci.*

Aí ele ficou tão admirado de saber que alguém importante tinha o nome dele.

– *Você me mostra?*

Aí eu peguei um monte de coisa do Leonardo da Vinci, mostrei isso, mostrei aquilo, mostrei o próprio desenho e tudo. E ele era um menino que mal escrevia, e ele começou a desenhar, pegava um lápis e pintava assim, sabe? E ele melhorou o comportamento mesmo, ficou menos agressivo na escola, com os outros professores. E ele ficava doido quando chegava a aula de artes. Então, olha eu vou te dizer uma coisa, assim, o que eu poderia dizer que mais me deixa ou deixou feliz, é chegar numa sala de aula e os alunos Ehhhhhhh (aplaude). Eles não faziam isso em nenhuma matéria, mas na aula de artes, poxa isso é uma coisa muito gratificante, você saber que eles curtem e eles tem direito de ter isso, eles têm direito de conhecer o que existe. Eu não conheci quando eu era pequena. Nada, não sabia o que era Picasso, não sabia nada. Então, eles, os pequeninhos já conhecem, porque eu mostro tudo pra eles. Em Joinville eu trabalhei muito de primeira à quarta série do fundamental 1, o básico. É o básico né, de primeira à quarta série? Poxa, isso é questão de concurso. Eu trabalhei muito por que lá tem aula de artes, inglês e educação física, de primeira à quarta série. Então a minha experiência lá foi muito com os pequeninhos. Nossa, era a alegria deles. As minhas reproduções né? Os meus livros já estão tudo bagaceira e eu mostrava tudo, tudo eu mostro, abro as minhas coisas e eles, sabe aquela curiosidade, que os pequeninhos tem curiosidade. Isso que é sensacional deles, que eles tão ávidos pra conhecer sabe, coisas. Quando você apresenta pra eles, essa é a diferença dos pequenos para o quinta a oitava. Quinta a oitava eles já tão meio da pá virada, e os pequeninhos não.

– *Vamos fazer tal coisa, vamos, vamos.*

É sensacional. Eu tive essa experiência dos pequenos, do fundamental ali, um, de primeira a quinta série, depois até o nono ano, e o ensino médio e são bem diferentes. São três experiências bem diferentes”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Olha, pessoalmente assim, eu acho que eu percebi uma, não sei se uma revolução, mas eu percebi que a arte hoje ela tá aí. Você sabia que tem um

livro agora de história da arte; Todo mundo reclamou, xingou, que livro é uma porcaria, mas eu falei:

- *Gente, uma porcaria; Olha pra isso aqui.*

Eu falei com o professor da manhã lá.

- *Porcaria, cara.*

- *Olha aqui cara, Ives Klein. Pô, pouco tempo. Eu tava na UnB quando conheci dele, e os meninos já estão aqui com Ives Klein, tá no livro, tem tudo aqui.*

Então eu acho que a arte-educação, a educação da arte, ela tá aparecendo, tentando ter importância muito mais do que no início quando eu comecei a dar aula. O pessoal tá estudando isso, você tá fazendo Mestrado sobre a arte-educação, enquanto a vinte anos atrás não tinha isso. Tinha em São Paulo, na USP, Ana Mae, aquele pessoal lá. Mas hoje não, tem até livro de história da arte para aluno de ensino médio e eu achei isso sensacional. Então a minha perspectiva é de que vai ampliar essa importância do ensino da arte. Quando você pega uma prova do Pas, Enem, da própria UnB, você vê que aqui é super cobrado hoje, e vinte anos atrás quando eu fiz o vestibular da UnB, não era. Então eu vejo sim positivo, de uma forma positiva, sabe. E acho que a tendência é melhorar ainda mais”.

Pergunta: ***Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou reflexões finais.***

“ Bom, vou falar uma coisa pessoal. A única disciplina, a única área em que eu Roseli me vejo atuando dentro da educação é a arte. Eu jamais seria professora de português, matemática, geografia. A arte é, nossa, eu sou muito apaixonada, eu sou até deslumbrada. Essa palavra tem até uma conotação, assim, oohhhh, tipo pobre que fica rico, deslumbrado. Eu sou assim com a arte, eu sou muito apaixonada pela criação humana, sabe, todas as possibilidades infinitas de criação humana: na música, no teatro, nas artes visuais, no cinema, sabe; Tudo me encanta, toda arte me encanta. Agora, não é fácil, nosso país, quando você assiste a Tv aberta você vê que por mais que Faustão de vez em quando coloque lá... Até isso o Faustão tem

um pouco de, eu não gosto de assistir, mas uma vez eu passei e falei:

- *Nossa, ele tá mostrando ali um negócio.*

E eu falei:

- *Pô, até o Faustão tá mostrando a arte, na rede globo ali. Então é porque a coisa tá melhorando mesmo né. É isso”.*

## ENTREVISTADA C

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Dinamara

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 16 de junho de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 10 minutos e 02 segundos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Na verdade não foi vontade, foi as circunstâncias que muitas vezes leva a gente pra área profissional. Eu fiz magistério no interior do Goiás e sempre dizia que eu não seria professora. Eu tava fazendo magistério por que era o único curso, mas quando eu vim pra Brasília, eu já queria fazer artes cênicas pra ser atriz, mas eu tava desempregada, então mesmo começando a fazer bacharelado eu acabei mudando para licenciatura pra poder entrar na rede de contrato temporário aqui de Brasília, e aí é um pulo pra você se efetivar”.

Pergunta: ***Você fez em qual faculdade?***

“ Dulcina de Moraes”.

Pergunta: ***Em qual ano você se formou?***

“Humm..1998”.

Pergunta: <b><i>Já tem quantos anos que você esta na secretaria?</i></b>
Oh..no contrato temporário tem uns 21 anos...mas efetiva mesmo tem 17.
Pergunta: <b><i>Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?</i></b>
“ Não sei... Teve um professor no meu penúltimo semestre quando eu passei no concurso, ele era muito carrasco, muito radical. Eu sempre falo que eu passei por causa dele, por que fomos obrigadas a estudar. Nos éramos igual a um robô, ou aprendia ou aprendia. Então, graças a ele né, eu pude entrar na secretaria, por que foi um semestre que eu estudei, alias foi um ano, que ele deu dois semestres seguidos. Foi um ano que eu estudei muito (enfática)”.
Pergunta: <b><i>O que é arte?</i></b>
“ A arte é uma expressão... É, como eu posso dizer... É uma expressão livre né. A arte contemporânea é algo bem... Além... É um coisa nova, é uma coisa... Que você pode usar a forma das cores da maneira que você se sentir, de liberdade de falar, de fazer, de criar”.
Pergunta: <b><i>Qual a sua história na arte-educação?</i></b>
“ Ah... É igual eu te falei né. Eu entrei por acaso, mas a minha experiência foi muito boa. A minha época de contrato temporário, meus alunos mesmo, falam que eu pareço um palhaço em sala de aula por que eu gostava muito daquilo... Eu gosto de falar com o povo, gosto de tá ali... Na verdade eu queria ser atriz... Então tá na sala de aula, ter uma plateia, ali mesmo... Eu amo estar na sala de aula”.
Pergunta: <b><i>O que você entende por experiência?</i></b>
“ Ah.. experiência é você... Pensar em algo, colocar a mão na massa... De repente, você do nada criar algo... Eu acho isso muito válido, eu vejo isso na sala de aula. Hoje mesmo eu trabalhei colagem... Com o tema vanguardas artísticas e eu peguei uma revista, entreguei pra vários grupos e fui falando que era pra eles inovar, ousar nas cores, nas formas... E tá ali, tá lá na parede, hoje de manhã a gente fez. Ontem e hoje... Trabalhos lindos que

eles mesmo depois que vê fixado na parede eles falam assim:

- *Caramba professora, olha.*

Então, assim, eu sinto uma emoção de ver isso. Eu gosto muito”.

Pergunta: ***E como você se relaciona com essa experiência dos seus alunos?***

“ Ahh, eu gosto demais da conta, eu acho que quando eu aposentar, apesar do batidão de sala de aula, desse feedback que a gente não tem da Secretaria de Educação... Isso é muito frustrante, mas a outra parte de tá ali no espaço, onde não te oferece muita coisa, mas ao mesmo tempo, você transforma muito a partir do nada... Então isso me... Isso mexe um pouco comigo. Eu gosto muito de sair de manhã e pensar o que eu vou trabalhar dentro desse tema. Eu... Eu... Eu gosto da criação”.

Pergunta: ***Você acha que essa relação que você tem com eles interfere no seu trabalho? Interferiu ao longo desses anos?***

“ Não, ao contrário, se interferiu foi altamente positivo, eu tenho uma relação e sempre tive desde quando eu entrei na Secretaria de Educação... Uma relação muito boa com eles, né... Eu gosto de trabalhar tanto com criança no sexto ano, quanto adolescente, no oitavo e nono ano. A minha linguagem ela muda muito rápido, sou muito versátil. Então no mesmo momento que eu tô ali entrando no mundo deles, fazendo acordo com eles, ao mesmo tempo eu tô ali com os meninos de 11 anos, mas com o tom impositivo, de mãe mesmo:

- *Olha, não é pra fazer isso aqui.*

E com o adolescente não, normal:

- *Não, calma aí.*

Então, eu mudo muito rápido e eu gosto disso. Eu tanto gosto de trabalhar com criança, quando adolescente”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ As limitações são muitas né... Eu não tenho material nenhum. Não tenho material na escola. Até uma resma de papel é difícil conseguir muitas vezes, e quando a gente pede pras turmas, já tenho que tá preparada pra que eu possa resolver o problema que eles não vão trazer. Hoje mesmo eu pedi uma cartolina, e eu tive que arrumar cartolina na direção, tive que dividir ao meio e:

*-Olha a proposta não será igual com quem trouxe, quem teve responsabilidade e que está aqui com material.*

Vamos criar, vamos desenvolver, mas é igual eu tô te falando, ao mesmo tempo que você tem essa limitação, você tem que trabalhar com ela, e isso também pra mim é como se fosse uma, como se diz, é como mexesse comigo, como se dissesse assim:

*- Tudo bem, não tem material, e suas aulas vão ser como?*

Encher o quadro de coisa? Não. Você vai trabalhar exercício? Não! Eu quero trabalhar prática. Eu quero mostrar arte pros meninos de uma forma prática, ao mesmo tempo eu quero trabalhar teoria, eu quero simultaneamente ir para o lado prático e mostrar pra eles como os artistas faziam, como hoje em dia a gente costuma fazer. Eu sempre trabalho o passado e o presente, sempre fazendo a relação o tempo todo. Então pra mim, apesar das dificuldades, eu não me vejo trabalhando na escola particular, que é uma coisa mais maciça. Eu gosto da escola publica pela liberdade.

A minha realização é só a sala de aula. A gente não tem retorno. Na Secretaria de Educação a gente não tem retorno. Você faz um projeto bacana, você pode esperar que o projeto vai ser... Você vai se envolver ali e não vai passar dali. Quando eu comecei no contrato temporário na Ceilândia, eu lembro que nós tínhamos no Centrão na Ceilândia, nós tínhamos a exposição do nosso trabalho, então aquilo era o ápice. Era o momento... Eu acho que era Outubro, na semana de... Na semana cultural das escolas da Ceilândia. Então levavam-se os trabalhos, as exposições, passavam o ano inteiro juntando material, fazendo apresentações de teatro. Dizendo:

*- Olha, Outubro vai ser tal coisa.*

E realmente era. Então assim, dos anos que eu comecei até hoje, eu sinto o ensino entrando em decadência, sabe, os alunos não tem mais aquele amor, aquele respeito, aquela admiração por nós. Às vezes isso me desmotiva.

O 507 é uma escola maravilhosa de se trabalhar, você chega, propõe e o nosso diretor apoia. O que puder ajudar, ele ajuda. Se não puder atrapalhar, ele não atrapalha, ele é nota 10. Muito conhecimento dessa área, da cultura pros meninos, porque eles vivem em um mundo, da periferia ali. A parte onde eu trabalho, é periferia mesmo da Samambaia. Então assim, quando eu... Já começo a aula assim, pensando assim:

- Artes?

Sabe? Como se fosse algo descartado pra eles. Então o meu objetivo em sala de aula é trazer pra eles o que é algo que realmente faz, algo cultural, algo artístico, trazer um pouquinho essa parte pra eles, porque falta o básico”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Daqui a dez anos vai faltar um ano pra eu me aposentar. Eu acho que eu vou me ver mais desmotivada ainda, porque se eu pego a minha trajetória de vinte e um anos pra cá, eu percebi que apesar de eu ser uma pessoa alto astral, eu fui me desmotivando ao longo do meu tempo, justamente por causa dessa falta de valorização. O ser humano ele é movido a motivação, se não existe a motivação... A minha motivação antigamente não era só a sala de aula, era todo um conjunto, todo um sistema. A gente percebe que o sistema é falido e tá falindo cada vez mais. A valorização que antes nós tínhamos como professor, não é mais a mesma. Então eu fico pensando:

- *Daqui a dez anos como será? Daqui a vinte anos, como será?*

Pergunta: ***Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou reflexões finais.***

“ É uma experiência gostosa que eu tenho em sala de aula. Achei que eu nunca ia me realizar profissionalmente. A uns anos atrás eu pensei em sair pra um Tribunal, na época meu marido tinha ido, eu queria tá trabalhando só

um turno, mais descansada, mas hoje quando eu penso:

- *Gente, se eu tivesse numa sala, fechada, trabalhando em parte burocrática, eu acho que eu tava definhando.*

O que me fez ainda continuar o dia inteiro alegre, é estar em sala de aula um turno, sabe. Eu amo, eu gosto muito”.

