

OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DE UM PERCURSO VIVENCIADO POR PROFESSORAS(ES)* DE ARTES VISUAIS EM UBERLÂNDIA

Elsieni Coelho da Silva

Prof^a. Ms. do Departamento de Artes Plásticas na
Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais,
Universidade Federal de Uberlândia (DEART/FAFCS/UFU),
na área de formação de professores.

Léa Carneiro de Zumpano França

Coordenadora Pedagógica na área de Ensino de Arte do Centro
Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz,
Secretaria Municipal de Educação,
Prefeitura Municipal de Uberlândia, (CEMEPE/SME/PMU).
Mestranda do Programa de Mestrado em Educação
(FACED/UFU).

Prof^a. de Ensino de Arte da Rede Municipal de Uberlândia;
co-autora do livro “Possibilidades e Encantamentos Trajetória
de Professores no Ensino de Arte”.
TINOCO, Eliane de Fátima (org.). Uberlândia, 2003.

Resumo: Procuramos abordar, neste artigo, os desafios da formação continuada em que nós, proponentes, uma docente do curso de licenciatura em arte, no ensino superior (DEART/UFU) e a outra na educação básica, professora e coordenadora pedagógica da mesma área na rede municipal de ensino (CEMEPE/SME/PMU), junto a professoras (es) de Artes Visuais, buscaram assumir a condição de sujeitos (FREIRE, 1981 e 1996) na condução de um percurso vivenciado, constituindo-se em uma experiência, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) em Uberlândia.

Palavras-chave: Formação continuada, ensino de arte, planejamento.

* Optamos por utilizar a designação professoras(es), tendo em vista a participação predominantemente de mulheres no grupo.

No início de 2004, surgiu o desejo do grupo de professoras(es) de Artes Visuais que freqüentam o CEMEPE, do qual sempre participei como professora e atualmente como coordenadora da área, em contar novamente com a assessoria de um docente universitário, como já ocorreu em outros momentos (TINOCO, 2003), cabendo então a mim, fazer o convite. Já havia acontecido uma reaproximação no ano anterior nos encontros do Núcleo de Pesquisa em Ensino em Arte (NUPEA/DEART/FAFCS/UFU), do qual participam professores de diferentes níveis do ensino, estudantes de artes plásticas e profissionais interessados na área, cujo objetivo é dar subsídios à formação inicial e contínua do professor de arte. Dessa forma, veio de encontro aos objetivos da formação continuada por meio dos cursos de extensão, no CEMEPE, do qual participam professoras(es) e outros profissionais da educação na rede municipal, contexto que tornou mais propício o convite.

Como professora universitária, essa oportunidade de extensão logo me seduziu, pois já havia feito parte desse grupo entre 1991 e 1996 e, logo após ter-me tornado professora do ensino superior, em 1997, ainda que por pouco tempo, dei continuidade ao trabalho de assessoria na implementação da Proposta Curricular Municipal (1996) iniciado pela Professora Maria Lúcia Batezart Duarte (TINOCO, 2003), que havia acabado de se aposentar. Em outro momento, recebi o convite, mas fui forçada a dizer não diante dos compromissos firmados anteriormente, o que me deixou pesadosa. Diante disso, o convite desse ano passava a ter vários significados: reaproximar-me do grupo em que, em momento algum, deixei de acreditar; realimentar os exemplos a serem utilizados na formação inicial de professores de artes; e, acima de tudo, experimentar, na formação continuada, a construção de um percurso fundamentado nos princípios da educação libertadora (FREIRE, 1996), do professor reflexivo (SCHÖN, 1992; PIMENTA & GHEDIN, 2002), do professor pesquisador (GERALDI et al, 1998) e, conseqüentemente, da pesquisa ação (ELLIOTT, 1998).

Esse grupo de estudo apresenta-se a nós, propositoras, já com

um percurso desde 1991, do qual algumas professoras(es) vêm participando efetivamente, e outras, eventualmente, como parte de um grupo maior, vinculado ao ensino de Arte da rede municipal de Uberlândia. Além desses componentes, ainda integram o grupo, uma vice-diretora, uma inspetora, uma supervisora da rede municipal e as coordenadoras do Pólo UFU – Rede Arte na Escola. Um grupo que vem se fazendo atuante numa busca de conquistas político-pedagógicas, que se constitui por acreditar no ensino de arte, na sua função educacional, cultural e social, bem como na importância de um grupo na formação continuada.

