

PROFESSORES DE ARTE E OS ANOS INICIAIS DA DOCÊNCIA

Francisco Carlos Franco

Universidade Braz Cubas (SP)

fran.franco@bol.com.br

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa que investigou os sentimentos e emoções de professores de Arte que atuam na rede pública paulista de ensino no ingresso e nos primeiros anos como profissional na docência. Na abordagem qualitativa de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que buscou desvelar os dados mais significativos na trajetória pessoal e profissional dos professores no início da carreira, seus sentimentos, emoções, dilemas e descobertas. De acordo com o relato de oito docentes, constatou-se que esta etapa inicial do desenvolvimento profissional foi marcada por sentimentos de insegurança, insatisfação e desencanto frente à realidade da escola pública, seus agentes, as condições de trabalho, as relações com seus pares e com os alunos, entre outros aspectos. Porém, os professores demonstraram uma capacidade de superação frente aos impasses e desafios que enfrentaram na etapa inicial da carreira, o que influenciou em sua maneira de conceber a profissão e o ensino de Arte na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trajetória profissional. História de vida. Ensino de Arte

ART TEACHERS ON THE EARLY YEARS OF TEACHING

This article is part of a research that investigated the feelings and emotions of the teachers of art acting in public schools in São Paulo at time of starting and early years as a professional in

teaching. In the qualitative research approach the semi-structured interview was used, which sought to unveil the most significant data on personal and professional trajectory of teachers in early career, their feelings, emotions, dilemmas and discoveries. According to a report developed by eight teachers, it was noted that this initial stage of professional development was marked by feelings of insecurity, dissatisfaction and disenchantment with the reality of public school, its agents, work conditions, relationships with peers and students, among others. However, teachers have demonstrated an ability to overcome the difficulties and challenges they faced in the initial stage of their career, which influenced in their way of conceiving the profession and the teaching of art in public schools.

Keywords: Teachers Qualification. Professional Trajectory. Life history. Art Education

Introdução

O início da carreira dos professores tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores (Huberman, 1995; Tardif, 2002; Esteve, 1995, etc.), que destacam as dificuldades que os jovens professores enfrentam neste período de transição da passagem do papel de aluno para o de educador que, em grande parte, se caracteriza por muitas inseguranças e incertezas.

Tal problemática se deve, entre outros aspectos, à formação inicial que, em muitas realidades, não proporciona aos futuros professores o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão, que necessita de saberes específicos para sua prática educativa em sala de aula.

Para Esteve (1995), a formação inicial é um período determinante na construção da identidade profissional dos educadores, o que exige um processo formativo que privilegia alguns aspectos, como:

- Incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito;

- Dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível;
- Incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, os direitos do homem e da democracia (ESTEVE, 1995, p.33).

Huberman (1995), pesquisador e professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, em pesquisa realizada com 160 professores, identificou as seguintes fases no ciclo de vida profissional dos professores, sendo: entrada/tateamento (um a três anos de carreira); estabilização/consolidação do repertório pedagógico (quatro a seis anos de carreira); diversificação/ativismo ou questionamento (sete a vinte e cinco anos de carreira); serenidade/distanciamento afetivo ou conservadorismo (vinte e cinco a trinta e cinco anos de carreira) e desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo (trinta e cinco a quarenta anos de profissão). O autor destaca que algumas fases no ciclo de vida profissional dos professores podem apresentar mais de uma possibilidade.

Em nosso estudo, nos atentaremos à primeira fase do desenvolvimento profissional dos professores, que é o da entrada na profissão, que se caracteriza por um “estádio de sobrevivência” ou “descoberta”, período em que o jovem professor toma contato com a realidade das situações de sala de aula. A dimensão da “sobrevivência” é permeada pela confrontação inicial da complexidade da situação profissional:

[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Já a “descoberta”, segundo Huberman (1995), traduz um entusiasmo inicial, a exaltação por estar vivenciando uma situação de responsabilidade, uma vez que passa a ter a sua sala, os seus alunos, um programa para desenvolver e o sentimento de pertença a um corpo profissional.

Para o autor as duas perspectivas, a da “sobrevivência” e a da “descoberta”, são vividas em paralelo, mas também pode se verificar a predominância de um desses aspectos, ou de perfis com outras especificidades, como:

[...] a indiferença ou quanto-pior melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que já têm muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam como um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação inicial ou motivação iniciais) (HUBERMAN, 1995, p.39).

Sem o devido preparo para atuar em sala de aula, muitos professores iniciantes sofrem o impacto das contradições entre a realidade do espaço escolar e os preceitos e concepções estudados nas faculdades/universidades, sendo esta etapa inicial na carreira repleta de sentimentos de insegurança, conflitos, desorientação etc., etapa essa identificada por muitos estudiosos (Silva, 1997; Huberman, 1995, etc.) pela expressão “choque com a realidade”.

Segundo Silva (1997), o “choque com a realidade” é caracterizado pelo impacto sofrido pelos docentes em seu início de carreira, que pode perdurar por um longo período, uma vez que envolve a solução de problemas de situações conflitantes da maior ou menor intensidade e em diversas perspectivas, entre as quais destaca:

A dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a etapa de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido; problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula (SILVA, 1997, p. 50).

Diante desse quadro, a insegurança do professor iniciante interfere na imagem que o educador faz de si próprio como profissional e de como é percebido pelos seus pares, processo esse que vai:

[...] provocando mais medos, mais frustrações, mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas através de transformações do pensamento do professor, que proporcionam o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional (SILVA, 1997, p. 58).

A superação desta fase de adaptação não é fácil, pois muitos professores não têm o amparo dos profissionais mais experientes da escola no início de sua trajetória, não sendo raros os casos de abandono da profissão logo no início da carreira, por não terem conseguido administrar as situações de conflito comuns nos espaços educativos, ou, em outras situações, há um agravamento do isolamento e da solidão que este educador iniciante vivencia no espaço escolar.

Tal conjuntura agrava a insegurança do educador em início de carreira, visto que em locais em que o individualismo impera nas relações entre as pessoas, a competição e a hostilidade também costumam afetar e impactar as representações do jovem professor sobre seu papel nesse contexto e as dificuldades que enfrenta solitariamente nesta fase inicial da profissão.

Em alguns casos, alguns docentes optam pelo afastamento da docência, com um sentimento de fracasso e de frustração, pois o acesso à profissão requer um investimento pessoal em cursos de licenciatura, que, em muitos casos, são realizados com muito esforço e com dificuldades financeiras para concretizá-lo.

Em outras situações, por falta de opção profissional, alguns docentes continuam na profissão, mesmo com o sentimento de incompetência e de frustração perante sua “incapacidade” em superar situações conflituosas que se apresentam no início de sua

trajetória que, comumente, abalam sua imagem pessoal e profissional.

O presente texto apresenta parte dos resultados de pesquisa realizada sobre os sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na Rede Estadual de Ensino paulista e os primeiros anos na docência.

A proposta do estudo que apresentamos foi de compreender o sentido dado pelos docentes à sua atividade profissional no início de sua trajetória como docente por meio da pesquisa na linha biográfico-narrativa, em que se procurou apreender os sentimentos e emoções que impactaram estes profissionais e que acabaram bloqueando/abrindo caminhos em sua trajetória profissional.

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

Participaram do estudo oito professores que atuam na rede pública paulista de ensino. Para preservar a identidade dos sujeitos, optou-se por estabelecer pseudônimos.

O início de carreira de professores de Arte: as relações interpessoais e a desvalorização de sua área de atuação

Os professores participantes deste estudo demonstraram buscar alternativas para diminuir o sentimento de insegurança e insatisfação que apresentam ao se defrontarem com a realidade da escola de educação básica e amenizar, pelo menos em parte, o *choque com a realidade* que, segundo Silva (1997) reflete o impacto sofrido por muitos professores que iniciam na profissão, dimensão que foi destacada por alguns docentes:

No começo o impacto que eu tive foi este. Na faculdade eu tive professores que mostravam uma realidade tão bonita

e eu pensei, eu vou passar isto para eles, mas a visão deles é outra. É difícil atingir, mas depois com o tempo eu fui entendendo isto também. A visão deles era outra. A visão que eles tinham não era a mesma que eu tinha (Paulo).

Que susto que eu levei. Eu “quase morri do coração” no primeiro ano. Eu estava acostumada a lidar com crianças. Eu trabalhei com alguns adolescentes só no período noturno. Eu nunca tinha trabalhado com adolescentes do período manhã, com alunos do ensino médio. É aquele aluno que vem para a escola porque o pai mandou. Que sai da casa, almoça e vai “zoar”. Você sabe aquela vida boa de adolescente. E aí eu falei, e agora? O que é que eu faço? Ai Jesus, como eu vou me organizar nesta bagunça. Porque você faz idéia, você constrói o castelo e de repente o castelo vira uma capelinha. Ai meu Deus do céu, o que é que eu faço com isto? Então, no primeiro ano foi assim, de tentativas, de acertos e erros (Dora).

Os professores destacaram que, desde o início da carreira, depararam-se com a falta de condições para trabalhar com arte, convivendo com a falta de materiais e espaços próprios para trabalhar com arte no contexto educativo. Porém, o que mais ficou evidenciado, em relação ao início da carreira dos professores pesquisados, foi a desvalorização de sua disciplina no ambiente escolar:

Mas, nas aulas de Educação Artística, é pior. A Educação Artística sempre foi deixada de lado, sempre foi posto que é a hora da brincadeira (Lúcia).

Ainda se vê a arte como brincadeira, como coisa que não é séria. Ainda não se vê aquela seriedade (Maria).

Uma professora reclamou da necessidade de, a todo momento, terem de provar e defender a importância da Arte na educação

escolar, o que desencadeia um processo constante de defesa de sua auto-estima e de sua identidade profissional, de significar aos outros o sentido do trabalho que realizam:

Começa daí, o professor tem o seu papel. Vai mais além, você é muito mais importante. Você é tão importante quanto o professor de Matemática. [...] É muito complicado porque nós estamos sempre nadando contra a correnteza, nós estamos sempre na contramão. É sempre uma batalha conquistar um caminho, conquistar a respeitabilidade. Que as pessoas respeitem, que percebam que arte é importante. É complicado isto, eu convivo com isso desde a época em que estagiava (Cláudia).

Para dois professores, é na relação cotidiana com os diversos atores que transitam na escola, que se sentem mais presentes as atitudes de preconceito em relação à sua área, o que é manifesto por diversas maneiras, condutas estas que afetam os docentes e suscitam sentimentos de desvalorização, o que podemos constatar nos relatos:

Tem professor que fala, a minha matéria está um pouco atrasada, posso usar a sua aula para passar um texto, ou fazer alguma atividade qualquer. É arte mesmo, entendeu? (Maria).

Tinha uma professora que achava que minhas aulas deveriam ser mais silenciosas, porque eram muito barulhentas. Eu fui me intimidando, não dava prazer em trabalhar. Mas a escola era um pouco conservadora, era muito tradicional (Eunice).

Já para Dora, além da desvalorização que sente no ambiente escolar com o ensino de Arte, teve também de enfrentar posturas depreciativas de seu trabalho como professora no contexto familiar por meio de atitudes de seu companheiro, situação que ela descreve:

Não precisa ficar “esquentando a cabeça”. Vai para ganhar menos para sofrer, ficar sem voz. Ele não entende, fala que é masoquismo. Não é masoquismo, eu acho que está faltando amor (Maria).

Perante esta situação, Maria decide continuar a trabalhar na escola:

E aí eu decidi ficar, ganhar menos, ficar cansada, sem voz, sei lá. Mas eu decidi ficar. Eu falei: Eu vou comprar esta briga. Hoje eu posso não ter muito espaço, não ter voz ativa, mas eu falo o que eu penso (Maria).

A explicação que faz a seguir parece dar razão do porquê de sua escolha:

É muito prazeroso, quando você projeta bem, elabora bem, eles entendem aquilo que você quer passar. Mesmo o que eu achava que era mais difícil, que era trabalhar com arte no ensino médio, não é. É uma delícia, eles querem falar sobre arte, eles gostam de aprender arte, eles cobram. Eles se interessam pela arte (Maria).

O prazer de atuar como professora de Arte impulsionou Maria a rejeitar uma proposta de trabalho que lhe daria mais “conforto” e um salário melhor. Talvez seja este sentimento de alegria em ver que seu trabalho está alcançando os resultados desejados, de poder conviver com os alunos e perceber que estão se desenvolvendo, sabendo que, como professora destes jovens, é parte integrante do seu processo de formação.

Maria teve outra vivência no início da carreira como docente que também a afetou de maneira intensa, fato este que quase a fez desistir da profissão:

Um dia uma professora falou uma coisa sobre um aluno que me doeu muito. Eu juro para você, eu até pensei em parar, porque fazia dois meses que eu tinha começado a

dar aula. Veio uma menina e perguntou para ela... uma menina negra: Professora, a senhora vai dar aula na nossa sala? Ela respondeu: não sei menina, não me amola. E a menina foi embora. Eu estava do lado dela e perguntei: por que tanta agressividade? Ela disse: Eu não suporto esta menina. Além de chata, ela é feia demais. Sabe aquilo para mim foi como se tivesse enfiado uma faca no meu coração. Não sei se é porque eu tenho filhos. Sei lá, me doeu muito. Naquele dia eu pensei, eu acho que eu não vou dar aula. Eu fui embora, não dei aula. Eu quase desisti (Maria).

Os dois acontecimentos e os trechos acima selecionados deixam evidente que Maria, além de desejar ser uma professora competente na área onde atua, revela o amor e o compromisso com o ser humano, evidenciado em suas posturas e nas decisões que toma, o que desencadeia sentimentos de alegria e satisfação para com aquilo que faz.

Por outro lado, Paulo teve em seu início de sua trajetória profissional experiências diferentes das de Maria, afirmando ter se sentido apoiado e amparado pelos professores e pela direção da escola. Talvez essa aproximação tenha ocorrido por já ter sido aluno na unidade escolar onde iniciou sua atuação no magistério, conforme ele mesmo destaca:

Foi fantástico também. Porque os professores que estavam lá, eles já me acolheram porque eu já era da casa. Isso facilitou muito porque, como eles já me conheciam, eles já sabiam com quem estavam lidando, o caráter da pessoa. E o meu trabalho aos poucos foi aparecendo e eles começaram a gostar ainda mais e isto me ajudou muito. Mas o impacto da primeira vez que alguém fala “Entra aí professor”, é uma coisa que... para quem está na indústria e de repente entra numa condição desta. Olha que coisa bacana. Aí eu percebi que o esforço valeu a pena. Eu me senti valorizado, importante, como nunca tinha me sentido antes (Paulo).

O sentimento de valorização que descreve ao ser chamado pela primeira vez de professor, a constatação de que seu esforço valeu a pena e o reconhecimento dos professores pelo trabalho que desenvolveu foram marcantes e decisivos para seu ingresso na profissão:

Eu falei, daqui não saio mais. Mas só que este impacto logo depois caiu. Como eu disse, na sala de aula é outra coisa. Mas eles me ajudaram. Eles me deram muita força para vencer este desafio. A direção também, a dona ... (nome) também me ajudou (Paulo).

Já Roberto iniciou sua carreira como docente na Rede Estadual de Ensino paulista em 1972. Em seu depoimento descreve o primeiro contato com o processo de atribuição de aulas:

Quando eu comecei, o ... (diretor), que era o Delegado Ensino, tinha um probleminha. Na atribuição de aulas ele fazia assim: Professor entra aqui. Você vai para tal lugar. Ah! Você não! Então, tinha aquela “panelinha”, e como eu não conhecia quase ninguém da “panelinha”, me jogaram lá para o lado de ... (cidade). Mas quando eu fui para lá eu peguei aula também em ... (cidade). Eu dava aula nestes dois lugares (Roberto).

Mesmo tendo um processo de atribuição de aulas injusto, Roberto descreve sua vivência como professor no início de sua carreira, período em que desenvolve ações de sucesso, mesmo atuando numa escola sem recursos e em um espaço apropriado para o ensino de Arte:

Logo cedo, sete horas da manhã, eu estava em... (cidade) e à tarde eu ia para... (cidade). Não era como hoje, que trabalhamos 30 aulas. Eu dava 40 aulas por semana. [...] Quando eu entrei na sala, lá em... (cidade), estava chovendo. Estava chovendo dentro das salas de aula. Eu olhei para os alunos, muitos descalços, maltrapilhos, o teto pingando água. Daí eu pensei, eu vim com um plano,

um plano de aula totalmente “louco”. Quando eu entrei e vi tudo aquilo eu percebi que não ia dar certo e decidi falar com o diretor: o senhor vai me desculpar, mas eu vou mudar o meu plano de aula. Não tem condições de eu trabalhar com este plano de aula. Entendeu? Foi interessante, o diretor me perguntou: Então professor, o que o senhor pode fazer? Ai eu falei o seguinte: eu vou trabalhar quatro meses só com argila e o restante depois eu vejo o que eu vou fazer. Então pode fazer assim, ele falou (Roberto).

O apoio do diretor da escola para a proposta de ensino que desenvolveu foi fundamental para que o início de sua carreira fosse marcado pelo êxito, profissional que Roberto qualifica como “[...] uma pessoa interessante, ele era bem moderno para a época”.

Para Fernanda o começo de sua atuação como professora de Arte foi marcado pela alegria, satisfação e descoberta:

Eu dava duas aulas por dia. Eu pegava aquele ônibus que levava quase uma hora, mas ia toda feliz. Eu comecei lá. Ai eu sai da outra escola e fui para o ... (escola), que tinha mais aulas à noite. Eu fiquei apaixonada por aquela escola, quem não gosta daquela escola? Olha, é de periferia, afastada, mas uma delícia de escola. Era muito legal, eu fui gostando de dar aula e me descobrindo naquele lugar. Foi muito bom (Fernanda).

Para Tardif (2002), a etapa inicial da carreira docente, a qual denomina de fase de exploração, tem seu desenvolvimento entre o primeiro e terceiro anos de atuação. É o período em que o professor inicia sua atuação por meio de tentativas e erros e que sente a necessidade de ser aceito pelo pelos alunos, colegas, pais, equipe diretiva, etc., processo que ocorreu com Paulo e que foi explicitado em seu depoimento. Entretanto, essa fase varia de acordo com os professores, podendo “[...] ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição.” (Tardif, 2002, p.84). No caso de Paulo, este começo foi entusiasmado, prazeroso, uma vez que foi recebido pela equipe

escolar de maneira afetiva, aspectos que marcaram seu ingresso no magistério.

Após este primeiro momento permeado por sentimentos agradáveis e pelo prazer que revela de estar na escola, agora na condição de professor, Paulo relata o impacto com a realidade e confronta sua formação inicial com a situação atual da escola:

No começo o impacto que eu tive foi este. Na faculdade eu tive professores que mostravam uma realidade tão bonita e eu pensei, eu vou passar isto para eles, mas a visão deles é outra. É difícil atingir, mas depois com o tempo eu fui entendendo isto também. A visão deles era outra. A visão que eles tinham não era a mesma que eu tinha (Paulo).

Relatos como esse apontam para a importância dos profissionais mais experientes em acolher o professor em seu início de carreira, pois:

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades. [...] Com um acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira (FRANCO, 2000, p.35).

Este sentimento de insegurança frente à realidade que se apresenta e a constatação de que a formação inicial não lhe proporcionou os conhecimentos e reflexões necessárias para que pudesse atuar, é caracterizado por Tardif (2002) como um período denominado de fase crítica, pois:

[...] é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições difíceis de trabalho, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. (TARDIF, 2002, p.86).

Nos dois momentos, seja quando chegou à escola, ou depois, quando as primeiras dificuldades apareceram, Paulo destaca que teve o apoio da diretora, que se mostrou afetiva e lhe deu o suporte necessário para superar essa primeira fase que muitos autores denominam como “choque com a realidade”.

Esta perspectiva é percebida na descrição que Paulo faz de seu ingresso no magistério e das primeiras experiências que teve, mas houve um fator primordial para que a superação se efetivasse, o apoio da diretora da escola:

Foi difícil. Eu quase desisti no primeiro ano, porque tudo aquilo que eu via e era muito lindo, os outros não viam. Era outra realidade. [...] Ela (a diretora) me ajudou muito a vencer esta situação difícil, de adaptação mesmo, que eu passei naquela época. Porque é difícil, o começo é difícil (Paulo).

Também se observa o “choque com a realidade” quando Dora descreve seu retorno à sala de aula, entretanto, numa situação diferenciada, pois já tinha atuado como professora; mas sua dificuldade era o trabalho com os adolescentes, o que, para ela, era uma novidade. O afastamento do cotidiano da sala de aula provocou um distanciamento da realidade, que lhe causou sentimentos de insegurança e de sofrimento perante a impotência que sentia diante da situação:

Que susto que eu levei. Eu “quase morri do coração” no primeiro ano. Eu estava acostumada a lidar com crianças. Eu trabalhei com alguns adolescentes só no período noturno. Eu nunca tinha trabalhado com adolescentes do período manhã, com alunos do ensino médio. Ai meu Deus do céu, o que é que eu faço com isto? Então, no primeiro ano foi assim, de tentativas, de acertos e erros (Dora).

As duas vivências mostram que situações desestabilizadoras que suscitaram sentimentos não-gradáveis podem servir como alavanca para mudanças. Assim, o sentimento desagradável proporcionado por conviver com situações adversas no contexto educacional passa a ser útil, proporcionando uma resposta ao que se apresenta na perspectiva de uma superação e uma evolução no desenvolvimento profissional. É o que se apresentou em ambos os testemunhos, ou seja, nos relatos de Paulo e Dora, pois, após o período de desestruturação que afirmam ter enfrentado, relataram situações em que evidenciaram um crescimento profissional, um novo posicionamento frente à profissão que se revelou em ações e posturas diante da realidade e da sua prática como docentes. Para Dora foi a oportunidade de participar de um projeto que lhe desse apoio para significar sua disciplina e sua atuação com os alunos e Paulo assume uma nova postura em relação à sua formação, que chama para si a responsabilidade de estar preparado para atuar:

[...] aí teve um fator decisivo, quando, em 2001, a Diretoria de Ensino fez uma parceria com a Secretaria de Cultura de... (cidade), que era o projeto de teatro. Sabe quando você fica procurando uma forma de chegar. Eu tenho que provar para eles que o que eu estou falando é uma coisa boa, que arte na escola pública não é a hora que você vai ficar sem fazer nada. Aí veio o projeto de teatro e eu “caí de cabeça”. Eu abracei o projeto e falei para a ATP, você me deu a tábua para eu me salvar. Era isso que eu precisava. Ai eu abri inscrição. Todo mundo se inscreveu. Todo mundo queria fazer teatro. [...] Eles não iam só fazer teatro. Era uma brincadeira, mas uma brincadeira construtiva, eles estavam aprendendo com

aquilo. Daí eu ganhei todo mundo, isto aqui ficou um paraíso para mim. Se eu soubesse, eu tinha evitado um ano de sofrimento, de martírio, de tortura. Porque 2000 foi um ano de tortura (Dora).

Eu me sinto privilegiado, eu acho que são poucos que chegam até aqui e têm esta oportunidade de mudar, mudar para melhor. Porque o professor tem esta oportunidade, depois que ele entra neste meio é difícil parar. Mas tem gente que se acomoda, mas sempre tem cursos, capacitações. Sempre vai ter oportunidade, depende do professor. [...] Eu voltei a estudar, fiz uma pós-graduação em História da Arte na São Judas (universidade). Por mim mesmo, porque eu quero saber cada vez mais e se nós não tivermos conhecimento, nós não passamos nada para eles. Vamos passar o mínimo. Eu quero passar mais para os alunos, por mim mesmo. Eu acho que nós temos que saber mais, conhecer mais profundamente sobre aquilo que estamos ensinando (Paulo).

Tais afirmativas demonstram que os professores procuraram alternativas para romper com a insatisfação que se manifestou em situações e momentos diferentes da carreira de professor. Para Paulo, o caminho foi procurar uma formação mais sólida, talvez pela constatação de que sua formação inicial não o aproximou da realidade da escola pública e do trabalho docente. A participação em cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino e o curso de pós-graduação que realizou sinalizam que, além do apoio na dimensão afetiva por parte dos professores e da diretora da escola, a busca pelo aprimoramento técnico e pedagógico também foi essencial para a superação da situação de conflito que viveu no início de sua carreira.

Essas experiências e decisões que Paulo tomou para reorientar o que, a princípio, se mostrou como uma situação de impacto negativo frente ao trabalho docente, confirmam que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p.86).

Por outro lado, para Dora, a situação era diferente, pois já tinha um conhecimento teórico que lhe dava sustentação à sua prática docente e o convívio no espaço escolar como professora. A possibilidade de atuar com teatro reorientou o sentido da disciplina na escola e lhe deu a segurança de que precisava para se posicionar como uma profissional do ensino de Arte. Esta situação nos leva a constatar que o “choque com a realidade” também pode se evidenciar nesses casos, uma vez que as mudanças sociais e comportamentais dos adolescentes são constantes e que, também se impõem mudanças na postura e na prática docentes.

Considerações Finais

Os depoimentos dos professores que participaram desta pesquisa favoreceram o desvelar dos sentimentos que vivenciaram no início de sua trajetória profissional. Foram vários os fatores que desencadearam sentimentos de frustração em alguns professores nos momentos iniciais na docência, como: a desvalorização da profissão professor no contexto familiar, a falta de recursos para atuar, as dificuldades em se relacionar com os jovens, entre outros aspectos. Mas também constatamos, em seus relatos, momentos de satisfação frente a algumas vivências que tiveram nos anos iniciais da docência, em especial, no amparo de profissionais mais experientes que os auxiliaram em suas dificuldades nesta etapa inicial de sua trajetória. O que pudemos verificar foi uma postura compromissada dos professores, que, mesmo perante os entraves e dificuldades com que afirmaram conviver nas experiências no início da carreira como docentes, demonstraram uma capacidade de superação e de intervenção nesta realidade pouco estimulante em que atuam. Talvez seja esta postura de enfrentamento que revelaram nas entrevistas, entre outros fatores, que possibilitou a eles sentir orgulho e prazer em serem professores de Arte e conseguirem superar as dificuldades e entraves que encontraram no início de sua trajetória como docentes, aspectos que ficaram evidentes em seus depoimentos.

Referências

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FRANCO, Francisco C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: Almeida, L. R.; Bruno, E. B. G. & Cristov, L. H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

SILVA, Maria C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.