

# Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta<sup>1</sup>

## *Art and continuing education of teachers: A proposal*

Camila Turati Pessoa<sup>2</sup>  
Sílvia Maria Cintra da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho é resultado de uma pesquisa na qual se propôs um curso de extensão a professores da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. Foram utilizados os conhecimentos tanto da Psicologia Escolar e Educacional como da Arte para pensar uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional docente com interlocuções possíveis entre teoria e prática. Para isso, os encontros do curso foram pensados de modo a abordar primeiramente um momento teórico com posterior vivência prática dos conteúdos ministrados. Com a realização desta proposta, percebeu-se, a partir dos relatos dos professores, a riqueza de se vivenciarem propostas expressivas para, em um segundo momento, se apropriar desses recursos em suas práticas pedagógicas e reformular suas atuações. Proposições teórico-metodológicas desse caráter podem contribuir tanto para a formação continuada como para a prática do professor.

**Palavras-chave:** Arte. Formação continuada de professores. Psicologia educacional. Psicologia escolar.

### Abstract

*The article is the result of a research conducted during an outreach course with teachers from the municipal education network in a city of Minas Gerais. Knowledge in the fields of School and Educational Psychology and Art were used to reflect on the personal and professional development of teachers combining theory and practice. Within this perspective, the classes were prepared to offer theoretical knowledge followed by practical experience. According to the teacher's reports, we realized how rich the participation of significant proposals was for the teachers as they were able to use the resources in their pedagogical practices. Thus, this kind of theoretical-methodological proposal can contribute to teachers' education and practice.*

**Keywords:** Art. Continuing education of teachers. School psychology. Educational psychology.

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de C.T. PESSOA, intitulada "Psicologia escolar e educacional: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da arte". Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Umuarama, 38400-902, Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.T. PESSOA. E-mail: <camilatpessoa@gmail.com>.

## Introdução

A formação continuada de professores é campo de intervenção por parte de diversas áreas do conhecimento devido à importância da Educação para a sociedade. Pensar investigações, práticas e políticas nesse âmbito envolve uma contextualização acerca da atuação docente e dos múltiplos fatores constitutivos dessa profissão. Relata-se aqui uma pesquisa-ação realizada junto a educadores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. Essa intervenção foi possível devido ao estabelecimento de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto de Psicologia de uma universidade pública.

Preparou-se um curso de extensão universitária para a formação continuada de educadores com foco tanto em conteúdos teóricos como práticos, elencando a Arte como principal fio condutor, e o psicólogo escolar e educacional o mediador nesses espaços formativos, possibilitando partilha de conhecimentos a partir de uma atuação crítica diante das questões educacionais. Apresentam-se algumas reflexões sobre a execução dessa proposta por meio de registros escritos feitos pelos educadores durante o curso de extensão, evidenciando as *cenas* construídas ao longo do curso.

### Percorrendo caminhos na formação continuada de professores

Iniciamos com uma citação de Nóvoa (1998), para refletirmos a respeito da formação continuada sem se perder de vista a indissociabilidade entre a dimensão pessoal e profissional do professor: “O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (p.28). Devemos evidenciar a importância do trabalho em formação continuada de professores pensando sempre essas instâncias em contínuo diálogo. Diversas nomenclaturas são empregadas para designar o processo de apropriação e reelaboração do fazer docente após sua formação

inicial, como formação continuada (Gatti, 2009), formação continuada em serviço (Alvarado-Prada *et al.*, 2010), formação contínua (Sousa, 2002) e desenvolvimento profissional (Geraldini *et al.*, 1998; Cunha & Aragão, 2012). A despeito da nomeação, os profissionais almejam, além de conhecimentos técnicos que envolvem sua profissão, vivências práticas e reelaboração de seus fazeres; assim, aqui utilizaremos esses termos como sinônimos.

Conforme Alvarado-Prada *et al.* (2010, p.369), “Formar-se é um processo de toda a vida”, e, no processo de apropriação e reelaboração de conhecimentos, o docente sempre busca integrar suas vivências pessoais ao seu trabalho, bem como construir práticas que façam sentido em sua vida como um todo. Para pensar esse processo formativo, é preciso compreender a profissão docente para entender as concepções construídas sobre ela (Facci, 2004). Nosso estudo sobre esse campo precisa ir além do entendimento apenas do docente: deve ser ampliado sobre a instituição escolar como um todo, bem como as interferências sociais que operam sobre ela (Gatti, 2009). Nesse sentido, os autores supracitados convergem no entendimento acerca das múltiplas dimensões constitutivas da seara educativa.