Dois movimentos são articulados continuamente no grupo: o movimento interno de cada participante na construção de experiências e o movimento externo, nas trocas que se constituem em um aprendizado por meio das relações estabelecidas no grupo, diante das necessidades de aprofundamento teórico, das angústias, das ansiedades, das dificuldades presentes no ambiente de trabalho, como também daquelas surgidas pelo desafio de educar e de se educar.

A proposta encaminhada ao grupo, como diretriz para nossas ações e organização do planejamento, seguiu o eixo: planejar, agir, registrar e refletir. Dessa forma, as observações levaram-nos a perceber temas, conteúdos e experiências desejados e/ou vivenciados. O planejamento, então, foi sendo construído conforme o que o grupo sinalizava, sem distanciar-se dos objetivos iniciais. Sendo assim, o nosso olhar tomou duas direções: para o grupo e para nós mesmas. Em concordância com Weffort (1996, p. 10 e 11), entendemos que:

só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história. Neste sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira.

Outro objetivo, ainda para o fim de 2004, qual seja: foi proposto a organização de uma mostra de trabalhos que desse

visibilidade ao processo vivenciado pelas(os) professoras(es), conforme a escolha de um plano de unidade e de uma série; a produção de um artigo e a sua comunicação oral dentro do evento. Além disso, esperávamos que esse exercício pudesse auxiliá-las(os) e encorajá-las(os) a participar com mais frequência de congressos e de publicações. Assim, seria possível ampliar as iniciativas, como busca de formação continuada independente das exigências da instituição, ora vinculada a cursos de pós-graduação lato e *stricto-sensu*, ora a outros grupos de estudos como o NUPEA/DEART/UFU e, além das atividades já mencionadas anteriormente, viagens para visitar exposições de circuito nacional e/ou internacional. Portanto, entendemos que esse grupo deveria tornar público e buscar o reconhecimento de seu trabalho, ressaltando suas singularidades.

Nesse contexto, entendemos que a definição de metas é um modo pelo qual o profissional estabelece prioridades para vencer os limites de uma estrutura. O rompimento exige o ato de criar condições para estudar, investir em si mesmo, melhorar a qualidade de ensino e satisfazer-se para manter a sua auto-estima. Sabemos que as condições escolares nem sempre são favoráveis ao bem-estar docente, ao contrário, somam-se a outras, dentre as quais:

nos tempos atuais, o *estatus* social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de 'ter um emprego melhor'. [...] paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. (ESTEVEES, in: NÓVOA, 1995, p. 105).

Dentre os problemas que o professor enfrenta e que, em alguns casos, favorecem a desmotivação, encontra-se o tempo limitado, a falta de espaço escolar adequado para o ensino de arte, prejudican-

do o trabalho com o aluno. Além desses,

a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. [...] De facto, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêem-se, freqüentemente, limitados pela falta de material didático necessário e de recursos para adquiri-lo (ESTEVEES, In: NOVOA, 1995, p.106).

No entanto, os encontros com os pares que favorecem as trocas para o grupo em questão, passam a assegurar um espaço não só de formação continuada, mas de vínculo que fortalece a trajetória de ser e estar como professoras(es). É o que confirmam os fragmentos de falas das professoras(es), do encontro de março de 2004¹: “os encontros são um suporte”; “É difícil trabalhar sem estar aqui”; “Fiquei muito tempo parada e aqui você volta a estar estudando, lendo”; “as angústias são socializadas, experiências boas e ruins”.

Nesse contexto, retornamos o foco para nossas ações em concomitância com os depoimentos das professoras. A primeira parte trazia a proposta da escolha de um plano de unidade pelas professoras(es), para que pudéssemos discutir a ação de planejar, de colocá-lo em prática e as necessidades que esta impõe, exigindo uma flexibilidade e até mesmo um replanejamento (FERREIRA, 1979). Partimos do princípio de que os planos de curso já existiam, tendo em vista a exigência, se não pedagógica, mas burocrática do sistema escolar.

