

A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA

Compartilhando sentidos sobre o ensino de Arte

LA EXPERIENCIA COMO FORMACIÓN Y LA FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA

Compartiendo significados sobre la enseñanza del Arte

EXPERIENCE AS TRAINING AND TRAINING AS EXPERIENCE

Sharing meanings about teaching Art

Saimonton Tinôco¹

<https://orcid.org/0000-0003-4824-5421>

Michelle Gabrielli²

<https://orcid.org/0000-0002-5973-2316>

Resumo

O artigo apresenta uma discussão acerca da formação continuada de professores(as) de Arte em escolas de Educação Básica da rede municipal de João Pessoa/Paraíba (Brasil), por meio de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). O objetivo principal é o de refletir sobre a formação continuada em Arte, a partir da experiência docente dos(as) envolvidos(as). Para a compreensão da formação como experiência, recorreremos a teóricos(as) como: Foucault (2019), Freire (2006; 2011), hooks (2017) e Larrosa-Bondía (2002). A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é a da investigação documental junto à pesquisa narrativa, valorizando a nossa experiência enquanto formador e formadora.

Palavras-chaves: Formação continuada em Arte; Experiência como formação; Formação como experiência.

Resumen

El artículo presenta una discusión sobre la formación continua de maestros(as) de Arte en escuelas de Educación Básica de la red municipal de João Pessoa/Paraíba (Brasil), a través de una alianza entre la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y la

1 Universidade Federal da Paraíba. Professor Doutor Adjunto IV do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais. Áreas de estudo: ensino de Arte; desenvolvimento profissional docente; currículo educacional; inclusão escolar. Atuação profissional: pesquisador, artista da voz e docente do magistério superior.

2 Universidade Federal da Paraíba. Professora Doutora Adjunta III do Departamento de Artes Cênicas. Áreas de estudo: Arte/Dança na escola; trabalho docente em Dança; formação inicial e continuada de professores(as); metodologia de ensino e currículo; estágio supervisionado em Dança. Atuação profissional: pesquisadora, artista da dança e docente do magistério superior.

Município de João Pessoa (PMJP). El objetivo principal es reflexionar sobre la formación continua en Arte, a partir de la experiencia docente de los(as) involucrados(as). Para entender la formación como experiencia recurrimos a teóricos como: Foucault (2019), Freire (2006; 2011), Hooks (2017) y Larrosa-Bondía (2002). La metodología utilizada para realizar este trabajo es la investigación documental junto con la investigación narrativa, valorando nuestra experiencia como formador y formadora de maestros y maestras.

Palabras clave: Formación continua en Arte; Experiencia como formación; Formación como experiencia.

Abstract

This article presents a discussion about the continuing education of Art teachers in elementary schools in the municipal network of João Pessoa/Paraíba (Brazil), through a partnership between the Federal University of Paraíba (UFPB) and the Municipal Government of João Pessoa (PMJP). The main objective is to reflect on continuing education in Art, based on the teaching experience of the people involved. To understand education as an experience, we resort to theorists such as: Foucault (2019), Freire (2006; 2011), hooks (2017) and Larrosa-Bondía (2002). The methodology used to carry out this work is documentary research together with narrative research, valuing our experience as teacher trainers.

Keywords: Continuing education in Art; Experience as training; Training as experience.

Sobre políticas públicas de formação profissional para a docência em Arte

O Plano Nacional de Educação (PNE) traça diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para a educação brasileira para um período de dez anos, com os quais a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem trabalhar, em regime de colaboração. Dentre as dez diretrizes que lá constam, neste artigo nós chamamos a atenção para a IX, que trata da valorização dos(as) profissionais da educação, e para as 20 metas estabelecidas no PNE atual (2014-2024). Sendo assim, destacamos quatro destas (15, 16, 17 e 18), por se relacionarem com a formação inicial e continuada, a carreira e as condições de trabalho docente (Boaventura, 2021).

Para tanto, partimos do contexto da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), que elaborou o seu Plano Municipal de Educação (PME) com vigência entre 2015 e 2025 e em consonância com o PNE. O referido PME apresenta 12 eixos, dos quais destacamos o 9 – formação e valorização dos profissionais da Educação Básica –, constituído a partir de quatro metas (12, 13, 14 e 15). Entretanto, pretendemos aqui discutir apenas as estratégias presentes na meta 12, que trata especificamente da

formação inicial e continuada de professores(as), quando daremos enfoque à atuação docente no componente curricular da Arte.

A saber, a meta 12 visa

Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (João Pessoa, 2015, p. 73).

Em síntese, as estratégias para o cumprimento da referida meta 12 versam sobre a importância de fomentar espaços para que os(as) professores(as) possam se formar, se atualizar e se adequar – em termos de formação inicial, continuada e de pós-graduação – à complexidade sociocultural local. Considerando nosso campo de atuação numa universidade pública, destacamos a estratégia 12.7 do PME, que diz respeito a: “manter um processo de articulação permanente entre as agências formadoras e os sistemas de ensino, de modo a definir conjuntamente o perfil profissional do docente que se deseja formar” (João Pessoa, 2015, p. 74). Assim, apresentamos alguns elementos que dizem respeito ao regime de colaboração pactuado entre a PMJP e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com seus desdobramentos em um projeto de extensão universitária.

Segundo Boaventura (2021, p. 166), a “formação continuada pode se dar por meio da participação em grupos de pesquisa e de estudos, projetos e atividades de extensão, cursos, reuniões pedagógicas, entre outros”, uma vez que visam “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015, p. 13). No caso de um projeto de extensão, as atividades propostas pelo(a) professor(a) formador(a) favorecem “a formação continuada dos profissionais do magistério, compreendendo-a como esfera coletiva, organizacional e profissional, assim como uma oportunidade para que o processo pedagógico seja repensado” (Boaventura, 2021, p. 166).

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são linguagens obrigatórias em toda a Educação Básica, compreendendo o componente curricular da Arte. Mesmo assim, tais expressões artísticas nem sempre entram e/ou permanecerem na educação formal – especialmente a dança e o teatro –, por serem inadequadamente consideradas enquanto atividades extracurriculares, de entretenimento e de embelezamento das festividades escolares. Logo, compreender a necessidade de se ter professores(as)

qualificados(as) e habilitados(as) nas linguagens artísticas é fundamental para a conquista do eixo 9 do PME, ou seja, para a formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica.

Dessa forma, compreendemos que

a melhoria da qualidade da Educação Básica envolve um conjunto dinâmico de fatores que se retroalimentam, contemplando desde políticas de financiamento que favoreçam condições apropriadas de trabalho docente às de avaliação de desempenho estudantil. Entre esses fatores, situam-se as políticas de formação continuada, cuja formulação e desenvolvimento devem constituir espaços em que as/os professoras/es construam e compartilhem saberes mediante experiências colaborativas articuladas a necessidades formativas emergentes das suas práticas. A formação continuada alia-se a um conjunto de dispositivos estruturantes do desenvolvimento profissional docente, apoiando professoras/es na complexa tarefa que é o desenvolvimento curricular (Severo, 2023, p. 3).

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial e continuada de professores(as) é uma política pública, uma vez que incentivar a formação e compartilhar boas práticas - tanto com quem é recém-formado(a) quanto com aqueles(as) que já estão na escola há anos - é fundamental. Trata-se de um dos fatores necessários à complexa tarefa de construirmos uma educação pública democrática, gratuita, universal, de qualidade, antirracista, antilgbtfóbica, antissexista, anticapacitista, etc.

Sobre a parceria entre a universidade e a rede municipal de ensino

O projeto de extensão “Formação docente continuada e desenvolvimento curricular nos anos finais do Ensino Fundamental: da construção do currículo à decisão didática”, está vinculado ao Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Segundo Severo (2023, p. 6), o projeto promove “o diálogo entre Universidade e Educação Básica, reconhecendo o protagonismo de professoras/es em seus processos de formação continuada”, e também “a necessidade de respaldar o desenvolvimento curricular nos saberes produzidos por esses sujeitos sobre suas práticas e contextos”.

Dessa forma, busca

desenvolver experiências formativas que capacitem docentes dos anos finais do Ensino Fundamental para a promoção de decisões didáticas articuladas à proposta curricular do município de João Pessoa, com foco na garantia dos direitos de aprendizagem correspondentes a cada ano/área da formação escolar (Severo, 2023, p. 7).

Para atingir tal objetivo, os(as) professores(as) da Educação Básica são organizados(as) em grupos de acordo com o componente curricular em que atuam, tendo um(a) professor(a) formador(a)

da UFPB³ e coordenadoras(es) de área da PMJP, que juntos(as) buscam (des)construir, (re)pensar e intercambiar saberes e experiências da docência. Durante os encontros formativos mensais buscamos “criar um espaço de interação formativa entre professoras/es para problematizar e propor alternativas para os processos de ensino-aprendizagem em cada componente curricular a partir do estudo sobre as especificidades didáticas do mesmo” (Severo, 2023, p. 10).

Assim, os encontros formativos são desenvolvidos a partir de linhas temáticas específicas, identificadas através de uma pesquisa que aconteceu junto à rede municipal, antes do início do presente projeto. São temas que têm como intuito atender aos interesses e as necessidades dos(as) professores(as) da PMJP, uma vez que incluem os desafios vivenciados diariamente no exercício docente local, quais sejam:

- Tendências atuais no debate sobre aprendizagem e desempenho estudantil nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as competências gerais da Educação Básica;
- Engajamento docente, inovação e contextualização curricular para a construção da escola como comunidade de práticas;
- Metodologias didáticas de caráter disciplinar e interdisciplinar para o desenvolvimento do currículo;
- Estratégias de acessibilidade curricular na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Abordagens didático-curriculares para o desenvolvimento de competências socioemocionais, promoção da cultura de paz e da educação para a não violência;
- Abordagens didático-curriculares para a Educação de Jovens e Adultos;
- Abordagens didático-curriculares para o desenvolvimento de competências digitais;
- Abordagens didático-curriculares para o trabalho com a leitura e a escrita como aspectos estruturantes das aprendizagens no Ensino Fundamental (Severo, 2023, p. 8).

Essas linhas temáticas foram sintetizadas em quatro ciclos formativos, os quais devem também considerar as especificidades de cada componente curricular. Cada ciclo corresponde a dois encontros formativos, um a cada mês, tendo como temáticas a serem abordadas: 1) perspectivas atuais sobre aprendizagem; 2) estratégias de avaliação da aprendizagem; 3) estratégias de engajamento discente; 4) estratégias de integração curricular. Destacamos que, embora os temas dos ciclos sejam os mesmos para todos os componentes curriculares, cada formador(a) tem autonomia para desenvolvê-los como considerar melhor, tanto do aspecto teórico quanto metodológico, o que tem gerado uma riqueza de abordagens e propostas de trabalho, como a que realizamos nos grupos compostos pelos professores(as) de Arte.

³ Excepcionalmente, as áreas de Arte e Educação Física contam com dois/duas formadores(as) cada uma, devido ao grande número de docentes (efetivados(as) por concurso público e contratados/as temporariamente) que atuam nesses componentes curriculares na PMJP. Além de ministrarem aulas para estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas de tempo parcial e/ou de tempo integral, no caso da Arte há a presença de profissionais formados nas quatro linguagens artísticas e na extinta graduação em Educação Artística.

Sobre uma formação como experiência

Quando tratamos da formação continuada de professores(as), geralmente vem à tona o dilema entre teoria (como ciência) e prática (como técnica), uma questão mal resolvida na educação. Nesta formação não tem sido diferente, tanto da parte da PMJP quanto dos(as) professores(as) da referida rede de ensino. Seja nas reuniões de planejamento que temos – das quais participam tanto a coordenação do projeto quanto as diretorias da Secretaria Municipal de Educação – seja nas avaliações do que é realizado, a tensão comparece de diversas formas.

Apesar de vocês serem da universidade, tentem não ficar só na teoria. Os professores querem prática!

Parabéns pela formação, pois não usaram aqueles *slides* para falar sem parar. Isso só nos faria cochilar.

Vocês precisam dar teoria, fundamentar muito bem o que estão fazendo, para que os professores não fiquem só reclamando do que não tem nas escolas.

Queremos exemplos do que fazer em nossa sala de aula, modelo de atividades diferentes e de como trabalhar com as PcD⁴.