Lembramos, entretanto, que, embora Facci (2004, p.27) ressalte as contribuições de Nóvoa “ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores”, ela afirma que o autor não superou a questão da vinculação da “identidade que envolve o *eu* pessoal e o *eu* profissional”<sup>3</sup> (Facci, 2004, p.60). A autora reitera que a identidade do docente relaciona-se à identidade da profissão do magistério propriamente dita, cujos significados sociais e sentidos pessoais são histórica e dialeticamente constituídos.

Uma questão delicada é colocar o foco de transformação da Educação apenas na figura do docente, individualizando mais uma vez as questões escolares que se configuram em contexto mais amplo (Facci, 2004; Alvarado-Prada *et al.*, 2010; Saviani, 2011). Se a escola está a serviço da construção de uma sociedade emancipada, como colocar toda essa

<sup>3</sup> Grifos no original.

responsabilidade apenas sobre o professor? Para Facci (2004), o conhecimento da prática é fundamental, mas apenas sendo advindo de sala de aula não é suficiente para que se constitua uma atividade transformadora. O conhecimento teórico-crítico produzido pelas gerações anteriores, imprescindível para entender e significar o fazer atual, também pode ser compreendido como caução a amparar tanto a formação quanto a prática docente; é preciso uma articulação constante entre teoria e prática e que o professor identifique quais referenciais constituem sua formação e contribuem para ela.

Assim, só se pode compreender o docente levando em consideração seu contexto (Campos, 2004); é de suma importância pensar uma formação que seja contínua, mas não atribuir apenas sobre ela a responsabilidade por mudar todo o cenário educacional. Partimos de uma concepção da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), pois entendemos uma atuação comprometida com a transformação social: aquela que leva em conta as produções historicamente estabelecidas bem como as culturalmente enraizadas ao se propor uma prática educacional. Temos o professor como importante mediador cultural ao utilizar-se intencionalmente das diversas formas de produção humana a favor da construção de uma Educação emancipatória e com práticas comprometidas com a transformação social por meio de conhecimentos que ultrapassem o senso comum. O desenvolvimento profissional envolve a busca e a apropriação de conhecimentos após a formação inicial e, dentre diferentes motivos, o docente busca reelaborar sua prática.

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e suas condições de exercício profissional não são recentes, como mostram, por exemplo, os trabalhos de Andaló (1995); Alves e Sass (2004); Facci (2004); Gatti (2009); Alvarado-Prada *et al.* (2010) e Cunha e Aragão (2012). Com o desenvolvimento e a ampliação das escolas, são exigidos mais conteúdos e atividades dos professores, cobrando-lhes que seus alunos tenham desempenhos cada vez melhores. Entendem Soligo *et al.* (2008) que a formação de professores tem um percurso em

constante movimento em nosso país, pois busca atender às novas demandas que são colocadas para a escola e, conseqüentemente, para os profissionais nela atuantes. Vemos o surgimento de diversas nomenclaturas para essas modalidades de cursos formativos para professores: “complementação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização e, mais recentemente, formação continuada e formação em serviço” (Alves & Sass, 2002, p.194). Destacam Andaló (1995), Sousa (2002) e Soligo *et al.* (2008) que esses cursos surgem tanto da necessidade de as Secretarias de Educação melhorarem o cenário educacional brasileiro, modificando o trabalho dos professores, quanto da necessidade de os próprios profissionais se aperfeiçoarem e sistematizarem seus conhecimentos.

A formação docente pode mascarar fatores da educação que fogem às reais condições educacionais, e a formação continuada pode se apresentar como uma forma de fazer com que o docente se torne mais competente, ou seja, pressupõe-se que esse profissional não esteja adequadamente formado para desempenhar tal função (Fontana, 1997; Dickel, 1998; Sousa, 2002). Essa visão do docente não apto às suas funções pode resultar numa culpabilização individualista dentro do cenário educacional, escondendo reais problemas, como a necessidade de melhoria da infraestrutura, dos salários, de jornada de trabalho justa, dentre outros. Assim, como apontam Nacarato *et al.* (1998, p.97), “atribuem-se responsabilidades ao (à) professor(a), mas as condições de formação que lhe foram/são oferecidas não lhe permitem atendê-las”. No contexto da formação continuada são oferecidas várias condições e cursos com diferentes modalidades, desde propostas apresentadas por universidades bem conceituadas até as conhecidas “palestras-show” para grandes públicos. Aquelas que os educadores encontram a seu alcance nem sempre são as mais adequadas ou estão disponíveis (Gatti, 2009). Devemos olhar com cuidado esse cenário: Galdini e Aguiar (2003) sugerem que, ao se pensar sobre formação de professores, é preciso saber em quais condições são propostas, buscando-se inseri-las considerando os contextos presentes.

Ainda se faz necessário compreender as reais condições que se oferecem ao docente para que ele possa exercer sua profissão. Concordamos com Sousa (2002) quando afirma que a formação inicial não pode ser tomada como a única causa de uma educação deficitária. O professor é uma figura de central importância, mas, se esperarmos que esse profissional sozinho consiga mudar o cenário de injustiça educativa, teremos uma visão reducionista desse campo.

Como aponta Nóvoa (1998, p.34), "não é possível conceber a mudança com base numa espécie de culpabilização e desvalorização dos professores"; é preciso incorporar os educadores no processo de mudança, oferecendo apoio para que suas práticas possam ser pensadas e efetuadas com qualidade. Sousa (2002) entende que é necessário auxiliar os professores a lidarem com desafios e questões emergentes da prática escolar que abrangem relações com alunos, pais e colegas. É preciso criar espaço de acolhimento para os docentes, conhecer como se constituem, quais são os aspectos envolvidos em suas formações profissionais e buscar ferramentas para contribuir com essas formações. Assim, discorreremos sobre como os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional da Arte podem contribuir no processo de formação de sujeitos e, conseqüentemente, de educadores, estabelecendo interlocuções com a Educação - local importante de formação humana e de apropriação da cultura.

### **Psicologia escolar e educacional e arte: diálogos instigantes**

Tanamachi e Meira (2003) nos auxiliam a pensar as potencialidades do trabalho do psicólogo escolar quando dizem que o local de trabalho não define sua atuação, mas seu compromisso tanto teórico como prático com as questões escolares. Desde a consolidação da Psicologia no campo da Educação, diversas práticas coexistem: as individualizantes e patologizantes e as pertencentes ao movimento pela construção de uma atuação crítica e contextualizada. Baseamo-nos nessa perspectiva crítica para a transformação da sociedade pela Educação, e

valorizamos as práticas do psicólogo escolar e educacional. Martínez (2010) aponta, nessa concepção crítica, o psicólogo escolar constituindo-se como profissional que utiliza conhecimentos produzidos sobre o humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, considerando sempre as teias de relações complexas, elementos e dimensões que compõem as instituições escolares.

Cabe lembrar que esse trabalho de atuação em contextos escolares não se faz sozinho: é preciso mobilizar parcerias, ir a campo, conhecer todos os envolvidos no processo educacional e construir saberes horizontalmente, além de conhecer as políticas que embasam tais ações e intervenções. Por meio de parcerias e de estudos em conjunto com os colegas da área e de outras afins, é possível efetuar construção conjunta de saberes com professores, diretores, coordenadores e entender que nem todas as práticas atuais são emancipatórias. É sabido que a formação de professores constitui campo de intervenção e atuação do psicólogo desde muito tempo e vem se desenhando por diferentes caminhos durante o desenvolver da profissão. Entendemos a Arte como área de conhecimento que enriquece essa atuação bem como contribui para pensarmos a formação do sujeito como um todo ao ampliar o repertório cultural dos sujeitos. Conseqüentemente, ao entrarmos em contato com conteúdos artísticos é possível que essas vivências transbordem para inspirar a atuação profissional de cada um, de acordo com seus contextos.

A aproximação com a Arte produz nos sujeitos novas percepções sobre si, o outro e o mundo, e, nesse sentido, Barroco (2007) afirma que, quando os indivíduos se apropriam de produções humanas em suas formas mais complexas e elaboradas, como por meio de produções artísticas, conseguem elaborar outras formas de compreensão da realidade. Assim, vislumbramos, nas aproximações com as diferentes expressões artísticas, oportunidades para o sujeito reelaborar pensamentos, conhecimentos e sentimentos e, nesse movimento, constituir e ser constituído pela Arte. Para Silva (2005, p.23), "o contato

com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade, esperança". A expressão artística não é apenas uma produção individual; centra em si a produção da humanidade, ou seja, a obra de Arte expressa o homem, sua cultura e seus modos de se relacionar com a sociedade. Como bem escreve Vigotski, "A arte é uma espécie de sentimento social" (Vigotski, 1999, p.308).

Entendendo a riqueza existente nas atividades artísticas é possível considerá-las aliadas importantes na Educação como elemento que incita aprendizagens e apropriação da cultura pelos sujeitos. Sobre essa relevância, podemos considerar que "a obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida" (Duarte, 2008, p.2). Ao entrarmos em contato com a Arte, saímos de nossa realidade cotidiana e conhecemos outros modos de nos relacionarmos com nossas concepções sobre a vida, sobre nós mesmos e o outro, sendo possível sentir e pensar de outra maneira por meio das diversas linguagens artísticas, como filmes, músicas e peças teatrais. Para Vigotski (1999), o importante de uma obra de Arte não são seus componentes, mas a reação que ela pode causar em nós, as mobilizações possíveis pelo contato com essas expressões.

Para Almeida (2010), é necessário reconhecer a importância da Arte como um conhecimento em si, não apenas um apoio para alguma disciplina ou complemento para outra atividade considerada prioritária no currículo e, conseqüentemente, na atuação educacional. Sabemos que muitas vezes são designadas atribuições aos professores para fazerem uso de atividades artísticas em sala de aula como recurso auxiliar ou até mesmo com objetivo de trabalhar técnicas com os alunos, como pintura, dança ou teatro. Essas atribuições nem sempre estão em consonância com a formação inicial do professor, podendo gerar práticas reducionistas ou até mesmo tecnicistas, perdendo-se, assim, o caráter que a Arte pode ter como elemento importante para a formação do sujeito.

Entendemos que o trabalho com arte envolve a prática com produções artísticas que representem tanto a herança cultural da humanidade como as produções mais recentes. Desse modo, é importante que professores e estudantes tenham acesso tanto a artistas consagrados como àqueles que têm se destacado atualmente pela qualidade do trabalho e não pela mera exposição na mídia. Porém, deve-se ir além, buscando conhecer o repertório individual e as concepções de Arte de cada aluno, valorizando-o, para assim expandir e possibilitar que cada um reelabore o conhecimento que traz consigo, movimentando uma rede de saberes necessária à construção de uma educação de qualidade. Silva (2005) e Almeida (2010) ainda complementam que o acesso ao conteúdo da Arte possibilita o desenvolvimento da criatividade, de tomada de decisões e favorece a ampliação da leitura de mundo dos sujeitos, conteúdos estes que podem ser trabalhados em contextos educacionais. Podemos dizer que a Arte beneficia o contato com as múltiplas esferas componentes do ser humano, enriquecendo as relações humanas e incidindo diretamente na formação dos sujeitos. Para Vigotski (1999), a Arte também possibilita e favorece a expressividade humana, fornecendo veículos para se comunicar o que pode não ser dito por palavras, atuando na ordem do sentimento. Trabalhar esses conteúdos em Educação implica um envolvimento do educador com esse campo, pois as concepções e a visão de mundo desse profissional refletirão na seleção de materiais, na preparação e na execução de seu trabalho.

O educador precisa pautar-se em suas concepções, vivências e reflexões ao se propor a trabalhar com esse campo de conhecimento, podendo atuar como agente cultural, trazendo sua formação pessoal associada à atuação profissional de modo integrado. Consideramos que a Arte pode fazer parte da vida do professor de modo efetivo para assim transbordar para a sala de aula sem soar artificialmente. Com isso, podemos dizer que, somente tendo se apropriado de seus saberes, o profissional poderá convidar seus alunos a pensar e viver a Arte como parte da vida de cada um, pois isso já acontece com ele. A proposta deste trabalho é buscar

compartilhar saberes e construir práticas por meio da interlocução entre as diversas áreas de conhecimento.

## Método

Como já foi dito, buscamos entender como a Psicologia Escolar e Educacional, juntamente com a Arte, pode contribuir para a formação continuada de professores. Procuramos, dentre outros pontos, refletir com as<sup>4</sup> participantes possibilidades de uso da Arte na Educação, considerando que as vivências artísticas convidam a novas formas de relações nos contextos educacionais, tanto com alunos como com os pares - sejam seus colegas de profissão ou as pessoas com as quais se relacionam no seu dia a dia. Tivemos as premissas da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação como principais pilares que sustentam nosso trabalho. Sobre as concepções da perspectiva qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam que ela tem como característica contextualizar seus sujeitos ao longo do estudo, analisando as informações de forma detalhada e oferecendo destaque para o processo de investigação em vez do produto ou somente seus resultados. González-Rey (2002), nessa perspectiva, salienta a possibilidade de construção de respostas no contato com os sujeitos, valorizando a riqueza de partilhas existentes entre os diversos participantes da pesquisa. Ao buscarmos conhecer a realidade, é possível debruçarmo-nos sobre ela e juntamente conhecer suas peculiaridades, sem intencionar qualquer tipo de padronização.

Também tivemos os saberes da pesquisa-ação como respaldo para pensarmos a proposta realizada com as participantes. Para Tripp (2005, p.445): "A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino". Temos a pesquisa-ação como investigação da ação, com-

preendendo o que se faz com o intuito de pensar sobre a prática profissional, inovando-a. Constitui-se uma proposta de pesquisa que interage dialeticamente: além do trabalho com os educadores, admite ainda a reconstrução e reflexão sobre nossa atuação como psicólogos. Nesse sentido, também temos conosco a ótica da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural para propormos e analisarmos as possibilidades desse tipo de intervenção.

## A proposta de intervenção

A pesquisa envolveu a execução de uma intervenção teórico-metodológica em formato de curso de extensão a professoras da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. Por meio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto de Psicologia de uma Universidade pública, foi possível propor um curso que tivesse como fio condutor a Arte em todos os encontros. Foram realizados os devidos procedimentos éticos para que a pesquisa ocorresse, e, a partir de então, iniciamos a preparação do curso<sup>5</sup>. Almejamos com essa proposta dialogar sobre como conteúdos artísticos podem contribuir para a formação continuada de professores. Oferecemos 30 vagas à Rede Municipal de Educação e contamos com 20 participantes, dentre as quais algumas também eram coordenadoras, pedagogas e/ou formadoras da Rede. Estabelecemos dez encontros com quatro horas de duração cada um, elencando conteúdos que foram trabalhados tanto em seus aspectos teóricos como práticos a respeito de cada temática, para, ao final de cada dia, conversarmos e compartilharmos saberes.

Escolhemos as seguintes temáticas relacionadas às contribuições da Arte para a Educação, bem como ao trabalho do psicólogo escolar e educacional: (1) Arte e Educação; (2) Desenho e Artes Visuais; (3) A Escola e o Desenvolvimento da Criança; (4) Literatura: Refabulando; (5) Teoria Histórico-Cultural; (6) Música; (7) Cinema; (8) Teatro; (9) Formação Continuada de

<sup>4</sup> Optamos por usar o gênero feminino pelo fato de o grupo ter sido composto majoritariamente por mulheres.

<sup>5</sup> O projeto de pesquisa foi submetido aos procedimentos e avaliações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo considerado aprovado para realização sob parecer nº 281.571 por meio da ferramenta Plataforma Brasil - Base nacional de avaliação e registro de pesquisas com seres humanos. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>>.

Educadores; (10) Finalização. Para ministrá-los, também foram convidados profissionais que tivessem experiência específica em determinadas áreas para compartilharem seus saberes conosco. Dependendo da temática trabalhada, lançamos mão de recursos artísticos para realizar o trabalho: ao discutirmos artes visuais, utilizamos uma reprodução da obra "Isto não é um cachimbo", de Magritte (1952), para discutir representações da realidade e, ainda, ao trabalharmos com música, utilizamos o instrumento clava para explorar cantigas populares, exercícios de ritmo, entonação, pulsação, dentre outros.

Registramos os encontros por meio de alguns recursos. Primeiramente, foi entregue um caderno para cada participante no início do curso para que registrasse os encontros, suas percepções e reflexões, material denominado "Diário de Bordo". Nesse momento, já informamos que os diários seriam entregues às pesquisadoras ao final, para posterior análise do trabalho desenvolvido.

Também nos acompanhou durante todo o curso um caderno de anotações coletivas, de caráter lúdico e livre, sendo possível registrar o encontro vivido pelo olhar de quem se voluntariasse a fazer o registro: o "Caderno do Grupo". Nessas duas formas de registro, tivemos as *cenas* que compuseram o curso de extensão, composta por diversas mãos de docentes que registraram os encontros em suas variadas facetas. Ainda contamos com o Diário de Bordo das pesquisadoras, acessado pelos participantes do estudo, no qual foram registrados acontecimentos, reflexões, expectativas e apontamentos após cada encontro, constituindo assim relatos sobre a preparação dos encontros e evidenciando o processo de elaboração do trabalho construído. Por fim, uma câmera fotográfica alternou-se nas mãos dos participantes para que houvesse também o registro do curso por meio de imagens.

### **Analisando nossas *cenas***

No decorrer do curso, ao apresentarmos os conteúdos, cada educadora foi se apropriando a seu

modo das falas dos ministrantes, dos materiais apresentados e construindo suas reflexões. Escolhemos aqui alguns excertos desse material para ilustrar o processo de vivência das professoras em relação a essa proposta, entendendo que tanto o curso como as análises sobre ele ultrapassam este artigo. Assim, destacamos parte desses registros para pensarmos sobre a proposta de formação e desenvolvimento profissional docente<sup>6</sup>.

Constituindo as *cenas* de nosso curso, uma educadora salienta a formação constante do ser humano ao destacar a interação mútua entre o sujeito e seus pares e contexto, sempre reelaborando seus saberes: "*Nós nos tornamos 'gente' com o outro ser humano: nas relações com os outros. Alguém cuidou da gente [...] Pertencemos a um determinado grupo, mas cada pessoa é singular*".

Ao conversarmos sobre formação do sujeito, estudamos elementos que auxiliaram as professoras a pensarem o modo como nos colocamos no mundo, nos relacionamos com os outros e as formas como nos apropriamos do conhecimento. Assim, a constituição do nosso olhar, a forma como vemos o mundo e somos vistos pelos outros são aspectos também destacados nos registros: "*A construção do nosso olhar é constituída socialmente, por meio das inúmeras experiências que temos ao longo da nossa vida*". Sabemos que cada educadora se apropriou à sua maneira dos conteúdos trabalhados e carrega consigo seu modo de compreender o ser humano e se relacionar com ele, conforme nos auxilia a pensar Nóvoa (1998) quando ressalta que é preciso valorizar o professor, sua história e seus modos de conceber o trabalho docente.

Entendemos esses registros como parte de um processo de reelaboração desses conceitos, que podem de alguma forma contribuir para suas atuações profissionais. Destacamos a importância das reflexões sobre as concepções teóricas a respeito da formação do sujeito, principalmente ao se trabalhar com Educação. Essas reflexões foram possíveis dentro do curso, e consideramos que elas permitem o diálogo

<sup>6</sup> Consideramos, ainda, que o fato de ter sido informado, desde o início do curso, que os diários de bordo seriam entregues às pesquisadoras poder ter provocado alterações nos conteúdos desses diários.

estreito com a atuação do professor que, ao planejar e desenvolver suas práticas educativas, traz implícitas tais concepções. Destacamos a necessidade de se promoverem espaços de discussão para pensarmos sobre os diversos temas que perpassam o cotidiano escolar, conforme já adiantam Alvarado-Prada *et al.* (2010) e Gatti (2009) em relação à formação do professor e aos impasses e avanços no dia a dia na escola, intercorrências que implicam pensarmos a medicalização da vida escolar, dentre outras questões atuais.

Colocamos então o psicólogo como figura importante que pode atuar nesse processo (Galdini & Aguiar, 2003) e contribuir na construção conjunta de saberes, ao aliar os conhecimentos da Psicologia e da Educação e pensar as relações entre sujeitos como o alicerce do trabalho coletivo (Cunha & Aragão, 2012). O que nos instiga sobre essas concepções teóricas e sobre a discussão que tivemos sobre elas é o modo como as participantes estão compreendendo o que anotaram e vivenciaram e a maneira como isso modifica suas práticas. Sabemos que, mesmo tendo compartilhado o mesmo espaço e tempo, cada professora elaborou à sua maneira os diversos elementos teóricos e as vivências.

A despeito das temáticas de cada encontro, as participantes relacionaram o que estava sendo trabalhado com suas vidas e suas práticas pedagógicas. Dessa forma, durante o curso, as professoras relataram como realizaram suas atividades profissionais com algum recurso trabalhado no curso, como a música, por exemplo, e afirmaram a riqueza de ouvir a experiência do colega, ou ainda vivenciar outras formas de se trabalhar um recurso já conhecido. Cabe ilustrar ainda que, no encontro sobre literatura, utilizamos o *fanzine*<sup>7</sup> como atividade prática da temática, e que, nos encontros subsequentes, uma educadora relatou ter realizado essa mesma atividade em sala, narrando que se aproximou da linguagem dos alunos – público adolescente – por meio do recurso trabalhado na formação continuada, o qual foi executado por ela em outro contexto.

Foi destacada ainda a reflexão sobre o professor encontrar sentido na sua profissão, o que interfere diretamente em sua relação com a prática profissional: *"Se a educação tem um sentido para o professor, isso faz a diferença"*. A atuação do professor juntamente com a equipe de trabalho é fator fundamental para sustentar esse fazer, integrando a visão de Educação constituída não apenas pela figura do docente, mas por toda a estrutura componente do processo educativo. Corroboram a relevância dessa parceria interprofissional Sousa (2002) e Galdini e Aguiar (2003) em seus trabalhos ao enfatizarem o papel da escola, dos pais, dos alunos e dos demais envolvidos nesse processo para pensar conjuntamente as práticas desenvolvidas dentro das instituições educacionais. Nas palavras de uma participante: *"A equipe sustenta o fazer do professor"*.

A formação do profissional para o trabalho com Educação também foi destacada como fator imprescindível; nesse sentido, foram salientados os conhecimentos teóricos e práticos como necessários para sustentar continuamente o desenvolvimento do professor: *"É preciso conhecer para atuar, para trabalhar além do conhecimento do dia a dia"*, relata a participante. Ropelato (2008) diz que os professores também são formadores, e podemos inferir que espaços coletivos de partilha de experiências auxiliam seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a prática educativa. Também nesse aspecto entendemos que o grupo possibilitou espaços de trocas e reflexões entre os participantes, contribuindo para essa formação: *"Enfim, penso que conhecimentos como esses precisam fazer parte da formação e atuação do educador e não mais reproduzir um currículo estático incapaz de contribuir para a mudança da prática pedagógica. Até quando vamos conviver com programas, propostas fortuitas que não se colocam a serviço do ser humano e sua aprendizagem? Apresentam-se propostas, instituem-se índices, mas não há mudanças estruturais na educação e nem na formação e valorização docente"*.

As participantes compreenderam ainda que uma formação continuada de qualidade é

<sup>7</sup> O *Fanzine* é uma abreviação do termo em inglês *Fanatic Maganize*, ou seja, aficionados por revistas e escritos. É uma forma de publicação autoral, feita com o uso de recortes e colagens e tiragem realizada, na maior parte das vezes, por meio de fotocópia.

fundamental para o desenvolvimento da prática profissional, pois os professores estão se constituindo como sujeitos, participando da formação de estudantes e são atrizes importantes na escola: espaço privilegiado de trocas de conhecimento. Um aspecto complementar a esse constante fazer da professora foi destacado por uma das educadoras que relatou que a formação é um constante desconstruir, pois a cada situação é preciso pensar nas maneiras de agir, de se posicionar, e isso não é fácil. É preciso pensar em formações que valorizem o saber do professor, se debruçam sobre seu cotidiano e pensem conjuntamente acerca dos processos educativos. Devemos ir além de formações pré-formatadas ou mesmo "aligeiradas" (Oliveira & Alvarado-Prada, 2010) a fim de se levar em conta o respeito acerca da singularidade de cada um como uma questão que se coloca de forma premente para os educadores em seu cotidiano: *"No trabalho de formação é preciso desconstruir. Isso causa instabilidade. O processo de aprendizagem se compara a uma reforma, uma situação que causa desconforto. Nas relações de sala de aula é preciso lidar com as singularidades de cada um e respeitar o modo de ser de cada um"*.

Percebemos, então, que as educadoras se posicionaram como profissionais em desenvolvimento e teceram profícuas interlocuções nos encontros a partir de suas vivências e ao repensar seus papéis dentro do contexto educacional. A continuidade e a troca dos saberes produzidos em sala de aula foram apontadas como fundamentais para sustentar suas práticas. Lidar com situações que surgem nesses espaços e estar em contato com novos conhecimentos também foram importantes nesse processo formativo. Os encontros possibilitaram partilhas sobre conteúdos da Educação e ainda proporcionaram um pensar conjunto sobre estratégias para melhorias na qualidade educacional. Corroborando Facci (2004), as participantes registraram que a formação é fruto de uma busca constante por estudos e de um compartilhar de saberes entre os pares, para que assim possam estabelecer práticas críticas e fundamentadas em sólidos referenciais teórico-metodológicos.

Pensar ainda a escola como espaço em constante construção requer que novos olhares sejam construídos sobre as situações educacionais (Saraiva, 2007). A riqueza que o contato com a Arte proporciona foi destacada nas discussões e nos registros realizados ao longo do curso. O trabalho com a criatividade e a valorização da diversidade humana que a Arte proporciona foram apresentados como elementos que auxiliam a pensar práticas escolares diferentes das que acontecem cotidianamente: *"Vários temas que sempre me interessaram muito, tais como: arte, cinema, literatura, teatro. Sempre achei que levar tudo isso para o cotidiano escolar seria uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem algo mais leve e prazeroso, tanto para os alunos, quanto para os profissionais da educação"*. Contemplando Almeida (2010), a arte permite outros diálogos com o mundo. Os encontros desencadearam momentos de reflexão, de apropriação de teorias e ainda as convidaram para olhar e utilizar outras formas de atuação dentro do cenário educacional, considerando a prática de cada uma. Os momentos construídos pelo grupo afetaram cada um de modo peculiar e, segundo as próprias palavras de uma das educadoras: *"Foi muito bom participar dos encontros. Nos tornamos próximos e construímos, cada um a sua maneira, uma memória que com certeza utilizaremos em nossas vidas profissionais. Já estamos utilizando!"*.

## Considerações Finais

A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional auxilia a pensar intervenções que considerem o sujeito de modo contextualizado e de forma a valorizar sua singularidade. Aliada a essa perspectiva, a Arte se insere como parceira especial nessa valorização da diversidade humana e oferece elementos para pensarmos os conhecimentos além do campo puramente racional. Colocar o educador na condição de produtor de saberes é avançar no campo da Educação e trabalhar com demandas emergentes de cada contexto. Assim, o trabalho do psicólogo pode fundamentar-se coerentemente com demandas vindas desses diferentes espaços nos quais

é chamado a intervir e, assim, contribuir nessa área de conhecimento e de atuação; e ainda pode apoiar-se na Arte como ferramenta de transformação dos sujeitos. O que também define o psicólogo é seu compromisso com o ser humano, os modos de exercer a profissão que possibilite o “*estar junto com alegria e valorizando as individualidades, produzindo coletivos que trabalhem a criatividade e expressões humanas*”, como relatou uma professora no Caderno do Grupo.

Consideramos, também, nesta proposta, a possibilidade de atuação do psicólogo escolar e educacional ao exercitar olhares cuidadosos no sentido de, por meio de um curso de formação continuada que utiliza como fio condutor a Arte, estabelecer uma parceria entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação de modo a pensar conjuntamente as intervenções, concepções e modos de atuar com e na Educação. A Psicologia interfere neste campo buscando promover uma reflexão qualificada e comprometida com o cenário educativo, oferecendo seus conhecimentos para inferir sobre as questões escolares de modo contextualizado e crítico. Mesmo assim, compreendemos que também não é apenas com os conhecimentos da Psicologia que o cenário educativo pode ser modificado e construído, mas na confluência de diversos saberes de outras áreas. Para isso, destacamos mais uma vez a Arte como elemento diferenciado para pensarmos atuações no âmbito educacional a fim de convidar a entrelaçar a vida e o processo educativo e envolver todas suas nuances: considerando o sujeito de modo completo, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural.

Assim, a atuação do psicólogo em cenários educativos precisa ocorrer mediante uma perspectiva crítica da realidade, almejando transformações ao colaborar para se pensar formações continuadas de educadores, articulando conhecimentos teóricos e discutindo práticas, valorizando suas vozes, pois muitas vezes se estuda o docente como profissional, e se esquece do âmbito da pessoa, sendo que essas dimensões são indissociáveis. Sabemos que toda forma de intervenção em cenários coletivos coloca-

se de certa maneira inscrita em determinado tempo e espaço, e entendemos que esse curso foi vivenciado por cada participante a seu modo, percorrendo alguns caminhos formativos. Entendemos ainda as limitações deste trabalho uma vez que esta proposta não encerra o estudo sobre o tema e sugerimos outras pesquisas neste âmbito. Com isso, esperamos ter inspirado ideias para todos aqueles que acreditam na interlocução entre Psicologia, Educação e Arte como possibilidade de transformação da sociedade, podendo apropriar-se das vivências aqui relatadas como ingredientes para esta transformação.

## Referências

- Almeida, C.M. Concepções e práticas artísticas na escola. In: Ferreira, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2010. p.11-38.
- Alvarado-Prada, L.E.; Freitas, T.C.; Freitas, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v.10, n.30, p.367-387, 2010.
- Alves, C.P.; Sass, O. Contribuições da psicologia para a formação do professor. In: Alves, C.P.; Sass, O. *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.193-204.
- Andaló, C.S.A. *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Barroco, S.M. *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem, 2007.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.
- Campos, J.T. A formação de professores e o exercício da cidadania. In: Alves, C.P.; Sass, O. (Org.). *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.93-111.
- Cunha, R.B.; Aragão, A.M.F. A interlocução como experiência de formação docente. *Comunicações*, v.17, n.2, p.7-19, 2012.
- Dickel, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C.M.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.33-71.
- Duarte, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 31., 2008, Rio de Janeiro. *Anais*

- eletrônicos... Rio de Janeiro: Anped, 2008. p.1-15. Disponível em: <<http://www.31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4026--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- Facci, M.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Fontana, R.A.C. *Como nos tornamos professoras?* Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- Galdini, V.; Aguiar, W.M. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: Meira, M.E.; Antunes, M.A. (Org.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.87-103.
- Gatti, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v.1, n.1, p.90-102, 2009.
- Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- Gonzalez-Rey, F.L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- Magritte, R. *La trahison des images*. Califórnia: Los Angeles County Museum of Art, 1952.
- Martínez, A.M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, v.23, n.83, p.39-56, 2010.
- Nacarato, A.M.; Varani, A.; Carvalho, V. Cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: Geraldi, C.M.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.73-104.
- Nóvoa, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: Serbino, R.V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. p.19-39.
- Oliveira, V.F.; Alvarado-Prada, L.E. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. *Ensino em Re-Vista*, v.17, n.1, p.111-133, 2010.
- Ropelato, C.G. Corpo-a-corpo com a escola. In: Vicentini, A.A. et al. (Org.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.149-162.
- Saraiva, L.F. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: Souza, B.P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- Silva, S.M. *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea, 2005.
- Soligo, A.; Grandin, L.; Alexandrino, R. Com quem trabalham os professores-formadores? Representações sociais na prática formativa. In: Vicentini, A.A. et al. (Org.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.63-84.
- Sousa, D.T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: Oliveira, M.K. et al. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.249-268.
- Tanamachi, E.R.; Meira, M.E. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, M.E.; Antunes, M.A. (Org.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.
- Tripp, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2013.
- Vigotski, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em 1965).

Recebido em 4/5/2015, rerepresentado em 13/7/2015 e aprovado em 13/8/2015.