Essa era uma premissa irreal, diante da ausência inicialmente dos planos de unidade para discussão. Isso nos obrigou a fazer uma abordagem sobre o que é um planejamento, sua estrutura e, principalmente, o seu significado. Só então, de uma média de

¹ Conforme ajuda da memória do encontro de 25 de março de 2004, fonte documental, arquivo do CEMEPE.

quarenta e cinco participantes, 50% entregaram o seu plano de unidade, enquanto algumas professoras(es) relataram: “planejar para mim parece que é engessar”; “planejamento tem que ser feito de aula para aula”; “não sei como planejar” ou falaram por meio do silêncio. Um silêncio que foi quebrado na avaliação final dos encontros, em novembro de 2004², quando perguntamos o que havia sido mais significativo de todas as atividades. A atividade de planejar apresentou-se como a que foi mais provocativa e inquietante.

A análise dos planejamentos permitiu-nos conduzir os relatos de experiência, conforme os temas e conteúdos de interesse do momento, mas que professoras(es) do grupo já traziam em suas vivências.

Um dos momentos mais ricos de troca, que perdemos por não registrar falas, gestos e histórias, como as da professora³ Florinda, que, ao trabalhar com datas comemorativas, utilizou a obra *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, para que os alunos analisassem o seu olhar e comparassem com o de suas mães e as retratassem. Por outro lado, ao buscar uma linguagem compatível com as crianças da educação infantil, pediu que “dedilhassem para pintar”, enquanto todo o seu corpo “abraçava a proposta”. Também como a da professora Adália, que, ao retratar temas populares, trouxe diferentes possibilidades, referências imagéticas e significados. Essas citações apenas ilustram a riqueza dos encontros.

Além disso, essa análise dos planejamentos permitiu-nos, também, fazer um mapeamento dos avanços e limites da organização do ensino de arte. Assim, foi possível observar uma proposta de ensino de arte sistematizada, contrapondo-se a uma prática ainda presente de um ensino fragmentado, conhecido como “uma prática da atividade pela atividade”, ou seja, como um fim em si mesma. Nesse período, enquanto, a maior dificuldade apresentou-se na construção de processos de orientação para ampliar o potencial cri-

tivo do educando, associados às limitações de escolhas de imagens, análises, e na proposta do fazer artístico pelo aluno a partir delas. Entretanto, a mostra do processo de trabalho, no período de 22/11 a 02/12/04, trouxe elementos que contradisseram essas observações, revelando singularidades de percursos significativos.

Para dar suporte às ações, exploramos alguns referenciais teóricos como: abordagem triangular (BARBOSA, 1998); proposta didática (OSTROWER, 1991) para trabalhar os conteúdos formais; cultura visual e projetos educativos (HERNANDEZ, 2000); pluralidade cultural e identidade no processo criativo (IOP, 1999); procedimentos de criação (DUARTE, 1996). E, para o processo de observação, registro, reflexão e redação (LUDKE, 1986; WEFFORT, 1996; SOARES, 1978). Todos trabalhados de maneira rápida e incipiente.

A segunda parte das nossas ações, previstas para o 2º semestre, foi dar um suporte maior para o processo de registro e escrita como resultado e sistematização do ciclo reflexivo (SCHÖN, 1992, ZEICHNER, 1992). Contudo, observamos o desejo do grupo em participar de oficinas para experimentar, principalmente, materiais e técnicas. Então, resolvemos propor a continuidade de relatos de experiências, trabalhados em forma de oficina com o grupo, cujo foco não estaria só no material e técnica, mas, particularmente, no modo de conduzir o processo de criação.

Um momento também, rico em trocas, ocorreu nas vivências com esculturas em arame, sabão, giz, canudinho de plástico, modelagem em argila e gravura, oportunidade em que foram discutidas outras possibilidades de uso do material. As trocas foram mais efervescentes durante o fazer, dado o clima de descontração.

Desse modo, a produção de texto das professoras(es) seguiu um processo envolto em angústias, intuições e conhecimentos sem uma assessoria individual, para tanto receberam apenas um roteiro⁴, que pontuou os diferentes aspectos possíveis de serem

² Relatos avaliativos gravados em fita K7, fonte oral, arquivo pessoal.