Tentando nos equilibrar na corda bamba deste não lugar, buscamos organizar a formação em Arte considerando os sentidos da experiência (Larrosa-Bondía, 2002). Entendemos que tal dispositivo pode funcionar como um convite para suspendermos o binarismo característico de nossa constituição positivista, em busca de um *entrelugar*. Ao invés de nos preocuparmos em relação ao quanto de teoria e prática estamos propondo, alimentando a oposição entre quem pensa e quem faz, nos comprometemos em experimentar um trabalho que tivesse uma orientação *prácticoteórica*, ou seja, que fosse mais horizontal e coletiva.

Trouxemos conosco algumas questões políticas que nos ajudam a tal elaboração, embora não nos aprofundamos criticamente nelas no presente artigo: Por que sempre precisamos começar as formações docentes pela “teoria” para chegar à “prática”? O inverso não seria possível? Sempre que começamos pela “teoria” necessariamente chegamos à “prática”? Quando começamos pela “prática” não chegamos na “teoria”? É possível separar a “teoria” da “prática” e vice-versa? Será que, enquanto docentes da Educação Básica, somos apenas “práticos”? Será que, enquanto docentes do Ensino Superior, somos apenas “teóricos”? O que chamamos de “teoria”? O que nomeamos de “prática”?

⁴ PcD é a sigla correntemente utilizada para se referir às pessoas com deficiência, nos encontros de formação.

Tais problematizações dizem respeito aos modos como (nos) vemos, nos colocamos perante as outras pessoas e de como nos relacionamos com o mundo. Por isso, de início já combinamos que os nossos encontros seriam espaços seguros para o diálogo (Bohn, 2008; Freire, 2019; Tinôco, 2021), uma vez que os(as) professores(as) estavam sedentos(as) por falar, mas na maioria das vezes não encontravam espaços de escuta. Até então, as tentativas de enunciação que faziam eram interdidas, com argumentos de que “esse não é assunto para a formação” e que “depois a gente vê isso, pois agora não é o momento”. E o momento nunca chegava, apesar de existirem tempos e espaços para o planejamento semanal, formações de empresas privadas, jornadas pedagógicas de abertura dos semestres letivos na rede de ensino, dentre outros.

Sentíamos que seria importante proporcionarmos um ambiente seguro e afetivo, onde houvesse o acolhimento das dores e a partilha das alegrias de ser docente na escola pública. Desse modo, fomos nos aproximando e, com isso, percebendo que nossos ambientes de trabalho não eram tão distintos assim. Compartilhamos – tanto nas escolas quanto na universidade – desafios parecidos, a exemplo das precárias estruturas físicas, jornadas exaustivas de trabalho, diferentes regimes de contratação, cobranças exacerbadas por resultados, falta de comunicação, isolamento profissional, mudança do perfil estudantil, desigualdades sociais, assédio moral, dentre tantos outros aspectos que poderiam ser aqui elencados.

Diante desse cenário, que sentidos estamos produzindo? O que os silêncios, advindo de recorrentes tentativas de silenciamento dos(as) professores(as), expressam? Ao invés de insistirmos na proibição das palavras, era necessário experimentá-las, jogarmos com elas, colocá-las em nosso corpo, transformá-las. Afinal, as palavras nomeiam as coisas, as coisas compõem o mundo (Foucault, 2019). O que os(as) professores(as) tinham/têm a dizer não eram/são meras palavras, pois estão carregadas do que nos passa(va), nos acontece(ia), nos toca(va) (Larrosa-Bondía, 2002) no ensino de Arte.

Sendo assim, reconhecemos a importância de que tais palavras pudessem ser pronunciadas – de algum modo, mas não de qualquer jeito – nos encontros formativos que estamos realizando. Seria um momento de pararmos um pouco a correria do dia a dia e fugirmos dos excessos que nos levam a confundir a ação de estarmos informados com a possibilidade de, arrogantemente, opinarmos sobre tudo – a exemplo do que acontece nas redes sociais digitais, mas não somente nestas. Suspendemos temporariamente a agitação que compromete a nossa respiração, presentificarmos nosso corpo, ativarmos um estado de atenção que nos ajudasse a organizar e compor o que seria dito, diante da quantidade de informações que caracteriza o momento em que vivemos.

Pausa para falarmos, mas pausa para também pensarmos. Temos opiniões supostamente pessoais, próprias e críticas ou estaríamos manipulados(as) pelo contingente de informação e pela obsessão de opinião – dentre estas aquelas produzidas a partir de *fakenews*, da intervenção algorítmica e de outros recursos de inteligência artificial? Essas tantas informações e opiniões estariam relacionadas com a “teoria” e as manifestações opinativas com a “prática”? Seria esse o motivo de, costumeiramente, nos posicionarmos a favor ou contra determinada questão pedagógica, já que munidos de informação nos autorizaríamos automaticamente a expor nossa opinião?

Na falta de tempo, característica do cotidiano docente, não nos é possível analisar. São muitos os estímulos e as excitações que nos chegam – atividades, prazos, eventos escolares, campanhas intersetoriais –, que nos demandam ação e pressa, nos acostumando com vivências pontuais, fragmentadas, instantâneas e aligeiradas. Nos acostumamos com a velocidade e a novidade, que nos impedem de acessar a conexão com o acontecimento. “Acredito que poderia ser menos tempo, atividades mais rápidas. Todo mundo já vem muito cansado da semana de trabalho”. O saber das coisas é diferente do saber da experiência, se as novas informações que temos não nos afeta de modo pessoal, próprio e crítico (Larrosa-Bondía, 2002).

A velocidade em que as coisas acontecem também compromete a memória, uma vez que sempre é preciso correr para a próxima atividade, nos tornando consumidores vorazes de informações e outras novidades. Insatisfeitos, tornamo-nos reféns de uma formação permanente e acelerada: “Minha expectativa em relação às formações é adquirir novos subsídios, ideias e formas de melhorar o meu trabalho educacional junto aos meus alunos. Mas o que tenho visto é mais uma troca superficial de experiências. Não é que não seja válido, mas não deveria ser só isso”. Ficamos inimigos da pausa e do silêncio, pois precisamos estar sempre em produção e no consumo ou vice-versa. Respondemos quase que incessantemente aos diversos estímulos, acostumando o nosso corpo a um alto nível de estresse e sofrimento. O adoecimento, a longo prazo, é inevitável, como consequência da destruição do corpo e da experiência.

Por esses motivos, não é de estranhar que a educação atualmente seja considerada uma mercadoria e o tempo um valor. Vamos progressivamente nos robotizando, afinal, não podemos perder tempo. “Os grupos devem ser mais objetivos na hora da apresentação dos trabalhos”. “Acho que os debates são demasiadamente longos e repetitivos – o tempo de tratar de 10 pontos é usado para tratar de um, por exemplo”. É preciso aproveitarmos o tempo, otimizando as ações para seguirmos o passo veloz, para não ficar para trás... Mesmo assim continuamos sem tempo!

Os currículos prescritos – tanto para as escolas quanto para as universidades – estão cada dia mais “cheios” e as suas concretizações cada vez mais “vazias”. Como docentes, estamos a todo momento querendo fazer algo, (nos) perguntando sobre o que temos a fazer, buscando nos mobilizar, como se fosse errado parar. Inclusive, quando tiramos algum tempo livre, nos sentimos culpados(as), preocupados(as), ansiosos(as) para voltar a trabalhar, como se a pausa não nos fosse possível. A arte se transforma em obrigação, perdendo seu caráter de prazer. O tempo de criação também diminui, afinal, não há tempo a perder. O que se ganha quando se perde?

Esquecemos que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa-Bondía, 2002, p. 24).

Desse modo, é impossível vivermos a experiência sem nos abrirmos a ela, se não tivermos disponibilidade para sermos afetados(as) e alguma receptividade aos seus efeitos. É preciso darmos lugar, nos expormos ao tempo, assumindo a vulnerabilidade e os riscos que ela contém. Por isso, assumimos cada encontro formativo enquanto uma convocação: para habitarmos nosso corpo, ampliarmos as nossas sensibilidades, operarmos com as linguagens artísticas. Fazermos arte, vivermos arte, sentirmos arte... e, com isso, fazermos a escola, vivermos a escola, sentirmos a escola. Nem sempre tem sido um exercício fácil, mas ao final tem sido prazeroso.

Pedagogia engajada: experiências em cartas

O ciclo formativo referente aos meses de agosto e setembro deste ano tiveram como temática o engajamento docente. Diante de nossa experiência com o grupo de professores(as) de Arte dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, escolhemos trabalhar o tema a partir de bell hooks (2017). Consideramos a ideia de “Pedagogia Engajada” trazida pela autora, em que docentes e discentes estão comprometidos com processos de ensino e de aprendizagem que são significativos e respeitosos.

Para hooks (2020, p. 47),

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem

descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade.

Assim, em nosso contexto, não fazia sentido separarmos engajamento docente do engajamento discente, mas compreendermos o engajamento como uma “participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula” (hooks, 2020, p. 49). Propusemos, então, um encontro formativo voltado para a sensibilização do engajamento docente e discente, a partir da escrita de cartas pedagógicas.

Iniciamos o encontro com a leitura dramática da primeira carta (Paris, 17 de fevereiro de 1903) do livro “Cartas a um jovem poeta”, de Rainer Maria Rilke (2009), feita por nós, de maneira alternada entre os parágrafos. Este texto fala sobre arte, inspiração artística, incentivo artístico, escolhas pessoais, mas, sobretudo, demonstra empatia, com muita sensibilidade e de forma poética. Por isso a nossa escolha, dentre tantas opções que tínhamos em mãos, inclusive de outros(as) autores(as).

Em seguida, dividimos o grupo em anos iniciais e anos finais, quando pedimos que cada professor(a) escrevesse uma carta para o(a) estudante que mais o desafiava, em relação ao engajamento em suas aulas. Após a escrita, recolhemos as cartas e, aleatoriamente, as distribuímos entre os(as) professores(as), solicitando que lessem e respondessem à carta recebida. Algumas pessoas responderam ao/à autor(a) se colocando em seu lugar, enquanto outras imaginam-se sendo o(a) estudante em questão, ao responder como se fossem ele/ela. Em ambos os casos, demonstraram afeto e empatia com seus(suas) companheiros(as) de profissão que, por vezes, experienciam desafios tais como os seus.

O exercício de escrever para um(a) estudante, ler a carta escrita por um(a) colega e respondê-la em seguida sensibilizou a maioria dos(as) professores(as), criando um clima propício ao aprendizado e à partilha. Desse modo, prosseguimos com a atividade devolvendo a primeira carta à sua origem, junto com a carta resposta, dando tempo para que os(as) docentes as lessem refletindo sobre o que haviam escrito e o que receberam como resposta. Posteriormente, propusemos que, quem se sentisse a vontade, lesse a sua carta e a carta resposta para o coletivo, abrindo possibilidades para a sensibilização e as reflexões de todo o grupo, considerando que “é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros” (hooks, 2020, p. 48). Nesse processo, ainda segundo hooks (2020, p. 48), ouvir a voz do(a) outro(a) é fundamental para construir uma “comunidade em classe”.

Alguns/algumas professores(as) se voluntariaram a ler as cartas, mobilizando outros(as) a se posicionarem diante do exposto. Nem todos(as) se engajaram diretamente na atividade e os(as) próprios(as) professores(as) chamaram a atenção para isso. Um exemplo disso foi quando um professor recebeu como resposta uma única linha escrita, na mesma folha de sua carta, com os seguintes dizeres: “concordo plenamente”. Tal atitude possibilitou a problematização de que se eu, enquanto professor(a), não consigo me engajar em uma atividade, como posso responsabilizar meu/minha aluno(a) por também não se engajar?

Sobre isso, hooks (2020) comenta que nunca propunha aos(às) estudantes uma atividade em que ela própria não estivesse disposta a realizar, sendo essa uma premissa que usamos no planejamento dos encontros formativos conduzidos por nós. Quer dizer, ao propormos que os(as) professores(as) compartilhem suas narrativas, estávamos dispostos e disponíveis a partilhar as nossas também. Fazemos isso pois acreditamos que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35).

Por fim, após as discussões e reflexões possibilitadas pela proposta de uma pedagogia engajada, os grupos de docentes dos anos iniciais e anos finais se reuniram novamente para compartilharem suas experiências no exercício de escrita realizado, compondo um grande grupo. Os(as) professores(as) que se sentiram motivados(as) a compartilharem sua própria carta e a resposta à ela leram-nas para o auditório, despertando risadas, choros, abraços, palmas, dentre outras manifestações, que expressavam “eu te entendo”, “sei bem como é isso”, “isso também aconteceu comigo”, “você vai conseguir”.

Todos nós saímos reenergizados deste encontro, percebendo como somos potentes e a importância que temos para uma educação libertadora e transformadora (Freire, 2006; hooks, 2017), mesmo em meio à desvalorização vivenciada cotidianamente, de diferentes modos e por diversos meios. No encontro seguinte, alguns(algumas) docentes relataram que contaram aos(às) seus(suas) estudantes mais desafiadores(as) que escreveram uma carta para eles(as) e alguns arriscaram, inclusive, a entregar a carta escrita. Outros(as) exercitaram a escrita de cartas como possibilidade de sensibilização em sala de aula, fomentando o engajamento entre docente e discentes e, com isso, inventando outros modos de fazer o ensino ao modo das artes.

Algumas considerações finais

Dessa forma, participar de um projeto de formação de professores(as) a partir da parceria estabelecida entre a UFPB e a PMJP tem se constituído numa oportunidade de vivenciar a escola, seus(suas) professores(as) e o ensino de Arte, contribuindo para o exercício docente de todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as). Dito de outro modo, a participação neste projeto pode ser entendida como uma forma de colaborar com professores(as) para uma formação continuada a partir de uma pedagogia engajada, buscando que a escola e a sala de aula não reforcem “os sistemas de dominação e nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]”. Nesse contexto, buscamos a construção de um exercício docente enquanto “foco de resistência” (hooks, 2017, p. 36), compreendendo a educação como uma prática de liberdade (hooks, 2017; Freire, 2006).

Para além disso, atuarmos como professores(as) formadores(as) tem favorecido a reflexão sobre a importância de proporcionarmos encontros baseados em intercâmbios de experiências e saberes, propiciando uma escuta sensível e o exercício da voz ativa dos(as) profissionais em formação, independente de terem muitos ou poucos anos de carreira. Trata-se de um esforço coletivo, em busca de “construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual” (hooks, 2017, p. 57), por meio da Arte. Trata-se de uma forma dizer que não concordamos com a divisão de que “teoria” se aprende na/com a universidade e nas escolas se adquire a “prática”, como costumeiramente é dito e, conseqüentemente, escrito em nossos currículos individuais – inclusive no Lattes, quando separamos a nossa “formação acadêmica” e nossas “experiências profissionais”.

Por esse motivo, entendemos que a experiência é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa-Bondía, 2002, p. 25). Assim, pensamos os encontros formativos como uma oportunidade para que docentes de Arte atravessem conosco os dilemas do exercício profissional, sentindo-se seguros(as) para se expor, se confrontar, se questionar, reclamar, desabafar, tombar, se levantar, se arriscar, se experimentar, sonhar, se desmontar, se alegrar, se fortalecer, se animar... se (trans)formar no percurso.

Esperamos que “o valor de cada voz individual” e de que cada trabalho e experiência em Arte sejam reconhecidos e que nenhum(a) professor(a) em formação “permaneça invisível na sala”, compreendendo que sua *práxis* o forma pessoa e professor(a) (hooks, 2017, p. 58). Importante frisar que a *práxis* é entendida aqui como “atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos”, sendo fundamental para qualquer processo de formação (Konder, 1992, p. 115).

Portanto, assim como hooks (2017, p. 52), acreditamos que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais”. Mais que isso, que possam ter esperança; não a esperança como simples ato de esperar por algo, mas sim no sentido freireano de compreendê-la enquanto força motriz “na luta para mudar o mundo” (Freire, 2011, p. 14). Esperamos produzir tais ambientes – nós e quem nos lê –, nos encontros formativos que organizamos.

Vamos esperar?!

Referências

BOAVENTURA, Michelle Aparecida Gabrielli. **O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação à atuação na Educação Básica**. 2021. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21629?locale=pt_BR. Acesso em: 10 set. 2024.

BOHN, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 1 de jul. de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed., São Paulo: Paz & Terra, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Formação docente continuada e desenvolvimento curricular nos anos finais do ensino fundamental: da construção do currículo à decisão didática**. Projeto de extensão. João Pessoa, 2023. Documento não publicado.

TINÔCO, Saimonton. Quando o diálogo freireano é base para a inclusão escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 2, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i5.9497>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9497>. Acesso em: 10 set. 2024.