## ENTREVISTADA D

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Patrícia

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 13 de maio de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 14 minutos e 39 segundos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Na verdade eu tinha uma resistência muito grande a ser professora. Minha mãe falava que não. Aqui em Brasília eu tenho uma amiga que é como se fosse uma irmã pra mim e ela fez educação artística no Dulcina. Ela falou:

- *Vai fazer que é bom.*

Ai eu falei:

- *Vai fazer o que depois da vida né?*

Só que ela desenha muito bem, ela realmente é artista. Ela desenha, ela pinta. E aí eu fui trabalhar na Fundação Cultural Palmares que é um órgão do Ministério da Cultura que trabalha voltado para os negros e lá dentro eu conheci uma pessoa que falou:

- *Vai fazer uma faculdade, que é legal pra ti, vai para o Dulcina.*

Aí eu fui. Fiz o vestibular. Mas fiz assim sabe, vou fazer, vou tentar. Fiz e aí eu passei, foi pra Artes Plásticas que eu passei. Só que eu fiz um ano e meio. Um ano de artes plásticas e eu vi que não era a minha praia, porque eu não desenho, eu não pinto. Aí eu falei:

- *Não, eu vou tentar então cênicas por que eu gosto muito de falar, eu vou ver como eu me saio em cênicas.*

Aí eu me achei nas artes cênicas. Acho que eu não poderia ter feito outro curso na minha vida. Aí eu pensei. Durante o curso eu pensava o que eu vou fazer. Eu vou dar aula, por que artista negro no Brasil é complicado. Aqui o campo pra artista é restrito. Aí eu falei:

- *O que eu vou fazer?*

Aí fui, conheci e comecei a estagiar e me apaixonei por .... Na verdade, eu já fazia dentro do Centro Espírita que eu frequentava. Eu já evangelizava. Aí eu fui me apaixonando pela questão também de dar aula. Aí quando eu fiz artes cênicas eu me encontrei, me encontrei dentro da profissão e acho que é fantástico.

Pergunta: **Quando surgiu a vontade de se tornar educadora?**

“Eu acho que já tava em mim e eu não sabia. Na verdade, quando minha mãe brigava comigo, diz que mãe sabe tudo né. Mãe sabe tudo mesmo, por que ela falava e eu dizia:

- *Mãe, não vou fazer, não é isso que eu quero.*

E já tava em mim, e quando eu comecei a evangelizar eu me apaixonei. Eu evangelizava os pequeninhos de três, quatro anos. E aí quando eu fui pro Dulcina eu falei:

- *Ah, eu vou dar aula de teatro que é legal”.*

Pergunta: **Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?**

“ Aluno? Ih, daquela época? Aluno? Na verdade o que me marcou não foi um

professor de arte, foi um professor de português. Uma professora de português, tanto que por causa dela eu queria fazer Letras. Mas com professor foi ela que me marcou assim. Ela é uma ótima professora, ensinava muitíssimo bem e tinha muita paciência, coisa que eu não tenho. É o trabalhar duro diário a paciência com eles. Eles as vezes até falam:

- *Ah, você não tem paciência!*

E eu falo:

- *Tenho sim, vamos lá.*

Vou e explico de novo, por que na realidade eu trabalho pouquíssimo artes cênicas com eles. Eu trabalho plásticas, porque é o que é pedido no currículo. Mas eu já tive experiência de trabalhar cênicas na primeira vez que eu fui pra Secretaria de Educação como contrato temporário, eu fui substituir um professor de cênicas e ele tava fazendo um trabalho lindo que marcou assim. Só que era ensino médio. O nome do trabalho era Corpo. Era um festival onde os meninos estavam ensaiando as peças de teatro brasileiro pra apresentar. Não. Minto. Tinha Shakespeare também, aí foi lindo o festival. Eu tenho fotos, só não tenho filmado. Foi lindo o festival. Eu trabalhei voz. Aí eu me realizei nessa época. Eu trabalhei voz, eu trabalhei corpo com os meninos. Foi fantástico o trabalho de artes cênicas que ele fez lá no 304 aqui da Samambaia”.

Pergunta: **O que é arte?**

“Ai, é tão difícil definir. Hoje em dia tem até aquela coisa de:

- *Ah, eu escrevo nas minhas atividades, eu escrevo artes.*

E no quadro também eu coloco artes, aula de artes. E aí o povo fala:

- *Ah, mas porque artes, não é arte só?*

Eu coloco artes por que eu englobo tudo: música, teatro, e artes plásticas, e todas as outras artes. É tão difícil definir né. Eu não tenho uma definição de artes. Eu acho que tudo que liberta um pouquinho, nesse sentido de você trabalhar com o que já é definido o que é artes cênicas, o que é teatro, o que

é plásticas, porque hoje tem as artes visuais que engloba o design, as outras coisas. Tudo que te liberta um pouquinho, que trabalha com criatividade, eu acho que pode ser considerado, acho não, acredito que é artes”.

Pergunta: **Qual a sua história na arte-educação?**

“ Então, tem essa história do 304 que fez com que eu não desistisse, porque a primeira vez que eu entrei em sala de aula mesmo, não foi trabalhando como artes. Eu tinha acabado de me formar. Foi como professor num projeto lá na Ceilândia e eu vi que ali ninguém acreditava muito em artes, né? E nem na educação. Aí depois eu fui pra Secretaria de Educação como contrato, mas eu peguei uma pauleira assim, sabe, com uns meninos que não queriam nada. Imagina, eu recém entro em sala de aula, recém formada e pegar a pauleira que eu peguei ali no início da Samambaia dos meninos que você dizia A e eles entendiam B. Que você entrava em sala de aula e eles queriam mais era pular nas paredes. E quando eu fui para o 304 foi o que me fez continuar, por que esse trabalho que eu falei, esse trabalho de voz, de corpo que eu fiz com os meninos, foi fantástico. Eles trabalharam Suassuna, *O Auto da Compadecida*, que foi linda a apresentação. Eles trabalharam Shakespeare, com *Otelo*, fizeram uma leitura linda. E aí foi, e falei:

- *Quero trabalhar assim.*

Quando eu passei de verdade pro concurso, eu passei pro noturno. Eu não passei pro fundamental. Aí o ensino fundamental é meio perrengue né. As vezes você meio que fica querendo desistir porque eles são muito novinhos pra entender certas coisas. Mas a noite, porque eu trabalho com EJA é o meu encontro com a educação porque a noite eu consigo falar de igual pra igual com os meninos, aí eu não falo só de arte, eu falo da experiência dos artistas, porque eles são pessoas. Não comuns, a gente não pode dizer comuns, mas pessoas que através da arte eles se libertaram e libertaram outras pessoas também”.

Pergunta: **Está na Secretaria de Educação a quanto tempo?**

“Dez anos. Vai fazer onze anos. Tanto quanto contrato como efetivo”.

Pergunta: **O que você entende por experiência?**

“ É uma bagagem. Tudo o que a gente passa. Fala dentro da arte, dentro da sala de aula? Eu entendo de duas formas. Assim, a experiência é tudo o que você já traz e é seu, já viveu, vivenciou e você carrega com você, não tem jeito. E as novas oportunidades que você tem de aprendizagem, assim. O que eu faço com os meninos em sala de aula que eu posso considerar experiência? Eles não entendem nada de arte. Eles acham um saco, e o que eu faço? Eu trabalho a teoria primeiro. Agora mesmo, eu tô trabalhando música com eles. O que eu fiz? Eu trouxe um texto falando o que é música e aí agora eu vou pra sala de vídeo, passar uns vídeos clipes sobre músicas críticas, tipo Gabriel Pensador, O Rappa, que são músicas mais perto deles pra eles entenderem porque eu to trabalhando música com eles. Porque eu não to trabalhando aleatoriamente.

– *Ah, escreve isso aí.*

Um conteúdo qualquer, entendeu? Eu faço eles passarem por essa experiência, a teórica porque eu explico pra eles a teoria, depois eu levo pra experiência. Qual foi um outro trabalho legal que eu fiz agora esses dias? A gente trabalhou a história de Roma, de arte de Roma, e aí eu trouxe os modelos de mosaico romano, pra eles verem, e aí eu trabalhei o mosaico colorido. Trouxe uma gravura e eles montaram o mosaico pra eles saberem do que eu to falando”.

Pergunta: **Como você se relaciona com a experiência do educando em sala de aula?**

“ As vezes com muita frustração eu sei que eles não vão conseguir alcançar tudo o que eu quero alcançar. Mas as vezes me da um estalo assim, e eu faço esse tipo de coisa. Eu sempre trago a teoria, cores, por exemplo. Eu trouxe cores, aí eu falo das cores em si. O que o laranja passa pra gente? Laranja é vibração, o azul acalma, o branco é considerado paz, o vermelho ele excita. Eu converso com eles sobre isso né. Aí falo das cores das roupas e aí depois eu trabalho o ciclo cromático com eles. Eles constroem o ciclo cromático junto comigo em sala de aula. Eu faço no quadro, aí vou

explicando pra eles, aí eles fazem o deles”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ As limitações é essa coisa do povo não acreditar muito na arte. Isso é uma grande limitação. Aí você tem que tá brigando todo dia pra mostrar que faz uma diferença danada, né? Que se você trabalha a criatividade da pessoa, de certa forma abre um campo da vida pra ela. De levar a arte como conhecimento em si. Uma vez eu fui questionada por um aluno do noturno, pra que ele tinha que estudar arte? Aí eu falei pra ele que isso eu falei e questionei uma professora minha uma época. A gente trabalha a arte em termo de conhecimento mesmo, que é mais um conhecimento pra acrescentar na vida dele. Assim como ele tem conhecimento de informática, assim como ele tem conhecimento de culinária, assim como ele tem conhecimento de roupa, de moda, ele precisa ter conhecimento de arte também, como assunto e também, como eu vou dizer? Em termo de aprendizagem. A arte dá essa viação da criatividade, ela liberta um pouco, ela abre caminhos pra você aprender melhor. Você relaxa quando você faz um desenho. Então se você tá realmente relaxado, a sua mente vai dar uma brecha pra você aprender melhor. Eu penso assim, não sei o que as outras pessoas pensam. É horrível não ter livro. Então, meio que cai nessa questão de não acreditar na arte. Pra que ter livro de arte? Por que não se acredita que a arte pode fazer diferença. Aí a gente meio que encontra... Não tem mesmo livro de arte, nunca tem. O MEC não adota livro pra arte, e quando adota é assim, terrível. É terrível. Eu vi o livro que o MEC adotou para o noturno e não dá um terço do trabalho que tem que ser feito a noite com eles. Vejo essa questão da criatividade, que ela abre caminho pra... Como é que a gente diz? Tem um nomezinho pra aprendizagem, um nome científico que não tá vindo na minha cabeça agora. Minha professora usava muito, que é essa questão de abrir o caminho mesmo na sua mente, te dar uma relaxada pra você poder aprender. A partir daí, que a arte vai te abrir esses caminhos. Quando você desenha, quando você pinta, quando você lê um texto artístico, ele tá meio que uma abertura pra você enxergar as coisas de

um modo melhor, além da questão crítica, que a arte te dá essa percepção crítica da vida. É uma potencialidade muito grande”.

**Pergunta: Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?**

“ Eu espero que melhore muito, até porque eu como arte-educadora, o trabalho que eu faço, ele é.. Não com os meninos de ensino fundamental, por que eles não tem maturidade pra isso, mas no noturno eu trabalho com adultos e eu percebo que eles tem.. Eu dou essa abertura pra eles, da crítica em sala de aula. Eu trago uma obra de arte e eu vou falar da vida do pintor ou do autor da obra ou do músico, do que ele passou, do que ele viveu, por que a obra de arte dele reflete, o que ele vivenciou, que é a mesma coisa que eles vão fazer com a vida deles. Porque a gente é um todo né, a gente é tudo o que a gente passou na vida: as tristezas, alegrias, convivência com irmãos, com pai, com marido, com mulher, com os amigos e tudo você carrega e tudo te transforma e tudo te leva pra viver melhor ou não”.

**Pergunta: Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou reflexões finais.**

“Olha, eu era uma pessoa tão tímida e hoje eu falo demais. Eu era tão tímida assim, que eu penso que fazer arte foi a melhor coisa pra mim, pra potencializar, pra me fazer crescer como pessoa. Porque eu só sou professora hoje, porque eu sou professora de arte. Talvez se fosse de outra matéria eu não tivesse conseguido essa liberdade. Essa liberdade que eu falo tanto, sabe, de.. Eu sou de subir em palco, coisa que jamais faria se não tivesse feito arte. Eu subi em palco, hoje eu tenho coragem de falar em público, porque nossos alunos é o nosso público. Uma coisa quando eu penso assim, porque eu fiz artes cênicas, o meu público são eles. Meu público, eu sou atriz. Quando eu dou aula pra eles, é o meu público e eu me sinto realizada ali, de verdade. Eu não falo da boca pra fora não. Eu tenho uma frustração grande quando eu falo de ensino fundamental, porque eu tenho vontade de fazer a diferença e com os meninos é mais complicado, eu faço essa diferença a noite. Eu sinto de verdade, faz uma diferença a noite, mas no ensino fundamental é mais difícil porque a gente tem que trazer eles

na rédea, mas ainda consigo trabalhar, ta bom demais”.

## ENTREVISTADA E

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Ana Lúcia

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 10 de julho de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 27 minutos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Da minha mãe. A minha mãe é aposentada, e sempre foi professora de educação artística. Assim, ela trouxe de Minas, né. Na época da minha mãe, assim, ela não era... Era época da Eurides Brito. Na época era um convênio da Secretaria de Educação, e ela fez, mas ela sempre quis ser professora de educação artística. Aí ela aposentou dando aula no ensino especial, ali ensinando, sempre foi muito habilidosa, e desde isso, assim, aí... Acabei.. Lá em casa na verdade todos são professores. Já é de família mesmo, família de Minas, família mineira, as mulheres quase todas são, né, professoras. Mas veio da minha mãe mesmo a inspiração, minha mãe foi professora mesmo de arte” .

Pergunta: ***Quando surgiu a vontade de se tornar educador?***

“ Na verdade assim, eu não queria nem ser professora não. Eu fiz o científico, lá em casa todo mundo fez o normal. Eu fiz o científico por que eu queria mexer com outro típico de público. Não fazia o concurso pra entrar... Da Secretaria de Educação, né... Por que eu achava que eu não dava, não tinha essa habilidade, né... De sala de aula e tal. Aí eu me via, pra agradar a

minha mãe, a minha mãe assim:

- *Faz o concurso.*

Era terceirizada da CEB, e eu mexia com outro tipo de público também né. Aí..Faz quem sabe, não sei o que, aí de tanta insistência, pra agradar a minha mae, aí eu fui e fiz o concurso, mas sem estudar, sem fazer nada, só pra agradar mesmo..aí eu passei(gargalha)

Eu escolhi assim, eu fiz no Dulcina. Eu fiz na UnB mas eu não passei, porque tinha um teste e eu não passei na parte prática. Aí eu resolvi, por que eu já gostava da coisa. Eu gostava mas eu não queria trabalhar, por que eu achava que não dava pra ser professora em sala de aula mesmo. Aí eu peguei e me formei e tal.eu fiz, na verdade eu fiz educação musical, por que eu tinha uma habilidade mais pra música que artes plásticas, mas acabei..hoje em dia eu sou professora de arte visual, justamente por que a condição que a escola, a estrutura mesmo dá pra gente. Não tem uma sala ambiente, nem nada. Aí eu fui pro fogo, como diz o outro, e comecei a aprender a partir das artes visuais e hoje em dia eu dou mais arte visual do que na verdade educação musical. Mas aí foi..aí eu passei nesse concurso e me vi assim, desempregada, por que era terceirizada da CEB, e o tempo que eu fiquei na CEB, não teve concurso. Aí eu era da Associação, aí teve uma briga lá entre os diretores e aí mandaram as meninas da Associação embora, e eu me vi naquela condição: desempregada, já mais velha, assim, mais de vinte anos, e eu dizendo: agora eu vou ter que correr atrás. Chorei o primeiro ano que eu entrei na Secretaria de Educação, por que eu sofria demais por que eu não conseguia, assim.. e eu entrei no lugar de um professor que eles amavam, era um professor de artes cênicas, e assim, e assim, uma comunidade muito difícil , e hoje ainda é difícil aqui, mas na época que eu entrei em 1999, era muito complicado. E assim, mas eu fui, com jeitinho, aí eu pensei: Não é que eu nasci pra isso mesmo. Por que, sabe quando você ama tá com aluno, qualquer projeto, qualquer coisa eu to no meio. Aí eu me vi assim: Realmente foi bom a minha mãe ter insistido comigo. Sempre nessa escola, nunca saí. Já passei poucas e boas aqui. Momentos terríveis , mas hoje em dia não. Escolhi a regional da Samambaia

por que só tinha ela. Quando..Por que, assim.. eu me vi desempregada e ia direto na sede e nunca tinha carência, e eu achava estranho que nunca tinha carência. Ai um dia eu cheguei de viagem e fui olhando no jornal pra ver se tinha aberto alguma carência né, que eles comunicavam, saía no jornal Correio Braziliense. Aí eu li que eles estavam convocando os concursados de 2002, não como é que é...eu passei no de 99..eles estavam chamando o pessoal do concurso que teve em 2000. Sei que eu.. aí tinha pra Artes..aí eu peguei e fui lá. E assim, foi até muito engraçado, que eu entrei e que era só pra assumir esse dia, e eu entrei como se.. - Não hoje não tá..quem vai assumir hoje. aí eu disse: - não, eu to assumindo hoje. Aí eles deixaram eu entrar, aí eu fiquei lá, e quando chamou: -O próximo! Eu falei assim: Olha, eu sou do concurso de 99, você ta careca de me ver aqui, e nunca tem vaga.. como é que vocês estão..como é que tem um pessoal do concurso de 2000 assumindo, artes.. e nunca teve vaga pra mim? eu só saio daqui com a minha vaga. Aí passou, passou, e foi lá chamou não sei quem lá de dentro, aí eu disse: - pode olhar aí no concurso. Aí eu levei o edital que eu passei em décimo sexto lugar. Aí eu sei que arranjaram essa vaga. Só tinham duas vagas: uma de vinte horas no Núcleo Bandeirante a noite, e nem perto da minha casa passava ônibus pro Núcleo Bandeirante, e a outra aqui pra Samambaia. Ai quando eu cheguei, e acabou me dando essa vaga. Eu peguei essa vaga. Aí cheguei na Regional da Samambaia, aí a menina da regional pegou e falou assim: -Esse professor só tá esperando alguém chegar pra ele ir pra 40 horas, tanto é que quando eu entrei na época você só pegava vinte horas. Depois você tinha que fazer reserva, mas eu consegui entrar com 40 horas, por que ele dava aula de manhã e a tarde, aí foi por isso que eu vim pra essa escola. Aí fui ficando, ficando. Entrei em vários concursos de remoção, mas só que nunca tinha carência. Aí fui ficando, aí depois parei: - Ah, já to aqui a tantos anos, já tem dezesseis anos que eu estrou aqui..e eu nem faço mais concurso de remoção e acabei ficando aqui.

Pergunta: ***Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?***

“ Olha, eu tinha um problema sério no Dulcina, porque lá faltavam alguns

créditos, assim, pra completar o curso. Eu tinha que fazer optativa. A coisa que me marcou muito foi Laboratório de Artes Plásticas, artes visuais, que era o nú artístico. Eu não conseguia desenhar uma perninha e de repente eu tinha.. Aquele negócio foi muito forte pra mim, me marcou:

*-Assim, gente, eu vou ter que saber.*

Eu vou ter que estudar, por que eu não sei qual vai ser a minha... Assim, condição em sala de aula, né. E assim a coisa que me marcou muito foi na Dulcina. Assim, um grupo também pequeno que eu tive na parte de educação musical. Eram poucos alunos ali, a maioria ia pra artes cênicas ou artes visuais. Assim, foi uma coisa que me marcou muito foi a fase mesmo da Faculdade. Assim, das experiências que eu tive em pegar essas matérias , assim de jazz, que eu não sabia de nada, que eu peguei como optativa e aprendi muito, conviver mesmo com o ser humano. É diferente né, eu achava o povo muito doido. Tanto é que até hoje, todo mundo acha que eu sou professora de português, menos de artes, porque dizem que eu não tenho nada. Assim, olhando pra mim, ninguém vê uma professora de artes, porque a maioria das professoras, assim de educação artística, são meio assim... Os meninos mesmo falam. Então assim, eu me vi naquela situação. A fase que me marcou muito, foi a fase que eu mais estudei. Por que eu achava que a gente vai com uma noção que a faculdade de artes... Mas quando você entra ali é muito complicado, por que você tem que se envolver, tem que, né.. aprender muita coisa assim, que não é da sua realidade, e não era da minha. E assim, sou da família mineira, tradicional, e eu via muitas coisas dentro da faculdade que eram diferente, você sabe como é.. Então pra mim foi um momento que marcou muito assim né... E assim na escola também, esse primeiro ano como eu te falei, eu chorei muito que eu pensava... Gente eu sou incapaz, eu não vou conseguir dar aula não, por que eu não dou conta. Chegava em casa e chorava, e falava pro meu pai:

*- Pai eu não dou conta, ninguém... Os meninos não me respeitam...*

Até que eu consegui, eu não sei... Assim, eu falei pra deus:

*- Me dê uma luz assim... De me envolver com eles..sao meninos difíceis,*

sabe...

E eu fui aos pouquinhos que fui ganhando, tanto é que no final do ano, desse mesmo ano, no primeiro ano, os meninos vieram, me abraçaram e disseram:  
- *Professora, a gente achava que essa historia era outra coisa, a gente não gostava mesmo da senhora..*

Chegou a um ponto que eu entrava na sala e tava escrito no quadro assim:  
FORA PROFESSORA, NÓS QUEREMOS O NILSON! Que era o outro professor. Então foi assim, e no final do ano eu consegui. Aí eu disse:

- *Gente.*

Pra mim foi uma vitória tão grande que eu disse: É isso mesmo que eu quero.. Aí a partir disso eu nem pensei em mais nada, tanto é que eu fui..Tinha dificuldades... E hoje eu me vejo, e assim, eu me dou muito bem com adolescente. Eu gosto dessa.. E por que no concurso, no meu concurso era pra ensino médio, mas assim, não tinha... Na época era o que tinha, ensino fundamental, e pegar né. Aí assim, meu estágio foi na escola normal, então assim, eu fiquei... Eu sentia dificuldade... Mas depois desse primeiro ano, eu vou te falar, eu falei assim:

- *É, eu realmente...*

Até minha mãe ri, diz assim:

- *Tá vendo? Eu te falei que foi bom ter insistido, que eu sabia que você ia ser uma boa professora..*

E eu acho que eu sou uma boa professora, amiga, companheira, todo mundo da direção, tem um envolvimento com os meninos, que os meninos gostam de você. Por que eu entro na deles. Tem um projeto que eu viajo com eles todo ano. Assim, a gente escolhe uns alunos. A gente tem um projeto aqui na escola. Então eu me vi assim. É eu nasci mesmo... Aí que eu enxerguei mesmo que era pra ser professora”.

Pergunta: **O que é arte?**

“ Pergunta difícil né. O que é arte? Ai meu deus. Eu vou ter que definir isso.

Assim, arte é eu poder levantar todos os dias, conseguir chegar na escola, transmitir aquilo que eu... Ai mas é tão complicado a gente falar o que é arte..Arte assim, é.. Uma forma criativa.eu acho que no meu caso é poder levantar todos os dias, criativa, entrar numa sala de aula, que tá difícil, ter criatividade mesmo, pra você conseguir uma resposta do aluno... Matar um leão por dia, eu, pra mim... E essa arte mesmo de conseguir essa... Sobreviver todos os dias, depois de uma aula, e conseguir passar uma coisinha, entendeu? A arte pra mim engloba... É muito difícil... Acho que muito assim, complexo. É mais eu acho que é isso, a arte pra mim é poder conseguir tirar um aluno, como se diz, que não tem nada, que não consegue fazer nada, e de repente você vê ele fazendo o mínimo, mas assim, criando. Inclusive essa blusinha mesmo quem ganhou foi uma menina que dizia que não sabia nada, e foi a que ganhou, porque o interclasse desse ano é desenhos animados, e ela que ganhou. O nosso era o Chaves. Então pra mim arte hoje em dia, é poder transmitir o que eu consegui aprender nesses anos todos , e ter uma resposta criativa também, e poder tirar... Assim, e ver o ser criativo dos alunos, aqueles que não conseguem. Eu acho assim, é tão difícil. Arte é tanta coisa, né. É você poder cantar, você poder interpretar, é um misto disso tudo”.

Pergunta: ***O que você entende por experiência?***

“ Experiência. Experiência é o dia a dia mesmo, é a sala de aula e... Cada aluno é um ser diferente, e sempre cada um tem coisa pra te transmitir. E assim, eu tenho tido experiências com alunos que eu achava que não ia dar em nada, e assim, me acrescentar em nada, e assim, eu tenho aprendido muito, muitas experiências com esses alunos.. Olha tem hora até que eu tenho que, sabe? Por que eu entro muito, e assim, tem hora que eu já to é chorando, sabe. Eu tenho que ficar...Essas experiências tem horas que me comove, me choca. As experiências artísticas muito boas. Tem hora que essas experiências... Você vê numa bandeirinha que a gente... Por que eu não dou nada pronto... Eu acho assim, que todo mundo tem... Esse negócio de professor que vem com tudo pronto, nunca fui. Primeiro por que eu nunca tive essa habilidade de desenhar, assim, não adianta querer... Eu mesmo

falo pra eles que esse dom de desenhar.. então assim, eu jogo as propostas e tal, e fico esperando deles as respostas. E eu acho assim, que tem muitos alunos bons, criativos, e assim, eu tenho tido uma resposta boa de pessoas, até de alunos que eu achava que não ia ter tanta, assim, criatividade, e eu tendo também experiência nesse sentido, de ver que eles... É só você jogar e não dar nada pronto e eles têm que se virar, e acaba você transformando num ser criativo”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ Eu começo pelo sistema mesmo... Por que eu fico assim: Como você trabalha a criatividade do aluno se você tem que podar ele toda hora? Assim, numa sala que você não tem uma sala ambiente. Então, se você por exemplo, no início eu queria muito a minha área, que era educação musical. Entao eu começava a fazer o aquecimento dentro da sala, e daqui a pouquinho tinha um professor batendo porque eu estava atrapalhando a aula dele. E foi assim varias... Uma vez um diretor chegou e eu tava no fundo da sala, por que os meninos, os grupos né, iam apresentar e pediram se podiam trazer um pandeiro... Eu lembro até hoje, isso me marcou também, um violão, um pandeiro, porque era uma paródia, e eu:

- *Pode.*

Dentro da minha sala de aula, né. Aí, eu lembro que eu tava no fundo da sala, os meninos começaram a apresentar, cantar e tocar. O diretor entrou, ele nem pediu licença, começou a xingar os meninos:

- *Vocês estão fazendo bagunça, o que vocês estão fazendo aqui?*

Aí eles, os meninos, você sabe o que é adolescente né, na verdade. Eles só apontaram para o fundo da sala e eu estava sentada no fundo da sala anotando, que eu tava dando nota né, pelo trabalho. E mesmo assim ele me desrespeitou aí falou que não podia. Então eu fico olhando assim, limitações de todo tipo, né, porque você tolhe a criatividade do aluno a partir do momento que ele não pode... Por exemplo, se ele tem que cantar, se ele canta um pouquinho, eles falam assim:

- Canta mais baixo, ou faz isso.

Então toda hora você tá podendo, não tá? Então, assim, de limitação é o próprio sistema. Assim, você não tem um espaço seu. O professor... Não sei na sua escola, se você tem um espaço lá, que aqui eu nunca tive. Aliás, isso aqui... Aqui é a biblioteca... A biblioteca era o auditório. Antes do auditório, isso aqui era uma sala de artes, porque tinha até uma pia. Tinha uma pia aqui, aí depois virou auditório, e foi tirando os espaços. Então assim, que.. Oh, pra você ter uma ideia, você da aula de artes, o menino naquela cadeira universitária. Aí você coloca um lápis, e o lápis mesmo, só um lápis.. eu nunca consegui trabalhar com pintura por exemplo aqui. Como você trabalha com a pintura, assim, se você não tem uma sala... Isso que eu to.. Um espaço pra você lavar a mão, pra você ter uma bancada. A única mesa que você tem é essa universitária que cai tudo, né. Então assim... Não tem, outra coisa. O professor de arte tem que improvisar o tempo todo, por que se depender de material pedagógico da escola no sistema, você não tem. Você não tem um livro pra te dar assim um apoio, porque nas outras disciplinas tem um livro né, que você pode seguir. Esse não, você tem que ler, tem que entender, tem que resumir, pra transmitir pros alunos, assim, o básico, por que não dá pra você sem livro, sem nada, fazer apostila, ou então você improvisa um resumo no quadro. Então assim, falta tudo, eu acho. As limitações são de todo tip. Você é limitado. O professor de arte, assim, não que eu seja limitada, por que o que eu possa né, trazer de diferente, eu tento mas infelizmente não é um ambiente.. Tanto é que fica... Tem hora que os meninos nem querem, por que não tem uma coisa assim.. Eu até trago um filme né, um... Mas não tem um... Falta material pedagógico. Acho que falta material pedagógico, sala ambiente, assim pra você poder trabalhar, por exemplo, você quer trabalhar com uma argila, como você trabalha? Escultura? Né, pintar, por que se tivesse uma sala ou um ateliê.. eu só vi isso no meu estagio que foi na escola normal, e tinha essa sala de artes visuais, de educação musical e de artes plásticas. Quer dizer, visuais, cênicas.

Olha, hoje em dia eu to menos... Assim, o que me motivava era o interesse dos próprios alunos. Assim, por que mesmo com toda falta de recurso, assim, as propostas que eram colocadas em sala a gente tinha uma resposta

legal. Hoje em dia pra gente conseguir tirar um pouquinho deles, assim, desmotiva, porque eles não estão motivados. Eles já vem pra escola sem motivação nenhuma né, é de casa, sei lá. É falta de tudo, entendeu? A vida dos alunos, pelo menos aqui, na comunidade... Assim, há uma desmotivação muito grande, em termos de tudo, família, de perspectiva. Você começa com um aluno na sala e eles não querem nada. Eles falam: Ah, professora quero saber disso não. Então assim, há uma desmotivação muito grande, agora assim, o que me motivava mais era justamente isso: a resposta deles mesmo, por que não era nem um... A gente tem, aqui a gente tem, eu não posso nem falar isso não, eu tenho apoio da direção, uma direção excelente que ta sempre com a gente. Você precisa, ela dá. Mas assim, a motivação mesmo é os próprios alunos, e a minha motivação era a resposta dos próprios alunos também. Hoje em dia a feira de ciências não mostra tanto, mas assim, teve uma época que tudo que eu colocava como proposta em sala de aula eles aceitavam e eles participavam, então assim, eu vivia fazendo exposições na escola, essas feiras aí, sempre junto e saía cada trabalho lindo né. Aí que eu vejo hoje é isso, porque eu não consigo né, trabalhar assim com eles da forma que eu trabalha com.. Um tempo atrás aí, por que eu achava que a potencialidade.. eles eram muito mais, como é que fala? Eu tinha muito mais resposta, né. Hoje em dia eu to até meio desanimada mesmo. Não de não gostar do que eu faço, mas assim, pelo o que eu tenho visto, né.. O que vem de fora, assim, cada ano que passa, eu sinto assim, minhas mais desmotivadas né. Não tem interesse, então, assim”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Olha eu queria muito que tivesse, assim, que houvesse uma transformação até da própria, assim, do sistema mesmo, de trazer as artes mais pra escola, entendeu? Recursos... Por que o artista sempre vai existir. O potencial do ser humano, eu acho que todo ser humano.. Eu também só sobrevivi pela criatividade, que se eu também não for criativo, você não consegue sobreviver. Então assim, eu acho, eu creio que o que falta é trabalhar mesmo, a parte criativa. Mas o que eu espero é mais criatividade, mais sei lá,

recurso, mais incentivo, mais motivação. Assim, porque a arte pra mim tá envolvida em tudo, não tem como você separar, né? A arte fala assim:

- Professor você ta dando aula de história, o professor de história fala isso.

E eu digo:

- *Mas você já viu a história andar independente da Arte? desde que o mundo é mundo, a arte e a história andam juntos né?*

Então assim, é só dar mais um leque pra esses meninos que eu acho que assim que a arte tem futuro mesmo. A arte nunca vai morrer. Eu acho assim, o ser humano ele sempre vai ser criativo, e a gente ve isso, cada dia vai transformando. Então o que eu espero é isso, assim, uma evolução mesmo nas artes. O que eu, assim, o nosso governo, o Brasil mesmo, e a gente vê os outros países mesmo, até aqui do lado o Chile, que fez aquela revolução no país e foi através da educação. E eu acho que a arte ela vai andar sempre junto, nessa evolução. Eu acho que falta é um incentivo mesmo. É colocar um pouquinho na mão que eu tenho certeza que a arte nunca vai morrer né? Enquanto tiver um ser criativo, sempre vai existir a arte. A arte vai ta junto com ele, não tem como você né, tirar assim, do ser humano, a criatividade. E assim, até pra sobreviver tem que ser criativo, então pra mim o que eu espero é isso. Eu sei que é difícil, eu também não acho que vai ser tão fácil assim não sabe? Enquanto não houver uma mudança de postura mesmo, em relação à educação. Assim, o trabalho escolar mesmo, quando eu falo de escola, trazer uma coisa diferente assim, de cima pra baixo, por que por mais que a gente queira, vem de baixo pra cima, né? Agora de cima pra baixo, cada ano que passa, eu acho assim que no Brasil principalmente não há tanto incentivo”.

Pergunta: ***Defina sua trajetória em uma palavra.***

“ Olha eu falaria a criatividade mesmo. Eu me vejo como um ser criativo, por que pra estar numa sala de aula hoje no século XXI, tudo o que eu já passei assim, eu me vejo como uma pessoa assim, muito criativa”.

Pergunta: ***Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou***

***reflexões finais.***

“ Ai gente, que nunca morresse a criatividade do ser humano, por que a arte é isso, estar sempre em evolução, ter alguma coisa a mais pra você tirar até de si mesmo, e assim, potencial de seus alunos, no caso, de educadora, sempre você tem que ficar ali cutucando, insistindo pra ele ser criativo. Então o que eu resumiria é isso: Criatividade. E assim, que ele não existe, a arte sem criatividade pra mim ela não é arte”.

**ENTREVISTADA F**

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADO: Jorge Cimas

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 06 de maio de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 23 minutos e 37 segundos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Bom, eu não me imaginava professor. Eu era artista plástico, já desenvolvia trabalhos de rua né, voltados às artes, e de repente surgiu a questão do vestibular na Faculdade Dulcina, e eu fui não só por uma questão de curiosidade, mas me aproximar do meio artístico que estaria ali no Dulcina. Só depois então que eu fui saber, ou perceber que o curso era de licenciatura e não de bacharelado, ou de outra coisa, que entrasse num momento de exame em relação à arte. O meu objetivo primeiro era ser o pesquisador. Um artista plástico-pesquisador, e não um professor de artes”.

Pergunta: ***Quando surgiu a vontade de se tornar educador?***

“ Primeiro veio a questão da necessidade. Eu tinha que fazer o trabalho de metodologia. Antes eu já desenvolvia da faculdade, um trabalho bem

inovador. Fazia um trabalho de rua na faculdade, fazendo um trabalho na faculdade, levando teatro, multimídia, pra rua, e na verdade quando eu fui fazer o meu estágio é que no estágio, o estágio suscito uma coisa diferente, no estágio suscitou, transformou algo diferente e acabou se transformando na necessidade em dar aula. Tanto que eu saí do emprego relativamente bom, pedi demissão pra carreira de professor”.

Pergunta: ***Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?***

“ O que me marcou mais na questão do trabalho na faculdade, por exemplo, foi o fato de ter na minha trajetória como artista plástico ter mais experiência do que estava sendo desenvolvido na faculdade. Então houve uma troca, aquela troca da teoria da faculdade, com a minha experiência prática e levando pra faculdade essa troca. No ensino fundamental é como a gente tinha uma visão de tempos modernos, a gente chegou nas escolas criando um rebuliço. Era algo novo, uma forma nova de se dar aula, coisa de ir para o muro pintar, coisa de você jogar o menino no trabalho prático, fora de sala e dentro de sala mais voltado pra prática, do que o trabalho de desenhos especificamente. Boas memórias, aula de violão. Na época que eu estudei por exemplo, a gente tinha as três disciplinas, então tinha aulas de artes plásticas, aula de teatro e aula de música. Então tinha um professor e violão quer acabou virando colega. Eu não virei músico pra viver de música, mas hoje eu faço um trabalho de produção que a muito tempo venho desenvolvendo no trabalho de rua. Com os músicos eu estava fazendo um trabalho, tanto que eu tenho a minha Ordem dos Músicos, e assim por diante”.

Pergunta: ***O que é arte?***

“ Arte independe do fato de ter conhecimento. A arte é desejo, vontade de fazer alguma coisa. Então a gente quando era menino, fazendo os nossos carrinhos de rolimã, a gente fazia arte. O fato de pegar e fazer estilingue e ir pro mato. O conhecimento prático-teórico era extremamente importante. Então a minha vivência como menino de rua, porque na minha época a gente vivia mais na rua do que dentro de casa, essa minha vivência me trouxe essa

experiência do fazer artístico. Hoje eu vejo por exemplo, que a garotada não sabe absolutamente nada sobre brincadeiras do passado, que se perderam no tempo. E eu faço essa busca, tento resgatar isso hoje, inclusive na sala de aula”.

Pergunta: ***Qual a sua história na arte-educação?***

“ Eu não só participei de vários movimentos, inclusive na criação da Associação de Arte-educadores, mas indo a congressos na USP, participando da sociedade de pesquisadores de artes-plásticos, depois abandonei essas questões e voltei mais pra minha pesquisa. Hoje não me aproximo muito disso apesar de ser presidente de uma ONG que faz um trabalho de Arte fora da sala de aula. Eu sou presidente da Mamãe Tagua, um ponto de cultura que trabalha com oficina de Artes durante o ano. Centro de Cultura Mamãe Tagua. Ano passado por exemplo, foram 32 oficinas, desde construção de instrumentos, a musicalidade a perna-de-pau, capoeira, dança, várias coisas. Na secretaria já estou a 31 anos. Já passei da fase, já pedi aposentadoria, mas não me concederam, né, por alguns erros administrativos, mas eu já tenho 31 anos de trabalh”.

Pergunta: ***O que você entende por experiência?***

“ Olha, além do acúmulo, é a busca. Rebuscar resgatar memória cultural da comunidade, memorial cultural da nossa sociedade. Arte ou fazer artístico, ele não se resume a um livro, um compêndio. A experiência te dá um cabedal que você possa inclusive entrar nessa sala de aula, fazer uma sondagem, observar o aluno, ver as necessidades do aluno. As vezes até ajudar um aluno nas suas muitas necessidades que não apresenta, mas que você percebe, entendeu? Só essa experiência do dia-a-dia desses tantos humanos me trouxe, além dos quarenta anos do trabalho de rua que eu tenho né”?

Pergunta: ***Como você se relaciona com a experiência dos educandos em sala de aula?***

“ Primeiro que eu me aproximo muito dessa questão, a própria questão da figura já te traz isso. Quando você se aproxima, eu, por ter a barba branca

dizem que eu sou o Papai Noel, fazem aquela coisa toda. Então eu gosto de entrar nesse processo de sensibilidade do aluno e não na estrutura técnica do trabalho de arte, mas na sensibilidade, no fazer criativo do aluno, a partir da sua sensibilidade. Então você conversa com o aluno, se aproxima, o aluno se joga nessa relação professor-aluno, e nessa relação professor-aluno você sente essa aproximação quase familiar. Você se aproxima dele de tal forma que ele tem uma relação de confiança contigo, e as vezes abre, passa algumas informações que você precisa no dia-a-dia pra trabalhar com ele, pra que ele de repente, se eu fosse fazer preenchimento de fichas e tudo mais, viraria um coisa tão técnica que me distanciaria dele. Modifica é claro, claro que modifica. Cada comunidade, eu passei por muitas comunidades. Cada comunidade que você chega, tem uma realidade e te força a compreender e a se relacionar com essa realidade. Não adianta eu chegar com um saber pronto de uma outra comunidade, chegar aqui e jogar em cima deles, que não vai dar. Eu tô agora, não cheguei nem no início do caminho. A gente passa o primeiro bimestre e eu não cheguei nem no início do caminho do trabalho de arte. Os cutucões que a gente começa a dar, são os cutucões de sondagem, pra ver o caminho que a gente vai tomar. Então eu tenho que ter esse respeito, eu não posso julgar o aluno pelo que ainda não mostrou, tenho que abrir pra que ele demonstre. Um comentário que eu tava fazendo é que lamentavelmente o pessoal fala tanto de tecnologias educacionais, mas esses alunos não estão preparados para o uso da tecnologia. Eu levo equipamentos pra sala de aula e eles não conseguem, mas que por outro lado, eles se relacionam com o equipamento e vão buscar outros caminhos, de repente um jogo de xadrez que eu não propus que ele quer jogar, eu estimulo esse jogo, também a partir do jogo de xadrez chega a outra coisa. Então essa relação traz muitas possibilidades, eu tenho que compreender o aluno na sua necessidade primeira, antes de jogar pra cima dele um monte de coisa”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ Eu diria as limitações máximas e as potencialidades máximas. As limitações

são o simples fato de eu mudar muito de comunidade. Passei em várias comunidades. Iniciei em Taguatinga, passei por Ceilândia, Plano Piloto, Núcleo Bandeirante, voltei pra Taguatinga, Recanto das Emas, Samambaia, e tal, e cada local tem um universo diferente. Ao contrário do que muita gente pensa, eu tô chegando ao fim de carreira preferindo retornar pra periferia, que o pessoal chama de drama da periferia, exatamente dos vícios dos belos locais. Os belos locais tem vícios tais que você não sai do lugar. Alunos que formam grupos que dificultam o seu trabalho. Então eu retornei pra duas comunidades, por exemplo, eu dou aula no Recanto a noite e dou aula na Samambaia a tarde. Prefiro trabalhar com essas comunidades do que a de Taguatinga ou Plano Piloto por exemplo. Entendeu? Que carrega vícios piores do que esses. O simples fato de achar que são mais ricos, o simples fato de acharem que são melhores, o simples fato de achar que os direitos são maiores. Por que nessa relação de direito e dever, isso é muito relativo do ponto de vista social, eu tenho direitos e deveres. Eu entro na sala de aula, não com os meus direitos e deveres com eles, mas com a minha experiência, o meu olhar crítico e aprendendo a entender o olhar crítico do aluno. As vezes no olhar crítico dele é por falta até de talvez uma potencialidade descoberta, que não foi descoberta, ou simplesmente ele não foi estimulado de tal forma que colocasse pra fora aquilo que ele tem, entendeu? Então ele primeiro faz uma barreira contra você, mas você percebe que essa barreira pode ser quebrada. Em locais como o Plano Piloto, por exemplo, é muito mais difícil você romper essa barreira porque as vezes você tem aluno que chega pra você e fala que você tem a obrigação de dar aula pra ele, passa um trabalho e ele não quer fazer nada. Então tem essas questões, essa ilusão de poder que essas comunidades têm. Nunca me limitei a estrutura física, eu sempre entrei propondo projetos de trabalho. Primeiro observo a comunidade, observo os grupos e a partir daí proponho o meu trabalho. Se você tem uma sala específica, maravilha, você vai render o máximo, tem um material de filmagem excelente em escolas que eu passei que tinham espaço pra poder trabalhar. Por outro lado, por exemplo, eu agora só estou na sala de aula, mas aí eu levo meu equipamento e transformo a sala de aula num espaço de trabalho. A maior limitação que eu

acho é a própria... Se eu entrar numa escola em que eu tenha tantos, como é que eu deveria... Não deveres, mas questões a cumprir, que aumente as suas limitações... O aluno não pode fazer tal coisa por que de repente ele tem que ir pra direção. Eu costumo resolver meus problemas na sala de aula, por exemplo. Então a direção que me exige essa transferência de responsabilidade o tempo todo, é uma direção que me atrapalha. E eu já passei por escolas que tinham esse trabalho. Eu vou pegar o aluno, levar pra sala de aula, eu levo filmadora, eu levo perna de pau, eu levo várias coisas... Não, você não pode tirar o aluno de sala de aula. Então, quer dizer, quem tá me limitando é a própria direção e não o aluno ou a comunidade. Eu passei por comunidades muito difíceis que o simples fato de pegar o aluno e jogar pra fora de sala e fazer um trabalho com ele fora de sala, deram trabalhos excelentes, fiz olimpíadas de jogos populares em comunidade que você achava que não poderia trabalhar. Marginalidade latente, comunidades ditas como violentas e você conseguia realizar um trabalho. Mas de repente a direção chega e fala: - Não, você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. Eu não gosto do uso da sala de informática. Eu gosto de levar meus laptops pra sala de aula, meus equipamentos pra sala de aula e transformar toda a sala de aula num espaço de informática. Não, o livro didático você pode ler sempre, se atualizar sempre sobre o livro didático, mas a didática é na realidade. Você usar o trabalho didático se limitando ao livro, você cria uma repetição. Cada comunidade tem um nicho, uma necessidade diferente. Eu não posso me limitar a um livro didático. Livro didático é um norte, entendeu, depois de 31 anos, o norte do livro didático... eu tenho como eu sou na América do Sul, mais para o Sul que para o Norte. Eu não sigo muito esse norte não. A maior potencialidade você tem... Eu me limito a dizer o seguinte, quando o aluno fala:

*- Professor, eu pensei algo, professor eu quero fazer algo, tive uma ideia.*

Você tem a luz. Você achou o aluno. Então dentro desse processo, a gente já criou banda de música, já contratei esses mesmos artistas que foram criados, trabalho com o Carnaval, com alunos que foram trabalhados na escola pública. Produzo hoje o boneco que ele vai usar no Carnaval. A gente faz o trabalho com a perna de pau que ele vai usar no Carnaval, então hoje a

escola ela é o meu material. Continuo ainda na sala de aula inclusive ainda por essa questão, por que eu tenho como trazer projetos pra dentro da escola, se a escola se abrir. Se ela se abrir, eu tenho como trazer recursos, profissionais pra que entrem dentro dela e produzam. E essa comunidade que tem essa necessidade, vai dar um outro salto fantástico. Hoje eu tenho alunos, que foram alunos meus, formados em jornalismo, são professores, são cientistas e tudo mais, e que quando chegam no Carnaval e me encontram no Carnaval com profissionais que eu remunero. E passaram pela minha mão como alunos. Então a gente apresentou peças de teatro no CCBB, várias coisas que a gente fez deste universo. E dentro desse universo hoje, ainda carrego... Pelo Carnaval eu contrato 250, eu tenho um staff de 250 pessoas mais ou menos. A maioria, 70 ou 80% são alunos da escola pública. Alguns outros são artistas que já vem com trabalho de formação diferenciado, mas a maioria eu contrato do dia-a-dia dessas oficinas”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Minhas expectativas.. É a escola, com aquela história que falei, fechar as portas muito em relação a grade horaria. Eu trabalhei na escola, numa época que a gente fez escola fora da grade. Experiência fantástica que poderia se voltar. Porque o aluno vai pra produção artística de fato. Não é necessário essa coisa:

- *Ah, é excelente artista.*

Não existe isso de excelente artista, sabe.

- *Ah, o menino desenha muito bem, então ele vai ser um desenhista.*

Não, não é isso. Isso é uma limitação. Essa é a porta dele entrar na questão artística. A questão artística é muito ampla. Então uma medida que eu consiga trazer isso pra escola, receber. A minha expectativa é de que a escola tenha cabedal, mas agora, se a limitação é a nota, o horário, o cumprimento disso, o cumprimento daquilo, não vejo por que o ensino da arte ficar nessa forma que tá. Não é matemática, mas pensa muito mais que a matemática, usa a matemática, usa uma serie de conhecimentos gerais que poderia ser o fim, você poder trabalhar exercícios tais de pesquisa que

dessem resultado num todo com as outras disciplinas. Lamentavelmente as pessoas veem a arte como alguns séculos atrás, onde é mais importante pegar na enxada do que pegar um pincel. Então as pessoas continuam pensando desta forma, que trabalho, arte, não é trabalho. Arte não tem valor. Trabalho em si tem valor, então as pessoas se voltam pra grana, pro relógio, o horário. Eu dou aula de manhã e noite na secretaria de educação, e a tarde eu sou o produtor que trabalha com outros projetos. Então visito várias comunidades, contrato vários artistas para o trabalho de oficina. O maior problema que a gente tem é quando a gente chega na escola, e tem escola que abre seu espaço e tem um professor que impede que você realize um trabalho, por que ele acha que ali não tem portas. Então lamentavelmente a gente tem isso. Se a escola não mudar sua visão, se os profissionais não mudarem sua visão, nós vamos ter o que a gente tem. Os aspectos culturais, a gente perdendo vários momentos da nossa história por questões culturais. Olha, maravilha, o celular conseguiu fechar muitas coisas, as pessoas se encontram nas redes sociais, ótimo, tudo bem. Mas eu venho da rua de lazer, entendeu? A gente ia pra rua pra fazer o trabalho de domingo de lazer, tinha esporte, tinha pintura, tinha as brincadeiras, jogos populares. Isso sim desenvolve o aluno, isso sim aproxima a comunidade, e não esse ensino duro de artes na sala de aula, onde o professor é obrigado a ter essa resposta como se fosse uma matéria comum”.

Pergunta: ***Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou reflexões finais.***

“ O recado que eu deixo é exatamente esse. Desde a época da faculdade eu tinha uma discussão, se professor tinha que ser artista. Dentro destes 31 anos de trabalho a gente tem que ter muito conhecimento de arte e ser artista tem que extrapolar essa participação social como artista. Hoje eu não faço exposições, mas todo semestre eu desenvolvo um muro. A gente coloca uma obra de arte no muro e come esse muro, e eu fotografo e filmo, como uma continuidade do meu trabalho como artista plástico. Então é importante dar aula, é importante, mas é importante produzir arte. Seja de que forma for, e não da pra misturar uma coisa com a outra. A produção da arte e a nota,

entendeu? são duas coisas completamente diferentes. Se você ficar preso a nota, você não consegue ser um professor de arte, se você ficar dentro da criação artística você vai ajudar muitas pessoas. Não é a preocupação de criar artistas, mas desenvolver pessoas do ponto de vista de sentimento, de sensibilidade. Você trabalhar com arte é mexer com a sensibilidade do indivíduo e fazer com que ele seja mais humano, a gente retomar nossos momentos culturais, a nossa memória cultural, que tá perdida e que precisa ser resgatada”.

## ENTREVISTADA G

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Ludmilla

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 13 de maio de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 22 minutos e 16 segundos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Essa escolha na verdade, aconteceu como uma...Não era uma vontade ser professora. Eu fiz o concurso e fui galgando outras coisas, e aí de repente o concurso me trouxe a aprovação e aí eu fui ser professora. Isso foi o percurso”.

Pergunta: **Quando surgiu a vontade de se tornar educador?**

“ Na graduação, pois é. Na graduação teve um momento de escolher mesmo. Eu entrei pra Bacharelado e certo momento eu escolhi a licenciatura, mas foi mais como um segundo caminho mesmo, entendeu? Por que a área já era um pouco limitadora em alguns sentidos, a minha primeira área, é a

fotografia mesmo, e aí eu queria ter uma segunda opção pra forma profissional, pra ter um emprego mesmo”.

Pergunta: ***Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?***

“Eu acho que o momento mesmo que me marcou com Arte, eu não sei, vem numa próxima pergunta, pra mim é... Porque artes pra mim é vivência, já respondendo a próxima pergunta. Então, não foi do ensino médio, não foi do ensino fundamental. Acho que as minhas experiências vieram da faculdade, e na faculdade tive grandes professores, assim, de artes mesmo, sabe? Tanto em conteúdo de artes plásticas e arte contemporânea, então pra mim foi lá. Foi o Welder Rocha, de pintura, acho que é isso mesmo, foi um grande professor lá. Tem a Marília Panitz que também é ótima. A banca lá, o pessoal é muito bom mesmo naquele departamento, eu gosto muito. Dia desses eu tava com saudade das aulas de... Aquela aula que você senta assim.. Que eu saía da aula tão inspirada, parecia que eu... Realmente era um mundo paralelo assim. Você está na Universidade e você é tão nutrido de Artes de inspiração, e você fica assim... Isso eu ainda não tô conseguindo com os meus alunos, acho que não, mas essa sensação de você sair assim, então eu acho que o maior contato mesmo, que eu falei:

- *É isso.*

Foi na universidade. Talvez tenha outros professores que eu não lembre, mas eu tive grandes professores em toda a trajetória na universidade. No ensino básico eram fraquinhas, eu acho, não, não tinha muito. Acho que mais o professor de história, é o Pedro... Ai, esqueci o nome dele, que era genial. Tive grandes professores, o de matemática, mas assim, eu acho que eram professores que além do conteúdo, tinham uma coisa ali, conseguia alcançar demais os alunos. Eu não gostava de matemática, mas esse professor, era o professor Lacerda, eu estudei no Marista, ele conseguia atingir, era um professor incrível. Mas de artes, engraçado, não. Era mais literatura, foram bons professores que eu tive, literatura, esse de história e o de matemática. Foram os professores. O de literatura levava o violão, então dava essa... Mudava um pouco o meio, trazia coisas novas. Eu acho que isso

tudo é arte, na verdade por isso que veio esse interesse, né? Porque sempre tive inserida em música, sempre tive inserida em poesia, o meu meio de amigos eram pessoas que tinham um pensamento, um olhar sobre a vida, sabe, diferenciado. Então, eu acho que isso me puxou pra arte. Eu falei:

- *É isso, é isso.*

Eu sou muito visual. Essa é a resposta”.

Pergunta: ***O que é arte?***

“ O que é arte pra mim? É vivência. É difícil né? Mas eu acho que arte é uma forma de expressão que você não consegue.. Você não consegue explicar coisas da vida senão na forma de expressar com arte. Entendeu? Seja ela, sei lá. Ai o meio vai, sei lá, vai do que a pessoa realmente, as vezes uma coisa artesanal. A pessoa gosta de fazer coisa manual, gosta de meter a mão na massa mesmo, ou sei lá, fotografia, pintura, música, escultura, gente sei lá. Tudo, uma.. Você olhar e ter essa sensibilidade de reparar no belo todos os dias, isso é o belo da natureza, sabe? De ver as coisas pequenas sabe? Isso, do jeito que eu cheguei aqui e falei:

- *Nossa, que lindo as fotografias!*

Sei lá, ver quando eu passo. Realmente parece meio ideológico, mas são coisas que eu realmente vejo na minha vida. Tem passarinho todo dia na minha casa e eu vejo isso. Então eu acho que das pequenas coisas. Quando eu to em sala de aula, a primeira coisa que eu faço é isso:

- *Gente, o que é arte?*

Aí eles falam:

- *Ah, é isso, é aquilo.*

É muito restrito. Eu falo:

- *Gente, arte é tão amplo.. É uma forma de ver a vida mesmo, um estilo de vida, como você olha o mundo, e respeitar a natureza, que é a nossa essência assim.*

Então eu acho que isso é arte pra mim”.

Pergunta: **Qual a sua história na arte-educação?**

“ Arte-educação, assim, realmente é tudo novo pra mim. Eu entrei ano passado na secretaria e tô aprendendo bastante, apanhando bastante, e o meu percurso foi dentro mesmo da faculdade quando eu comecei a estudar as matérias ali. Eu realmente nunca me vi, nunca me percebi como educadora, como professora, mas isso foi um presente, sou muito grata, e tô aprendendo bastante. Mas, deixa eu ver... É isso, muita coisa mesmo de estar na universidade. Eu fiz um estágio, mas foi mais pra área de pesquisa. Eu fiz um estágio dentro da UnB que foi pra uma área mais de pesquisa, mas a gente também trabalhava com literatura mas a gente buscava pessoas pra apresentar seus projetos, seus... Podia ser poesia, música ou enfim... Pra comunidade acadêmica e pra comunidade também externa. Aí a gente foi... A minha trajetória mesmo. Sou muito nova nisso, tô entrando agora na educação”.

Pergunta: ***O que você entende por experiência?***

“ Experiência é envolvimento. Eu acho, se envolver. Você tá inserido, mas está envolvido, acho que é isso. Pra mim, especialmente, como eu tô falando, só tive turma até agora de CDIS. É bem difícil acessá-los. A arte é pra eles assim, as vezes não gosta tanto dessa matéria, mas você tem que desenvolver alguma coisa, tem que fazer alguma coisa em sala de aula porque é a maneira como eu tenho que avaliar. Mas, deixa eu ver se eu não tô fugindo da pergunta. A minha experiência estética? Ah, tá. A experiência estética.. Ah, pois é, essa coisa de avaliar especialmente a experiência estética, ou seja, o que eles estão produzindo né, eu acho. O que eles me trazem de algum trabalho visual, trabalho que eu peço. Eu não sei, eu procuro respeitar o máximo assim. Procuro por exemplo, sair da caixinha né? Ter essa coisa, eles tem essa coisa muito de imagem, ou dos espaços, ou de qual cor eu uso? O que eu tenho que usar? Professora eu faço isso, eu faço aquilo. Eles querem muito direcionado, e eu busco uma coisa mais ampla. Então quando eles me trazem eu procuro mesmo falar, olha, conversar sobre aquilo. Porque as vezes pra mim não é visualmente bonito, porque as

vezes ta meio jogado o trabalho né? Então eu acho que podia ter um capricho melhor, uma coisa né, que você trabalhasse e delimitasse e tudo mais, sempre deixar... Eu procuro elogiar, que eu acho que isso incentiva, mais do que poda, entendeu? As vezes dependendo do trabalho, assim, é, me surpreende, uma coisa muito, geralmente quando é um trabalho mais forte. Você pede assim, alguma coisa e a pessoa traz um trabalho nada lúdico, nada feliz, não sei... As cores dizem muito né, então as vezes é um trabalho de cor, e vem umas cores mais escuras, e tudo mais, e sim, sempre aprendo. Traz até uma situação agora. Um menino trouxe umas mandalas, uma mandala linda. Aí, eu falei:

*- Nossa que linda, e não sei o que..*

Aí ele falou:

*- Ah, eu que fiz.*

Aí eu falei:

*- Nossa, você que fez?*

Aí eu também não quero minimizar o trabalho da pessoa, que parece que você ta duvidando do que a pessoa fez aquilo e tal ou não fez. Mas era tão bonito! Ai eu falei:

*- Mas foi você que fez?*

*- Não, foi eu que fiz, eu que fiz.*

Bateu o pé dizendo que ele tinha feito, né.Tá bom. Aí depois olhando os outros trabalhos, eu encontrei um trabalho igual ao dele. Aí eu falei:

*- Olha, você vacilou comigo, você perdeu a confiança, por que você mentiu pra mim nesse trabalho, e ele deve ter sido encontrado na internet, que uma outra aluna encontrou também, o mesmo trabalho, igualzinho, a mesma mandala. Quer dizer, tem essas relações assim. Mas eu sempre primeiro passo é acreditar que ele ta falando que fez, e se ele fez, ta bom. Se no próximo passo eu descobrir que é mentira dele, que não fez, que pegou pronto, aí eu tenho que dar esse puxão de orelha. Aí eu já não passo a*

acreditar, claro”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ É muito curto meu tempo ainda né. Eu acho que tem muita coisa ainda e eu me permito muito... Esse ano eu pensei várias vezes... Nossa tinha vezes que eu não consegui... Foi muito difícil, e tem sido muito difícil por conta das turmas. Mas as maiores dificuldades então. Na primeira escola a maior dificuldade era muito uma coisa que eu tenho nessa escola atual que é a estrutura. Tenho a TV, por que não tem como você trabalhar artes sem trabalhar visual né? Tem que ver, pra mim eles tem que ver, ver, ver, ver, e era muito isso que eu trabalhava na faculdade. Os professores eram muito isso, vocês tem que ver, ver, ver pra depois você começar a produzir. Não tem que partir já da produção, isso eu vejo em qualquer passo. Mas enfim, hoje eu tenho essa estrutura de TV, uma escola super organizada, assim, tanto no administrativo quanto na parte física da escola, tem estrutura, tem tudo mais, enfim. Isso era uma dificuldade no ano passado, eu acho, por outro lado eu acho que uma dificuldade é esse desgaste em sala de aula, que realmente detona fisicamente, mas o que é mais forte pra mim é o psicológico mesmo de.. É muito desrespeito, muito palavrão, muito palavrão. Realmente as energias são diferentes pra mim, sabe. Eu entro com uma energia, eu oro antes de ir pra sala, porque é muito palavrão, muito desrespeito, eles mesmo né, essa relação deles mesmo. Por que não existe isso:

*- Por favor, com licença, obrigado.*

Mas não é nem isso as palavras. Eu acho que é uma questão de você falar, ou de pelo menos não desrespeitar a professora. O tempo todo você é testado. Você é criticado em sala de aula. Acho que muito mais esse desrespeito das coisas que você ouve. Isso me faz mal, pra mim é uma dificuldade em sala de aula. Muito barulho, eu não sei se eu tô, sei lá, eu tô no lugar certo. Toda sala de aula tem que ser barulhenta? Eu me pergunto isso, sabe? Esse barulho, essa desorganização, é uma coisa que tem que muito tempo pra eu organizar isso no começo de aula, pra depois realmente

seguir e conseguir conversar e tudo mais. Acho que esse desgaste psicológico, assim, esses são os pontos. Falta de respeito. Material, é. Não tem livro hoje, o espaço, to bem feliz com o que eu tenho hoje. É um espaço bom. Só assim, tem duas salas que não tem um cabo, mas eu vou dar um jeito nisso. Cabo HDMI, pois eu uso computador. Tem um só no CDIS que tem e eu trabalho com três turmas do CDIS, então essas transições, e hoje eles que mudam de sala. Essas transições são bem confusas. Mas de uma forma geral ta bem, o espaço físico é bom, a estrutura é boa, até o apoio mesmo que a direção dá, né. Tem outras questões, mas isso funciona. É uma escola bem organizada enquanto isso. E as conquistas? Eu não sei, eu acho que é isso, descobrir e se dar uma chance em cada nova, sabe... Dificuldade. e você se torna mais forte, pra mim tem sido muito, tem sido pessoal mesmo. eu saio de lá destruída psicologicamente, me faz muito mal mesmo e coisas que não são legais eu tento bloquear de aluno, pois eu sei que não é pessoal. Mas eu acho que é isso é... Tem as realizações de conhecer muitas pessoas, até em relação com o aluno, por que eu não tenho, eu não dou muita abertura pra aluno. Eu acho que ele tem que ter o espaço dele. Eles confundem muito as coisas, então se você dá um espaçozinho eles já confundem, então eu prefiro ficar no meu papel de professora e até porque eu to aprendendo. Realmente eu tô aprendendo, é sempre um caminho. Mas eu acho que é isso, olhar diferente pro aluno, você vê que as vezes ele cresce e que as vezes ele começa a te respeitar, entendeu, no decorrer do ano. Isso é uma evolução. Mas pessoalmente falando é isso, tem uma carreira, tem um emprego né, e você tem que se superar, correr atrás das coisas e é como eu te falei: eu fui jogada na secretaria, tipo, se vira então. Tanto a parte da pratica diária, tive que aprender sozinha e com as pessoas, os amigos, os colegas de profissão ajudando, quanto a parte legal da coisa mesmo de o que eu tenho direito, o que eu não tenho, que também eu fui correr tudo atrás disso então. São conquistas que você vai amadurecendo. Sobre a minha produção eles conhecem. Eles conheceram. Esse ano eu mostrei uma parte, acho que ano passado eu nem cheguei a mostrar. Mas eu noto que daí eles tentam copiar. É complicado, eu acho que eles ainda não tem esse olhar de aquilo me

inspirar e virar uma referência né. Mas aquilo vira um trabalho que eles..

*-Gente, eu quero um trabalho, uma coisa parecida com..*

Voces sentem né? É mais ou menos isso aqui. Esse negocio da organização, a questão do espaço e tudo mais. Eu mostrei o portfolio que eu apresentei na entrevista e na UnB pra eles. Que eu falei o que eu pensava de um portfolio pra trabalhar diversas linguagens, colagens, recorte, dobradura. Pode pegar elementos da natureza, enfim, fazer as montagens. Foi o que eu apresentei. Aí vieram uns trabalhos muito semelhantes, textos iguais , utilizando a mesma técnica e monte de coisa. Então isso me deixou um pouco assim de mostrar. Mas a minha produção fotográfica ainda não mostrei, então quero fazer isso”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Ai, sei lá, deixa eu ver. Eu acho que é isso. Pra que seja mais amplo o negócio sabe? é muito fechadinho, é muito fechado. E é engraçado, por que eu vou..tem coisas de professores que já tão começando, professores que já tao a muito tempo.. –Ah, eu ensino desse e desse jeito. Eu ensino a fazer isso, isso e aquilo, e tal. Então chega um momento que realmente é interessante demais ouvir essa ajuda de fora, pois são pessoas que estão ali a muito tempo, e essa professora até que foi muito simpática, conversou comigo e me explicou varias coisas e enfim, me elucidou de varias coisas mesmo. São muito honestos comigo sabe? mas eu acho que a gente que vem agora, assim, pra mim eu tenho uma noção muito mais aberta mesmo. É isso que eu to te falando, pra mim é muito mais abrangente. Então, um menino, sei lá, ele não gosta de desenhar, ele não gosta de recortar, as vezes ele não gosta de pintar, mas é um menino que sabe fazer sei lá, rima. Uma coisa que rola muito no meio deles, eles sabem fazer rima e não sei o que. As vezes o menino é super difícil numa matéria mas ele gosta de ta la na frente, quer apresentar. Então quem é a gente pra dizer que você não é bom nisso, não é bom naquilo, o ensino é muito amplo, muito amplo, mas eu acho que eles só vao se descobrir mesmo lá pra frente. É muito difícil hoje atingir, sabe. Chegar e realmente: -Nossa, você ta vendo aquele tucano como é lindo? O menino, sei lá, ele..a mentalidade dele é outra. Se tem um

borboleta voando, se tem um pé de acerola na frente da sala dele assim, ele não ta preocupado com isso, entendeu? E eu acho que a partir disso você ve arte. Desde uma ..apreciar algo belo da nossa essência que é a natureza, assim né. Mas eu acho que assim, aos pouquinhos, eu não sei. A minha expectativa e o que eu tenho feito é isso: levar o que eu consigo e está ao meu alcance de filmes, que tem imagens legais. É difícil porque as vezes tem um filme que tem uma ceninha de beijo, pronto, já choca e você tem que dar uma cortada ali, ou então passa pra frente. Enfim, é tudo muito as vezes, tudo muito cheio de dedos né. Pra trabalhar. Eles tem o espaço deles a gente tem o nosso, e se você interfere em alguma coisa lá, o pai pode vir na direção e tem cobrança de todos os lados. Conteúdo, manter, conseguir dar todo aquele conteúdo, como é que chama? Currículo em movimento npe? Que é o que eles falam. Aquilo cara é muito inviável, muito difícil de dar, muito difícil de compreender aquele currículo. Por que são conteúdos que eles não tão nem aí mesmo. Se você passa um filme, alguma coisa e eles não estão nem ai, imagina falar de arte na Grécia, arte antiga, Barroco, rococó, sei lá. Não faz parte da realidade deles. Então é a expectativa é boa, tentando trazer coisas do mundo deles assim. É muito difícil a prática, mas das dificuldades é pensar que as coisas vao dar certo, não sei. Pensar que vai melhorar né? A expectativa é positiva, apesar de muito desgastante, é isso”.

Pergunta: ***Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou reflexões finais.***

“ Eu acho que é isso. Quando você vê, rever esse vídeo, você vai.. Eu acho que no momento eu não me sinto realizada sabe, com essa profissão de estar... Mas por outro lado eu me permito me dar esse tempo. É tudo muito recente só foram turmas difíceis, quer dizer, eu to pegando tudo ainda assim no ar. E a experiência mesmo, a sala de aula, e tudo mais. Mas eu quero me permitir, ser bem sucedida nisso, entendeu. Realmente sair de casa e falar uau, to indo encontrar meus alunos e hoje vai ser legal, eles vão viajar junto comigo que eu amo fazer, sabe? conseguir passar esse amor pra eles. Mas também eu posso ta pensando além, por que sempre tem um grupo de

alunos que são exemplares, assim né, ou que amo menos te respeitam e que fazem ali, que você vê que tem um traço bonito, um cuidado, tem um capricho, e você fala:

*-Que legal é esse o caminho.*

Não sei como é com as outras matérias, mas é por aí. Então, as vezes eu me cobro muito nesse sentido, mas ao mesmo tempo me dá essa oportunidade de aprender né, porque é tudo muito recente. É isso, ta sendo tudo muito novo. Sou muito grata pela secretaria de educação, realmente eu tava num momento que eu não tinha muito trabalho fixo, então hoje eu tenho o eu trabalho e sou muito grata de ter um trabalho e fazer a minha parte. Servir da maneira que eu, ainda perdida, procurar ser da melhor maneira né? Se eu atingir um aluno, eu acho que já vai ser bacana. Um olhar, é alguma coisa, um momento que você fala: - Olha cara, sua mãe. Sua mãe ta te chamando, busca sua mãe. Você percebe uma mudança de atitude naquilo. Talvez eu já tenha atingido, talvez eu não consiga atingir pra coisas maiores, mas é um trabalho de formiguinha mesmo”.

## **ENTREVISTADA H**

ENTREVISTADOR: Leandro Menezes

ENTREVISTADA: Fátima

UNIDADE DE REGISTRO: Entrevista oral gravada dia 13 de maio de 2015

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 28 minutos.

Pergunta: ***Qual foi seu percurso para a escolha de sua profissão?***

“ Nossa, pra começar, meus pais chegaram aqui em Brasília cedo em 1957.

Brasília nem existia, no início né. Nós chegamos aqui de pau-de-arara de Sergis pra cá, quatorze dias de Sergis pra cá num pau de arara. Chegando aqui meu pai arrumou uma barraca de lona e nós ficamos quatorze dias, quatorze pessoas na família e minha mãe grávida de mim de sete meses. E nessa luta toda aí ela viu, no Núcleo Bandeirante, um assassinato na frente dela. Um cara enfiando uma peixeira no pescoço do cara ne, o cara morreu e nessa aí eu fui parar no HGO, no HJKO no Museu de Artes ali do Bandeirante , você conhece né? Ali era o hospital, um hospital que tinha pouca coisa né. Não, era o IAPI. Então eu fiquei ali, com sete meses de nascida assim, as pressas, eu morei, a gente morou muitos anos em barraco de madeira mesmo, pegava fogo e tudo, aquela confusão. Daí eu trabalhava com meu pai com material de construção, daí quando aconteceu tudo no plano Collor, nós fechamos a loja como todo mundo teve né, prejuízo. Aí eu tinha que sair pra algum canto, porque até então eu trabalhava com material de construção, dirigia caminhão, entregava, cimento, areia, essas coisas... Nada a ver uma coisa com a outra, mas sempre gostei de artes, adorava ver os quadros tudo. Mas fui pra Formosa, Formosa dos Couros, como chamavam antes. Fui aprender pintura e fiquei um ano em Formosa dos Couros em 89. Em 89 estudei um ano de Artes, pintura óleo sobre tela. E aí, não tinha faculdade de Artes nenhuma em Brasília, não tinha nada, nem Unb nem nada, aí veio Dulcina. E quando eu voltei de Formosa eu procurei um Atelier, na época eu morava na 704 sul do plano. E eu descobri um atelier de pintura na 206. Então comecei e fiquei cinco anos pintando óleo sobre tela. Aí lá mesmo no atelier, colegas faziam e eu descobri que tinha o Dulcina, tava no primeiro semestre em Brasília, lá no Conic, uma colega fazia. Ela me avisou a época da matrícula e eu fiz a matrícula e passei em 46 lugar, sem estudar, sem nada, por que eu já tinha feito história, de tudo, mas não passava. Mas não queria né, por que minha mae queria faculdade pra todos os filhos. Daí fiz Dulcina e passei. Cheguei lá toda patricinha, arrumadinha, e saí de lá como todo professor de artes. Vi Lauro beijando o Fernando, a Françoise Fourton com um monte de beijinho com a minha professora, aquilo era uma loucura pra mim, via de tudo, na época era toda certinha, e depois não, já tava toda... Aí escolhi pra artes plásticas, fiz teatro lá, uma matéria lá,

mas ficou na plástica. Eu fiz um semestre de música, aí escolhi a artes plásticas. Aí estudei o Galin, com o Lalá, com próprio Fernando, e meu grupo era muito bom, nós éramos muito unido e tudo. Nós fomos à Bienal em São Paulo, fomos... eu gostava porque eu trabalho nisso aqui e eu não sei trabalhar dentro de uma sala fechada. Aqui não, você sabe. A gente trabalha duas aulas, vai embora, dá uns gritos aqui, ali, põe ordem, vai pra outra sala, e na outra semana que você vai ver de novo. Então eu gostava de artes por isso, ia pro cinema, muito pra teatro. Ia ali pro Teatro Nacional, ali no Conic tinham muitas atividades, o próprio Dulcina, né. Ela nunca emprestava aquele teatro pra gente fazer nada, era um ciúmes. Quando tia Dulcina chegava, todo mundo sabia que tia Dulcina chegava, com umas franjinhas e uns cabelos assim. De vez em quando a Bibi ia lá, a Bibi Ferreira. Você vê que faz muitos anos. Eu fui uma das primeiras, segunda turma a formar no Dulcina. Minha turma de artes foi a segunda a formar lá. Então, era tudo, vou dizer mesmo, tudo porra louca mesmo sabe? a gente se divertia demais. Essas viagens que a gente fazia era muito bom. Ia pra teatro e foi quatro anos muito rápido daí eu fazia matérias que a gente tinha direito de fazer outras matérias, né, pra acrescentar. Fiz muita cerâmica, fiz muita escultura em madeira”.

Pergunta: **Quando surgiu a vontade de se tornar educador?**

“ Eu não fui pra professora. Eu fiz pra artes, por que eu queria artes. Eu fiz a artes mesmo e era só pra eu ter artes. Mas aí quando o plano Collor fechou a nossa loja eu não tive mais opção. Como minha faculdade tava terminando eu comecei a trabalhar em contrato. Precisava trabalhar ne. Aí comecei a trabalhar em contrato e gostei né. Ainda fiz sete anos de contrato. Trabalhei em São Sebastião, passei fome em São Sebastião, não tinha jeito de comer, porque não tinha lugar na escola sabe? No local da escola não tinha lugar pra gente comer. Professor..nós demos em um ano, aula de um ano em um mês, um mês. Aula de um ano. Pensa na bagaceira. E lá era cruel, os meninos já pegava cadeira assim e jogava no professor, coisa cruel. Aí depois fui pra Vargem Bonita e no final eu passei no concurso, e passei em 97, e fui chamada em 99. Fui parar em Brazlândia, ia na Vila São José, outro

lugar que nós passamos fome, o grupo de professores, que também era uma Vila, invasão. Tinha só o ensino fundamental e médio tudo junto. De manhã, que a gente trabalhava dois períodos. Você não pegou esse período né. A gente trabalhava de manhã em sala e tarde também. Era cruel trabalhar com fundamental de manhã e de tarde com ensino médio, 40 horas. Bem puxado. Eu passava praticamente minha vida em Brazlândia, dois anos fiquei lá. Aí em 2001 eu consegui remoção pra cá, e vim pra cá. Aí de 2001 pra cá eu to aqui. A nossa vida você sabe como é, né? Essa luta. Mas escolhi ser professora, não foi opção não, foi necessidade, aí depois eu gostei”.

Pergunta: ***Qual lembrança marca o ensino de artes na sua trajetória enquanto aluno?***

“A minha maior lembrança é minha faculdade de artes, nossa. Quando eu fazia minhas aulas de escultura e cerâmica. Nossa eu me entregava nas aulas de cerâmica. Nossa era bom demais aquilo. Você criar sabe. Pela matéria, você pegar o barro e criar, pegar a madeira e cortar e sair a escultura. Pegar um pedaço de pau, desenhar e cortar e sair aquilo de dentro da madeira, aquilo é muito lindo. Você pegar o barro e amassar, e começar a construir e sair coisas que você..eu falei:- Eu não tenho capacidade de fazer isso, e no final eu já tinha noção da proporção do corpo humano. Eu fazia e saía na proporção, o professor ficava: - Gente, é incrível como você consegue fazer a proporção do corpo humano. Nunca fiz rosto, nunca fiz o rosto das minhas figuras. Eu fazia sempre os rostos, sabe, liso, mas o resto eu fazia. Também fiz tecido, nós fizemos tecelagem também. Antigamente aparecia mais curso de artes, hoje não tem. Ia ali no museu e fiz uns três cursos, de cerâmica e de tecelagem, e não apareceu mais. Eu acho nossa área muito, muito é...pobre, sabe? A gente não tem pra onde correr. A UnB quando vai fazer as coisas a gente tem que escolher, sabe? Dá 30 vagas, cada escola duas, ou uma, ou nenhuma. Quando as escolas vão correr atrás, você não..Uai, cadê? Ninguém põe um local, Sinpro não liga, GDF, ninguém manda, não tem um veículo de comunicação pra gente” .

Pergunta: ***O que é arte?***

“ Olha, eu sou muito, eu gosto muito de paisagem de.. eu fico muito chateada

de as vezes ver certas obras de artes e falarem: - Isso aqui é artes. Eu ainda sou muito tradicional sabe? Eu gosto muito do belo, das paisagens, Van Gogh, adoro Van Gogh. Salvador Dali pra mim é tudo sabe? Loucura, Salvador Dali é o máximo pra mim. Aprontava todas né. E obras maravilhosas né. E hoje a gente vê qualquer coisa aí e o povo diz que é obra de arte. Eu não concordo não, eu sou muito crítica. Eu penso até em fazer no futuro, quando eu me aposentar, em fazer um curso de crítica de arte sei lá. E depois eu penso que quando eu parar eu quero me aposentar e ter alguma coisa em creche, com criança, idosa. Ensinar alguma coisa da arte, pelo menos pintar, pras pessoas distrair, que a arte é maravilhosa. Tudo de bom pra pessoa não entrar em depressão , eu acredito que a arte tira qualquer pessoa do mundo, do mundo que a pessoa acaba por ... você vê que a nossa vida aqui, se você deixar a gente se acaba né. A gente se acaba e entra em depressão. Com a arte pra mim, qualquer pessoa sai da depressão, eu acredito”.

Pergunta: ***O que você entende por experiência?***

“ Eu acredito na fundação e acho muito abandonada, sabe, na área de artes. Acho que aqui a gente ta muito abandonado. Por exemplo, a gente pode ver pela própria categoria. Eu vejo pai no fim do ano dizendo assim: - Ah, esse menino não passou em Artes? Mas em artes? Como é que ele não passou? Sabe, como se artes fosse qualquer coisa, e não é. Nós sofremos, trabalhamos pra passar, nós estudamos, fizemos uma faculdade cara na época, era cara Dulcina em Brasília. Minha mão sofreu pra pagar a minha faculdade. Quer dizer, hoje você vai, você é concursado artista em Brasília.. eu vejo as pessoas querem vender.. ninguém valoriza sua arte, ninguém valoriza o quadro seu, uma escultura de cerâmica. Eu deixei de pintar, por isso sabe? Deixei de pintar por isso. Larguei tudo, meu atelier, meu professor depois morava em Luziânia e morreu. Aí eu fui largando por isso, por que ninguém valoriza, ninguém.. voe traz, você faz um quadro bonito e você traz pra vender e: - Aaai, é muito caro, isso não vale não. Tipo assim: - Uai, tem valor. De alguma forma tem valor. E aqui dentro a gente, eu não tenho uma sala de aula de artes, e acredito que você também não tenha, nós não temos

material. Você pede material pro menino trazer e ninguém traz. Agora mesmo, pra fazer as bandeiras aí que a gente faz a entrada do interclasse aí, maior dificuldade. A escola não tem material, eu não tenho como tirar do meu bolso, menino não tem, não tem como fazer. Então fica aí. Eu queria trabalhar com eles só cerâmica, só cerâmica. Pra mim eu tenho certeza, eu já trabalhei um ano no Bandeirante com cerâmica. Cerâmica era.. cerâmica e.. meu deus, aquela de pintar camiseta.. serigrafia..e o outro era papel reciclado. Então era uma sala imensa dividida, e eu tinha minha área só pra trabalhar.. e como rendeu. Agora aqui, os meninos ficam chateados, pro que não vai pra frente. Entao eu tenho que dar a historia da arte contemporânea pra dar prova. Tem que ter conteúdo pra prova, que é exigido”.

Pergunta: ***Como você se relaciona com a experiência do educando?***

“ Tem uns que ate você descobrir que ele gosta de arte, gosta de desenhar, gosta de alguma coisa. Eu sou.. eu tenho duas aulas. A gente só tem vinte dias né, com eles. Pouco tempo pra que eu descubra e eu possa fazer aquele menino crescer. Então sinceramente..eu me acho assim..falta muita coisa (emociona-se), falta muita coisa pra que eu pudesse tudo o que eu aprendi, possa passar pra essas crianças e eles me mostrarem que sabe. Então eu me sinto muito solta e sem ninguém pra cuidar, entendeu. Ninguém ta cuidando da área de artes. E não é culpa da direção. Que aqui..por que não constrói mais aí salas de aula, põe um de química, põe um de física, de artes. Ninguém ta preocupado não. Agora só cobra que o menino passe, cobra isso, cobra aquilo, mas como é que eu vou ensinar pra..como diz, como é que eu vou ensinar pra uma criança a falar, se eu não sei falar. Como é que eu vou ensinar, dar uma noção de arte pro menino? Como é que eu vou falar de Van Gogh pro menino como nós estamos conversando? eu falo de Van Gogh pra você e você sabe de quem eu estou falando. Como é que eu vou falar pra um menino de Van Gogh? ele vai, quem é Van Gogh? O que ele fez? Sabe, a sala de vídeo nós não temos nem um cd, não temos nada, um filme, nada. Nós não temos nem livro! Não é? Nem um livro, nem uma apostila, então eu tenho que ta correndo”.

Pergunta: ***Em sua experiência, quais são as limitações e possibilidades do ensino das Artes no âmbito escolar?***

“ Ah, é essa falta de material, falta de incentivo. Por exemplo, eles falam assim: - Tem que levar meninos pra ver Museu, tem que levar menino pra ver as grutas de redondeza da cidade. Cadê ônibus? Cadê dinheiro pra pagar o ônibus pra levar? Cadê incentivo? Tem o CCBB aí , tem exposição. Eu sei por que a gente ta vendo, todo dia eu to ligada, eu to vendo no jornal, nas partes de artes do correio brasiliense. Mas não chega aqui. O cinema que vem aí quando chega cinema aqui pra nós levar os meninos, não tem nem.. filme de que? Escolhem um filme de violência, um filme de terror... Conquistas, sinceramente, eu não tenho nenhuma. Pelo contrário, pra mim baixou muito. Só que corri atrás. Eu tenho duas pós-graduações, eu tenho esses cursos de artes, de tecelagem, de cerâmica, de escultura. Pra mim eu corri atrás, entendeu? Eu fiz cursos por aí”.

Pergunta: ***Quais são suas expectativas com o ensino da Arte?***

“ Expectativas, nenhuma. Sinceramente, eu falo mesmo. Eu não tenho nenhuma. Não escuto nada. A gente escuta, e quando chega lá: - Por que o Brasil terá prioridade na educação. Não passa três meses e cadê? Desviou dinheiro daqui, dali. Uai, eu trabalho aqui com papel reciclado pra fazer meus trabalhos. Usou prova aqui, ta branco aqui, eu uso. Uai, tina a gente não tem. Não adianta pedir à escola que a escola não tem. Pincel não tem. Eu já tive aqui 30 caixas de lápis de cor, pincel, cola, isso e aquilo. Chegou no fim do ano, régua, você quer dar um desenho de perspectiva, o menino não traz uma régua, uma borracha, não tem nada. Como é que eu vou dar desenho de perspectiva sem um régua? Sem uma folha de papel”.

Pergunta: ***Defina sua trajetória em uma palavra?***

“ Eu sinceramente, eu..quando eu comecei, eu fazia tudo, eu carregava, carregava coisa.. aqui eu carreguei, como diz, eu só faltava carregar carrinho. Eu carregava três sacolas, eu acreditava sabe? Que eu acreditava que um dia eu ia dar conta e eu ia ter sucesso com eles. Aí depois a coisa vai passando e hoje sou frustrada, muito” .

Pergunta: ***Esse é um livre para expor suas ideias, comentários ou reflexões finais.***

“ O meu desejo é que a minha sala de aula sabe? Minha sala de aula, pra trabalhar e mostrar o que eu sei fazer. O que eu aprendi. Por que eu estudei (emociona-se), eu fico decepcionada, eu estudei pra isso. Depois que eu entrei na fundação que eu passei, a gente passa muita dificuldade, com dinheiro na bolsa. Passei fome, passei muita coisa, é cruel. As meninas outro dia: - Como é que tu diz isso? Eu to dizendo a minha verdade. Passei em São Sebastião, já fui humilhada de pai chegar e pichar a escola toda, palavrao de baixo calão. Ta em reunião pra decidir as coisas, e chag pai e xinga. Xinga direção. Isso aqui é minha família segunda. To aqui desde 2001. Fiquei em 99 em Brazlândia, quando eu passei e efetivei. Aí vim pra cá. E aí fui bem recebida, na época era uma professora, colega era diretora, fui bem recebida, a escola.. então hoje aqui nós somos uma família sabe. Morre um pai, uma mãe, todo mundo vai, isso aqui é uma família, eu brigo, eu xingo. Martinha sabe, até ela falou: - Não vai xingar. Eu falei, eu vou xingar sim. Eu gosto, eu brigo, eu xingo esses meninos tudinho. Eu brigo por eles, sabe? Eu queria que todos passassem mas sabendo alguma coisa. Mas você luta, luta e parece que você ta contra a maré. Você vai empurrando e de repente vem tudo e volta, e aí depois ficam exigindo da gente o melhor. Poxa, eu quero dar o meu melhor, mas como? eu não posso inventar material, eu não posso.. eu queria pelo menos um mínimo, dar um livro pra mim. Dá um livro de artes para os professores, pelo menos pra ter figura e eu falar: - Olha filho, isso aqui é xilogravura, e é assim que faz. Isso era o mínimo. Tenho um curso de xilogravura guardado, pra que? não posso pedir uma coisa pra menino. Outro dia a gente fazendo umas maquetes aqui e os estiletos na mão, e de repente, um botou o estilete, e quando eu virei e procurei, o estilete sumiu, o outro pegou e passou no pescoço do outro, sabe? é coisas assim, menino que joga pedra nos carros da gente, arranca lacre da placa, como já arrancaram do meu. Já fui pra delegacia ameaçada de morte, que eu vou te pegar la fora, e se eu não pegar você eu vou pegar o seu carro. Por que? Porque eu só quero dentro de sala respeito. Não quero menino xingando palavrao de baixo calão. E o pior disso tudo é que eles não tem

família constituída. Não tem o mesmo pai e a mesma mãe. É um filho de uma pai, é um filho de outro. A mãe não liga, a mãe chega reclamando por que você tem muita folga, muitas férias, onde eu vou deixar esse menino? Pelo amor de deus. Eu não sei o que eu vou fazer com esse menino professora. Mas se a mae não sabe, quem somos nó sprá fazer? não é mesmo? a gente ta aqui pra educar do outro lado, mas eu viro mae, eu viro tia, eu viro avó, vem chorar. Professora aconteceu isso, assim, assim, a professora eu pedi pro meu pai uma bicicleta, aí meu pai disse que ia dar, aí quando chegou agora ele diz que não vai dar. Por que vai dar pro filho da..fala o palavrão... daquela mulher dele. Então aí chora, crianças que..eu fico decepcionada, fico chateada por que eu não posso fazer nada. Eu não posso fazer. Eu tenho trocentos filhos aqui, como a gente batiza eles de filho. Ah, tem o clube. Quanto é o clube? Ah, toma..Quem mais? aí aparece outro, poxa professora paga pra mim também. Quando você vê pagou cem, cento e cinquenta..nao é o dinheiro, sabe..é que eu não posso fazer por essas crianças o que eles realmente precisam. Tudo carente, e se você chega , tudo agressivo. Dá uns grito e deposi começa a adular. Por que eu chego no primeiro dia e todo mundo fala, credo. Tú é uma cobra. Mas eu já chego gritando. Sentado todo mundo. Aqui quem manda sou eu, a sala é minha. Direção, qualquer um que entrar aqui é pra pedir licença. Vocês estão aqui pra estudar, não é pra brincar. Isso aqui não é circo, isso aqui é uma escola. Então vocês vieram pra estudar e vocês vão estudar, e eu quero isso. Dou uns gritos aqui, outros ali, vai quietando, depois eu procuro, ah, eu gritei com aquele, deixa eu.. vou la saber da história dele, depois passo a mao na cabeça dele, dou uns beijos, como as meninas diz: - Tú é uma frouxa. Tu dá uns gritos e depois beija. Aí eu vou saber da história, aí pronto. Hoje mesmo aí na festa, que foram meu ano passado, vem, beija e abraça, sentindo saudade de você. Que que foi? Vai passar, ta precisando de alguma coisa? Não, professora to não. mas de vez em quando, tem, oh, professora paga pra mim meu clube pra eu.. Já não é meu aluno, mas é meu filho. Aí a gente vai adotando essas crianças. Aí de vez em quando eu encontro, to num canto, um assessorista..Foi minha professora..Nao acredito.. Sabe que devo muito a você. Isso aí é que segura minhas petecas, saber que tem uns já na universidade, faculdade, ou que

vem aqui na escola, to com saudades, já to trabalhando, já casei. Mas o que importa é que você continue. É isso que segura minhas petecas, são esses carinhos que retornam, senão, sinceramente, eu já pensei várias em meter o chute no pau da barraca, aí do outro lado eu falo assim: - Sim, mas eu ainda tenho cinco anos aqui pra cumprir, se eu toa quo é por que eu tenho que terminar, então não vai dar certo. Eu não posso sair e não dá pra sair. Eu tenho que esperar terminar aqui. Aí eu fico chateada assim, sabe, eu brigo, xingo os meninos e falo: - para de xingar.. Pois eu tenho que brigar e xingar, por que se eu não descarregar, eu que vou adoecer, então deixa. Aí os professores novos que chegam, eu falo assim: - Nossa, quando eu cheguei aqui Fátima Regina, deus me livre, ninguém.. morria de medo.. Ah, você não vale é nada, e e não valho mesmo não. ate pra fazer café aqui eu sou a cafetina, eu que faço o café. Eu sou a cafetina. Aí a gente vira família, brinca, ri, eu choro, aí o Antonio vem, me adula, outro vem e adula. A gente chega todo dia e oi, bom dia, da abraço, um beijinho, brinca aqui, brinca ali. Aí eu acabei como diz, hoje, eu acredito que eu tinha que terminar aqui, aí ta aí. Desculpa o choro”.