³ O nome das professoras, citadas neste parágrafo, é fictício.

relatados e um texto complementar sobre redação de Soares (1978).

Por último, os aprendizados da organização da mostra foram desde as inquietações entre a sua centralização e descentralização; o uso da moldura padronizada ou não, exigindo mais criatividade e flexibilidade; o modo da montagem aérea diante do espaço disponibilizado com resultados bons, mas com problemas devido à ventilação do local; o modo de orientar as ações educativas realizadas pelos monitores durante a mostra.

De tudo isso, podemos concluir que o perfil desse grupo constituiu-se pela indagação permanente na reconstrução de sua prática. Um grupo que aceitou ser desafiado a escrever, a ordenar as idéias e produzir textos resultantes de suas reflexões e avaliações, mesmo enfrentando dificuldades de diferentes ordens.

É um grupo que, em sua trajetória de formação, aproxima-se do que Schön acredita e define como movimento de formação do professor reflexivo, apontando como referência os aprendizados em arte que “[...] implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreender racionalmente o que estão a fazer” (In: NOVOA, 1992, p. 89). Desse modo, mesmo o grupo, estando em seus diferentes estágios profissionais, em muitas situações, vai aprendendo, fazendo e trocando.

Nessa perspectiva, o grupo vem buscando alternativas para superar e transformar o cotidiano escolar, por entendê-lo como apresenta (CUNHA, 2002, p. 72) “[...] uma insatisfação com o modo pelo qual o professor aparece retratado em pesquisas educacionais um profissional desinteressado e improdutivo”.

Esse contexto tornou favorável a proposta de um curso de extensão, com o objetivo de construir com a (o) professora(or) uma trajetória em que o profissional possa investigar sua prática, ou seja, o de querer que:

o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2001, p.60)

Ao mesmo tempo em que buscaram essa reflexão, mergulhados em tantas contradições, as(os) professoras(es) envolveram-se nas propostas, o que tornou muito rica e prazerosa a sua participação possibilitando a construção de um espaço onde todos puderam socializar e, o mais importante, tiveram a oportunidade de vivenciarem a experiência de um conhecimento construído coletivamente no grupo. Nesse sentido, com base nas práticas em sala de aula, nos relatos, na mostra e nas comunicações, foi possível dar visibilidade às concepções teóricas e opções metodológicas de todo o grupo, de cada professor em diferentes momentos.

Este é o resumo de uma experiência na qual procurou-se não utilizar só do discurso sobre os princípios que nortearam a proposta, mas, essencialmente, vivenciá-los, apontando ainda, muitos desafios para uma prática mais significativa na formação de professores. Tudo isso gerou um conjunto de documentos que se encontram copilados e arquivados no NUPEA, CEMEPE e Pólo UFU – Rede Arte na Escola, o qual poderá tornar-se fonte de pesquisa para profissionais da educação.

⁴ Roteiro proposto pelo Instituto Arte na Escola para relato de experiência aos professores que quisessem concorrer ao Prêmio Arte na Escola, 2004.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: 1 – Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, M. D. Cotidiano e processo de formação de professores. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- DUARTE, M. L. B. *Considerações sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Artes Plásticas da Rede Municipal*. Anexo da Proposta Curricular/1996. Março de 1996.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa Ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI et al (org.). *Cartografias do trabalho docente: professoras(es) – pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ABC, 1998. (Coleção leituras no Brasil)
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Editora, 1995.
- FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, C. M.G et al (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de letras/ALB, 1998. (Coleção leituras no Brasil)
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IOP, E. *Jogo – cinco marias – instalação e educação multicultural: a arte como forma de expressão da identidade cultural*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, SC, Curitiba, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- OSTROWER, F. P. *Universos da arte*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PROPOSTA CURRICULAR. *Área: Educação Artística*, Ensino Fundamental, Secretaria Municipal de Educação, Uberlândia: 1996.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- SOARES, M. B. *Técnicas de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- TINOCO, E. F. (org.). *Possibilidades e encantamentos trajetória de professores no ensino de arte*. Uberlândia: s/ed., 2003.
- WEFFORT, M. F. et al. *Observação registro reflexão: instrumental metodológico I*. s/l: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)
- ZEICHER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva