

**DESVELANDO CAMINHOS ENTRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA E AS
TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO:
A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA
ARTE-EDUCADORA**

**UNVEILING THE WAYS BETWEEN THE
CONTINUING FORMATION AND THE
TRANSFORMATIONS IN TEACHING:
THE PROFESSIONAL TRAJECTORY OF
AN ART-EDUCATOR**

Lucimara Cristina de Paula*
Ana Lúcia da Silva**

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa cujos objetivos consistem em identificar os elementos subjacentes à subjetividade dos educadores e inerentes aos cursos de formação continuada, que possibilitam mudanças nas formas de conceber e construir a prática pedagógica, bem como discutir as possibilidades e limites destes cursos para a sua concretização. Ao nos depararmos com as transformações ocorridas no trabalho de uma arte-educadora, que atua em escolas públicas municipais e estaduais de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, decidimos buscar respostas para a questão: *que elementos presentes na subjetividade de cada indivíduo e nas propostas de formação continuada perfazem o caminho para a reconfiguração de práticas na escola?*

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Narrativas.

* Mestre em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. E-mail: lucrispaula@gmail.com

** Arte-educadora pela Faculdade de Educação São Luís. E-mail: profcelhoana@terra.com.br

Abstract: This article presents a research that aimed at identifying the elements related to educators' subjectivity and continuing education courses, which allow changes in the ways to conceive and build the pedagogical practice, as well as to discuss the possibilities and the limits of these courses for the achievement of such changes. Coming across the work of an art-educator, who teaches in municipal and public state schools in the state of São Paulo, it was possible to notice transformations that occurred due to continuing education courses. The study was developed according to a qualitative educational research approach which uses narratives as a powerful way for unveiling and understanding teachers' constitution process. The following research question guided the study: *What are the elements involved in the subjectivity of each individual and in the proposals of continuing education that provide for changes in practice at schools?* An interview consisting of a list of topics was used as an instrument to collect data and to analyze the discourse of an educator about her professional trajectory. The studies and analysis indicated that courses based on a critical approach to education and on the integration between theory and practice offer more possibilities for the intellectual development of educators, both as individuals and professionals. These features in addition to the commitment of educators and the way they face the experiences and use knowledge acquired in the relations teachers establish in everyday life and school, shape their professional profile.

Keywords: Continuing education. Pedagogical practice. Narratives.

INTRODUÇÃO

Observamos na contemporaneidade muitas discussões acerca dos temas multiculturalismo e interculturalidade devido, em grande parte, ao fenômeno da globalização e também aos povos em êxodo

em todo o mundo, em busca de melhores condições de vida. Esse assunto não é recente, pois, desde o início do século XX, os cientistas sociais vêm discutindo os conflitos étnicos e suas consequências para vários países, principalmente aqueles colonizados e submetidos à aculturação.

Pautados nesta perspectiva do multiculturalismo, muitos teóricos têm apontado para mudanças nas propostas curriculares e ambientes escolares, a fim de contribuir para a visibilidade e correção das desigualdades acarretadas pelo racismo e pela segregação, sugerindo o estudo do tema na formação de professores e a elaboração de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural.

Há décadas, o Movimento Negro, por exemplo, tem discutido questões sobre a participação dos negros na formação da cultura brasileira e sobre as formas de preconceito apregoadas. Estas discussões repercutiram na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, provocando mudanças curriculares que pressupõem considerar, no ensino de História do Brasil, as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, a fim de resgatar e valorizar a herança cultural da população negra.

No ano de 2003, a Lei nº 9.394 de 1996, é alterada pela Lei 10.639, a qual estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino. A partir da nova lei, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileiras passaram a ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

As transformações no currículo, regulamentadas pela nova Lei, impuseram a necessidade de oferecer cursos de formação continuada aos professores dos sistemas públicos de ensino, que favorecessem um trabalho pedagógico consistente voltado à discussão sobre o tema nas escolas.

A fim de atender a esta demanda por formação, os sistemas públicos de ensino, em parceria com as universidades, trabalharam na elaboração de propostas de cursos para a abordagem do multiculturalismo, envolvendo diferentes áreas de conhecimento, buscando estabelecer ações afirmativas, com o intuito de promover mudanças nos estabelecimentos de ensino e também na comunidade.

A partir das aprendizagens construídas por meio destes cursos, uma arte-educadora lançou-se ao desafio de criar um projeto pautado

em práticas pedagógicas e artísticas, capazes de estimular a percepção, a imaginação criadora e ampliar o universo sócio-cultural dos alunos pelo conhecimento das tradições, músicas, danças, rituais, jogos, mitos, da organização política, social e econômica, dos valores estéticos e filosóficos do povo africano e afro-descendente.

Ao constatar que a criatividade no tratamento dos conteúdos, pesquisados e criteriosamente selecionados, bem como a preocupação com a disseminação da cultura brasileira por meio da Arte, e de valores relacionados à diversidade cultural, característica de nosso país, presentes nas aulas da arte-educadora, foram motivadas e construídas a partir da realização de cursos de formação continuada, sugerimos a esta educadora uma parceria na investigação das razões que provocaram mudanças em suas práticas.

A pesquisa construída nesta parceria buscou identificar e discutir algumas possibilidades e limites que os cursos destinados à formação continuada dos educadores podem oferecer para a instauração de mudanças nas práticas pedagógicas escolares, a partir da análise da trajetória profissional de uma arte-educadora, ao desvelar os elementos subjacentes à sua subjetividade e inerentes aos cursos de formação continuada que frequentou, responsáveis pelas mudanças em suas formas de conceber e construir seu trabalho educativo.

Ao investigarmos os elementos imbricados na constituição de sua identidade profissional, constatamos que os mesmos também se relacionam e dão visibilidade aos condicionantes sociais que participam desta constituição, ao apontar a história de pessoas, lugares, políticas, contextos que se tornaram significativos em sua trajetória como docente.

Os caminhos trilhados para o desenvolvimento profissional da arte-educadora mostram cenários onde atuam outros educadores, escolares e não escolares, suas formas de ser e agir diante das situações que compartilharam com ela, as aprendizagens mútuas, as relações estabelecidas, os conflitos enfrentados, pois a narrativa manifesta histórias de si constituídas no encontro com os outros, que também são historicizados. Portanto, a narrativa da professora de Arte conta muitas histórias, que encontramos nas escolas paulistas, inseridas num determinado contexto político e caracterizadas por culturas institucionais semelhantes.

Atualmente, no sistema público de ensino do Estado de São Paulo, as crianças dispõem de professores(as) especialistas em Arte

e Educação Física, que ministram duas aulas semanais em cada ano do Ciclo I. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, estabelecer a obrigatoriedade do ensino de Arte em todos os níveis da Educação Básica, como componente curricular, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, estes conteúdos foram, durante muito tempo, planejados e trabalhados pelos professores regentes dos anos iniciais, os quais não apresentavam preparo específico para tal ensino. Portanto, dispor de profissionais com formação especializada, para trabalhar os conteúdos de Arte e Educação Física, representou um avanço para o ensino das crianças.

Por outro lado, as narrativas da arte-educadora revelam que os(as) profissionais das áreas específicas também não recebiam uma sólida formação, em suas licenciaturas, para trabalharem com crianças. Dada esta lacuna da formação acadêmica, entre outros motivos, os cursos de formação continuada representaram a oportunidade de obter conhecimentos que permitissem um trabalho mais adequado com o público infantil.

Na próxima parte deste artigo, contextualizaremos, em âmbito histórico e organizacional, as políticas de educação continuada de educadores, implementadas pelo sistema público de ensino do Estado de São Paulo, que integraram o universo formativo da arte-educadora entrevistada, a fim de expor algumas limitações que caracterizam tais políticas, apesar dos avanços verificados nas pesquisas sobre formação de educadores. Em seguida, apresentaremos os caminhos investigativos que possibilitaram analisar e desvelar as relações entre os elementos presentes na subjetividade da educadora e os elementos concernentes às propostas de formação continuada, que favoreceram ou criaram obstáculos à transformação de seu trabalho pedagógico.

Apesar das críticas tecidas por inúmeros estudiosos, em relação aos cursos de formação continuada, por não oferecerem condições para mudanças nas práticas escolares, devido à deficiente configuração que assumem, caracterizada, principalmente, pela descontinuidade, fragmentação e distanciamento dos problemas e necessidades relacionados à esfera escolar e aos docentes, alguns demonstraram contribuições valiosas ao ensino, ao atenderem às expectativas dos educadores e estabelecerem relações entre a teoria e a prática.

Concordamos com as denúncias feitas pelos pesquisadores da área educacional, que serão discutidas no desenvolvimento deste

artigo, mas também acreditamos que boas propostas de formação continuada anunciam a possibilidade de transformação dos cursos que, pautados em abordagens mais críticas e democráticas, podem provocar o repensar de valores, conteúdos, posicionamentos, procedimentos de trabalho. Afirmamos apenas que *podem* provocar, pois a decisão pelas mudanças depende também de fatores inerentes à subjetividade de cada educador. As considerações construídas a partir das análises desta pesquisa apontam nesse sentido

Portanto, é preciso investigar como se dá a relação entre os elementos externos e os elementos intrínsecos ao indivíduo, a fim de que possamos encontrar alternativas para a melhoria da qualidade dos cursos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Desde o início da década de 1970, em que ocorreu a Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus, e meados da mesma década, quando aconteceu a Reforma da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, momento no qual se presenciou a implementação de ações sistematizadas do poder público no âmbito do treinamento e capacitação profissional de professores, devido à introdução de uma segmentação entre docentes e especialistas da educação, assim como a especialização e fragmentação dos conteúdos, verificou-se o distanciamento da programação dos cursos em relação aos problemas reais que os educadores enfrentavam no contexto escolar. (PALMA FILHO; ALVES, 2003).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por intermédio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – propôs-se a diversificar sua atuação no campo da formação dos profissionais do ensino, devido à presença do novo alunado que adentrou a escola, favorecido pela democratização das ofertas de vagas nas séries iniciais, que removia o estrangulamento provocado pelos exames que condicionavam a passagem do ensino primário para o ginásial. Um conjunto de ações foram iniciadas pelo sistema de ensino a fim de oferecer embasamento teórico e orientações metodológicas aos professores e gestores, visando contribuir para a superação do fracasso escolar do novo contingente de alunos, considerados despreparados para a escola, da forma como ela se encontrava organizada. (PALMA FILHO; ALVES, 2003).

Nesta época, surgiu o projeto de Monitoria nas Delegacias de Ensino, em parceria com as universidades, que consistia na designação de professores que, parcialmente afastados das atividades docentes, fizeram a mediação entre a rede de ensino e a academia, com o propósito de contribuir para a formação dos colegas. A CENP, assessorada pela Universidade, investiu no aperfeiçoamento dos monitores, para atuarem em suas regiões e, por sua vez, as Delegacias de Ensino, por meio das Orientações Técnicas, ampliaram e diversificaram suas ações, num processo que envolvia a CENP, as Universidades e os profissionais da rede pública. Durante a década de 1980, essas ações de formação foram ampliadas, com destaque para o uso de sistema de multimeios, em decorrência da implementação do Projeto Ciclo Básico e da discussão da Reforma Curricular pela Secretaria da Educação. (PALMA FILHO; ALVES, 2003).

Nos anos de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, acarretou um grande conjunto de reformas políticas, com o objetivo de modificar o sistema de educação, as práticas pedagógicas e a formação de professores, considerando que as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade do conhecimento aumentaram a demanda por uma educação de qualidade. Neste período, as pesquisas sobre a docência e o trabalho docente questionavam o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada dos educadores, provocando um repensar sobre as concepções de docência e de formação do educador e sobre as políticas de formação de professores. Grandes investimentos foram feitos em programas de formação continuada – cursos e oficinas, no período de 1997-2002, envolvendo professores da Educação Básica. (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006).

Apesar de todo investimento feito pelo poder público, no sentido de contribuir para a formação dos educadores, no decorrer destes anos, desde que as Oficinas Pedagógicas foram criadas no interior das Delegacias de Ensino, para oferecer orientações técnicas, não se tem registro de avaliações consistentes sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Embora as oficinas pedagógicas, oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sejam apontadas por uma parcela dos professores como experiências bem sucedidas (BALZAN, 1996), algumas críticas a essas iniciativas de formação devem ser consideradas. Uma delas refere-se à dificuldade encontrada pelos professores

em socializarem as experiências adquiridas nos cursos, pois não há vagas disponíveis para todos. As ações de capacitação têm sido desenvolvidas, em grande parte, por intermédio de multiplicadores, capacitadores ou professores, de forma direta, pelos próprios órgãos da Secretaria, ou de forma indireta, pelo ensino à distância ou parcerias e terceirizações. Não são implementadas ações mais diretas com os professores nas escolas, que considerem suas expectativas, vivências e histórias de vida. (BORGES, 2000). Os programas conservam a tendência de se pautarem pelos aspectos técnicos da profissão, deixando em segundo plano dimensões pessoais e culturais. (BORGES, 2000).

A denúncia sobre a ineficiência desses programas de formação se estende ainda à grande defasagem entre decisões, operacionalização e chegada do material às mãos dos professores; aos entraves para o acompanhamento e controle dos projetos; ao gigantismo da rede; à rotatividade dos professores; à necessidade de uma revisão das estratégias utilizadas, entre outras. (BORGES, 2000).

Atualmente já dispomos de conhecimentos sobre os fatores de continuidade e de complexidade que envolvem os processos de aprendizagem da docência e, portanto, não é possível ignorar o anacronismo dos cursos de formação continuada, se defendemos a melhoria da qualidade do ensino.

Enquanto a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo ainda adota modelos de formação de educadores pautados na fragmentação de conteúdos, na descontinuidade de ações, na racionalidade técnica, nas relações verticais autoritárias de conhecimento, de perspectivas exógenas de solução para os problemas enfrentados no contexto escolar, há tempos, as pesquisas acadêmicas apontam para o planejamento de projetos de formação baseados nas necessidades ou solicitações dos professores (GARCIA, 1997); para uma perspectiva mais histórica, social e crítica, a partir de uma concepção de ser humano menos fragmentado (MARIN, 1996); para um paradigma mais globalizante que uma pesquisa e ensino, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, teoria e prática, sujeito e objeto (PIMENTEL, 1996); para um processo de formação que tenha como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização deste saber; que considere as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério e o dia-a-dia na escola, como um *locus* de formação; que favoreça processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, e que articulem os aspectos psicope-

dagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais (CANDAUI, 1997).

Mas, se tantos estudos têm evidenciado a ineficiência e a inadequação dos programas de formação continuada, oferecidos aos professores da Educação Básica, quais aspectos relacionados a esses cursos podem representar aprendizagens relevantes para a transformação da prática docente?

Garrido e Brzezinski (2006) afirmam que é preciso reconhecer os saberes e as prioridades investigativas dos professores, desafiando-os intelectualmente, orientando-os nos caminhos da pesquisa, oferecendo condições de proteção para os riscos e dificuldades da tarefa de repensar-se e repensar a escola. Entretanto, as autoras observam que o impacto dos resultados de um processo de formação, concebido numa cultura de pesquisa que respeita o professor, esbarra na centralização do sistema educacional, na desvalorização da profissão e nas condições de trabalho docente.

Os estudos de Damasceno e Monteiro (2007) revelaram que a boa formação continuada é aquela na qual se aprende algo que contribua para a prática docente. Elas entendem a formação continuada como articulada a um processo de aprendizagem contínuo, em que os cursos e outras experiências contribuem para a prática docente. Em seus estudos, as autoras concluíram que as professoras constroem e reconstróem suas aprendizagens da docência a partir de experiências vivenciadas em diferentes contextos de formação, e necessitam de apoio pedagógico para que possam (re)construir a aprendizagem docente. Portanto, é preciso que as propostas de formação pensem nos professores como profissionais intelectuais, com potencial ativo e reflexivo, capazes de (re)construir conhecimentos.

OS CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA

Com o intuito de apreender e interpretar os elementos, de diferentes naturezas, presentes na trajetória profissional de uma arte-educadora, que contribuíram, e contribuem, para a reinvenção constante de seu trabalho e para sua constituição enquanto docente, utilizamos relatos orais, colhidos a partir de entrevista, a fim de identificar as experiências vividas em vários contextos. (SOUZA, 2006).

A entrevista foi realizada a partir de um roteiro, constituído por assuntos a serem contemplados pelo relato oral, relacionados a quatro eixos temáticos: caracterização da educadora, trajetória profissional, relação com a escola e o conhecimento; contribuições da formação continuada. Em posse do roteiro, a entrevistada narrou, sem que fossem feitas intervenções, toda sua trajetória profissional.

A análise das informações coletadas ocorreu em três momentos: a) durante a transcrição da entrevista - este momento foi denominado de pré-análise do material; b) a partir da leitura da narrativa, para identificação de elementos de significado (SZYMANSKI et al, 2004); c) por meio da leitura e categorização compartilhada dos elementos de significado, pela pesquisadora e pela entrevistada.

As categorias foram elaboradas de acordo com a origem dos elementos de significado – pessoal ou social – considerando que tais elementos, identificados em parágrafos ou passagens inteiras da narrativa e sintetizados em enunciados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007), expressavam aprendizagens e experiências construídas por meio de características peculiares da entrevistada ou das interações que estabeleceu nos contextos de trabalho e/ou nos contextos da vida cotidiana.

Os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2007) afirmam que as narrativas privilegiam a realidade do que é experienciado pelos que contam a história. Elas não copiam a realidade fora do mundo delas, mas propõem representações particulares de mundo. Portanto, não podem ser julgadas verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas num contexto sócio-histórico e não podem ser compreendidas fora dos referentes deste âmbito.

As pesquisas que investigam uma história de vida, ou parte dela, procuram identificar aspectos da vida social e profissional, reveladores de atitudes, valores e comportamentos de indivíduos ou grupos sociais (LELIS, 2001), buscam relações entre a vida formativo-profissional e a construção identitária do ser educador (ABRAHÃO, 2007), concebem a narrativa como um processo cultural que depende de quem a produz e de seu destinatário, e como processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado. (CUNHA, 1997).

A fala da pessoa que narra apresenta diversas vozes com as quais expõe suas lembranças e revela o grau de envolvimento com

o assunto; é marcada pelas relações que são estabelecidas com as instituições, pelos sucessos e fracassos, pela visão de mundo, pelas opções políticas, pela vida emocional, pela situação econômica existente na época mencionada etc. (KENSKI, 1994).

A arte-educadora, participante desta pesquisa, formou-se em Educação Artística em 1986 e nunca parou de estudar. Fez diferentes cursos específicos da área de Arte e sobre outros conteúdos destinados a educadores em geral, que atuam com crianças e adolescentes. Participou de eventos e exposições de Arte e foi aprovada em diversos concursos para professores. Sua experiência profissional estende-se a instituições de ensino públicas e privadas, sistemas municipais e estaduais, e ao trabalho com pessoas de diversas faixas etárias: Ensino Fundamental (6 a 14 anos), Ensino Médio (15 a 17 anos, aproximadamente), Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Ela apresenta, atualmente, vinte anos de carreira.

De acordo com as narrativas da entrevistada, seu trabalho pedagógico com o ensino da Arte transformou-se, tanto nos aspectos metodológicos, quanto nos referentes ao conteúdo, a partir de dois cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com as universidades. Um destes cursos tratava da abordagem de conteúdos por meio de projetos e o outro discutia questões sobre diversidade cultural e relações étnico-raciais, na escola e na sociedade. Para ela, os cursos mudaram sua postura em sala de aula, instrumentalizaram sua prática pedagógica, oferecendo-lhe maior segurança no desenvolvimento dos conteúdos voltados às crianças das séries iniciais. A primeira proposta ofereceu-lhe flexibilidade e autonomia quanto à construção do ensino dos conteúdos de Arte; a segunda permitiu-lhe trabalhar estes conteúdos vinculados à formação de valores éticos, ao combate da discriminação e do preconceito, à mudança de comportamentos. Depoimentos da educadora apontam suas aprendizagens:

[...] a partir da Lei 9394/96, em que foi instituído obrigatoriamente o ensino de Arte em todas as séries, como uma área de conhecimento, mudou toda a perspectiva do ensino de Arte [...]. Nesse período, os professores começaram a ter formação continuada, oficinas, cursos, para poder trabalhar com alunos de 1^a. a 4^a. Então, isso ficou mais definido: o que se ensinar para as crianças de 1^a. a 4^a., o que se ensinar para os alunos do Fundamental do Ciclo II, e Ensino Médio.

[...] nós tivemos um longo período de formação, nas várias linguagens artísticas de música, dança, teatro, artes visuais, e todas em formas de projetos [...]

A partir desse momento eu optei por projetos de trabalho, e a diversidade. Em 2007, nós tivemos outro curso de formação continuada, que foi o projeto da Secretaria com a Universidade [...], e que foi parte de um trabalho sobre a Lei 10.639 de 2003, em que há obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente nas aulas de Arte, História e Literatura.

Então eu achei importante começar a abordar esses conteúdos, porque normalmente a gente sempre se atém à Arte que a gente tem como herança, a europeia. A gente costuma sempre deixar o nosso próprio conteúdo histórico, artístico. Eu comecei a perceber que é importante tratar desse assunto na sala de aula, sobre a diversidade.

Então criei, elaborei dois projetos. Um chamado de “Viagem pela África”, que foi bastante interessante, porque trabalhei com os alunos como se a gente estivesse fazendo uma viagem pela África, como se fosse um turismo, e registrando na forma de publicidade, de revista.

A arte-educadora explica que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tornou obrigatório o ensino de Arte em todas as séries, os cursos favoreceram uma mudança no perfil do professor, pois tanto a lei quanto os cursos afirmaram o conteúdo de Arte como área de conhecimento. Até então, o professor de Arte era visto como um “decorador” de festas, um “confeccionador” de presentes, em determinadas datas comemorativas do calendário escolar e, portanto, um auxiliar dos demais professores, conforme evidenciado na narrativa da educadora:

[...] a gente sempre teve dificuldade do que abordar em Arte, porque na verdade o professor de Arte tem que ser “multi”, porque é aula de artes visuais, é música, é dança, é teatro. Então, a gente sempre teve aquela preocupação: “Ah, quando é que eu vou dar aula de artes visuais? Quando eu vou dar aula de música? Quando é que eu vou dar aula de teatro?” E nesse curso de formação nós pudemos perceber que esses assuntos podem ser tratados por projetos, em qualquer momento. Não precisa ter uma época específica, ou uma linearidade para você tratar desse assunto [...]

Então, esse novo curso de formação foi bastante consistente, tratam-

do de projetos, todos voltados para a área de Arte. Então, mudou completamente o perfil do professor na sala de aula, porque, até então, o professor de Arte era visto como aquele professor que era o decorador, que tinha que fazer enfeites de Natal, de Dia dos Pais, Dia das Mães [...]

Assim como as pesquisas da área de formação continuada de professores, a arte-educadora entrevistada também revela críticas a alguns aspectos dos cursos que frequentou. No entanto, o alvo de suas críticas concentra-se na atuação do formador, em seus procedimentos metodológicos, em sua postura autoritária e academicista, em sua incapacidade para ouvir os professores, condutas que se mostram contrárias às suas concepções e seus valores de educadora.

Mesmo considerando sua consciência sobre como as políticas de formação interferem na qualidade dos cursos, o que parece estar intimamente relacionado à qualidade destes é o perfil do formador e seu trabalho. A opinião da entrevistada faz-nos pressupor que os aspectos de âmbito pessoal, referentes aos cursos, se mostram tão relevantes quanto os de natureza estrutural e organizacional, quando se trata de garantir a qualidade da formação. Tal opinião é demonstrada neste trecho:

[...] nesse curso que eu fiz (...), de um ano e meio, teve professores das universidades que vieram e justamente fizeram aquilo que eu sempre, sempre procurei não fazer na sala de aula, que é aquele professor que fala e você ouve, fala, fala, fala, fala e você ouve. Então, eram quatro horas de teoria, quatro horas de teoria, teoria, teoria, e raríssimas vezes, uma abertura para discussão. Quando havia discussão, não havia discussão. Havia algumas perguntas que o professor fazia, que às vezes não estavam muito de acordo com os nossos interesses. Era mais parecido com uma aula teórica. Mesmo porque, muitos dos conteúdos a gente já conhecia. Então, na verdade não acrescentou nada, porque falar de um assunto que a gente já conhece é realmente um pouco cansativo [...]

A afirmação da arte-educadora nos faz refletir sobre as possibilidades que os formadores têm de construir aprendizagens relevantes com os professores, afinal eles se encontram imersos no universo de pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional e têm a oportunidade de colocar seus conhecimentos em ação, inclusive para provocar uma reflexão crítica sobre a própria formação.

Na perspectiva da arte-educadora, os formadores precisam preparar-se melhor para desenvolverem os cursos, precisam buscar inovações, oferecendo estímulos à criatividade dos professores, precisam pautar suas discussões nos interesses do grupo de educadores, além de pesquisar novos conteúdos. Sobre isso, ela argumenta que:

[...] em algumas partes desse curso de formação, o professor não veio com uma metodologia diferenciada, uma proposta metodológica [...] Na verdade, um curso de formação eu imagino que seja para abordar novas metodologias, porque os professores já conhecem o conteúdo, não é? [...]

Eu acho que o professor que vai dar curso de formação deve estar preparado para diferentes metodologias, para poder sugerir para os professores: “Olha, pode ser feito assim... ou então, pode ser feito dessa outra forma... o que vocês acham? Experimentem, vejam o que dá certo...” Porque isso também é importante. O professor estar experimentando. Porque foi o que eu fiz. Eu fui experimentando [...]

De seu relato sobressaem convicções, experiências, atitudes, relações com pessoas, que representaram elementos significativos em sua constituição como docente, os quais favoreceram a construção de um trabalho competente de Arte na escola:

Aí, fui correr atrás da coordenadora, professoras que me auxiliassem, que pudessem me ajudar a tratar com essas crianças [...]

Encontrei a Proposta Curricular do Ensino de Educação Artística, e vi que tinha alguns tópicos que podiam ser tratados com crianças dessa faixa etária [...] Então, tudo que eu achava que seria interessante, eu ia pondo no planejamento [...]

E fui organizando o conteúdo, procurando as colegas de Arte, outras professoras que tinham se formado comigo, para saber também o que é que elas tinham [...] como é que elas estavam se virando lá na sala de aula com essas crianças. Então, foi uma busca para a formalização de um conteúdo específico de Educação Artística [...]

A minha sorte, ou coincidência, foi trabalhar sempre em escolas em que o diretor nunca me privava dos projetos, dos meus conteúdos.

[...] foi um local de trabalho onde eu tive muito crescimento profissional. Encontrei professores de Arte com conteúdos bem

diversificados, e que também só vieram a acrescentar na minha vida profissional, porque a gente tinha a liberdade de trabalhar, experimentar diversos conteúdos [...] Então, a escola tinha essa preocupação voltada para a atividade artística, mas como área de conhecimento, como uma área de conhecimento humano. [...] a gente trabalhava sempre assim, na interdisciplinariedade, e dava muito certo [...] A gente percebe que uma escola, quando é organizada, que tem preocupação com o que vai ser ensinado, o professor se sente mais confiante para estar propondo, às vezes até novos conteúdos, porque era o que a gente fazia sempre [...] [...] o que eu aprendi com as professoras, com relação ao conteúdo, é você ter diferentes linguagens, formas de tratar o aluno. Porque, por exemplo, na primeira e segunda série, eles são tão crianças que, às vezes a gente fala: “Meu Deus do céu, acho que eles não estão entendendo nada do que eu estou falando!” [...] eu aprendi com as professoras esta questão, de estar adequando a fala e o conteúdo [...]

A iniciativa de buscar auxílio com colegas de trabalho e por meio de materiais que subsidiassem o ensino, a capacidade de aprender com diferentes pessoas e instituições, a disponibilidade para discutir problemas e dificuldades enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, o empenho em realizar experimentações a partir de novos conhecimentos, a defesa de seu conteúdo como conhecimento fundamental para o crescimento intelectual e humano das crianças, assim como o apoio encontrado no posicionamento dos gestores escolares, compuseram o cenário propício para a construção de seu perfil como docente.

Entretanto, as aprendizagens não se deram apenas por meio de condições harmoniosas para a ação pedagógica. Os conflitos, preconceitos e problemas encontrados em alguns contextos escolares tornaram-se desafios a serem resolvidos, e não barreiras ao trabalho docente que pudessem provocar a sua estagnação, conforme a educadora declara nesse depoimento:

Mas, a gente via que os professores, nesse período, no Ciclo Básico em 88, não tinham muita relação com o professor de Arte, não. Não era uma relação muito bem vista. Eu sentia muitas vezes que... me sentia às vezes intimidada. Porque tinha alguns professores extremamente severos, na sala de aula. Então quando eu chegava, os alunos: “Oba, a professora chegou!”

Até que, uma vez, eu ouvi um comentário de uma professora falando: “Ah, depois que eu volto, eles estão num barulho danado na sala!” Então, isso deixava a gente um pouco entristecida, com a sensação de que você bagunçava a aula da professora. Mas, eu nunca fui adepta de ficar ouvindo comentários, dando muita importância, não. Eu achava que eu era uma professora como as outras, tão importante quanto... Então, nunca me deixei abalar por esses comentários. Muito pelo contrário. Cada vez que eu ouvia alguma coisa sobre a aula de Arte, na próxima aula, ou na próxima semana, no próximo trabalho, fazia assim: procurava fazer um trabalho bem elaborado pra que a professora percebesse que eu não estava ali pra “fazeção”, fazer qualquer coisa. Eu estava ali pra ensinar Arte. Então eu sempre tive essa preocupação comigo.

Os momentos difíceis eram pensados e solucionados a partir da visão que tinha de si mesma como profissional, responsável pelo ensino de um conteúdo sério, relevante para a formação dos indivíduos, o qual sempre buscou compor a partir de pesquisas, tendências de ensino atuais e diferentes metodologias. Além disso, suas constantes preocupações em como envolver todos os alunos no desenvolvimento dos conteúdos de Arte motivaram as iniciativas empregadas no aperfeiçoamento profissional e justificaram a abertura a novas aprendizagens.

Estudos, a partir da investigação com narrativas, demonstraram que diversos fatores presentes na história de vida e de profissão dos professores encontram-se relacionados no delineamento de seus perfis como educadores. Cunha (1997) concluiu que os professores constroem sua performance a partir de inúmeras referências: a história familiar, a trajetória escolar, o ambiente de trabalho, a inserção cultural no tempo e no espaço. Para Monteiro (2006), as condições de trabalho dos professores podem influenciar as crenças, atitudes e conhecimentos que eles constroem durante seu desenvolvimento profissional. As relações de cooperação estabelecidas no ambiente escolar, assim como as políticas educacionais e a gestão da escola, contribuem para a transformação das práticas pedagógicas. Mas, dentre as múltiplas dimensões inerentes aos processos de mudança, a dimensão pessoal assume um papel essencial. Portanto, o ensino é construído de maneira complexa, pessoal e contextual, e reconstruído por processos de reflexão e investigação, pela aquisição de segurança e compreensão sobre as ações. (MONTEIRO, 2006).

Os caminhos trilhados pela arte-educadora na constituição de sua trajetória profissional, bem como os estudos apresentados sobre formação de professores, tornam explícito que o processo de formação é complexo e global, próprio à vida de cada pessoa. Os professores aprendem a profissão nas relações que estabelecem em diferentes espaços, momentos e situações. O acesso a essa globalidade e complexidade, característicos do processo de profissionalização, só é possível a partir da identificação de processos parciais de formação e da confluência desses processos. (MOITA, 1992).

As narrativas da arte-educadora e os estudos apontados sobre formação de professores evidenciam que muitos conhecimentos foram, e ainda são, construídos no interior das escolas, devido às relações estabelecidas entre as pessoas presentes neste universo e às suas relações com os conteúdos de ensino, influenciadas pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelos programas de formação continuada. Estas relações são responsáveis também pela reflexão sobre si, enquanto pessoa e docente, e sobre o trabalho desenvolvido. O trabalho pedagógico da arte-educadora foi repensado e reestruturado devido às relações que estabeleceu com profissionais preocupados em relação ao ensino e à boa formação.

Em suas pesquisas com relatos de formação, Josso (2006) observou que os laços profissionais ocupam um lugar tão importante quanto os laços de parentesco e de aliança, devido ao tempo compartilhado no local de trabalho, aos elos obrigatórios e aos elos simbólicos que cada pessoa mantém com a natureza da atividade profissional. “Efetivamente a temática do elo está no coração das relações de ajuda e acompanhamento desses profissionais. Eles são particularmente sensíveis a ela”. (JOSSO, 2006, p. 377). A autora explica que os laços simbólicos referem-se a ideais profissionais, pessoas de referência que são evocadas, ideias ou práticas privilegiadas, entre outros.

Em todas as situações, contextos, pessoas que encontrou, a arte-educadora sempre buscou relações que proporcionassem um crescimento profissional, que lhe trouxessem aprendizagens relevantes para o trabalho e para seu desenvolvimento intelectual.

A satisfação por constatar a evolução dos alunos no desenvolvimento dos projetos e por se sentir importante na vida dos outros; a capacidade de enfrentar desafios por meio de práticas criativas, interdisciplinares e extra-curriculares; a capacidade de observar para aprender e mudar de postura; o empenho em diversificar o

trabalho, estudar e pesquisar; o apreço pela cultura brasileira e pelo conhecimento artístico, a preocupação com a construção do currículo em conjunto, entre outras características, constituíram-se em elementos-chave para compreender a pessoa e a profissional que a constituem.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados desta análise permitiram afirmar que há um certo equilíbrio entre os elementos relacionados à dimensão pessoal e à dimensão social, que se combinam no delineamento da trajetória profissional da arte-educadora, perfazendo seu perfil docente. Observamos que, entre tantas propostas de formação, oferecidas durante seus diversos anos de trabalho, apenas duas foram destacadas como relevantes para a transformação de sua prática. A oferta de boas propostas de formação, que objetivem aprofundamento do conteúdo específico, bem como ofereçam sugestões (e não prescrições!) de ação didática, como parâmetros para criação de novas estratégias pelos professores, são de importância fundamental para que haja construção de conhecimentos sobre o ensino.

Da passagem por diversas escolas, emergiram muitas histórias na voz da entrevistada, em que aparecem co-participantes de seu trabalho e visualiza-se os modos de funcionamento das instituições. Na análise de sua narrativa, pudemos identificar expressões que manifestavam ações, concepções, decisões, sentimentos que representavam experiências coletivas. Essas expressões deixavam transparecer que suas necessidades eram necessidades de um coletivo, de uma categoria de profissionais que, nos espaços e tempos compartilhados com ela, buscavam atualização, renovação pedagógica, movidos por ideais comuns e pelo comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

A história da arte-educadora revelou que há uma busca pessoal e coletiva pelo aperfeiçoamento do trabalho docente nas escolas, o que fica evidente quando destaca os empreendimentos solitários e planejados em parceria para envolver os alunos em diferentes trabalhos e eventos.

A descrição e as críticas declaradas sobre os cursos pela arte-educadora indicam que a maioria das propostas de formação continuada, oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com as universidades, continua oferecendo

uma formação “bancária” aos professores ao desconsiderar seus conhecimentos, seus contextos de atuação, suas histórias de vida e profissionalização, as relações que estabelecem em diferentes âmbitos, bem como as transformações sociais, tecnológicas e econômicas que caracterizam a atualidade, as condições sob as quais trabalha etc. Nem os sistemas de ensino, nem os representantes das universidades, que colaboram na elaboração dos cursos, se interessam pela sondagem de temáticas de formação demandadas pelos professores, assim como não são levantadas informações sobre o impacto dos cursos no trabalho dos mesmos.

Apesar de contarmos com muitas pesquisas, que constituiriam avanços nas propostas de formação continuada, esbarramos na cultura anti-democrática que caracteriza os sistemas de ensino e na falta de vontade política em proporcionar contribuições relevantes à transformação do trabalho dos professores. As universidades ainda são conservadoras em suas práticas e necessitam aproveitar os espaços oferecidos pelos órgãos governamentais, para instalarem as mudanças que anunciam. Afinal, as parcerias que firmam com o Governo Estadual garantem a eles certa autonomia na organização dos cursos, na seleção de conteúdos e de procedimentos.

Enquanto isso não acontece, precisamos iniciar a revolução enquanto formadores que trabalham com os professores pela melhoria do ensino, em todos os níveis, e das condições precárias de trabalho, de forma democrática, visando ao crescimento profissional e à tomada de posicionamento político frente aos problemas enfrentados.

Na ausência de boas propostas de formação, que considerem os professores como verdadeiros profissionais intelectuais, é preciso que as iniciativas pessoais dos formadores comecem a implementar a mudança, junto aos educadores das escolas e dos cursos, ou continuaremos a depender de trajetórias docentes, como a da arte-educadora, para a garantia da qualidade da educação.

Assim como é proposto aos professores aprenderem com os alunos a construir seu trabalho, aos formadores cabe aprender com os professores, a partir de suas histórias, seu cotidiano, suas formas de resolverem problemas, sua criatividade, suas dúvidas, seus modos de ver, respeitando-os e dialogando com eles.

Esta história, assim como muitas outras histórias de professoras, ensina-nos sobre o que é possível fazer para valorizar o tempo que os educadores dispensam nos cursos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.
- BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: MIZUKAMI, M. da G. N. ; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores**. Tendências atuais. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996. p. 47-58.
- BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.39-61.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 ago. 2008.
- BRASIL. **Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2008.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério**. Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.51-68.
- CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2008.
- DAMASCENO, K. K.; MONTEIRO, F. M. de Arruda. Aprendizagem da docência: uma contribuição da formação continuada. In: MONTEIRO, F. M. de A. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007. p.91-110.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**. Artes, técnicas – ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006. p.617-629.
- JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, maio/ago.2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KENSKI, V. M. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. n.17, p.40-49, Maio/jun/jul/ago 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17_05_ISABEL_LELIS.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores**. Tendências atuais. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996. p. 153-165.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p-111-140.

MONTEIRO, F. M. A. O que narram as professoras em exercício sobre seus processos formativos. In: **XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- ENDIPE**, 2006, Recife-PE. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 2006.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279-296.

PIMENTEL, M. da G. Professores emergentes falam de sua prática. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores**. Tendências atuais. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996. p. 167-172.

SOUZA, E.C.de. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Disponível em: <<http://www.famettig.br/entrevista/docs/A%20ARTE%20DE%20CONTAR%20E%20TROCAR%20EXPERI%20CANCIA%20Revista%20Educa%20E7%20E3o%20em%20Quest%20E3o%20OUFRN%202006.doc>>. Acesso em: 07 ago. 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: LiberLivro, 2004.

Enviado em: 15/06/2009

Aceito em: 25/09/2009