



FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: A EXPERIÊNCIA DO PROFOCO EM SANTA CECÍLIA - PB

PERMANENT TRAINING IN SCHOOLS: THE PROFOCO'S EXPERIENCE IN SANTA CECÍLIA – PB

FORMACIÓN PERMANENTE EN ESCUELAS: LA EXPERIENCIA DEL PROFOCO EN SANTA CECÍLIA - PB

1

Robson Lima de Arruda¹
Robéria Nádia Araújo Nascimento²

Resumo: O presente estudo relata uma experiência de formação permanente *em* escolas. Trata-se do minicurso Arte-Educação, realizado no âmbito do Profoco - Projeto de Formação Continuada do município de Santa Cecília - PB, no ano de 2011. A perspectiva adotada neste trabalho é qualitativa com abordagem de pesquisa-ação, evocando narrativas de sete professoras, uma coordenadora e um formador. Evidencia a formação permanente a partir de dentro, baseada em Imbernón (2009, 2010, 2016), concluindo que a experiência de formação analisada permanece atual e necessária para o desenvolvimento da autonomia docente.

Palavras-chave: Formação permanente. Arte-educação. Prática pedagógica.

Abstract: The present study reports an experience of ongoing formation in schools. This is the mini-course Art-Education, carried out within the scope of Profoco - Ongoing Formation Project in the municipality of Santa Cecília - PB, in 2011. The perspective adopted in this work is qualitative with an action research approach, evoking narratives of seven teachers, a coordinator and a trainer teacher. It highlights ongoing training from the inside, based on Imbernón (2009, 2010, 2016), concluding that the training experience analyzed remains current and necessary for the development of teaching autonomy.

Keywords: Ongoing formation. Art education. Pedagogical practice.

Resumen: El presente estudio relata una experiencia de formación en permanente en escuelas. Se trata del minicurso Arte-Educación, realizado en el ámbito de Profoco - Proyecto de Formación Permanente del municipio de Santa Cecília - PB, en 2011. La perspectiva adoptada en este trabajo es cualitativa con enfoque de investigación-acción, evocando narrativas de siete profesores, un coordinador y un formador de profesores. Destaca la formación continua desde el interior de la escuela, nos basando de Imbernón (2009, 2010, 2016), concluyendo que la experiencia formativa analizada sigue siendo actual y necesaria para el desarrollo de la autonomía docente.

Palabras-clave: Formación permanente. Educación artística. Práctica pedagógica.

Submetido 06/01/2021

Aceito 07/05/2021

Publicado 07/05/2021

¹Pedagogia (UEPB), Mestre em Formação de Professores (UEPB), Especialização em Educação Básica (UNIPÊ). Professor, Analista Educacional na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, Coordenador do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cecília-PB. Orcid: 0000-0001-6149-9827. E-mail: robsonlima13@hotmail.com

²Doutora em Educação (UEPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Orcid: 0000-0002-1806-0138. E-mail: rnadia@terra.com.br

Introdução

A trajetória da formação permanente no Brasil é marcada pela subordinação dos professores ao sistema, aos currículos e aos *experts* que, na maioria das vezes, do alto de sua imponência intelectual, apresentam “fórmulas mágicas” para os problemas do ensino. Têm sido assim desde muito tempo e em diversos espaços formativos, desde a formação inicial até as práticas de formação permanente. Não obstante, professores e professoras encontram-se sujeitos às contradições provenientes do paradigma da qualidade educativa que, de certo modo, lhes impõe a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da educação. Nesse sentido, urge a necessidade de uma formação capaz de transcender a mera atualização científica, pedagógica e didática (Imbernón, 2010).

Para Imbernón (2010), a formação deve considerar a reflexão prático-teórica, a troca de experiências entre os docentes, a formação vinculada a um projeto de trabalho, com estímulo crítico, e o desenvolvimento profissional e institucional permeado pelo trabalho em conjunto. Nessa direção, o presente trabalho aborda a experiência de formação desenvolvida no ano de 2010 na cidade de Santa Cecília – PB, intitulada Profoco – Programa de Formação Continuada de Santa Cecília, mais especificamente, o minicurso *ArteEducação*. Para desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os relatos de 07 professoras, 01 coordenadora e do Professor Formador. Além disso, fizemos uso dos materiais utilizados na formação como apostilas, textos e imagens, a fim de enriquecer a discussão e análise dos resultados. Para fins de preservação da identidade das professoras entrevistadas, utilizaremos a palavra Professora, seguida de um número.

O interesse e escolha pela experiência do Profoco se deu pela conveniência do pesquisador em relação ao seu envolvimento no referido processo formativo. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como pesquisa-ação que, conforme Thiollent (1986), possui base empírica e é “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1986, p.14).

O diálogo teórico que traçamos com a experiência do Profoco consiste, principalmente, nas ideias de Imbernón (2009, 2010, 2016) sobre a formação permanente a partir de dentro. Além dele, trazemos outros autores que corroboram a discussão acerca desse paradigma



formativo como Freire (2018) e Libâneo (2011) e destacamos aspectos da formação crítico-reflexiva abordadas por Pimenta (2012) e Zeichner (1993).

Ainda que tenha ocorrido em 2011, a experiência abordada contempla princípios e concepções de formação que precisam ser defendidas e aplicadas em contextos atuais. Nesse sentido, a pesquisa serve como ponto de partida para outras possibilidades formativas, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência de formação estudada.

3

Formação Permanente do professorado

Críticas à formação inicial e continuada de professores têm sido feitas em diversos estudos e pesquisas, sobretudo por meio de críticas à rigidez do currículo, ao desligamento da prática e aos excessos burocráticos e métodos baseados no treinamento (Libâneo, 2011). No entanto, esse tipo de prática formativa costuma prevalecer na maioria dos programas e projetos formativos que consideram que os saberes dos professores são insipientes e, por isso, precisam da orientação de outros sujeitos que ocupam funções consideradas de destaque na hierarquia dos sistemas de ensino, a quem se atribui, muitas vezes, o domínio das teorias e prováveis soluções para os problemas educacionais dos professores e professoras. Com isso, muitas práticas de formação permanente permanecem presas a modelos ultrapassados e obsoletos, cujo papel do professor consiste em aprender e reproduzir, de forma passiva, os modelos, geralmente ensinados por esses supostos *experts* (Imbernón, 2009).

Não obstante, a formação permanente, enquanto espaço propício ao desenvolvimento constante da autonomia dos educadores, deve proporcionar o pensar sobre o próprio pensar (Libâneo, 2011) e não perder de vista o inacabamento humano (Freire, 2018). Em outras palavras, os professores nunca estarão prontos, formados, esgotados em sua própria condição de aprendiz. Todavia, este permanente *vir a ser* deve ser permeado pela participação ativa dos docentes, através da fala/escuta de suas práticas e dos encaminhamentos construídos em colaboração com seus pares e demais envolvidos no processo formativo.

Instituir uma formação permanente constitui um desafio possível visto que os sistemas de ensino possuem autonomia para conduzir os seus processos formativos, mediante a sua organização político-pedagógica. No entanto, a inexistência ou precariedade dessas práticas esbarram, quase sempre, na falta de orçamento, horários inadequados que intensificam a

atividade docente, a falta de formadores de processo e de coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades pelas instituições envolvidas. Além disso, há resistência por parte de alguns professores em participar efetivamente dessas formações, devido a frustrações na falta de relação delas com a prática cotidiana ou mesmo, em alguns casos, por não representarem promoção salarial (Imbernón, 2009). Apesar disso, Freire (2018) reitera que “o professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (Freire, 2018, p.90).

Para que a formação permanente cumpra seu papel de forma acertada, deve-se:

Abandonar o conceito tradicional que estabelece que a formação permanente do professorado é a atualização científica, didática e psicopedagógica [...] de sujeitos ignorantes, em benefício da firme crença de que a formação permanente deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo (Imbernón, 2009, p.48).

Nesse sentido, argumentamos que a participação dos professores na formação permanente deve sair de uma condição apassivada para ativa, em que as suas experiências, anseios, angústias e dúvidas sejam usadas como principal recurso formativo. Todavia, não se pode limitar a ação docente apenas ao aspecto da socialização e do compartilhamento de experiências e percepções. É preciso contribuir para o amadurecimento constante da capacidade reflexiva dos docentes.

Nessa direção, Freire (2018) argumenta que:

o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 2018, p.40).

De acordo com Pimenta (2012) a ideia de *reflexão na experiência* deriva das concepções defendidas por Dewey (1952) e Schön (1992) cuja premissa consiste na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (Pimenta, 2012, p.23). Neste sentido, a formação permanente é aquela que valoriza e “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993, p.17), que ajude mais do que desmoralize e que dê a palavra aos protagonistas

da ação pedagógica, responsabilizando-os pela sua formação e desenvolvimento da autonomia pedagógica (Imbernón, 2009).

De acordo com Imbernón (2010):

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (Imbernón, 2010, p.41-42).

5

Para este autor, a formação permanente deve iniciar com a identificação de um tema de interesse, seguido do estudo dos problemas e análise dos dados de maneira individual e coletiva para, posteriormente, propor e realizar as mudanças pertinentes. Por fim, volta-se para avaliar os efeitos da intervenção e continua-se o processo, caso necessário. Vale salientar que as formações referenciadas por esta proposta devem adequar-se aos contextos e necessidades, evitando, porém, reincidir no mesmo formato das formações que já ocorrem.

Cumprir destacar, também, o papel dos formadores ou assessores pedagógicos como colaboradores práticos, em oposição ao formador-solucionador (Imbernón, 2009). Este profissional deve ser alguém que faz parte do ciclo de trabalho dos professores em formação, que conhece a realidade ou que, pelo menos, tenha condições de estabelecer relações processuais com os seus pares. Além disso, é imprescindível que possuam domínio de aspectos teóricos da formação, que saibam articular e mediar o processo, sem jamais se colocar como o/a “salvador/a” dos problemas educacionais existentes.

As discussões que propomos estão imbuídas de um novo sentido, ou seja, a formação permanente, enquanto pesquisa-ação, deve possibilitar aos professores e formadores ou assessores envolvidos no processo, uma atuação colaborativa, possibilitando o alcance de metas comuns, a partir da investigação e reflexão sobre a própria prática (Imbernón, 2016). Por isso, torna-se necessário pensar no lócus dessa formação, aspecto que trataremos no tópico seguinte.

A Formação Permanente a partir de dentro

Ao falarmos em formação permanente, logo referenciamos o lócus da formação, os formadores e os temas que serão estudados/abordados. Até pouco tempo, as formações

(capacitações/treinamentos) ocorriam em hotéis, centros de formação e Universidades fora do contexto de atuação dos professores e professoras. Era comum, também, que essas formações acontecessem por dias ou semanas seguidas, mediadas por especialistas externos, oriundos das empresas de consultoria e/ou universidades. Com isso, os docentes eram, de algum modo, desligados de sua realidade, mergulhando em outros ambientes de socialização e aprendizagem.

As políticas e projetos de formação permanente introduzidas a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, mais especificamente após o programa PCNs em Ação, abriram precedentes para a implantação dos modelos de formação mediados pelos professores/formadores locais. Nota-se, a partir daí, que as formações passaram a ocorrer dentro da esfera local de trabalho, nos mais diversos espaços disponíveis. No entanto, muitos municípios brasileiros não possuíam (não possuem?) espaço adequado para realização de formações. Desse modo, a alternativa mais conveniente e adequada tornou-se a utilização do espaço das escolas. A partir daí, passa-se a realizar formações dentro das escolas, mediadas por professores multiplicadores, no caso dos cursos ofertados pelo MEC ou por parcerias com institutos e universidades, que participam das formações ofertadas e retornam para as suas localidades para “ensinar” o que aprenderam.

Não tencionamos, com essa breve contextualização da formação permanente realizada nas escolas, generalizar ou esgotar as experiências de formação realizadas no país. Tais ponderações, partem de observações realizadas nos últimos vinte anos, no município e na região onde a pesquisa foi desenvolvida. Todavia, ressaltamos que esse percurso pode, provavelmente, ter ocorrido em outras realidades do país, fato que poderá ser aprofundado mais adiante, em outros estudos.

Além das formações permanentes realizadas dentro de uma logística de rede (municipal ou estadual), algumas práticas passaram a ocorrer especificamente no interior de cada escola, com profissionais e recursos específicos. No entanto, o fato de estar sendo realizada dentro das escolas não garante que a formação contemple a realidade local. Ou seja, os professores podem estar em suas escolas, assessorados por formadores locais e, no entanto, a formação permanecer supérflua, desalinhada, descontextualizada e verticalizada.

Recomenda-se a formação *em* escolas e não apenas *nas* escolas, considerando que as formações podem até ser genéricas, mas as soluções aos problemas do ensino, não. Nessa



perspectiva, urge reformular a concepção de formação “que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático” (Imbernón, 2010, p.17). Nesses termos:

a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. (Imbernón, 2016, p.151).

7

Imbernón (2016) propõe não apenas numa mudança de local onde ocorre a formação, mas argumenta em favor de um novo enfoque. Esse tipo de formação pretende levantar os problemas encontrados nas salas de aula ou na escola, a fim de resolvê-los em processo de colaboração por meio da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, o professor é sujeito da sua formação, cabendo ao assessor ou formador mediar e colaborar com o desenvolvimento das práticas.

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola [...] A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (Imbernón, 2009, p.54).

Cabe ressaltar que a formação *em* escolas contempla uma dimensão importante no desenvolvimento desse processo. Trata-se das possibilidades de vivenciar os afetos, a partir das experiências de colaboração entre os pares, no próprio contexto onde se produz essas relações cotidianamente. Nesse sentido, ressalta-se “a importância do trabalho em grupo, de estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo educativo” (Imbernón, 2009, p.101).

Depreende-se que as formações realizadas no próprio contexto de atuação, partilhadas e mediadas pelos pares, pode favorecer práticas inovadoras de resolução de conflitos e de problemas educacionais demandados pelas necessidades emergentes. Por isso, deve-se optar por uma formação que desenvolva atitudes e valores. Dessa forma:

A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções dos outros professores, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e

permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, do outro) sentir o que sente o outro. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente. (Imbernón, 2009, p.103).

Nesse sentido, evidencia-se o papel dos formadores ou assessores pedagógicos como mediadores fundamentais desse processo de afetividade, conhecimento e motivação. Sua principal função consiste em assumir papel de “amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (Imbernón, 2010, p.94). Para isso, os assessores devem, preferencialmente, pertencer ao contexto de atuação da formação, mantendo comunicação horizontal com os seus pares.

8

A experiência do Profoco Arte-Educação

O Projeto de Formação Continuada – Profoco foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Cecília – PB, que teve como principal motivação, o fomento às práticas de formação permanente em rede. O projeto teve início em 2009 e, inicialmente, era realizado seguindo pautas formativas internas, a partir dos anseios dos professores e das demandas que a Secretaria de Educação considerava pertinentes. Posteriormente, o projeto adotou formações como o Projeto Trilhas, ofertado pelo Instituto Natura e encerrou suas atividades no ano de 2014. À época, acontecia a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, realizada numa parceria entre Governo Federal, Estados e Municípios, e como as formações do Profoco eram destinadas, também, aos professores dos anos iniciais, foi necessário fazer a opção pelo Pnaic.

As experiências do Profoco foram organizadas e conduzidas basicamente por dois profissionais internos da Secretaria de Educação, responsáveis pela elaboração dos materiais, pelos encontros de formação e pelo acompanhamento processual dos resultados. Vale salientar que a maior parte das formações realizadas *in loco* foram realizadas por apenas um deles que, na ocasião, assumia também a função de Diretor de Ensino.

Além do pessoal insuficiente que havia na Secretaria de Educação, não havia investimento neste tipo de formação. Por isso, eu me virava praticamente sozinho nesses projetos. Na maioria das vezes, me locomovia até as escolas em minha própria moto com o datashow e notebook em mãos. Apesar das limitações e impossibilidades administrativas, havia uma aceitação por parte da Secretária de Educação e da equipe



que abraçava a causa e permitia que fizéssemos as formações com os recursos que disponibilizávamos. Os materiais, por exemplo, eram produzidos, impressos e distribuídos por nós. Apesar de tudo, foram experiências incríveis (Professor Formador).

A cada ano, o Profoco iniciava uma formação temática diferente conforme ilustra o *quadro 1*.

Quadro 1 - Formações realizadas pelo Profoco

Ano	Tema da Formação	Público alvo
2009	Recursos didáticos, projetos e outros	Todos os professores da rede.
2010	Didática, avaliação e outros temas	Prof. dos Anos Iniciais e Ed. Infantil
2011	Minicurso ArteEducação	Prof. dos Anos Iniciais e Ed. Infantil
2012	Projeto Político Pedagógico	Equipe Gestora e professores
2013	Profoco Trilhas	Prof. dos Anos Iniciais
2014	Relacionamento Interpessoal	Todos os funcionários das Escolas

Fonte: Relatórios do Profoco/Elaborado pelos autores

Em 2009, o Profoco é lançado com o propósito de introduzir a formação permanente, propondo estudos sobre temáticas diversas. Em 7 encontros de formação mensais, abordou os seguintes temas: recursos didáticos; projetos e interdisciplinaridade; projetos e contextualização; recursos humanos/relacionamento interpessoal; gestão da sala de aula – questões sobre indisciplina e temas transversais. À época, esses encontros contemplaram todos os professores da rede municipal de ensino.

No ano de 2010, as formações do Profoco foram trabalhadas com as seguintes temáticas diversas: didática da história e geografia; didática das ciências naturais e das artes (projeto junino), avaliação; gêneros textuais; recursos naturais e o lúdico na escola. Dessa vez, os encontros foram realizados em agrupamentos de professores pertencentes a quatro núcleos pedagógicos que reuniam escolas do campo e, separadamente, a escola da sede do município. Em 2011, o Profoco contemplou o minicurso Arte-Educação. Por se tratar de objeto de estudo deste artigo, trataremos especificamente desta formação mais adiante.

A formação PPP, realizada em 2012, consistiu na elaboração dos Projetos Político Pedagógico de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino que se encontravam desatualizados ou que não possuíam o documento e, portanto, se baseavam na proposta da Escola de maior porte, localizada na sede do município. Os encontros mensais foram pautados

na elaboração/ajuste/adequação do texto base do PPP e abordou os seguintes tópicos: introdução ao PPP (perfil do atendimento, identidade da escola); pesquisas de campo (histórico, perfil socioeconômico, recursos escolares); missão da escola, relação família e escola e recursos; dados da aprendizagem e diretrizes pedagógicas; direcionamento da ação pedagógica e estrutura e finalização dos PPPs. Ao final do ano, uma versão final preliminar do documento foi entregue para cada escola e, na ocasião, houve uma culminância em que um perfil geral de cada escola foi apresentado por seus professores, com apoio de recursos como banners, gráficos, maquetes e fotografias.

Figura 1 – Culminância/Certificação do Profoco-Trilhas - 2013



Fonte: Acervo do Professor Formador

No ano de 2013, o Profoco abraçou a proposta do projeto Trilhas, ofertado pelo Instituto Natura em parceria com o Ministério da Educação. Com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso à literatura infantil, à cultura escrita e aos processos de alfabetização, a formação se deu a partir da inserção do município na *rede de ancoragem* composta por representantes municipais de todo país, que atuavam como implementadores da proposta em seus municípios, após participarem de formações regionais/estaduais. Desse modo, a Secretaria de Educação organizou a formação Profoco-Trilhas e, após 9 encontros de estudos, produção e socialização de experiências, certificou os professores participantes.



Em 2014, as formações pedagógicas do Profoco foram paralisadas em decorrência das atividades com o Pnaic que já haviam sido introduzidas em 2013, no município, abrangendo os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Porém, neste mesmo ano, foram realizadas as últimas formações do ciclo Profoco, a partir de uma formação voltada para todos os funcionários de cada instituição. Nesse sentido, objetivou-se trabalhar aspectos da cooperação, trabalho em equipe e mediação de conflitos e definição de papéis. Esta formação foi sistematizada a partir da necessidade de intervenção observada no cotidiano das escolas e também mediante solicitação de alguns funcionários. O impacto desses encontros, que se deu por etapas em todas as escolas da rede, possibilitou que todos os funcionários, e não apenas os professores, se sentissem mais integrados às suas escolas, percebendo-se como parte de uma equipe, com papéis definidos e relevantes para o funcionamento da instituição. Nesse sentido, a formação colaborou efetivamente para que todos se percebessem como peça fundamental no trabalho coletivo, além de servir de espaço de diálogo e mediação de conflitos e como parâmetro para possíveis intervenções no plano de gestão para o ano seguinte.

Para fins de delimitação deste trabalho, abordaremos o minicurso Arte-Educação, realizado em 2011. Esta formação abrangeu professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de toda rede de ensino, sendo a maioria deles, docentes em turmas multisseriadas da qual faziam parte, em alguns casos, alunos da educação infantil.

À época, a rede municipal de ensino de Santa Cecília era composta por 19 escolas, distribuídas em 6 Núcleos Pedagógicos. As escolas da Sede e de Samambaia possuíam Gestores e Coordenadores próprios e as demais eram coordenadas pela própria Secretaria de Educação, tendo sempre uma professora responsável por cada instituição. O *quadro 2* mostra esta organização:

Quadro 2 – Organização por Núcleos Pedagógicos e Escolas da Rede de Ensino de Santa Cecília - PB

Núcleos Pedagógicos	Qtd. de Escolas	Localidades
Núcleo Pedagógico I	5	Cecília de Cima, Pororoca, Salgadinho e José de Moura
Núcleo Pedagógico II	4	Boi Seco de Baixo, Boi Seco de Cima, Barro Vermelho
Núcleo Pedagógico III	3	Macacos, Pedra Branca, Brejo de Dentro.
Núcleo Pedagógico IV	5	Ramada, Lagoa do Barro, Massapê, Maniçoba.



Núcleo Pedagógico V	1	Centro da cidade
Núcleo Pedagógico VI	1	Distrito de Samambaia

Fonte: Relatórios do Profoco/Elaborado pelos autores

A organização dos encontros de formação seguia uma lógica de rodízio em que, mensalmente, os professores pertencentes a cada Núcleo Pedagógico se encontravam em uma escola diferente para que, assim, pudessem partilhar não apenas das experiências, mas o espaço onde elas eram vivenciadas. Na escola da sede as experiências eram compartilhadas internamente, considerando que havia cerca de oito professores que lecionavam nos anos iniciais. Nas escolas do campo, por sua vez, em cada escola, lecionavam de uma a duas professoras sendo necessário agrupá-las em Núcleos Pedagógicos que reuniam as instituições mais próximas. Os professores do distrito de Samambaia não participaram desta formação.

Conforme consta no guia prático do minicurso (SME, 2011), foi observado que a disciplina de Artes era deixada à margem das demais com atividades limitadas, principalmente, à pintura de desenhos mimeografados e confecção de lembrancinhas em datas comemorativas, por exemplo. Não obstante, o texto ressalta ainda que os PCNs colaboraram para ampliação das possibilidades de trabalho com a disciplina, através dos eixos dança, música, artes visuais e teatro e a partir da concepção de interdisciplinaridade e transversalidade como parâmetro a ser utilizado nas práticas. Com isso, a formação pretendeu, também, abranger o desenvolvimento do dinamismo e criatividade para outras áreas do conhecimento. Para isso, a formação foi realizada mediante processos de discussão, autoavaliação, troca de experiências e socialização das práticas produzidas nas salas de aula, ou seja, através da valorização da experiência e reflexão sobre ela. Desse modo, conforme Schön (1983), realizou-se “uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2012, p.23).

O minicurso Arte-Educação abordou, além dos eixos principais do ensino de Artes (dança, música, teatro e artes visuais), a temática de projetos e avaliação. A carga horária do minicurso incluía atividades presenciais de 4 horas e as atividades complementares de planejamento e práticas em sala de aula, conforme mostra o *quadro 3*.

Quadro 3 – Detalhamento dos estudos em Arte-Educação – Profoco 2011



Conteúdo da Formação	Carga Horária presencial	Planejamento e aulas práticas	Carga horária total
Introdução	4h	-	4h
Teatro	4h	4h	8h
Música	4h	4h	8h
Dança	4h	4h	8h
Projetos	4h	8h	12h
Artes Visuais I (Recursos pedagógicos)	4h	4h	8h
Artes Visuais II (O espaço da sala de aula)	4h	4h	8h
Avaliação	4h	-	4

Fonte: Relatórios do Profoco/Elaborado pelos autores

A partir do segundo encontro de formação, os trabalhos iniciavam com a apreensão/socialização individual dos professores sobre suas experiências de sala de aula, acerca das temáticas estudadas no encontro anterior. Neste momento da formação, a atenção se voltava para a tela projetada pelo datashow, onde algumas fotografias ilustravam as narrativas das experiências vivenciadas com os alunos de cada professor que narrava. A *professora 1* relata a sua percepção dessa dinâmica:

As metodologias se tornaram mais lúdicas e atraentes. Compartilhamos e socializamos muitas ideias onde cada um contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento e aprimoramento de nossos trabalhos. As vivências nos encontros e relatos das atividades em sala de aula motivavam o colega a realizar atividades novas, a partir daquelas ideias e ações apresentadas nos encontros. As dificuldades encontradas, aos poucos iam dando espaço às práticas diferentes e atraentes. [...] Os encontros eram riquíssimos de conhecimento e partilha. (Professora 1).

Após os relatos, a temática do dia era introduzida com uma breve sondagem sobre o assunto, seguida da exposição de slides que resumiam pontos principais do conteúdo. O material apresentado em slides era disponibilizado em apostilas para os professores, a fim de servir como material de consulta e evitar que a atenção se desviasse para a cópia ou anotações durante a explanação e discussão.

Nós resumíamos ao máximo os textos de discussão e focávamos na discussão que fosse útil ao professor para compreender e ter condições de realizar em sua sala de aula, atividades dentro daquela temática. Nos casos em que os temas duravam dois encontros, ou seja, dois meses, era possível aprofundar um pouco mais os estudos e as discussões. (Professor Formador).

Os materiais e conteúdos selecionados/elaborados pelo formador e produzidos por ele na SME, incluíam, além das apostilas temáticas, cds com músicas variadas, moldes de máscaras, sugestões de atividades, entre outros. Ademais, em alguns casos, a pauta da formação incluía atividades práticas como oficinas de curta duração sobre dança, música, teatro, pintura e desenho.

Figura 2 – Apostilas do minicurso Arte-Educação



Fonte: Acervo da *professora 1*

Para a professora 2, participar do Profoco Arte-educação foi uma experiência gratificante que melhorou sua percepção sobre a temática de forma enriquecedora e inovadora:

O minicurso de Arte Educação, pra mim, foi de grande relevância na minha vida docente, pois até então, a disciplina de artes, em sala de aula, se restringia a produzir desenhos, fazer pinturas e colorir desenhos impressos. E depois do minicurso, passei



a ver artes com outros olhos e incrementar as minhas aulas com mais diversidade de atividades. Com novos conhecimentos, pude inovar minha prática de sala de aula, melhorar o ambiente [espaço da sala] com as artes visuais, produzidas para cativar ainda mais nossos alunos, e também pude levar para eles novas práticas como as artes dramáticas, como o teatro que realizamos e que até então, ainda não tinha feito. (Professora 2)

A formação Arte-Educação parte de uma iniciativa interna da SME, a partir da constatação da necessidade de trabalhar o ensino de Artes numa perspectiva ampla, capaz de superar a concepção precária e estereotipada dessa área do conhecimento. Com isso, evidenciou-se que a Arte “deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte [...] nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo” (BRASIL, 2001, p.50).

O formador do Profoco Arte-Educação ressalta os motivos dessa escolha:

A disciplina de Artes era, ou ainda é, praticamente relegada ao escanteio. Além disso, muitos professores ainda estavam presos a ideia de artes como disciplina do último horário da sexta feira ou como alternativa para ocupar tempo dos alunos que, por exemplo, terminavam suas atividades antes do tempo previsto. Na maioria das vezes, deixavam seus alunos pintarem livremente ou de forma digirida, mas quase sempre era o desenho que imperava. Daí, nós percebemos que era preciso despertar nos professores a curiosidade e interesse pela diversidade de possibilidades que a arte proporciona. Além disso, essa seria uma formação menos teórica, porque mesmo contendo teoria, era fundamentalmente uma formação da prática, da experiência, das vivências, do fazer e compartilhar. (Professor Formador).

Este mesmo entendimento é compartilhado pela professora 7 que, ao narrar sua experiência no minicurso Arte-educação, revela as implicações dessa formação na concepção que tinha sobre a disciplina de artes, bem como na sua prática pedagógica:

Durante muito tempo como educadora, trabalhei a arte como uma disciplina de pouca importância. As atividades trabalhadas eram voltadas para a pintura de desenhos. Com a ajuda do Profoco, a disciplina passou a ser entendida como uma área de conhecimento tão importante quanto as outras. O Profoco ofereceu condições de melhorar o nosso trabalho em sala de aula e foi uma formação que estimulou o dinamismo, a criatividade, não só em artes, mas em todas as áreas do conhecimento. (Professora 3)

A despeito da interação entre os profissionais das escolas pertencentes a cada Núcleo Pedagógico, observamos a dimensão do afeto e da humanização das práticas formativas



realizadas, considerando que os encontros eram verdadeiros espaços de acolhimento onde os professores de cada escola se prontificavam a recepcionar os demais colegas de maneira positiva e generosa:

Os encontros começavam com um café da manhã organizado pelas professoras e merendeiras/auxiliares de serviços gerais. Na maioria das vezes o café era um verdadeiro banquete, preparado com muito carinho e atenção. Eu considero que a formação já iniciava com a chegada dos professores visitantes à escola onde iria acontecer o encontro. Os professores visitantes observavam o espaço, a ornamentação e organização das salas, conversavam com seus colegas de trabalho e compartilhavam experiências de suas escolas. Era realmente um clima de intercâmbio entre as realidades e contextos de cada professor. (Professor Formador).

16

Conforme observamos nas pautas e registros escritos da formação, era feita uma acolhida com oração e em seguida as boas vindas. O encontro iniciava com as experiências vivenciadas durante o mês, fruto das discussões e proposições que haviam sido construídas no encontro anterior.

Era sempre assim. A prioridade era para o professor compartilhar experiências e falar sobre o que deu certo e o que não deu certo. Nestes momentos, era comum expormos fotos que os professores traziam em seus pendrives, o que aumentava e aguçava ainda mais o interesse e a preocupação em realizar bem as atividades propostas. Os olhares estavam atentos a tela do datashow enquanto os professores iam narrando as suas práticas. (Professor Formador).

A *professora 1* relata, entusiasmada, que foram muitas as experiências vividas e conhecimentos adquiridos e que do início ao final da formação, só encontrou pontos positivos:

Durante todo o período do curso, o convívio e a troca de experiências com os colegas foi muito importante, pois a maneira que cada professor apresentava seu trabalho, me fazia refletir bastante sobre os temas e sua forma de realização, por que cada um tem sua forma diferenciada de trabalhar. Então, as apresentações transformavam o bate-papo, a roda de conversa e as apresentações prazerosas, atrativas e significantes, servindo, assim, como suporte para que todos os colegas aprendessem de forma relevante às experiências vivenciadas pelos demais. (Professora 4).

Do mesmo modo, as *professoras 5 e 6* ressaltam os momentos satisfatórios dos encontros e os ganhos que a formação proporcionou para a prática pedagógica:

Nossos encontros foram satisfatórios, pois além de interagirmos e trocarmos experiências com os colegas de trabalho e formador, trabalhávamos novos

conhecimentos para os nossos alunos. Para minha prática em sala de aula foi ótimo, as aulas lúdicas chamaram atenção e o aprendizado melhorou bastante! (Professora 5) A formação era uma vez por mês, onde o professor formador oportunizava conteúdos para trabalhar com os alunos e depois levávamos as experiências vivenciadas para o próximo encontro onde todos apresentavam por meio de fotos, relatos, dramatizações, músicas, teatros etc. [...] Para mim foi muito importante, proveitoso e tudo ocorreu pela melhoria da aprendizagem dos nossos alunos e, principalmente, para melhorar o ensino do professor. (Professora 6).

Outro aspecto a ser considerado no Profoco Arte-educação, refere-se ao conteúdo das atividades vivenciadas pelos professores em suas salas de aula. A disciplina de Artes não era a única trabalhada e, a partir dela, era incentivada uma abordagem interdisciplinar. Com isso, os professores eram desafiados a expandir a concepção de artes também para outras áreas do conhecimento e ficavam à vontade para decidir o que e como trabalhar.

A formação tinha como proposta estimular o ensino de artes dando a devida importância como as demais disciplinas, promovendo de uma forma significativa o processo de aprendizagem para o aprimoramento do processo de cada educando. [...] Foi uma experiência excelente e significativa, mudando e ajudando a prática do professor em sala de aula. Pois trabalhamos a arte na dança, música, teatro. À época, enquanto coordenadora pedagógica, eu observava o quanto os professores sem empenhavam para diferenciar a metodologia aplicada, tornando-a atrativa para o alunado, como também havia a interação entre os profissionais. Foi dinâmico e proveitoso. Muito proveitoso. (Coordenadora Escolar).

Além de colaborar com a melhoria nas aulas de artes, através da ludicidade e criatividade no processo de ensino e de aprendizagem, a *professora 7* relata que o trabalho com os eixos trabalhados no minicurso Arte-educação colaboraram para melhorar o comportamento dos seus alunos:

Os encontros do Profoco de artes têm ajudado bastante nas aulas, pois até hoje uso essas experiências. Dessa forma, nas aulas de artes os alunos agitados se comportam bem e ficam mais calmos. Assim gosto muito de trabalhar com música, teatro e dança. São *técnicas* que ajudam bastante no desenvolvimento da criança. (Professora 7, grifo nosso)

Segundo a professora 7, as aprendizagens produzidas no Profoco Arte-educação tem implicações em sua prática até hoje. Segundo ela, a formação contribuiu para uma mudança de concepção, não só no tocante ao ensino, mas ao espaço da sala de aula:

Um dos momentos mais importantes foi o encontro em que trabalhamos artes visuais (o espaço da sala de aula), onde construímos alguns recursos importantíssimos para nossa prática (calendário mensal, cantinho da leitura, alfabeto móvel, relógio do tempo, avental pedagógico, quadro de aniversariantes). O Profoco nos conscientizou que estes recursos não só seriam usados para enfeitar a sala de aula, mas para o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos. Ainda hoje utilizo esses recursos na minha prática diária (Professora 3).

O minicurso Arte-Educação e o Profoco, de um modo geral, tinham como principal marca, a participação ativa dos professores. Os encontros de formação consistiam em espaços de diálogo, troca de experiências, socialização e reflexão coletiva. Dessa forma, os professores aprendiam e ensinavam numa relação horizontal estabelecida com o professor formador e os demais colegas.

Durante o minicurso, nós professores tínhamos a oportunidade de falar sobre nossas experiências. Eram momentos de grande alegria poder nos expressar e ouvir dos nossos colegas também seus relatos. Era um momento de troca. Isso demonstrava um grande valor, poder expor o que fazíamos. Por isso, posso afirmar que este minicurso de arte e educação contribuiu muito na minha vida docente e na melhoria da minha prática. (Professora 2).

Figura 3 – Vivências de sala de aula a partir do Profoco Arte-Educação

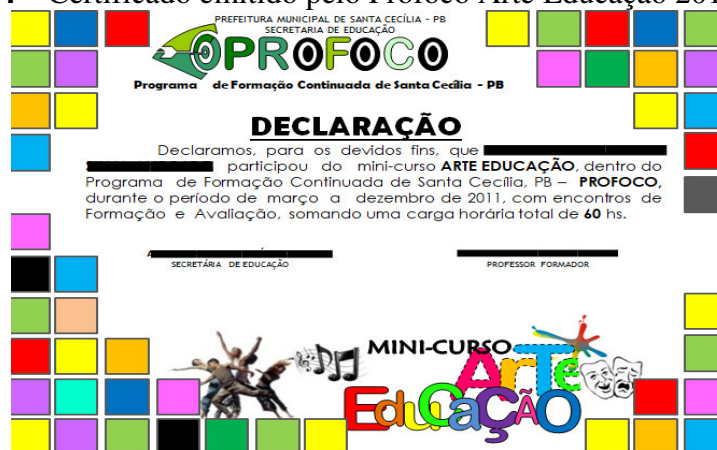


Fonte: Acervo da professora 1

Para finalizar o minicurso Arte-Educação, foi realizado um encontro na escola da sede, localizada no centro do município, reunindo todos os professores envolvidos na formação. Até

então, eles só se encontravam nas escolas pertencentes ao seu Núcleo Pedagógico. O objetivo, além da certificação, foi socializar as experiências da formação e as vivências da sala de aula.

Figura 4 – Certificado emitido pelo Profoco Arte Educação 2013



Fonte: Acervo do Formador

Cumprir destacar que a metodologia da formação, voltada para os relatos individuais e os estudos temáticos, só foi possível em decorrência do pequeno número de professores em cada grupo. Com isso, evidenciamos que o número reduzido de professores em formação aumentam as possibilidades do diálogo, aspectos essenciais para uma formação significativa, que produza sentido para o professor, para sua prática e, conseqüentemente, para os seus alunos.

Considerações finais

Diante da experiência de formação permanente apresentada neste trabalho, é possível fazer algumas ponderações, a fim de que possamos refletir o processo de formação permanente hoje. Embora tenhamos relatado uma experiência de dez anos atrás, chama-nos atenção o quanto a experiência é atual, sobretudo no contexto em que fora aplicada. Não obstante, apesar de autores como Imbernón (2009, 2010, 2016), entre outros, defenderem a formação permanente *em* escolas como um paradigma formativo recente, temos assistido a prevalência de formações que mantém o professor numa posição passiva e os conteúdos da formação desconectados de suas reais necessidades, onde os supostos *experts* do conhecimento pedagógico ditam ou pontuam o que deve ou não ser feito, em termos de prática pedagógica.

O Profoco, enquanto proposta de formação permanente que valoriza o contexto docente e suas reais necessidades, foi desenvolvido com autonomia e por isso se diferencia de algumas propostas e projetos de formação oriundos do governo e de instituições privadas, cujas temáticas e desenho didático já vem pré-pronto ou definidos segundo objetivos e interesses gerais e, por muitas vezes, superficiais. Não queremos dizer, com isso, que essas formações não sejam importantes, pois um modelo de formação não exclui o outro. Todavia, numa situação entre optar pelos programas ou pelos projetos locais, como ocorreu com o Profoco, o mais provável é que a administração pública faça a opção pelo que “vem de cima” e abdicar do que é local.

O minicurso Arte-Educação é um exemplo de que os sistemas municipais de ensino precisam pensar e executar alternativas de formação permanente que levem em consideração as necessidades pedagógicas de seus professores, colaborando para a inovação de suas práticas pedagógicas. No entanto, é necessário que isso seja feito junto *com* os professores e não *para* eles. Por isso, o diálogo entre os formadores ou assessores pedagógicos e os professores deve ocorrer de forma paritária com abertura para participação, socialização, valorização e desenvolvimento da autonomia docente, afinal, o que se espera é que os professores assumam os rumos de sua própria formação.

No exemplo do Profoco Arte-educação, além de valorizar o diálogo e as experiências dos professores, a formação foi realizada a partir de dentro, ou seja, nos próprios espaços de atuação e vivência das práticas docentes. Ademais, os professores puderam conhecer os espaços de trabalho dos seus colegas, visitando-os e, da mesma forma, recebendo-os em suas escolas. Nesse sentido, a formação agregou afeto, a partir do acolhimento e das relações de colaboração, cooperação e atenção com o outro.

Sabe-se que um minicurso com uma temática tão abrangente e complexa como é o ensino das Artes, possui limitações decorrentes de diversos fatores. Todavia, os relatos das professoras, coordenadora e formador demonstram que a experiência do Profoco Arte-educação teve impacto positivo na prática docente e contribuiu para uma nova cultura/concepção de formação de professores. Desse modo, conclui-se que esta é uma experiência que precisa ser ampliada a outros espaços e contextos.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CECÍLIA - PB. **Guia Prático do Minicurso Arte-Educação**. Profoco-Programa de Formação Continuada de Santa Cecília – PB. Santa Cecília, PB: 2011. 6p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.