



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**
UFRJ

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEILA PATRICIA SILVA DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS CAPIXABAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: A QUESTÃO ESTÉTICO-CULTURAL**

RIO DE JANEIRO

2018

LEILA PATRICIA SILVA DE OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS CAPIXABAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: A QUESTÃO ESTÉTICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, docência e linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Monique Andries Nogueira.

RIO DE JANEIRO

2018

CIP - Catalogação na Publicação

O48e OLIVEIRA, LEILA PATRICIA SILVA DE
EXPERIÊNCIAS CAPIXABAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: A QUESTÃO ESTÉTICO CULTURAL / LEILA
PATRICIA SILVA DE OLIVEIRA. -- Rio de Janeiro, 2018.
180 f.

Orientador: MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. FORMAÇÃO CULTURAL. 2. ARTE. 3. FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES. I. NOGUEIRA, MONIQUE
ANDRIES, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Experiências capixabas na formação continuada de professores: a questão estético cultural**"

Mestrando(a): **Leila Patricia Silva de Oliveira**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 26 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira- Presidente

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz

Prof(a). Dr(a). Gerda Margit Schutz Foerste

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu imenso amor está sempre presente e, por isso, é essencial na minha vida.

A minha orientadora, Monique Andries Nogueira, por ter me aceito como sua orientanda, mesmo morando e trabalhando em outro estado; agradeço por me apresentar a Teoria Crítica, pelas orientações que me ajudaram a superar as dificuldades no decorrer da pesquisa e pela confiança no desenvolvimento da escrita.

Às professoras Gerda Margit Schütz-Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo) e Giseli Barreto da Cruz (UFRJ), por gentilmente aceitarem fazer parte da banca examinadora e compartilharem comigo esse momento tão especial da realização de um sonho.

A Joelma De Riz, que revisou o texto como uma rendeira que teceu delicadamente sua renda, com dedicação, carinho e criatividade. Obrigada, Joelma! Seu trabalho foi essencial!

A Sol (Solange), pelo apoio, dedicação e carinho em me atender em todas as questões burocráticas, desde a seleção para o ingresso até a finalização do mestrado. Também agradeço a todos os demais funcionários da Secretaria do PPGE.

Aos professores do PPGE/UFRJ que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e contribuíram para o meu aprendizado durante esses dois anos do mestrado: Adriana Mabel Fresquet, Amilcar Araújo Pereira, Daniela Patti do Amaral, Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, Patrícia Corsino e Teresa Paula Nico Rego Gonçalves.

Aos professores Jorge Najjar e Flávia Araújo, da Universidade Federal Fluminense, que assim como a turma, me acolheram com muito carinho na disciplina *Tópicos Especiais em PEFS I – Formação de professores: debates contemporâneos*. Foram momentos de rico aprendizado e que farão parte da minha história.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, por me conceder a licença com vencimento, para que eu pudesse cursar as disciplinas no Rio.

À Gerente de Formação Sedu-Serra, Maria do Socorro de Souza Marques, que gentilmente abriu as portas do Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez para a realização da coleta documental. Agradeço pela confiança e credibilidade que foram dadas à pesquisa.

A toda a equipe do Centro de Formação Pedro Valadão Perez e professores dos cursos analisados, que foram atenciosos e prestativos na coleta dos documentos: Elizete, Macel, Riziane, Carminha, Hortência e demais funcionários.

Aos responsáveis pela Subsecretaria Pedagógica, Coordenação de Projetos e Programas e também a Alixandra Dantas, por gentilmente facilitarem o acesso aos dados referentes à *Caravana das artes* e às oficinas de artes que fazem parte do programa *Educação em valores humanos*.

A toda a equipe da *Caravana das artes*, por colaborarem e disponibilizarem os dados para a análise da formação *Viva com arte*.

A Renata Rosa Weixter e Flávio Vezzoni, por gentilmente aceitarem a inserção do *Alman'Arte* na pesquisa e disponibilizarem o acesso aos dados documentais do projeto.

Aos idealizadores dos projetos de formação de professores realizados entre 2010 e 2013 pelo Setor de Cultura do Sesc/ES, analisados nesta pesquisa, pela importante contribuição para a formação cultural docente, e a toda a equipe do Centro Cultural Sesc Glória, por disponibilizarem um pouco de seu tempo para colaborarem com este estudo.

À amizade generosa de Bruna, que, no decorrer desses dois anos, durante minhas ausências no Rio, ajudou-me em questões burocráticas de extrema importância. Obrigada, Bruninha!

Aos amigos que conquistei e que me acolheram no Rio de Janeiro: Luciana Tosta, Rosaline, Daniel, Larissa, Simone, Mayara, Priscila e demais colegas da turma de mestrado de 2016.

Ao grupo do Gecult e colegas orientandos da Profa. Monique, por juntos compartilharmos momentos de rico aprendizado.

À minha afilhada e prima querida, Victória, à minha família e aos meus queridos amigos do Espírito Santo, pela compreensão da minha ausência decorrente da dedicação aos estudos durante esses dois anos.

A todos os amigos e colegas de trabalho das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Professor Luiz Baptista (Serra), Álvaro de Castro Mattos e Octacílio Lomba (Vitória), que torceram por mim desde o meu ingresso no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

A todos, muito obrigada!

A minha querida mãezinha, Marlene, que é minha inspiração e sempre foi a maior incentivadora para que eu realize os meus sonhos, independentemente das dificuldades. Ao meu marido querido, Allan, sempre amigo e companheiro em todos os momentos.

RESUMO

OLIVEIRA, Leila Patricia Silva de. **Experiências capixabas na formação continuada de professores:** a questão estético-cultural. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar experiências capixabas na formação continuada de professores a partir do estudo de programas de cursos e projetos existentes, tendo como foco a dimensão estético-cultural. Para tanto, utilizou abordagem qualitativa com análise de documentos, tais como ementas, circulares, relatórios, avaliações e imagens. Partindo de conceitos da Teoria Crítica, utilizamos como referencial teórico para a formação cultural Adorno (1995, 2010), Adorno e Horkheimer (1985) e Benjamin (1987a, 1987b); para a formação cultural de professores, baseamo-nos em Nogueira (2008, 2015). A reflexão sobre o cenário atual da formação continuada no Brasil foi ancorada em André (2010, 2015), Candau (1997), Gatti (2016, 2017), Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011) e Nóvoa (2002, 2007). Como resultado das análises, percebemos que, quanto ao perfil dos participantes, a grande maioria era de professores temporários, o que pode dificultar um retorno desse investimento para as redes de ensino que ofereciam tais cursos. Analisando as frequências, encontramos uma boa participação desses profissionais, com baixo índice de desistência. Além disso, a partir da análise das avaliações e relatórios, percebemos que as formações ofereceram experiências que de fato possibilitaram aos professores a oportunidade de ampliar seu repertório cultural e ter uma experiência formativa com potencial para afetá-los e transformá-los como sujeitos e profissionais.

Palavras-chave: Formação cultural. Arte. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Leila Patricia Silva de. **Experiences in continuing education of capixaba teachers: the aesthetic-cultural issue.** Rio de Janeiro, 2018. Master's thesis (Master degree in Education) - Post graduation Programme in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The current study's main aim was to analyze experiences in continuing education of teachers in Vitoria, Capital of Espírito Santo, in Brazil, based on the study of existing course programmes and projects, while having in focus its aesthetic-cultural dimension. For this purpose, qualitative approach was used through the analysis of documents, such as course syllabus, newsletters, reports, evaluations and images. Based on concepts from Critical Theory, Adorno (1995, 2010), Adorno and Horkheimer (1985) and Benjamin (1987a, 1987b) were used as theoretical frame for the cultural formation and Nogueira (2008, 2015) for the cultural formation of teachers. The reflections on the current scenario of ongoing education in Brazil were based on André (2010, 2015), Candau (1997), Gatti (2016, 2017), Gatti and Barretto (2009), Gatti, Barretto and André (2011) and Nóvoa (2002, 2007). As a result of the analysis, the profile of the participants showed that the great majority of them were temporary teachers, which could hinder the return on the investment of the education network that offered the courses. The analysis of frequency showed good participation of these professionals, with low dropout rates. In addition, through the analysis of the evaluations and reports, we realized that the formations offered experiences that really made possible the opportunity for teachers to increase their cultural repertoire and have a formative experience with potential to affect and transform them as subjects and as professional.

Keywords: Cultural formation. Art. Ongoing education of teachers.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CONTEÚDO DO CURSO <i>DANÇAS CIRCULARES</i> (TURMAS 1 & 2 – 2016).....	82
TABELA 2 – CONTEÚDOS DO CURSO <i>DANÇAS CIRCULARES NA EDUCAÇÃO: UNIDADE, ALEGRIA E COOPERAÇÃO NO COTIDIANO DO PROFESSOR</i> (2017) ...	83
TABELA 3 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO <i>EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA DO SISTEMA BIODANZA</i> (2016)	100
TABELA 4 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO <i>EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA DO SISTEMA BIODANZA: A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO</i> (2017)	100
TABELA 5 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO <i>CINEMA E EDUCAÇÃO</i> (2016)	110
TABELA 6 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO <i>CINEMA E EDUCAÇÃO</i> (2016)	110
TABELA 7 – AVALIAÇÃO OBJETIVA DO CURSO <i>CINEMA E EDUCAÇÃO</i>	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: QUESTÕES E DILEMAS	22
1.1 A AINDA ATUAL CATEGORIZAÇÃO DE CANDAU	23
1.1.1 A escola como lócus de formação continuada	23
1.1.2 A valorização do saber docente	27
1.1.3 O ciclo de vida dos professores	31
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E CONDIÇÕES ATUAIS	36
1.2.1 Desenvolvimento, valorização profissional e carreira docente	37
1.2.2 Fragilidades da formação continuada	41
1.2.3 Dimensão psicossocial	43
1.2.4 Acesso aos bens culturais	44
2 FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL E SEUS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE	46
2.1 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA COMO CRÍTICA ATUAL A PARTIR DE ADORNO E BENJAMIN	48
2.1.1 A semiformação: uma armadilha da indústria cultural	49
2.1.2 A memória efêmera e a pobreza da experiência	53
2.1.3 A “democratização” da arte e da cultura	60
2.2 ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO? A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES EM FOCO	64
3 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS CAPIXABAS DE FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL	73
3.1 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA – DIVERSOS MEIOS E PROPOSTAS	76
3.1.1 A dança circular: encantamento do encontro	79
3.1.1.1 Projeto e ementa	79
3.1.1.2 Conteúdos	82
3.1.1.3 Material didático digital	84
3.1.1.3.1 Apostila	84

3.1.1.3.2 Músicas.....	89
3.1.1.3.3 Letras das músicas.....	89
3.1.1.3.4 Vídeos.....	89
3.1.1.4 Perfil dos participantes e frequência.....	90
3.1.1.5 Relatórios dos participantes.....	91
3.1.2 Biodanza: o olhar que contempla, o corpo que integra.....	94
3.1.2.1 Projeto e ementa.....	95
3.1.2.2 Conteúdos.....	99
3.1.2.3 Perfil dos participantes e frequência.....	101
3.1.2.4 Relatórios dos participantes.....	102
3.1.3 Cinema e educação.....	107
3.1.3.1 Projeto.....	108
3.1.3.2 Conteúdos.....	109
3.1.3.3 Perfil dos participantes e frequência.....	112
3.1.3.4 Avaliação dos participantes.....	112
3.1.4 Outras experiências de formação de professores contempladas pela Sedu-Serra. 115	
3.1.4.1 Cardápio de valores humanos – oficinas artísticas para profissionais da educação 116	
3.1.4.2 Caravana das artes – Viva com arte: a experiência estético-cultural com múltiplas linguagens.....	119
3.1.4.2.1 Avaliação da oficina.....	121
3.2 ALMAN'ARTE: ARTE E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CARIACICA.....	124
3.2.1 Análise do livro-disco.....	127
3.3 SETOR DE CULTURA DO SESC/ES: FORMAÇÃO EM ARTE PARA EDUCADORES EM VITÓRIA.....	130
3.3.1 Edital 2012.....	134
3.3.1.1 Cinema.....	135
3.3.1.2 Dança.....	135
3.3.1.3 Música.....	136
3.3.1.4 Teatro.....	136
3.3.1.5 Ficha de inscrição.....	137
3.3.2 Edital 2013.....	138
3.3.2.1 Ficha de inscrição.....	141

3.3.3 Perfil dos participantes e frequência	141
3.4 SINTETIZANDO A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	155
ANEXO A – CIRCULAR – DANÇAS CIRCULARES (TURMA 1 – 2016)	160
ANEXO B – CIRCULAR – DANÇAS CIRCULARES (TURMA 2 – 2016).....	161
ANEXO C – CIRCULAR – DANÇAS CIRCULARES (2017)	162
ANEXO D – CIRCULAR – BIODANZA (2016).....	163
ANEXO E – CIRCULAR BIODANZA (2017)	164
ANEXO F – CIRCULAR – CINEMA E EDUCAÇÃO (2016)	165
ANEXO G – CARTA AOS CURSISTAS – CINEMA E EDUCAÇÃO (2016)	166
ANEXO H – CIRCULAR – CARAVANA DAS ARTES	167
ANEXO I – EDITAL SESC/ES (2012)	168
ANEXO J – EDITAL SESC/ES (2012).....	174

INTRODUÇÃO

Pensar a formação continuada de professores é situar o foco sobre um assunto de suma importância no cenário educacional contemporâneo, o qual suscita discussões acirradas. Afinal, fazer tal reflexão não mais representa a celebração acrítica da diversidade, e, sim, o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que, muitas vezes, se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões.

Gatti (2008) observa que, na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando sob novas condições, em um modelo informatizado; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelo precário desempenho escolar de grande parcela da população. Assim, o que se tem é uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, desse modo, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Com tais investimentos e mudanças nas políticas de formação, será possível desconstruir a visão distorcida de formação continuada como ação compensatória, que poderia corrigir a formação inicial, considerada deficitária. André (2015) destaca que se os conhecimentos, as habilidades e as competências profissionais não forem apropriados, o professor não saberá o que precisa pra exercer bem a sua profissão.

Diante desse contexto, reconhecer a importância da formação continuada somente como atividade de atualização para repasse de conhecimentos representa um retrocesso nas discussões políticas dessa área. Ao contrário, devemos compreender que a formação continuada precisa contribuir para que os indivíduos desenvolvam uma postura reflexiva e ativa frente às informações, à realidade, buscando sua formação permanente.

Para que seja possível o desenvolvimento desse olhar mais amplo sobre a formação continuada de professores, uma mudança séria se faz necessária. É de suma importância que

ocorram reformulações e investimentos focados nessa área. Isso também inclui melhor estrutura e condições de trabalho, além de valorização social do professor.

Contudo, apesar do reconhecimento e da urgência, em âmbito nacional, de que isso precisa ser feito, ainda percebemos, em linhas gerais, que são escassos os investimentos na formação continuada dos professores e que inexistem políticas de governo com prioridade nesse foco. Em decorrência disso, o desânimo dos docentes é cada vez maior; eles se encontram em situação de isolamento dentro do sistema de ensino, o que dificulta a atualização e renovação de suas práticas em sala de aula.

Por outro lado, o formato tradicional de formação continuada, no qual o professor é apenas receptor de um conhecimento previamente planejado, sem sua participação e protagonismo, é algo que, como professora de arte, inquieta-me¹ profundamente. Muitos projetos e programas são criados com o objetivo de atualizar metodologias para propiciar mais motivação para os alunos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino. Na maioria das vezes, todavia, esses programas não levam em consideração o professor, que, como frisamos, também carece de motivação.

A desmotivação que afeta os profissionais docentes no exercício do seu trabalho relaciona-se a um quadro mais amplo. A escola contém em si as questões estruturais da dinâmica social. Assim, ela é resultado de uma sociedade que vive conflitos socioeconômicos e políticos. O descaso dos governos, assim como a corrupção que assola o País, contribui para que muitas famílias vivam em condições precárias.

Tal situação torna reféns, principalmente, as crianças e os jovens. O aluno pobre é resultado de uma família que entra em dificuldades de funcionamento em função da crise do contexto sociopolítico; por sua vez, o aluno rico, muitas vezes, é consequência de uma família que acredita que a melhor educação é promovida pela quantidade de bens que consegue produzir. Assim, em ambos os casos, são crianças e jovens carentes que manifestam na escola suas angústias e revoltas.

¹ Apenas no relato de situações vivenciadas pela pesquisadora na sua trajetória como professora de Artes, é adotado o uso da 1ª pessoa do singular.

É nesse cenário que se encontra o professor. Além dos obstáculos que estão na rotina do seu dia a dia – a indisciplina exacerbada, os altos índices de violência no interior das escolas, o abandono intelectual promovido pelas famílias (independentemente da condição social em que esta se encontra) –, o professor ainda precisa lidar com a culpa pelo não desenvolvimento de seus alunos, promovida pela sociedade produtora da barbárie, individualista e alienada.

Na maior parte da minha trajetória como professora, estive imersa nesse contexto, que sempre me incomodou. Percebo que, hoje, grande parte da desmotivação dos professores é resultado dessas complexas questões relatadas. Do mesmo modo, em alguns momentos, vejo meus colegas com profunda insatisfação e desmotivação, por questões que vão além da desvalorização salarial e profissional do magistério.

Nesse sentido, não vejo apenas um abandono social dos alunos, mas um abandono político-educacional também em relação aos professores e sua formação. Há uma preocupação necessária com a atuação do professor para promover a aprendizagem. Contudo, não é levado em consideração que esses profissionais, igualmente, precisam de suporte; esquece-se que o professor se encontra psicologicamente afetado e desgastado diante do cenário em que atua e, por isso, precisa ser cuidado.

As formações tradicionais não têm dado conta disso, pois não se trata de apenas oferecer conhecimento para ser professor, mas de se levar em consideração a complexa dinâmica social que se reflete na escola e que, de certa forma, interfere no trabalho docente, dificultando as ações pedagógicas. Muitas vezes, a formação continuada é promovida por meio de programas e projetos prontos, planejados sem nenhuma participação das comunidades escolares e que, por isso, resultam em processos desconectados das realidades vivenciadas por esses profissionais em seus cotidianos, gerando um profundo descontentamento da classe, cujos integrantes, em sua maioria, atualmente veem na formação continuada apenas uma forma de certificação.

Não há uma política que reformule esse modelo de formação continuada tradicional, conforme debatem teóricos renomados na área da educação, como Candau (1997), Gatti (2016, 2017) e Nóvoa (2002, 2007). É indiscutível que, mais que pensar em alunos motivados, é preciso pensar em professores motivados em termos de carreira e salário, garantindo sua autonomia como profissional, pois, uma vez que isso seja alcançado, repercutirá no exercício da docência,

contribuindo para a reformulação de suas próprias práticas. Portanto, a formação continuada é uma das ferramentas para promover essa motivação, por meio de um modelo que considere os saberes experienciais dos docentes, tornando-os protagonistas de sua própria formação continuada.

Especificamente, a pesquisa relatada nesta dissertação situa seu foco na formação cultural e nas experiências estéticas desenvolvidas por professores, porque entendemos que é por meio da arte e da cultura que esses profissionais poderão desenvolver potencialidades criativas e ressignificar suas práticas docentes, independentemente da área de conhecimento em que estejam atuando.

A formação cultural dos docentes, desse modo, é entendida como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, o qual se constitui em um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2008).

Pesquisas apontam que, normalmente, a população brasileira não tem o hábito de frequentar eventos culturais ou realizar alguma atividade artística. Esse é o caso de *Públicos de cultura*², pesquisa realizada pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), que revela dados sobre o hábito cultural do brasileiro. Assim como a maior parte da população, os professores estão inseridos em uma realidade de não engajamento em atividades culturais.

Nesse sentido, percebi que esse é um dos pontos que precisam ser explorados nas formações continuadas voltadas aos docentes, uma vez que entendo a arte e a cultura não atreladas simplesmente ao entretenimento humano ou desenvolvimento da sensibilidade. Muito além desses conceitos, a arte e a cultura estão presentes nos debates sobre a formação histórica do País, heterogeneidade, situações de discriminação e exclusão, possibilitando promover no sujeito a capacidade de interpretação do mundo por vários ângulos e produzir um pensamento reflexivo e crítico sobre a realidade em um contexto integrado de totalidade humana, totalidade essa que vem sendo fragmentada e desconstruída por conceitos da modernidade, a qual produz sujeitos individualistas e alienados.

² Realizada em parceria com a Fundação Perseu Abramo. Envolveu 2.400 entrevistas, em 25 estados e 139 municípios. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/inicio/>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

Sempre senti falta de mais humanização nas formações continuadas de professores, as quais põem prioridade no pensamento objetivo, esquecendo-se de que a subjetividade humana também deve ser explorada e valorizada como produção de saberes experienciais. A partir disso, realizei um levantamento sobre as produções teóricas acerca da formação continuada estético-cultural de professores, delimitado ao período de 2010 a 2017, com o intuito de identificar os trabalhos mais recentes na área. O levantamento confirmou a escassez de debates sobre o assunto, inclusive no campo científico³, mas permitiu identificar oito estudos de significativa relevância, apresentados brevemente a seguir.

- a) Em *Patrimônio cultural de Barbalha na formação estética de professores do ensino básico: elementos do círculo estético-dialógico*, Martins (2016) relata uma pesquisa envolvendo o patrimônio cultural na formação estética de um grupo de oito professores da Escola Primária José Martiniano de Alencar, em Barbalha, Ceará. O principal objetivo foi verificar as concepções desses professores sobre o tema do patrimônio cultural, abarcando elementos do patrimônio cultural do município e de onde vem o seu conhecimento de formação estética para a interpretação desse patrimônio.
- b) *Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação* foi a única tese encontrada abordando a experiência estética na formação continuada de professores. Nela, Ferreira (2014) relata uma investigação a partir de um grupo de formação continuada de professores da Educação Básica que manifestam interesse em participar de atividades em educação estética. O principal objetivo é analisar o impacto das experiências estéticas vivenciadas a partir das situações cotidianas aliadas a reflexões sobre a prática profissional.

³ Tal levantamento procurou priorizar as experiências estéticas presentes na formação continuada de professores de outras áreas além da Arte, uma vez que o foco estético-cultural da pesquisa que realizamos é a formação continuada para professores da educação básica de um modo geral. As fontes utilizadas para esse levantamento foram as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – o Catálogo de Teses e Dissertações e respectivos periódicos –, os grupos de trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos quais utilizamos os descritores “experiência estética” e “formação continuada”. Esses termos foram utilizados também no *Google*, a partir do qual verificamos artigos retornados também com as combinações de termos “educação estética” e “formação continuada”; “formação cultural” e “formação continuada”. Ao todo, foram obtidas oito publicações (uma tese, duas dissertações e quatro artigos), sendo que nos GTs da Anped e nos periódicos da Capes, nenhuma publicação foi encontrada.

- c) *Por um saber sensível na formação de professores da infância*, de Corrêa e Nagib (2016), foi apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, sob a temática *Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. A pesquisa foca-se na formação cultural para a educação do sensível, com apresentação e análise do trabalho desenvolvido com um grupo de professoras da educação infantil que participaram de um programa de formação continuada no município de Macaé (RJ), o qual visou a ampliar o potencial criador dos docentes.
- d) *Formação estética do professor da educação infantil: a experiência dos cursos de extensão MEC/Ifes*, de Ogeda e Vieira (2014), gira em torno da temática *didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*, publicada como livro eletrônico pela Universidade Estadual do Ceará. Seu foco central é a experiência no curso de extensão *Educação infantil: arte, corpo e natureza*, realizado em 2013, em uma universidade federal brasileira, tendo como público-alvo professores em exercício no segmento da educação infantil. A partir da arte, foi possível ampliar as experiências nessa área, envolvendo atividades que mobilizassem os professores a criar, principalmente por meio da apreciação de produções artísticas.
- e) Em *A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas*, Bissoli, Moraes e Rocha (2014) refletem sobre a formação cultural, principalmente da educação infantil, como um aspecto relevante da formação de professores. Nesse sentido, consideram de suma importância o acesso ao patrimônio histórico-cultural produzido, como forma de ampliar a experiência estética dos professores e impactar suas práticas pedagógicas.
- f) *Atitude estética na formação continuada de professores do Ensino Fundamental* originou-se do desejo de Moreira (2014) de aproximar educação estética e formação continuada de professores do Ensino Fundamental. Seu principal objetivo foi investigar a atitude estética na educação por meio de oficinas de educação estética para a formação continuada, as quais contemplaram o desenvolvimento da dimensão estética de docentes por meio de construções elaboradas nas estratégias textuais.
- g) Em *A estética na formação de professores*, Neitzel e Carvalho (2013, p. 1021) analisam o “[...] impacto das atividades de formação estética promovido na formação continuada de

professores na sua prática pedagógica, utilizando a abordagem qualitativa”, afirmando a importância da educação estética por meio da arte na formação docente.

- h) Também da autoria de Neitzel e Carvalho (2011, p. 103), *Estética e arte na formação do professor da Educação Básica* centrou-se em “[...] avaliar o impacto dessas atividades propostas na prática pedagógica do professor”, investigando as concepções de professores dos anos finais do Ensino Fundamental acerca das múltiplas linguagens (música, teatro, literatura e artes visuais) vivenciadas no curso de especialização em docência na Educação Básica.

O reduzido número de pesquisas em relação à experiência estética do professor, principalmente na formação continuada, também dificulta ampliar caminhos em direção a uma política de incentivo à valorização da formação cultural dos docentes e, sobretudo, compreender essa formação como um espaço de desenvolvimento das potencialidades criativas, críticas e reflexivas.

Partindo do global para o local, temos a realidade do Espírito Santo como cenário a ser discutido. Este estado, assim como a maioria dos demais que compõem o território brasileiro, está ainda começando, timidamente, a tomar a formação continuada de seus docentes, em especial a formação cultural, como um assunto a ser trabalhado mais contundentemente.

Atualmente, percebemos no Espírito Santo um crescimento significativo do número de atividades culturais proporcionadas por artistas de diversas áreas, individualmente ou em grupo, e também por companhias capixabas de teatro e dança, que estão cada vez mais ganhando espaço no cenário nacional. Com isso, ações de formação cultural e experiências estéticas também começam a ser promovidas em diferentes esferas e linguagens.

Tendo em vista a carência nas discussões sobre a formação cultural dos professores no campo científico e a inexistência de uma política que considere a relevância de tal tema, fica evidenciada a importância do desenvolvimento de uma pesquisa analisando experiências capixabas na formação continuada de professores a partir do estudo de programas de cursos e projetos existentes, tendo como foco a dimensão estético-cultural.

Nesse sentido, delineamos a **problemática da pesquisa** com a seguinte questão: *como têm sido pensadas as experiências estético-culturais capixabas na formação continuada de*

professores da Educação Básica? Os programas existentes na formação continuada se preocupam com a experiência estética dos seus professores?

A partir disso, a pesquisa teve como principal objetivo analisar algumas experiências capixabas de formação continuada, com o foco na dimensão estético-cultural.

O alcance do objetivo ensejou a realização de uma revisão de literatura sobre o cenário atual da formação continuada no Brasil, precedendo a execução da coleta de dados. Essa revisão toma como ponto de partida a categorização proposta por Candau (1997), que delineou três eixos a serem desenvolvidos na formação continuada e motivou discussões posteriores, realizadas por Nóvoa (2002, 2007), André (2010, 2015), Gatti, Barretto e André (2011), Gatti (2016, 2017), além de Gatti e Barretto (2009).

No que diz respeito à execução da pesquisa, propriamente, utilizamos a abordagem qualitativa, com análise documental, realizada em projetos, ementas, editais, circulares, relatórios, avaliações, imagens, vídeos etc. referentes a ações de formação continuada realizadas pela Secretaria de Educação do município da Serra (ES), pelo Projeto *Alman'arte*, em Cariacica (ES), e pelo Setor de Cultura do Sesc/ES, em Vitória (ES).

No que diz respeito ao **referencial teórico** à luz do qual procedemos à análise dos dados, utilizamos os postulados sobre formação cultural delineados por pensadores da Teoria Crítica, tais como Adorno (1995, 2010), Adorno e Horkheimer (1985) e Benjamin (1987). Especificamente sobre a formação cultural de professores, objeto da pesquisa aqui relatada, utilizamos as discussões promovidas por Nogueira (2008, 2015). As reflexões fomentadas por esses autores estendem-se além dos âmbitos educacionais e filosóficos, possibilitando análises profundas referentes a questões da realidade atual, inclusive a precariedade da formação cultural de professores, arte e formação continuada.

A coleta e análise de dados incluíram ações destinadas a profissionais de educação, inclusive professores, selecionadas a partir do critério de envolverem não apenas docentes de Artes, mas de diversas áreas. Isso porque entendemos que a formação cultural é importante para qualquer professor, pois a atuação desse profissional está inserida em um contexto desumanizado e pasteurizado. Sendo a arte e a cultura voltadas para o ser humano, logo, são importantes para

professores de qualquer área de conhecimento, promovendo um processo de humanização desses profissionais.

No que se refere à estrutura, a dissertação encontra-se organizada em três capítulos, descritos a seguir.

O Capítulo 1, *A formação continuada de professores no Brasil: questões e dilemas*, parte da categorização de Candau (1997), cuja reflexão ainda é pertinente para o debate sobre essa temática, apesar de sua discussão ter sido feita há duas décadas. Em sua abordagem, a autora define que três eixos devem fazer parte da formação de professores: a escola deve ser vista como locus de formação continuada; o saber docente deve ser valorizado e a formação deve levar em conta o ciclo de vida dos professores. A discussão promovida no capítulo entrelaça essa proposição com os postulados de outros autores que se dedicam à temática. O capítulo prossegue abordando os desafios e condições atuais da formação continuada, relacionados à valorização profissional do docente; às fragilidades da formação continuada; inclusive com a quase ausência da discussão sobre as questões psicossociais que afetam os professores atualmente, ou seja, há um hiato no que tange à formação da dimensão humana. Por fim, destacamos o acesso aos bens culturais como um ponto que precisa receber mais atenção na formação do professor. Sobre isso, inclusive, Gatti e Barretto (2009) sugerem que as instituições que atuam na formação continuada de professores podem se converter em espaços que favoreçam experiências culturais para os docentes da Educação Básica, dando, assim, abertura para as discussões posteriores sobre a formação cultural de professores, foco da pesquisa aqui relatada.

O Capítulo 2, *A formação estético-cultural: desafios contemporâneos*, a partir de Adorno e Horkheimer (1985) e Benjamin (1987), pensadores da Teoria Crítica, e de Nogueira (2008, 2015), promove uma discussão crítica e reflexiva sobre a experiência formativa em contexto atual, abordando o conceito de semiformação, que se constitui como uma armadilha da indústria cultural; a efemeridade da memória e o empobrecimento da experiência e a democratização da arte e da cultura. Tais elementos reverberam nas experiências formativas realizadas em uma sociedade moderna industrializada, produtora de uma cultura comercializável, que fragmenta processos de trabalho e relações.

O Capítulo 3, *Caracterização e análise das experiências capixabas de formação estético-cultural*, detalha, inicialmente, os procedimentos metodológicos da pesquisa documental. Em seguida, caracteriza e analisa as sete experiências capixabas incluídas na coleta de dados. O capítulo finaliza-se promovendo um diálogo dos dados obtidos na análise das formações estético-culturais com o referencial teórico utilizado.

A presente pesquisa procura não somente fazer uma análise das experiências capixabas na formação continuada de professores por meio de programas e projetos, mas valorizar essas ações como promotoras de saberes docentes capazes de fomentar uma experiência formativa de fato emancipatória. Nesse sentido, sua intenção é valorizar as ações existentes com o intuito de incentivar os órgãos públicos a ampliarem sua visão em relação à formação continuada, incluindo em seus programas e projetos as experiências estéticas, assim como o contato com as múltiplas linguagens da arte, proporcionando, com isso, uma formação, de fato, integrada.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: QUESTÕES E DILEMAS

A problemática da formação continuada de professores é discutida há décadas no Brasil. Apesar disso, é um tema sempre atual para reflexão, realizada por autores diversos, a partir de cujos estudos e concepções desenvolveram-se teorias que procuram propor uma renovação no ensino-aprendizagem por meio das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta, em especial, como “[...] um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (CANDAU, 1997, p. 51).

Com isso, as discussões sobre a relevância da formação continuada são consideradas um processo de suma importância na busca da qualidade do ensino. Não se esgota com o tempo; ao contrário, os apontamentos que autores fazem como estudo e reflexão desse tema ainda são bastante pertinentes na contemporaneidade. É de se ressaltar, de antemão, que não cabe, nesta pesquisa, mesmo com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, abordar uma ideia de formação continuada como aprimoramento profissional, ou seja, a partir de uma formação compensatória.

Candau (1997), em sua obra *Magistério: construção cotidiana*, apresenta apontamentos que nos fazem refletir sobre o processo de formação continuada, com discussões pertinentes sobre o tema. Como um dos primeiros de seus apontamentos, podemos citar a apresentação da perspectiva “clássica” da formação continuada de professores, representada pela volta à universidade com o intuito da realização de cursos de níveis diferentes.

Nesse sentido, segundo Candau (1997), a produção do conhecimento é vista como aquisição de informações atualizadas somente por meio de participações em atividades como simpósios, congressos, cursos de aperfeiçoamento ou em nível de especialização, pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, bem como frequência em cursos que são ofertados pelos órgãos públicos de gestão da educação etc. Nessa perspectiva, a autora destaca a presença de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis por socializá-los.

Assim delineados, os cursos de formação continuada de professores, conforme destacado pela autora, usam o termo “reciclagem”, que remete a “reciclar” e significa “refazer o ciclo”, isto é, voltar e atualizar a formação recebida (CANDAU, 1997, p. 52). Percebemos de sua parte um questionamento sobre a utilização indevida desse termo e de outros, tais como “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação”.

Outra autora que traz uma breve discussão sobre os termos utilizados indevidamente para significar a formação continuada é Nascimento (1997), que reconhece a “reciclagem” e o “aperfeiçoamento” dos professores como estratégias falidas de formação em serviço, por apresentar uma descontinuidade e fragmentação da formação.

Nesta dissertação, no entanto, além de uma reflexão sobre os dilemas enfrentados atualmente no campo da formação continuada, faremos, também, a partir da categorização de Candau (1997), o entrelaçamento de discussões que contemplam alguns autores que discutem o assunto. Há duas décadas, esta autora focaliza a problemática da formação continuada, o que ainda permanece muito atual, em três eixos de extrema importância, sobre os quais discorreremos a seguir.

1.1 A AINDA ATUAL CATEGORIZAÇÃO DE CANDAU

A problemática da formação continuada em Candau (1997, p. 64) é focalizada em três eixos, a saber: enfatizar a escola como lócus de grande relevância para a formação continuada dos docentes, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores. Esses eixos são esmiuçados a seguir, sendo enriquecidos com a visão de outros autores sobre sua importância, já que os postulados de Candau (1997) suscitaram novas discussões.

1.1.1 A escola como lócus de formação continuada

Desde a década de 1990, a eficácia da formação continuada de professores desenvolvida em determinados espaços vem sendo discutida, assim como o desafio de se superar o modelo clássico de formação. Candau (1997) discute uma concepção muito importante, que não se restringiu a um período de tempo, apesar de duas décadas terem se passado desde que foi apresentada. Abordar a escola como lócus de formação é promover um debate contemporâneo

sobre a dicotomia entre teoria e prática. Quantas vezes ouvimos algum professor dizer, ao término de curso de formação continuada, que todo o aprendizado teórico de determinado tema foi significativo, porém, na prática, a aplicação desse conhecimento se torna inviável...

Ainda é recorrente a utilização dos modelos tradicionais de formação continuada, muitas vezes, desenvolvidos por programas do governo federal ou em forma de cursos ministrados em universidades, em parceria com os órgãos locais de formação. No entanto, programas elaborados como pacotes fechados, que não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, dificultam que esses profissionais entendam sua relação com as ações no cotidiano escolar (GATTI; BARRETTO, 2009).

É fato que devemos repensar o modelo tradicional; mesmo reconhecendo o valor dessas iniciativas, esse formato não pode ser visto como único formato de formação continuada, uma vez que diversos autores (NÓVOA, 2002, 2007; GATTI, 1997, 2016, 2017; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2010, 2015) já vêm demonstrando ao longo dos anos a importância que a escola exerce como espaço de discussão.

De um lado, é importante reconhecer a contribuição desses programas, principalmente para aqueles locais que não dispõem de muitos recursos para a realização de programas próprios. Porém, não podemos descartar o risco quanto à “homogeneização e empobrecimento se não forem complementados ou adaptados às realidades locais” (ANDRÉ, 2015, p. 40).

Esse é um contexto bastante pertinente para se tornar alvo de discussão, uma vez que, nesta dissertação, abordaremos o papel da escola como locus da formação continuada. Nesse sentido, é de suma importância que o professor seja protagonista, não somente das adaptações ou complementos dos programas de governos como também participe da formulação dos projetos que a escola desenvolve. Se assim não for, “eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202). Desse modo, “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos”, sentencia Nóvoa (2002, p. 60).

Nóvoa (2002, p. 61) argumenta que falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola e ressalta que uma das principais dificuldades é “[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam

atividades distintas”. O autor postula ainda que o estabelecimento de ensino tem que ser um contexto institucional estimulante não somente para os alunos, mas para os professores, com projetos educativos desenvolvidos pelas próprias escolas. Assim, ele vislumbra que a formação pode contribuir para a produção de novas instituições escolares.

No entanto, percebemos que a realidade da escola, de modo geral, está longe de um ambiente estimulante para os docentes. O foco de discussão dos projetos educacionais de melhoria na qualidade de ensino privilegia o incentivo e estímulo ao processo de aprendizado dos alunos, ignorando ou relegando a segundo plano a importância de se repensar a formação contínua do professor. Por consequência, o ambiente escolar, cada vez mais, se torna um ambiente propício para práticas mecanizadas, resultantes de uma rotina massacrada decorrente de problemas surgidos no cotidiano escolar, que vão se acumulando, causando um “efeito dominó” nas relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, considerar a escola como lócus de formação é proporcionar momentos de reflexões sobre as práticas realizadas, pois “não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo”, alerta Candau (1997, p. 57), destacando que a prática repetitiva, mecânica, não favorece o processo; é importante que essa prática seja reflexiva, coletiva e construída em conjunto com todo o corpo docente e com os demais profissionais da escola.

Para Nascimento (1997, p. 82), é no “[...] contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas cotidianos”. Nóvoa (2002, p. 40), por sua vez, advoga que “a formação contínua deve estar finalizada nos problemas a resolver e menos em conteúdos a transmitir”. Na mesma linha, Gatti e Barretto (2009, p. 227) apontam a importância e necessidade de maior aderência da formação continuada à realidade escolar, assim explicando:

pode-se afirmar que a ênfase nos problemas concretos que emergem do trabalho cotidiano é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integradora do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica.

Assim, é importante ter como referência os momentos coletivos realizados na escola. Segundo Nóvoa (2002, p. 59), isso contribui para “[...] a emancipação profissional e para a

consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Candau (1997) também ressalta a importância de tais vivências, por promoverem várias experiências, ao procurar estimular componentes formativos que tenham articulação com cotidiano escolar.

Trata-se de trabalhar com o corpo docente coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 1997, p. 58).

A partir de seus estudos, Nascimento (1997) considera que a formação centrada na escola pode proporcionar o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a articulação entre teoria e prática, a socialização de experiências bem-sucedidas, a construção do projeto político-pedagógico construído coletivamente, o desenvolvimento psicossocial do professor, assim como do potencial criativo e expressivo, além possibilitar o surgimento de lideranças que podem promover o aprofundamento das relações.

A autora acrescenta que a formação em serviço pode proporcionar ao grupo de professores o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, além de possibilitar a construção de um referencial teórico que fundamente a prática do grupo, assim como o fortalecimento dos vínculos afetivos, que pode facilitar a adesão a projetos coletivos. Ressalta, ainda, que, em se tratando de formação em serviço, para tais objetivos serem alcançados, é importante que os sistemas educacionais, além de buscar soluções para os problemas estruturais da educação, também organizem o espaço e o tempo dentro das unidades escolares para realizá-la, dando-lhe o devido apoio (NASCIMENTO, 1997).

É imprescindível conceber a formação contínua como um dos componentes de mudanças, e não como uma construção prévia da mudança. Nessa perspectiva, não se faz ante a mudança, faz-se durante, contribuindo, assim, com melhores percursos de transformação escolar. “É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas” (NÓVOA, 2002, p. 60).

Com as discussões apresentadas, observamos que, a partir dessa categorização da escola como locus de formação, Candau (1997) contribuiu para enriquecer o debate, que repercutiu em anos posteriores por meio de outros autores, com discussões de grande valor para o contexto

educacional. A autora ampliou ainda mais o campo de discussão, quando, ao final de seus apontamentos sobre o tema, faz os seguintes questionamentos: que potencialidades formadoras podem conter um projeto de escola e como a formação pode intervir na promoção e desenvolvimento de práticas inovadoras? Quais as condições essenciais para que a ação profissional cotidiana possa ser explorada em todas as suas dimensões formativas? Questionou, além disso, as mudanças necessárias a serem introduzidas nas escolas, para que elas assumam-se como lugares de formação.

Na concepção de Nóvoa (2002, p. 61),

é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma cultura da formação contínua de professores. A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivo de colaboração profissional.

No entanto, ainda são muito frequentes, ao término de seminários, cursos, palestras etc., falas criticando o modelo tradicional de formação continuada oferecida pelo poder público, ainda que, conforme destacam Gatti, Barretto e André (2011, p. 224), “observa-se um crescente esforço das redes de ensino no sentido de mudar o modelo de formação visando a centrá-lo na escola”. Conforme as autoras,

vários estados criaram ou têm ativado centros de formação e atualização de professores, regionalmente distribuídos, com a função de mediar as relações entre a administração da rede e as escolas, auxiliando no diagnóstico, subsidiando ou propondo e desenvolvendo ações formativas centradas nas escolas, com maior potencial de flexibilidade diante da diversidade das demandas dos professores e das condições de trabalho e da cultura local (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 224).

Sabemos que ainda há muito que se discutir sobre o papel da escola como lócus de formação, de modo que não é possível esgotar o assunto nesta dissertação. Ao contrário, desejamos que mais questões sejam levantadas, ampliando as reflexões sobre tal tema, consideradas de suma importância.

1.1.2 A valorização do saber docente

O segundo eixo da formação continuada de professores que Candau (1997) aponta como necessário também é tema de suma importância para o contexto da educação na atualidade: os

saberes docentes. Assim como o eixo anterior, ou seja, a escola como lócus de formação, vem suscitando questionamentos e reflexões no campo acadêmico ao longo dos anos.

No contexto de seu trabalho, a autora considera de grande relevância ressaltar o “[...] reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes docentes da experiência” (CANDAUI, 1997, p. 59). Argumenta ela que os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, reconhecendo que, muitas vezes, os professores universitários têm bastante resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor, o que dificulta sua integração com o saber acadêmico.

É contraditório haver uma discriminação, por parte do ensino superior, em relação aos saberes da experiência do professor da Educação Básica. Muitas vezes, ela existe pelo fato de alguns formadores das universidades, equivocadamente, considerarem a escola um espaço conservador, sendo que as próprias universidades apresentam fragilidades na sua formação inicial, uma vez que “[...] mostram em suas licenciaturas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas” (GATTI, 2017, p. 726). Observa-se também que tais cursos se caracterizam por “uma formação fragmentada, intra e inter cursos [*sic*] com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva” (GATTI, 2017, p. 731).

Do mesmo modo, na visão de Nóvoa (1999, p. 15), a universidade é uma instituição conservadora, que “[...] acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação”. Este autor ressalta a importância de uma formação continuada alicerçada na experiência profissional, destacando que “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 2002, p. 57) e salientando que a profissionalização do saber na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores.

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos” (NÓVOA, 2002, p. 59).

Para Nóvoa (2002), as ciências da educação provocam uma circulação difusa de ideias, sem qualquer coerência teórica ou consistência científica, sendo importante interrogar-se sobre as práticas. Não basta, por si, só falar de concepções. A elaboração das ideias e a realização das práticas não podem ser desassociadas, como se fizessem parte de dois universos isolados.

A desvalorização a que Nóvoa (2002) se refere começa a partir da própria formação inicial, que possui um modelo tradicional fragmentado. O conhecimento é dividido em disciplinas que não possuem relação entre si e se desenvolvem isoladamente. “Os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente” (TARDIF, 2000, p. 18).

Tardif (2002, p. 234) chama a atenção para repensarmos as relações entre teoria e a prática, pois, uma vez que reconhecemos que os “[...] professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria”. Para este autor, em uma disciplina, aprender é conhecer, enquanto que, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 2002, p. 57, grifos do autor).

Nessa configuração, Nóvoa (2002) afirma que se deve estimular os professores a se apropriarem de seus saberes, a partir de uma autonomia contextualizada e interativa, com o que, para o autor, será possível reconstruir os sentidos da sua ação profissional.

Gatti (2016), por seu lado, reconhece que o desenvolvimento profissional a partir dos saberes docentes, nos tempos atuais, vai além das competências operativas e técnicas, enfatizando uma integração entre os modos de agir e pensar, que inclui a mobilização de conhecimento e métodos de trabalho. Essa mobilização inclui principalmente “[...] confrontar ideias, crenças, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos” (GATTI, 2016, p. 169). A autora observa, ainda, que “o reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vem sendo

pautado [*sic*] por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho” (GATTI, 2016, p. 169).

Tardif (2000) apresenta algumas características dos saberes docentes profissionais, argumentando que eles são *temporais*, por partirem da própria história de vida dos professores e dos primeiros anos ou ao longo da carreira; *plurais e heterogêneos*, por representarem um saber que provem de diversas fontes, por meio das disciplinas, programas curriculares, saberes profissionais e da experiência; *personalizados e situados*, por representarem os saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes os quais é difícil serem dissociados da pessoa, experiência e situação de trabalho. O autor também ressalta os saberes dos professores como objeto que carrega a marca de ser humano, ou seja, a sensibilidade dos docentes, que leva em consideração as particularidades de existirem como indivíduos, mesmo que pertençam a coletividades.

Tardif (2002) ressalta também que, concebida em conexão com a história de vida e com a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira do professor revela o caráter subjetivo, experiencial, próprio do saber docente. Frisa, ainda, que o início da carreira do professor é uma fase de relevância na estruturação do saber experiencial, considerada mais forte, por estar ligada à experiência de trabalho. É nessa fase que “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 86). Considerada uma fase crítica, o início de carreira, segundo o autor, representa o momento em que os professores, por meio do choque com a realidade escolar, a partir de suas experiências práticas, começam a questionar sua formação universitária.

Somente com o tempo, a partir da vivência na carreira, e também com os saberes que são adquiridos com a experiência, é que os professores vão ficando mais seguros em relação à forma como ensinam seus alunos: “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções” (TARDIF, 2002, p. 88).

No entanto, é importante lembrar que, para professores em situação precária, fica mais difícil essa “estabilização” de seus saberes, uma vez que esses profissionais, a princípio, não

possuem um posto fixo de trabalho, enfrentam vários obstáculos na realização de seu trabalho, assim como na consolidação de suas competências. Nesse caso, o tempo para o domínio das condições peculiares em sala de aula é bem maior do que para os professores regulares e permanentes. O fato de não se fixarem em um posto de trabalho (escola) ou até mesmo de não atuarem com as mesmas turmas em anos consecutivos faz com que os profissionais que vivem em situação precária de início de carreira tenham mais dificuldade em edificar o seu saber experiencial. Essa situação, além de acarretar prejuízo para seus saberes, também os afeta psicologicamente, de forma depreciativa.

Diante dessas inúmeras mudanças e da instabilidade profissional por elas provocadas, as palavras de certos professores denotam um sentimento de frustração e um certo desencanto, pois estão decepcionados por terem de viver durante tanto tempo essa precariedade de emprego, por serem avaliados pela escola todos os anos, por serem desvalorizados e prejudicados em muitos aspectos (TARDIF, 2002, p. 94).

Como se sabe, essa é uma realidade bastante presente nos sistemas de ensino. Infelizmente, os profissionais que vivem em situação de instabilidade não conseguem dar continuidade aos seus projetos, assim como a escola, incluindo os corpos docente e discente, não consegue criar um vínculo com esse professor. Veremos, a seguir, a função da formação continuada diante desse contexto de provisoriedade em que vivem os profissionais, assim como seu ciclo de vida profissional, terceiro eixo da formação continuada destacado por Candau (1997). Com essa discussão, é possível perceber a urgente necessidade de uma política de formação continuada que reveja a situação desses profissionais.

1.1.3 O ciclo de vida dos professores

A escolha de uma profissão é um momento muito importante na vida de alguém, representando uma grande responsabilidade. Quando a decisão é por seguir a carreira docente, tal escolha pode também ser acompanhada de dúvidas e incertezas. Isso porque se trata de uma profissão de suma importância para a formação humana, não somente em aspectos cognitivos, mas, principalmente, sociais, culturais e éticos – ainda que no meio acadêmico haja controvérsias quanto a essa importância.

Nóvoa (1999, p. 14) observa que se por um lado os professores são acusados de ter uma formação deficiente e, em consequência disso, essa profissão seja considerada medíocre, “por

outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural”.

Tendo conhecimento dessa realidade acerca da imagem que atualmente se tem do professor, aqueles que ingressam na profissão docente devem saber que não basta se considerar alguém apto para tal atividade, mas ser alguém que tenha consciência da responsabilidade de ser professor no Brasil, com todas as dificuldades que enfrentam esses profissionais, incluindo a desvalorização salarial e sociocultural. Nesse contexto, é de suma importância que a formação continuada dos docentes leve em consideração vários aspectos, entre eles, o ciclo de vida profissional dos professores, uma vez que ao ingressar na carreira eles têm que se adaptar a tantos obstáculos no exercício de suas atividades.

Michaël Huberman foi pioneiro ao apresentar o percurso da carreira docente por meio de estágios que integram o ciclo de vida profissional do professor. Candau (1997) o destaca como um autor que estrutura o ciclo de vida profissional dos professores utilizando uma perspectiva clássica, a da “carreira”, e identifica algumas etapas importantes, que não podem ser entendidas com um formato estático e linear, mas em uma relação dialética. São elas: a *entrada na carreira*; a fase de *estabilização*; a fase de *experimentação e de diversificação*; a fase da *serenidade e distanciamento afetivo*; a fase do *conservadorismo e lamentações*, seguida de um último momento, considerado o fim da carreira, o *desinvestimento*.

A *entrada na carreira*, segundo Huberman (2007), é vivida em paralelo com duas realidades: o estágio da “sobrevivência” e da “descoberta”. A primeira refere-se ao choque com a realidade, na qual o professor se confronta com a complexidade da situação profissional, em que o cotidiano escolar se apresenta como desafio a ser enfrentado; a segunda representa o entusiasmo inicial, a experimentação, ou seja, é uma fase em que o professor iniciante demonstra empolgação no exercício de sua profissão. “Os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

A fase de *estabilização* representa o momento de pertencimento ao corpo profissional e a independência, ou seja, significa libertação ou emancipação. A afirmação trazida pela maior experiência dá ao professor uma segurança também maior, uma crescente confiança na forma de

exercer o seu trabalho, que o conduz a um período de mais conforto profissional, pois, “[...] situando-se melhor os objetivos a médio prazo e sentindo-se mais à-vontade [*sic*] para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 2007, p. 40).

Já a fase de *experimentação e diversificação* diz respeito a um período em que os percursos individuais podem divergir, pois a consolidação pedagógica provocada pela estabilização faz com que o profissional lance-se em uma “[...] série de experiências pessoais, diversificando os materiais didáticos, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa”, observa Huberman (2007, p. 41). No entanto, nessa fase, o autor também aponta que o professor vivencia um receio emergente de cair na rotina, provocado pela busca de novos desafios, o que pode também provocar, no avançar da carreira, uma crise existencial.

No que se relaciona à fase da *serenidade e distanciamento afetivo*, percebemos que Huberman (2007) intentou abordar uma etapa em que o professor está menos preocupado com a opinião dos outros e que, por isso, se mostra mais sereno, com uma sensação maior de confiança. Em contrapartida, há um distanciamento afetivo em relação aos seus alunos que pode, inclusive, ser provocado pela diferenciação de gerações e suas diferentes “subculturas”, dificultando o diálogo, em consequência disso.

A partir dessa dificuldade de diálogo com os alunos, é gerado um tipo de relacionamento que desencadeia uma realidade de conservadorismo, refletindo atitudes de lamentações, principalmente em relação à indisciplina e desmotivação de seus educandos. Com isso, o professor passa de uma fase de serenidade e distanciamento para uma fase de *conservadorismo e lamentações*. Huberman (2007, p. 45) observa que esse conservadorismo independe da idade do professor: “[...] os mais conservadores são, com frequência, os professores mais jovens, o que mostra a influência do meio social e político. Finalmente, uns quantos professores não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais “rezingões”, face à [*sic*] evolução da escola secundária”.

Por fim, o autor destaca a fase do *desinvestimento*, que representa um período de interiorização, ocorrendo, geralmente, no fim da carreira profissional. Nessa fase, a postura geral é, até certo ponto, positiva, pois as pessoas “[...] consagram mais tempo a si próprias, aos

interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (HUBERMAN, 2007, p. 46).

A partir desse estudo de Huberman, Candau (1997, p. 63) considera ser necessário “[...] tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional”. Infelizmente os esquemas de formação continuada na atualidade ignoram essa realidade e a conseqüente necessidade de se considerar, principalmente, o profissional docente no início de sua carreira.

Na maioria das vezes, não existe, por parte dos programas de formação continuada, uma preocupação em se realizar diferenciação ou acolhimento dos jovens que se iniciam na carreira do magistério. “Eles [*os programas*] são os mesmos, seja para o professor iniciante, [*seja*] para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, ou para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional, e para o que já está próximo da aposentadoria” (CANDAU, 1997, p. 63).

Ao apontar resultados obtidos no relatório *Professores são importantes*, emitido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico em 2006, Gatti, Barretto e André (2011) destacam a atenção especial aos professores iniciantes. Nóvoa (2006) também sublinha a importância de se cuidar dos professores iniciantes na carreira, construindo formas de integração mais harmoniosas e coerentes. Caso contrário, este autor argumenta que há o risco de se acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual, que conduzem, necessariamente, a um fechamento também individualista desses docentes.

Diante dessa realidade apresentada, André (2015) ressalta a importância de se conhecer os estágios que compõem a carreira docente, por permitir identificar as verdadeiras necessidades dos professores no exercício da profissão. Ou seja, é possível planejar formas personalizadas de apoio e, com isso, facilitar a inserção desses profissionais no trabalho docente por meio de formações que levem em consideração a diferenciação entre um professor iniciante e um professor mais experiente.

Gatti e Barretto (2009, p. 203) relatam que, por meio de uma reconceitualização da educação continuada, novos modelos “[...] procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”. As autoras

reconhecem que o processo de formação é um movimento orientado a responder aos diversos desafios, por exemplo, identificar as diferentes fases da vida profissional, que caracteriza o “[...] início da carreira, o processo de desenvolvimento e os mais avançados, em que o professor consolida sua experiência” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

A redução do tempo em sala de aula para os profissionais em início de carreira seria uma alternativa humanizada, para que eles possam, segundo argumentam Gatti e Barretto (2009, p. 226), se “[...] dedicar a estudos, realizar estágios com profissionais mais competentes, receber apoio de tutores em seu trabalho”.

Sabemos que essa é uma ideia que pode ser vista como utópica, uma vez que um dos principais problemas enfrentados na atualidade é a dificuldade de o professor reduzir sua carga horária para estudos e planejamento. No entanto, devemos reconhecer a necessidade urgente de se ter um olhar mais atencioso para com os professores iniciantes na carreira.

Sem um acompanhamento por parte do sistema de ensino do qual faz parte, o professor pode desenvolver estratégias de sobrevivência que podem acarretar problemas irreparáveis na sua formação profissional, pelos quais será afetado pelo resto de sua vida laboral. Nesse contexto, Nóvoa (2007) lembra que, no início da carreira, os profissionais geralmente sofrem, tendo os piores horários, piores turmas e piores escolas.

Essa realidade contribui para que esses jovens profissionais abandonem a profissão ainda em seu início ou desenvolvam formas de sobrevivência individualizadas, capazes de torná-los, no futuro, profissionais não flexíveis a mudanças, endurecidos e amargurados. Sendo assim, é essencial “[...] o delineamento de medidas – e preferencialmente de políticas – de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 213).

Desse modo, torna-se evidente que o ciclo de vida profissional influencia no exercício da atividade docente em sala de aula e sua atuação em iniciativas coletivas na escola. A falta de condições de trabalho, assim como a desvalorização da profissão, contribui para que esse profissional fique imerso, cada vez mais, em uma fase de desinvestimento. “Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se [*ser vivida*] serenamente ou com amargura” (HUBERMAN, 2007, p. 48).

Mencionamos que o percurso desenvolvido ao longo da carreira é um fator de grande relevância para a edificação dos saberes experienciais dos professores, uma vez que entendemos que os saberes, conforme afirma Tardif (2002), são heterogêneos e plurais e se constituem a partir de diversas fontes, representando, segundo Gatti (2017), um repertório de informações e habilidades que se consolida pelo exercício da profissão. Sendo assim, não podemos ignorar a importância da construção desses saberes profissionais no decorrer da carreira profissional. Faz-se urgente, portanto, uma preocupação em se levar em consideração o ciclo de vida profissional dos professores, para que eles possam ter um percurso profissional digno e valorizado.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E CONDIÇÕES ATUAIS

É evidente que, apesar de reconhecermos alguns avanços a partir de programas desenvolvidos na última década em relação à formação continuada, ainda há muito que se discutir sobre tal temática, uma vez que é crescente, segundo Gatti e Barretto (2009), o número de eventos oficiais e não oficiais que propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas.

Em consequência, “[...] os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de educação continuada de professores” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 199). No entanto, assim como em relação a outras formas que objetivem propiciar a valorização profissional dos professores, ainda há muito a se fazer em relação à formação continuada no Brasil, pois o País ainda não possui política consistente nessa área.

Não basta promover a valorização da formação inicial com a alegação de que ela trará investimentos na formação continuada. Esse pensamento reforça uma concepção equivocada de formação como algo compensatório. Independentemente dos avanços ocorridos em termo de qualidade na formação inicial, a atenção à formação continuada deve existir sempre, uma vez que é obrigação dos órgãos públicos oferecer condições de continuidade da formação de seus professores no decorrer da sua carreira profissional, principalmente na fase inicial. Feitas essas considerações, discorreremos, a seguir, sobre fatores que ainda constituem desafios à formação continuada na contemporaneidade.

1.2.1 Desenvolvimento, valorização profissional e carreira docente

Há duas décadas, Gatti (1997) já denunciava que os administradores públicos, em diferentes níveis, não contemplavam a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes. Ou seja, à época, já se notava uma baixa consciência política em relação à importância social dos professores no desenvolvimento do Brasil e do enquadramento do País na conjuntura mundial. Porém, devemos lembrar que, posteriormente, houve uma diferenciação entre os governos em relação às políticas de valorização do magistério, principalmente em relação ao Piso Salarial Profissional Nacional.

Ao mencionar questões de financiamento e sua relação com as políticas docentes, Gatti, Barretto e André (2011) destacam a importância do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997 – e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionado pela Lei nº 11.494/2007.

[...] esses fundos foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 33-34).

Para Gatti e Barretto (2009), em que pesem os avanços decorrentes da criação de fundos de educação mencionados, não há estrutura adequada que apoie e fortaleça o desenvolvimento profissional do professor. As iniciativas com o intuito de promover a motivação docente, pelo fato de terem curta duração – principalmente por razões políticas, mas também administrativas –, não conseguem produzir um impacto significativo.

Entre os problemas existentes na profissão docente, Gatti e Barretto (2009) apontam a baixa remuneração e a falta de condições de trabalho, decorrente da carência das estruturas educacionais. Essa realidade proporciona diversas dificuldades para os docentes, que se mostram cada vez mais desestimulados com sua profissão.

Tais dificuldades implicam “[...] para aqueles que nela [*na carreira*] ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades”, observa Gatti (1997, p. 60). Esta autora alerta para o fato de que a necessidade de os docentes complementarem a renda em função de sua baixa remuneração pode tirar desses profissionais tempo de, principalmente, se autoinstruir permanentemente. Nesse sentido, a formação continuada fica prejudicada. Também para Gatti e Barretto (2009), o problema salarial docente tem grande relação com a discussão sobre a qualidade da educação no Brasil e sobre a atratividade da carreira para que os professores nela permaneçam.

Conforme postula Gatti (1997), existe íntima relação entre autoestima e autorrealização com motivação e bom desempenho. Salário e carreira são fatores que contribuem para a construção dos traços de autoimagem, provocando reflexos no trabalho cotidiano dos docentes. Em sua visão, “não há como pensar qualidade de ensino e exigências quanto ao desempenho dos professores com a situação salarial atual” (GATTI, 1997, p. 94).

Gatti (1997) afirma, ainda, que a qualidade passa, sobretudo, pelas pessoas, como seres interacionais, mais do que por aspectos técnicos. Por isso, destaca a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a condição pessoal dos professores. Sendo assim, o processo histórico de profissionalização dos docentes e as formações informais, desde o processo de autoformação até ao investimento educativo das situações profissionais, deve ser levado em consideração, principalmente na escolha dos modelos de formação continuada (NÓVOA, 2002).

Além da questão salarial, outro fator a ser discutido, que também tem grande influência na desvalorização profissional, é a sobrecarga de trabalho, que impacta de forma muito negativa a vida do professor, nas dimensões profissional e pessoal, uma vez que, além de acarretar a precarização do trabalho docente, também contribui para impactar a saúde do professor, tornando-o mais suscetível ao adoecimento.

Em função disso, uma das reivindicações no contexto da mobilização sindical, na mesma linha defendida por Gatti e Barretto (2009), é a importância de se reduzir a carga horária em sala de aula e aumentar o tempo de planejamento, incluindo nesse tempo, além da realização das atividades operacionais para o exercício em sala de aula (como planejamento de projetos e elaboração e correção de avaliações), também a participação em formações.

Ainda no atual contexto de atuação dos professores, é importante frisar que grande parte desses profissionais é obrigada a assumir dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho, atuando em turmas numerosas, fato recorrente nas escolas brasileiras. Alie-se a isso o reduzido tempo para planejamento para atuar nessas condições adversas. Tal situação obriga o professor a estender suas atividades profissionais até sua casa, sem remuneração, para que possa dar conta das atividades burocráticas da profissão. Como mencionado, isso repercute na qualidade de vida profissional e também na vida pessoal, causando *stress* e, conseqüentemente, outras doenças ocasionadas por tal sobrecarga. Decorre daí mais um dos fatores de desmotivação profissional, além das condições de trabalho, salários, falta de infraestrutura da escola e formação insuficiente para enfrentar os desafios das atividades de ensino.

O pouco prestígio social do professor também é algo que contribui para que esse profissional se sinta desmotivado, desamparado social e politicamente. Nesse sentido, Nóvoa (2007) chama atenção para a importância de o professor desenvolver liderança profissional. Para o autor, as lideranças que existem – tais como as sindicais, entre outras – não são suficientes para representar os professores.

Existe, desse modo, a necessidade de se resgatar a intervenção política, no sentido de se falar mais sobre educação, envolvendo a sociedade como um todo. Na verdade, a importância da educação é discutida com frequência, porém, não pelos professores, nem de forma profunda quanto é necessário. Para o autor, a voz do professor é ausente do debate educativo. Diante disso, ele argumenta que, “se quisermos criar uma melhor credibilidade profissional, temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação” (NÓVOA, 2007, p. 18).

Nóvoa (2007) alerta ainda para a necessidade de se ganhar a confiança da sociedade no trabalho docente e, conseqüentemente, ganhar credibilidade pública. Para ele, devemos construir uma nova profissionalidade docente, por meio de um novo contrato educativo com a sociedade, uma vez que, em sua visão, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. “Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão”, sentencia (NÓVOA, 2007, p. 18).

Diante dessa realidade apresentada por Nóvoa, André (2015) ressalta a importância de se conhecer os estágios que compõem a carreira docente, pois isso permite identificar as verdadeiras necessidades dos professores no exercício da profissão. Ou seja, é possível planejar formas personalizadas de apoio e, com isso, facilitar a inserção desses profissionais no trabalho docente por meio de formações que levem em conta a diferenciação de um professor iniciante para outro mais experiente, tal como têm procedido alguns estados apontados nos estudos de Gatti, Barretto e André (2011).

A incoerência do discurso do desenvolvimento profissional, valorização e carreira docente, sem que sejam efetivamente, garantidos os direitos aos incentivos necessários para se alcançar isso, não pode ser esquecida. Nessa linha, podemos lembrar direitos legitimados, por exemplo, em estatutos das carreiras de profissionais de educação, tais como participação em cursos de especialização, aperfeiçoamento e pós-graduação *stricto sensu*, assim como contemplação com bolsas, licenças ou afastamentos remunerados e progressões por mérito, entre outros, que nem sempre podem ser, de fato, gozados pelos professores.

Ao apontar os avanços na legislação sobre a formação continuada, Gatti e Barretto (2009) destacam a importância da valorização dos professores, mencionando o art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

[...] os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL apud GATTI; BARRETTO, 2009, p. 222).

Infelizmente, mesmo que tais incentivos tenham amparo em planos de carreira do servidor da educação por meio de seus estatutos e que estejam previstos na Lei nº 9.394/1996, ainda constatamos que esses direitos vêm sendo negados aos professores, por exemplo, na não liberação com licença remunerada para a realização de curso de mestrado ou doutorado e o não pagamento das progressões funcionais. A negação normalmente se justifica com base na crise econômica nacional.

A discussão referente ao desenvolvimento e valorização profissional do magistério e sobre os percalços enfrentados na carreira desses profissionais não se esgota aqui; pelo contrário, enquanto existir a indiferença com relação aos direitos previstos por lei por parte do Estado e

pelas repartições públicas responsáveis pela educação, os debates continuarão, não devendo estar restritos ao meio acadêmico, mas ser alargados para toda a sociedade, uma vez que a educação deve ser valorizada e priorizada pela sua imensa importância e responsabilidade na formação dos cidadãos.

Vimos que a falta de uma política de valorização profissional acarreta prejuízos irreparáveis, destacando-se a sobrecarga na jornada dos professores como um fator responsável por produzir consequências bastante negativas para o desenvolvimento profissional docente. Há muitas outras fragilidades encontradas na formação continuada. O tópico a seguir aborda algumas delas.

1.2.2 Fragilidades da formação continuada

Neste tópico, abordaremos apenas alguns dos vários fatores que interferem no desenvolvimento da formação continuada, como dificuldades em se oferecer a formação no horário de serviço, rotatividade de profissionais, assim como a articulação entre formação inicial e formação continuada.

Uma das maiores dificuldades a serem superadas no desenvolvimento das formações continuadas realizadas pelas secretarias de educação ou pelo governo federal é a frequência dos professores. O art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

Os órgãos ofertantes alegam que não podem retirar o professor da sala de aula para participar dessas atividades. Assim, muitos desses cursos são realizados no horário oposto à carga horária de trabalho do professor. Ocorre que, em função da baixa remuneração, esse profissional se vê obrigado a trabalhar em duas ou até mesmo três jornadas, o que dificulta a sua participação nas formações.

Outro desafio a ser superado é a fragmentação da formação continuada oferecida, causada, muitas vezes, pela rotatividade dos professores ou pela troca de gestores na administração pública, entre outros aspectos.

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor

consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 159).

Gatti, Barretto e André (2011, p. 159) argumentam ainda que essas consequências trazem instabilidade, inclusive à escola, em função do rodízio de profissionais, interferindo diretamente “[...] no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando um desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço”.

De acordo com Gatti (2017), a instabilidade no quadro básico das escolas resultante da rotatividade docente provoca, inclusive, contratações em períodos do ano letivo inadequados a tal procedimento, o que implica desagregação de grupos de profissionais, impedindo a continuidade e realização dos projetos pedagógicos.

Quanto à dificuldade de articulação entre formação inicial e continuada, percebemos que essa é outra questão de difícil superação, pois também decorre de limitações das políticas e práticas de formação continuada. Gatti e Barretto (2009) destacam que para tal dificuldade contribui o não compromisso das instituições de ensino superior, que não realizam o acompanhamento dos profissionais que formam, no sentido de oferecer apoio e atualização contínuos aos docentes.

Como desafios a serem superados na formação continuada, Gatti e Barretto (2009) também fazem considerações sobre a pouca sintonia entre formação continuada e as necessidades reais dos professores e a escola; a falta de participação dos professores nas decisões acerca dos processos de formação; a falta de conhecimento dos formadores do contexto escolar dos professores participantes da formação; o não acompanhamento e a falta de apoio por parte dos programas aos professores que não conseguem relacionar o conhecimento adquirido às suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar; as dificuldades dos professores em seguir a proposta do curso após sua realização; a falta do cumprimento da legislação no sentido de garantir e assegurar a formação continuada dos docentes.

Entretanto, além dessa extensa lista de fatores, entendemos que, hoje, um dos principais desafios é que a formação continuada tem se desenvolvido quase que exclusivamente pautada em metodologias e sistematizações, deixando de lado os aspectos psicossociais, extremamente

importantes para o professor lidar com todas as nuances que encontra no cotidiano escolar, assunto do tópico a seguir.

1.2.3 Dimensão psicossocial

Uma das limitações sobre a qual Gatti (2003) chama a atenção nos programas e cursos de formação continuada relaciona-se à sua abordagem restrita aos aspectos cognitivos individuais dos professores, desconsiderando-os, portanto, como seres sociais.

É imprescindível compreendermos a importância de se considerar no processo de formação continuada dos professores também a formação humana, uma vez em que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, conseqüentemente, “[...] os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho [...]” (TARDIF, 2000, p. 16). Sendo assim, a demonstração de sensibilidade constitui uma importante característica do trabalho docente.

O deslocamento da formação continuada de professores do campo das políticas públicas para ao campo da formação humana requer processos existenciais que, em sentido radical, são “[...] um processo de reinvenção de si mesmo e de intervenção no mundo, ou seja, é um processo de problematização e subjetividade da realidade” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 65).

É preciso ficar claro que o sentido da formação humana não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de qualquer programa de formação de professores. Só os formadores de professores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação como um projeto de existencialidade na sua vida (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 67).

Gatti (2003) questiona a racionalização do trabalho dos docentes, evidenciada na supervalorização de conteúdos em detrimento da dimensão humana, assim como nas formações continuadas visando a mudanças no aspecto cognitivo e nas práticas educacionais. Para a autora, os conhecimentos podem ou não ser incorporados, em função de complexos processos, que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa, segundo ela, é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas e de posturas mostram-se não efetivos.

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as

peças agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (GATTI, 2003, p. 197).

A nova realidade educacional, cada vez mais, exige do professor um preparo para o exercício de uma prática contextualizada. Nesse sentido, as proposições em formação de professores precisam ter, em seu horizonte, que ele atua em um contexto, ao mesmo tempo, constituído por dimensões local, nacional e global, com eixos sociofilosóficos, em um território culturalmente heterogêneo.

Para Gatti (2003), os programas formativos, assim como as intervenções que visam a causar um impacto nos modos de agir de pessoas/profissionais só conseguem resultados a partir do momento que consideram as condições sociopsicológicas e culturais de seus participantes. Para a autora, a “[...] centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos” (GATTI, 2003, p. 192).

Entendemos que, aliados a outros fatores já mencionados, uma via para superarmos esse modelo tradicional é o desenvolvimento de um repertório cultural, por meio da autoformação e formação continuada do professor, conforme discutimos no tópico a seguir.

1.2.4 Acesso aos bens culturais

A exclusão dos professores em relação a certos bens culturais básicos, segundo Gatti e Barretto (2009), se dá em função de um capital cultural insuficiente, o que provoca, segundo as autoras, uma escassa oportunidade de fruição de bens culturais, tais como a leitura de jornais e obras literárias e a frequência a eventos artísticos. Nesse sentido, “[...] o processo de formação continuada não podem [sic] prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 233). As autoras sugerem, ainda, que as próprias instituições formadoras podem se converter em espaços que favoreçam experiências culturais para todos os professores da Educação Básica.

Refletir sobre a formação continuada de professores é construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações na Educação Básica no País. Melhorá-la é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, porém, não é o único; não devemos esquecer de que, como uma rede estrutural, o desempenho de cada parte influencia no todo. Nessa perspectiva, salário, carreira, estruturas de poder, de decisão, assim como o próprio clima de trabalho na escola são igualmente importantes para o bom desenvolvimento educacional.

2 FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL E SEUS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

A formação em um sentido geral vem sendo discutida por diversos autores, sendo abordada a partir de diferentes enfoques. Neste capítulo, abordaremos a formação no âmbito cultural das relações humanas, a partir do conceito de experiência e sua interface com a arte. Para isso, utilizaremos a contribuição de autores que construíram uma trama de discussões muito significativas sobre esse tema. Dois entre os principais a serem abordados são Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. Esses pensadores trazem uma discussão pertinente para além do seu tempo, uma vez que seus escritos são da primeira metade do século XX, relacionando-se à existência de uma crise da formação, assim como ao empobrecimento da experiência.

Ao apresentar a crítica sobre a modernidade e os resultados que ela gerou por meio do processo de industrialização, Adorno e Benjamin buscaram discutir a fragilidade da cultura produzida em massa, refletida por um trabalho parcelado em tarefas, cuja mecanização promovida na linha de montagem impactou, inclusive, o modo de viver das pessoas, seus costumes, suas manifestações culturais e sua relação com um mundo, que ocorre de modo fragmentado e impessoal.

Em consequência disso, “[...] a sociedade industrial se caracteriza não só pela objetificação das relações sociais, mas também por uma crescente especialização e divisão do trabalho” (FISCHER, 1987, p. 96). A partir desse contexto, há um processo de fragmentação, em que o homem perde sua conexão com o todo, assumindo uma visão cada vez mais limitada.

Sendo assim, progressivamente, percebe-se um momento de crise da formação na atualidade. “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (MAAR, 1995, p. 16). Os processos formativos e educacionais, em virtude de uma racionalidade produtivista, ficam à margem dos interesses econômicos instáveis.

Quando mencionamos a formação, também estamos nos referindo à cultura, que tem sua interface com a educação. A cultura, segundo Forquin (1993, p. 14), “é conteúdo substancial da educação, ao mesmo tempo em que a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. Sendo assim, a partir dessa relação entre cultura e educação, também apontamos uma crise na educação,

a qual reflete nos programas e cursos escolares a dissolução da formação e da experiência formativa, contribuindo para o processo de alienação e da barbárie. “O trabalho intelectual de Adorno constitui, neste sentido, a história desta crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social” (MAAR, 1995, p. 16).

Adorno (1995, p. 141) desenvolveu uma concepção original de educação, na qual assinala,

evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Esse pensador fala de uma verdade no sentido de integridade, de algo que seja de fato coerente, ou seja, uma produção pura, na qual a pessoa possa ter condições de assimilar um conteúdo de forma reflexiva, e não superficial ou mecânica.

Na visão de Forquin (1993), no mundo contemporâneo, observa-se uma dificuldade para se definir as relações entre educação e cultura que ultrapassa as necessidades da seleção ou da transposição didática. Essas dificuldades, segundo o autor, são inerentes à própria cultura e traduzem o conceito de modernidade. A educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade (FORQUIN, 1993, p. 18).

Forquin (1993) ressalta que a consciência moderna considera *sempre velha* a tradição ativa transmitida às novas gerações no interior do mundo, assim como faz em relação à concepção de cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana. Essa perda da tradição provocada pela modernidade é mencionada por Benjamin (1987) como uma das consequências da crise da formação cultural e, conseqüentemente, do empobrecimento da experiência.

Ao discutir cultura, Forquin (1993, p. 11) vai mais além, apresentando-a

[...] como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em

matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente.

Feita essa contextualização, entendemos que a educação promove uma transformação social. No entanto, devemos reconhecer que, sozinha, ela não vai gerar grandes mudanças, uma vez que é importante considerarmos as condições estruturais da sociedade.

Para melhor compreender a formação cultural, é necessário abordarmos a experiência formativa em uma perspectiva crítica da atualidade, levando em consideração os efeitos causados por uma sociedade totalitária, obscura, dissolvida na fragmentação da vida moderna industrializada. Sendo assim, se torna importante ressaltar a experiência individual como uma forma de promover uma reflexão crítica sobre um contexto mais amplo.

2.1 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA COMO CRÍTICA ATUAL A PARTIR DE ADORNO E BENJAMIN

Maar (1995, p. 16) alerta para o fato de que “a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização”. A consciência já não mais é apreendida no plano das representações, seja a partir de ideias provindas da percepção, seja da imaginação, seja da razão moral. Agora, ela é apreendida como experiência objetiva, na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho, que reproduz a sociedade.

A partir desse modelo de sociedade produzida e reproduzida nos termos do trabalho social de uma modernidade cujo caráter universal nos defronta com uma totalidade pronta, sólida, que se estabelece em um processo social objetivo, cultura e formação (cultural), educação e ética, a subjetividade e a consciência articulam-se ao plano do trabalho. Nesse sentido, segundo Maar (1995, p. 17), o trabalho forma, mas, a despeito disso, o que se observa é que ele traz em seu bojo um caráter alienante, no qual “[...] a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo”.

Sendo assim, a experiência formativa pelo trabalho social acarreta também transformações culturais, científicas e tecnológicas. Com isso, a realidade objetiva é reificada. Essa coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado é regida pela

acumulação do capital. Nesse contexto, afirma Maar (1995, p. 18), “a formação cultural, a *Bildung* dos homens cultivados em quem se julgava resistirem as dimensões humanizadas do mundo, os ideais éticos [...]” passa a estar ameaçada no contexto do capitalismo.

2.1.1 A semiformação: uma armadilha da indústria cultural

Na visão de Zuin, Pucci e Lastória (2015), uma das principais contribuições de Adorno para a educação é uma análise crítica em que este pensador procura investigar como a formação (*Bildung*) gradualmente se transforma na semiformação (*Halbbildung*), que contribui drasticamente para o empobrecimento da experiência, por meio, inclusive, da pseudodemocratização da arte e da cultura.

Para entendermos a transformação da *Bildung* em *Halbbildung*, ou seja, formação em semiformação, é necessário compreender com mais clareza como essa última funciona em nossa sociedade. Segundo Adorno (2010), a semiformação socializada é convertida pela formação cultural, mesmo sendo esta anterior ela. Apesar de as críticas desse pensador partirem da sociedade moderna do século passado, suas ideias são pertinentes para analisarmos o contexto da atualidade.

Em relação à indústria cultural, Adorno (1994) procura excluir a ideia de que ela esteja em associação com a cultura popular. Isso porque, segundo o pensador, a primeira não é uma cultura que surge espontaneamente das massas, de modo que “[...] dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente” (ADORNO, 1994, p. 92). Contrária a uma cultura efetivamente popular, a indústria cultural desenvolve produtos adaptados ao consumo, possibilitando uma padronização alienada, mercadológica.

Zuin, Pucci e Lastória (2015) afirmam que, na obra *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer tinham plena consciência da importância que o conceito de indústria cultural adquirira, influenciando diferentes áreas de conhecimento, como filosofia, sociologia, psicologia, educação, literatura e comunicação. Nela, os dois pensadores da Escola de Frankfurt se propuseram a “[...] descobrir porque a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). Afirmam ainda que, se o esclarecimento não acolhe dentro de si a

reflexão sobre o elemento regressivo provocado pelo progresso, ele está selando seu próprio destino. Ou seja, “o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Em Adorno e Horkheimer (1985, p. 8), o termo *esclarecimento* (*Aufklärung*) não se traduz por *iluminismo* nem por outro movimento histórico-filosófico, mas é usado “[...] para designar o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela [...]”. Sendo assim, sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Com isso, o entendimento venceria a superstição e imperaria sobre a natureza desencantada.

A partir desse contexto, o acesso de todos ao conhecimento faria com que, pelo uso da razão, homem se libertasse do mito, entendido pela credence, pelo pensamento obscuro, que o impedia de usar a reflexão, pois “[...] o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

No entanto, os dois pensadores evidenciam que essa razão não libertou os homens, pois ela se transformou em mito, na medida em que a ciência foi adquirindo uma importância absoluta. Com isso, “o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza, em mera objetividade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Afirmam os pensadores, ainda, que os homens pagaram um preço: em função do aumento de poder, veio a alienação daquele que é oprimido e manipulado em uma sociedade de contexto capitalista, monopolista e tecnicista.

Nesse sentido, emergiu uma crítica à razão instrumental, conhecida como Teoria Crítica, em face de um movimento provocado pelo embaralhamento dos referenciais “[...] da razão nos termos de uma racionalidade produtivista, pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas” (MAAR, 1995, p. 15). Em consequência, assistiu-se a uma crise no processo formativo, a qual se tornou uma reflexão teórica para Escola de Frankfurt. A partir dessa crise, surge a semiformação (*Halbbildung*) que é um produto da indústria cultural. Citando Adorno, Maar (1995, p. 20) deixa bem claro que esse teórico não criticava a racionalidade, mas “[...] o seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria para Adorno do que a própria razão”.

O duplo caráter que Adorno traz para o conceito de formação cultural (*Bildung*), *adaptação* e *emancipação*, é um dos eixos principais para se entender o processo formativo dentro da sociedade contemporânea. Nogueira (2008) afirma que, de forma dialética, esses polos vão compondo uma dinâmica comum a um fenômeno social relevante.

A sociedade demonstra um caráter adaptativo, sendo o conhecimento necessário para que ela possa se desenvolver. É importante, por exemplo, sabermos que a humanidade produziu um patrimônio ao longo de sua história. Adorno não é contra esse processo de adaptação; o que esse autor aponta é o não estacionamento nessa condição. É preciso haver um equilíbrio entre essas duas facetas. O maior problema, para esse pensador, é quando o caráter adaptativo suplanta o emancipatório, que se refere à capacidade do desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva. Em consequência, não é possível o surgimento de uma experiência formativa de fato. Nesse caso, o exagero do processo *adaptativo* da *Bildung* (formação cultural) provoca uma semiformação que passa a ser hegemônica “[...] e, por meio dele, o esquema de dominação se manifesta” (NOGUEIRA, 2008, p. 26).

Maar (2003, p. 462, grifos do autor) vem reforçar essa ideia:

a teoria *emancipadora da consciência de classe proletária*, construção ideal-típica a orientar a intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente, seria substituída pela *teoria crítica da semiformação da classe burguesa* vigente, decifrada em sua forma social determinada, entre outras, como ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social.

A semiformação é um processo empírico com caráter adaptativo que foi absolutamente exagerado – no pensamento de Adorno, o caráter adaptativo está sempre presente, mas não pode causar estagnação, pois isso impediria o processo emancipatório –, de forma que a experiência se tornou “falsa”, por não ter se transformado em uma experiência formativa.

Não podemos considerar a semiformação como um estágio anterior à *Bildung*; ao contrário, ela representa um obstáculo. Dificilmente as pessoas habituadas aos instrumentos da semiformação vão alcançar a formação de fato, pois não reconhecem sua limitação em relação ao conhecimento sobre determinado assunto – e “*quem sabe do que se trata quer sempre em tudo ser um sabichão*”, sentencia Adorno (2010, p. 34, grifos do autor). Esse pensador também alerta para o potencial destrutivo da semiformação: “sob a superfície do conformismo vigente, [*ele*] é

inconfundível [...] Ao mesmo tempo em que se apossa feiticisticamente dos bens culturais, está na iminência de destruí-los” (ADORNO, 2010, p. 34).

Adorno (2010) vai chamar de experiência formativa somente aquela capaz de trazer a modificação do sujeito, que o faz pensar a sua relação com o objeto. Sendo assim, esse processo de formação da *Bildung* apontando para um processo emancipatório vai formar um sujeito capaz de ter experiências realmente significativas de mudança e transformação na própria sociedade, por meio de um pensamento crítico e reflexivo sobre sua realidade.

O processo adaptativo de formação, ao contrário, produz um indivíduo bem ajustado à sociedade (ADORNO, 1995). Por meio de uma experiência formativa, ao contrário, Adorno propõe uma postura de desajuste, ou seja, que seja rebelde com o padrão estabelecido pela sociedade moderna industrializada, cuja mecanização produz operações padronizadas.

Em relação a esse sistema de produção industrial, o pensador, em parceria com Horkheimer, adverte sobre a existência da construção de um pensamento dependente e sem autonomia, uma vez que, na configuração social que o caracteriza,

o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

A sociedade industrializada e movida pelo racionalismo técnico é vista sempre de forma abrangente e totalitária e “[...] a indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120). Com isso, “a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo” (ADORNO, 2010, p. 26).

Vazia e alienada, a semiformação vende, por meio de produtos culturais comercializados, uma visão que representa uma fuga do cotidiano, alcançável apenas por meio do consumo, o que é uma ilusão. Com isso, mostra uma versão falsificada de um paraíso pronto a ser consumido como mercadoria. “Cada espetáculo da indústria cultural vem mais uma vez aplicar e desmontar de maneira inequívoca a renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116).

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (MAAR, 1995, p. 21).

A semiformação, como uma armadilha da indústria cultural, representa as consequências que esta pode provocar na *Bildung*. Na contramão de uma cultura manipulada, há uma necessidade de se desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre a atuação da semiformação, que, propositalmente, provoca uma circulação, via meios de comunicação de massa, de uma cultura falsificada.

Movido por um conformismo que naturaliza o processo de *barbárie* no cotidiano, o estado de *adaptação* permanente se torna o alimento essencial para a semiformação, que, ao desencadear a produção de uma consciência alienada e danificada da cultura, impede, de fato, a realização de uma experiência formativa emancipadora.

2.1.2 A memória efêmera e a pobreza da experiência

Neste item, apresentamos uma breve discussão sobre o lugar que a memória ocupa na sociedade moderna industrializada, dando continuidade ao processo de desencantamento apontado por Adorno e produzido também pela pobreza de experiência, conforme sublinhado por Walter Benjamin.

Até aqui, discutimos, por meio de Adorno, sobre os efeitos da indústria cultural e as consequências que ela provoca com o surgimento da semiformação, que promove uma falsa cultura. Essa discussão serve de contexto para entendemos como ocorre a pobreza da experiência, por meio da perda da tradição. Consequentemente, perde-se também a memória, em uma realidade em que a cultura se transforma em mercadoria, voltada à troca e à venda.

A partir de uma crítica à priorização que Hegel faz do todo em detrimento do particular, Adorno (1951), em sua obra *Mínima moralia*, reconhece a importância da experiência individual dentro de um todo. Nesse sentido, na contramão da valorização do indivíduo, frente a uma unanimidade totalitária, a modernidade proclama a eliminação da diferença, dificultando, inclusive, o desenvolvimento da força social libertadora, concentrada na esfera individual. “A

liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo” (ADORNO, 2010, p. 26).

No indivíduo, portanto, reside a possibilidade de clarificar a dominação da sociedade totalitária obscura, dissolvida na fragmentação da vida danificada. Contudo, a experiência individual serve como uma espécie de alavanca para uma reflexão crítica sobre o contexto mais amplo.

Nessa perspectiva, a perda da tradição está relacionada à dissolução desse indivíduo que, por intermédio da indústria cultural, se torna refém de versões facilitadas da arte e da cultura, que dificultam “[...] a apreensão de toda a riqueza da versão original [...]” (NOGUEIRA, 2008, p. 28), promovendo, em consequência, um aligeiramento, fruto da semiformação instalada, dificultando, inclusive, o desenvolvimento da experiência estético-cultural.

A modernidade aniquila e fragmenta a totalidade. Mas Walter Benjamin busca, no valor ao fragmento e de um modo sensível aos detalhes, entender e até modificar a totalidade. Sarlo (2015, p. 35) nomeia esse modo como método poético em ação e, para ela, “a distância que a imagem estabelece e ao mesmo tempo anula é filosófica e metodológica”.

[...] Benjamin é sensível ao aspecto mais estranho, excepcional, fortemente individual da experiência; descobre no incomum o significado geral, em vez de buscar o geral no habitual e na acumulação do mesmo. Seu olhar é fragmentário, não por renunciar à totalidade, mas por procurá-la nos detalhes quase invisíveis. Ele constrói um conhecimento a partir de citações excepcionais, e não só de séries de acontecimentos parecidos. [...] A forma da evidência histórica, pensa Benjamin, encontra-se nas imagens que condensam, como a iluminação poética, elementos longínquos, cujo vínculo era secreto mas não imotivado (SARLO, 2015, p. 35).

Sarlo (2015, p. 46) sugere que os trabalhos de Benjamin poderiam ser pensados com base na imagem da coleção, por despertarem um sentido provisório, de que não foram acabados, “[...] um fragmento cindido e, ao mesmo tempo, torna-o provisório, já que representa aquilo que nunca poderá ser captado como totalidade orgânica, porque (Benjamin o sabe) essa totalidade se perdeu”. A autora postula que “a verdade, então, vive nos detalhes, mas nunca se estabiliza neles, passa de um a outro e, sobretudo, emerge no contraste entre eles” (SARLO, 2015, p. 46).

Seligmann-Silva (2009, p. 55) relembra que, ao invés de um “[...] historiador que trabalha no gabinete ou se fecha em arquivos oficiais [...]”, Benjamin compara seu trabalho de

escrita do século XIX ao de um catador. Um catador, além de reunir tudo o que foi jogado fora pela cidade, faz uma seleção inteligente das coisas, detendo no entulho os objetos úteis ou agradáveis. O autor afirma também que Benjamin não foi um teórico da coleção e do colecionismo, mas ele próprio colecionou livros infantis e de “doentes mentais”, assim como brinquedos. Marcado pela pulsão “infantil”, Benjamin ao colecionar, vê renovar o mundo por meio da “[...] intervenção nos objetos – uma espécie de renascimento das obras” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 55).

Por meio do fragmento *A criança desordeira*, de sua obra *Rua de mão única*, Benjamin (1987b) mostra o valor que uma criança dá aos seus achados pela rua, que passam a ser objeto de coleção. A partir disso, faz uma analogia à caça indígena; “[a criança] caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos” (BENJAMIN, 1987b, p. 39).

Esse fragmento de *A criança desordeira* lembra a forma alegórica com que Benjamin trabalhava. “A revalorização da alegoria é a chave da estética de Benjamin”, conforme Merquior (1969, p. 104), frisando que a alegoria não está relacionada com uma intenção de representação do universal; o objeto alegórico, ao contrário do todo, é a representação do outro e até de vários outros, mas não do todo. A alegoria, portanto, lembra a diversidade, e não uma suposta unidade do diverso.

Assim como Adorno, Benjamin vê no progresso moderno um obstáculo que impede o desenvolvimento de uma experiência. Merquior (1969, p. 139) afirma que “o messianismo benjaminiano é dirigido contra a concepção linear do progresso” e apresenta sua concepção de história:

a esse tempo mecânico, “homogêneo e vazio”, Benjamin contrapõe a ideia de uma historicidade essencialmente *heterogênea*, feita de cortes e de rupturas no *continuum* da História. [...] A História como ruptura exige a revogação do conceito do presente como simples “passagem”: o presente criador-revolucionário se dá como momento de fundação do tempo, como tempo *originário* (MERQUIOR, 1969, p. 140, grifos do autor).

É importante entendermos a concepção de história e tempo de Benjamin, para que possamos, inclusive, acompanhar suas relações com a tradição e a memória. Seligmann-Silva

(2009, p. 53) apresenta Benjamin como um teórico da memória, pois “[...] pensou em diversos momentos de sua vida e obra, que estão no coração da ética”.

Benjamin foi um profundo teórico da memória, e sua prática de historiador e de crítico literário apresenta um modo de lidar com seu objeto que podemos classificar como ético. O modo de trabalhar de Benjamin, sua ética da representação e da memória, seu compromisso com os excluídos da história, tudo isso aponta para o fato de que a sua obra ainda tem muito a contribuir para o século XXI (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 53).

Seligmann-Silva (2009, p. 54) afirma que a construção de uma *ética estética da memória e da historiografia* deu-se em função da necessidade de novas formas de “representação” do passado, as quais, modeladas a partir dos grandes cortes históricos – por exemplo, os dois conflitos mundiais do século XX –, “[...] nasce[m] sob o signo da nova desconfiança diante das categorias universais”.

Por meio desse conceito, o autor aponta, ainda, que, “em contrapartida, observou-se mais e mais a ascensão do registro da memória – que é fragmentário, calcado na experiência individual e da comunidade, no apego a locais simbólicos e não tem como meta a tradução integral do passado” (SELIGMANN-SILVA, 2009, p. 54).

Em *O narrador*, Benjamin (1987a) faz uma alusão à experiência individual, que afeta o coletivo por meio do ato de narrar. Mesmo contendo sua “teoria do romance”, sua análise nesta obra não se restringe ao romance ou à literatura, partindo da decadência de um comportamento tradicional da arte de narrar.

Em tal fragmento, ao mencionar o processo narrativo como a forma da experiência comunicável, Benjamin (1987a) afirma que esse tipo de narrativa está em vias de extinção. Lembra, como exemplo, a narrativa originada em meio aos artesãos e representada como uma forma artesanal de comunicação. Nela, o processo do relato evita explicações, ao contrário de hoje, quando a comunicação se dá por meio da informação, sendo mais explicativa, logo, pobre em história e experiência. Nesse sentido “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1987a, p. 203).

Na atualidade, tudo é momentâneo, reflexo de uma sociedade semiformada, que não desenvolve uma experiência de fato formativa. Para Benjamin (1987a), a experiência de fato é aquela que perpassa, que deixa marca e registros na memória, que propicia a mudança do sujeito.

Na sociedade contemporânea, tudo é descartável, inclusive a informação, que nunca foi e nunca será uma arte narrativa.

A intenção de se viver somente o momento faz com que a ânsia de não se perder tempo gere a necessidade de uma explicação, ao contrário da arte narrativa, que “[...] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1987a, p. 203). Com isso, transpassa o tempo e, mesmo depois de muitos anos, mantém-se ainda atual.

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (BENJAMIN, 1987a, p. 203).

Benjamin (1987a) provoca uma discussão sobre a memória efêmera moderna, produto de uma individualidade imersa em um coletivo alienado, no qual as experiências individuais, cada vez mais, se perdem e se empobrecem. O pensador promove uma reflexão sobre o tempo moderno e suas peculiaridades. Por meio da arte narrativa, estabelece uma conexão das experiências individuais com o coletivo, ao possibilitar um compartilhamento consolidado no âmbito de outra temporalidade. Suspende o tempo e faz dele algo mais coletivizado; cria no grupo uma possibilidade de se ter algo em comum, que afeta e une seus integrantes.

Ainda em *O narrador*, Benjamin (1987a) traz uma crítica à velocidade com que circulam as informações na contemporaneidade, a partir da qual é desenvolvida uma memória efêmera em relação aos acontecimentos, configurando uma riqueza em *vivências*, mas uma pobreza de *experiência*. Para o pensador, o conceito de vivência, ao contrário da experiência, não perpassa, não modifica o sujeito, apenas acompanha a velocidade do tempo momentâneo; sempre às pressas, este não consegue imprimir, na história individual e coletiva, a sua marca, a sua experiência. Citando Valéry, ele sentencia que “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIN, 1987a, p. 206) e faz analogia entre a efemeridade contemporânea e as relações desses sujeitos modernos no coletivo.

Em *Experiência e pobreza*, Benjamin (1987a, p. 115) afirma que essa pobreza de experiência já não mais é isolada, de um indivíduo, mas de toda a humanidade, assim questionando: “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Essa concepção de uma experiência pobre que afeta o coletivo dá abertura para o

surgimento de um novo e positivo conceito de barbárie, que “[...] impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1987a, p. 115).

Esse conceito positivo de barbárie deve ser analisado com muita cautela, para que não justifique, por exemplo, a manutenção do *status quo*. Benjamin (1987a) abomina o conformismo com a situação vigente e alerta para o fato de que ele, uma vez instaurada a pobreza de experiência, não pode se instalar, em razão do que o sujeito não conseguirá avançar por meio de desvios. A situação de barbárie pode ser vista como uma possibilidade de impulsionar a uma mudança, levando o sujeito a se desviar no percurso e procurar um novo rumo. Sendo assim, não se trata de uma leitura do conceito relacionada ao sentido de resignação.

Em *Sobre o conceito de história*, Benjamin (1987a) menciona o conformismo da classe operária alemã, o qual, segundo ele, foi capaz de instaurar o colapso promovido pela barbárie.

O conformismo, que sempre esteve em seu elemento na social-democracia, não condiciona apenas suas táticas políticas, mas também suas ideias econômicas. É uma das causas do seu colapso posterior. Nada foi mais corrupto para a classe operária alemã que a opinião de que ela nadava com a corrente. O desenvolvimento técnico era visto como o declive da corrente, na qual ela supunha estar nadando. Daí só havia um passo para crer que o trabalho industrial, que aparecia sob os traços do progresso técnico, representava uma grande conquista política (BENJAMIN, 1987a, p. 115).

Como produto da indústria cultural, a semiformação também produz um conformismo, com a reprodução ideológica da “[...] disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). A padronização em série dos bens culturais, fruto da racionalidade técnica alienada de si, faz com que o homem perca sua conexão com o todo e se transforme “[...] num utensílio, num pequeno acessório do monstruoso aparelho” (FISCHER, 1987, p. 96). Em consequência disso, sua visão fica cada vez mais limitada. Nesse sentido, a padronização dos bens culturais se torna um terreno propício para o empobrecimento da experiência e instauração da barbárie.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram à liberdade de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos (BENJAMIN, 1987a, p. 118, grifos do autor).

Em seu texto *Sobre los médios técnicos y la renovación de tradiciones: Walter Benjamin y el concepto de “experiência”*, pensado desde la estética, Cabot (2014) constrói uma reflexão sobre a experiência, não como elemento que é parte da formação de uma cultura, representação do vivido, mas da sua transformação estrutural no percurso histórico e do seu total desaparecimento. Por isso, acredita que Benjamin observa a crise de formas de construção e transmissão de experiências. Em função das mudanças tecnológicas, a experiência estética se vê prejudicada, pois nos tornamos espectadores das nossas próprias vidas. Para estar ciente das mudanças, o sujeito deve ser capaz de, em primeiro lugar, detectá-las e, em seguida, compreender seu mecanismo, unindo o velho e o novo.

Essa concepção de crise da experiência abordada por Cabot (2014) pode nos ajudar a fazer uma reflexão sobre os hábitos culturais presentes em nossa sociedade, pois aponta o empobrecimento da experiência, em virtude das mudanças tecnológicas e o pensamento da contemporaneidade, a partir do qual as pessoas estão, cada vez mais, substituindo experiências realmente significativas por experiências superficiais. Nelas, o espetáculo provocado pela tecnologia se torna mais importante e atrativo aos olhos de seus espectadores. A sensibilidade, cada vez mais prejudicada, impede uma apreciação estética, facilitando a cultura da semiformação.

No contexto de uma sociedade tecnológica, em que a ostentação da cultura do espetáculo cada vez mais se instaura, percebemos que não existe uma preocupação de se ter uma experiência de fato; os *selfies*, vídeos e fotos postados nas redes sociais, mostram uma humanidade narcisista, desprovida de *experiências* e provida de aparência, ou seja, pautada somente na vivência.

Não mais é importante explorar de fato tudo que o lugar e o momento da foto ou do vídeo pode oferecer, a atmosfera, a sensação de está ali... Tudo se torna efêmero, passageiro. O registro do momento se faz apenas por meio de uma lente que captura alguns fragmentos, por alguns segundos; a experiência que perpassa, que move e transforma o sujeito não acontece. Assim como não existirão marcas na história de vida daquele sujeito, também não existirá uma memória, seja ela individual, seja coletiva. É uma sociedade na qual o tempo presente é marcado por uma pobreza de experiência, em consequência, prejudica-se a memória e perde-se a tradição.

Nogueira (2015, p. 38) observa que, nas redes sociais, “a experiência que não pode ser exibida e compartilhada deixa de ser relevante”. A autora ressalta ainda que a relevância é pela quantidade de “curtidas” na página, além da capacidade de sensibilização causada pela postagem. Assim, em virtude das tecnologias existentes, percebe-se uma transformação no modo da fruição estética na sociedade contemporânea, na qual a experiência, no sentido benjaminiano, está sendo substituída cada vez mais por vivência, ou seja, o empobrecimento da experiência.

Quando traz em sua pesquisa análises partindo da apreciação musical, Nogueira (2015) provoca uma importante reflexão sobre a forma de fruição em shows musicais em que a música, em vez de ser compreendida e fruída, é vista apenas como cenário para um acontecimento a ser exibido na rede social, comprometendo, assim, o saber sensível que integra a experiência estética. A partir desse contexto, a autora reconhece, citando Benjamin, que “[...] a performance musical perdeu efetivamente sua aura” (NOGUEIRA, 2015, p. 40).

2.1.3 A “democratização” da arte e da cultura

Adorno traz questionamentos em relação a uma sociedade que, em virtude da industrialização e dos meios de produção em massa, apresenta-se fragmentada, sem uma relação pessoal com o meio de produção, o que se reflete nas relações entre os indivíduos e também com o mundo. Em decorrência da indústria cultural, a arte e a cultura se tornam mercadorias, seguindo uma reprodutibilidade técnica produtora da semiformação vazia e alienada.

Em *Sobre o conceito de história*, Benjamin (1987a) utiliza uma curiosa expressão: *escovar a contrapelo*, que poderia ser traduzida por seguir em direção oposta ao curso da história. Dessa perspectiva, há nesse texto um convite ao sujeito para fazer uma análise e uma reflexão sobre o processo de democratização da arte e da cultura; como diria Benjamin, é um convite a *escovar a contrapelo* e tentar desviar do curso, procurando nos detalhes, escondida por um aparente brilho, a verdadeira intenção dominadora de uma sociedade capitalista industrializada: converter tudo em mercadoria, vendendo uma imagem de um paraíso falsificado.

Nessa sociedade industrializada, a principal intenção é a uniformização da cultura e, conseqüentemente, da arte. Vende-se a falsa ideia de que ela estaria se democratizando, mas as principais conseqüências desse fenômeno é o empobrecimento dos materiais estéticos em meio à

reprodutibilidade técnica. O cinema, a televisão, a música, as artes plásticas etc. promovem clichês prontos para serem utilizados de forma arbitrária por um esquema ideológico na criação de uma falsa cultura.

O detalhe é extremamente valorizado por Benjamin (1987a, 1987b) para se entender o todo. Para esse pensador, já não mais importava a unidade massificadora e implacável promovida e almejada pela indústria cultural, a qual se desenvolveu “[...] com o predomínio que o efeito, a performance tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era o veículo da Ideia e com essa foi liquidada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O efeito harmônico isolado havia obliterado, na música, a consciência do todo formal; a cor particular na pintura, a composição pictórica; a penetração psicológica no romance, a arquitetura. A tudo isso deu fim a indústria cultural, mediante a totalidade. Embora nada mais conheça além dos efeitos, ela vence sua insubordinação e os submete à fórmula que substitui a obra. Ela atinge igualmente o todo e a parte. O todo se antepõe inexoravelmente aos detalhes como algo sem relação com eles; assim como na carreira de um homem de sucesso, tudo deve servir de ilustração e prova, ao passo que ela própria nada mais é que a soma desses acontecimentos idiotas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

O estilo da indústria cultural, conforme argumentam Adorno e Horkheimer (1985, p. 107), é a negação do estilo, pois “a reconciliação do universal e do particular, da regra e da pretensão específica do objeto, que é a única coisa que pode dar substância ao estilo, é vazia”. Ainda segundo os dois pensadores, “o conceito de estilo autêntico torna-se transparente na indústria cultural, como equivalente estético da dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 107).

O entretenimento artístico e os elementos da indústria são vendidos ao serem tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. Asseveram Adorno e Horkheimer (1985) que, de forma desajeitada, a cultura é disponibilizada para a esfera de consumo ao adequar a diversão com um aperfeiçoamento ao feitiço de mercadorias. Então, com base nesse aspecto, os clichês ideológicos produzidos pela indústria cultural contribuem para liquidar a cultura, fazendo desaparecer o sentido das obras de arte.

[...] a afinidade original entre os negócios e a diversão mostra-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. O descaramento da pergunta

retórica: “Mas o que é que eles querem?” consiste em dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Nesse contexto de reprodução técnica da indústria cultural, podemos dizer que houve uma falsa democratização da arte e cultura, ao submetê-las a uma totalidade na qual se perdem a individualidade e os detalhes do objeto artístico em prol de uma massificação dos bens culturais. Em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin (1987a, p. 167) postula que essa reprodução “[...] atingiu tal padrão de qualidade, que transformou seus objetos na totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos”.

Atualmente, vemos com a reprodução midiática que tudo passa a ser genérico, comprometendo, inclusive, a qualidade estética dos produtos artísticos (a pintura, a música etc.), pois é vendida no mercado uma versão aligeirada, facilitada. Não importa a qualidade estética que o serviço possui, mas, sim, a sua disponibilização como mercadoria comercializada em massa para consumo.

A experiência estético-cultural perde-se nesse contexto, pois, em uma sociedade em que o tempo é efêmero, em que se vive uma cultura de espetáculo, em que o indivíduo, conforme Benjamin (1987a), ostenta claramente sua pobreza de experiência, o que prevalece é a intenção de posse do produto artístico.

Nesse caso, dificilmente podemos dizer que os meios de comunicação midiáticos, entre outros, realmente contribuem para uma democratização da arte e da cultura. Ao contrário, promovem um serviço de uma falsa cultura, uma vez que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25).

Seligmann-Silva (2009) afirma que a reprodutibilidade provocou um abalo violento na tradição, o que, para Benjamin (1987a, p. 168), representa um prejuízo na autenticidade de uma obra de arte, pois

a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquivava do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida [não] só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional.

Benjamin (1987a, p. 168) acrescenta que “o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura”. Para o pensador, esse processo é sintomático e sua significação vai além da esfera da arte:

generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade (BENJAMIN, 1987a, p. 168, grifos do autor).

Como mencionado, vivemos em uma sociedade do “aqui e agora”, das experiências aceleradas, do imediatismo. A posse do objeto faz com que o sujeito que vive a semiformação tenha uma visão ingênua de não exploração e dominação. Benjamin (1987a, p. 170) argumenta que fazer as coisas “[...] ficarem mais próximas [...]” é uma preocupação das massas modernas, revelando que essa é uma tendência que supostamente será superada por meio da reprodutibilidade do caráter único. “Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou, antes, na sua cópia, na sua reprodução” (BENJAMIN, 1987a, p. 170). Assim, o pensador percebe que a aura se perde a partir desse contexto de posse do objeto por meio da reprodução e repetibilidade.

Cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelas revistas ilustradas e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a repetibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar “o semelhante no mundo” é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-la até no fenômeno único (BENJAMIN, 1987a, p. 170, grifos do autor).

Em virtude da facilidade de reprodução, é muito comum, na atualidade, a impressão de imagens de obras de arte já amplamente conhecidas em objetos a serem comercializados. Por mais que a intenção seja fazer parecer uma ação de democratização da arte, na verdade, representa apenas uma comercialização da imagem artística transformada em mercadoria para venda. Porém, se o consumidor, ao comprar o objeto, se sentir estimulado a conhecer aquela imagem no museu ou galeria onde se encontra a obra, por exemplo, podemos considerar que, neste caso, estaria havendo uma democratização da arte; caso contrário, se ele apenas quis ter posse do objeto como peça para colecionar, houve um fetiche ou coisificação da mercadoria.

Seria leviano fazer um encerramento conclusivo sobre esse tema, uma vez que muitas questões a ele relacionadas ainda poderiam ser abordadas. Cabe aqui apenas fazer uma abertura das discussões sobre a forma como a arte e a cultura vêm sendo abordadas no contexto da indústria cultural. A questão em relevância no presente texto é servir como um incentivador para uma análise crítica e pertinente, que busque promover um processo de democratização da arte realmente consistente e verdadeiro.

Nos textos até aqui discutidos, Benjamin e Adorno trouxeram questões relevantes para entendermos o processo de formação estético-cultural, assim como, por meio do conceito de experiência, refletirmos sobre como acontece o processo da *Bildung*, a partir do contexto contemporâneo de indústria cultural.

Pensar a formação cultural do professor sem ter como base o pensamento desses autores é desconsiderar toda a relevância das discussões que eles provocaram ao longo de décadas que sucederam a elaboração de seu pensamento. Sendo assim, as questões até aqui discutidas serão de suma importância para que possamos, no tópico a seguir, promover um diálogo entre a experiência formativa, a arte e a cultura com a educação e a formação de professores.

2.2 ADAPTAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO? A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES EM FOCO

A discussão sobre o conceito de experiência, a cultura e a educação se apresentam como elementos essenciais. Para Forquin (1993), toda reflexão sobre a educação e a cultura pode, assim, partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente e sempre o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens.

O conhecimento, as competências, as crenças, os hábitos, os valores, argumenta Forquin (1993), constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação, conteúdo esse que parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual

possível, representando algo que nos precede, ultrapassa e nos institui como sujeitos humanos. Assim, a ele pode-se perfeitamente dar o nome de cultura.

Forquin (1993) julga necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura, além de reconhecer que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Ou seja, preocupada com uma seleção sistematizada de conteúdos por meio de manuais didáticos, a escola, infelizmente, hierarquiza os conhecimentos, limitando-os ao acesso a produções artísticas e culturais. Nesse sentido, a experiência estética, assim como a apreciação artística, não faz parte de seu currículo.

Ironiza-se frequentemente a estilística cognitiva particular imposta pelo “imperativo da didatização”, o formalismo e a lentidão do espírito escolar e os efeitos de ritualização, de rotinização, de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos, em capítulos de manuais, temas de deveres e questões de exames. É necessário reconhecer, entretanto, que aquilo que pode parecer como sendo artefatos ou subprodutos [*sic*] derrisórios, em nome de uma concepção romântica ou “carismática” da produção cultural, constitui, ao mesmo tempo, a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda (FORQUIN, 1993, p. 17).

A partir do conceito de formação inicial ou contínua como formação humana, colocamos em evidência as relações construídas por meio da experiência em uma concepção mais crítica e reflexiva, ao reconhecermos os professores – e os alunos, conseqüentemente – também como sujeitos coletivos sociais, constituídos de uma história. Sendo assim, é de suma importância entendermos que o conceito de experiência, desde o início da modernidade, em função de mudanças sociais, políticas e econômicas, vem sofrendo um empobrecimento, dando abertura para o surgimento da barbárie, conforme postulou Benjamin (1987a).

Na atualidade, os professores correm o risco de perder sua capacidade de vivenciar experiências significativas, em função da crise da experiência provocada pelo processo tecnológico e os efeitos da indústria cultural. Podem, desse modo, ter prejudicada a sua capacidade de desenvolvimento da sensibilidade o que, conseqüentemente, traz limitações para a apreciação estética.

Porcher (1992) trata a formação da sensibilidade como o efeito de construir, produzir e elaborar no indivíduo uma peculiar aptidão emocional, a aptidão de experimentar, no contato com um objeto, com uma forma ou uma obra, um tipo especial de emoção chamado pelo autor de

prazer estético, que representa uma ocorrência física, uma festa do corpo, algo como uma imóvel dança mimética.

Segundo Ostrower (2001, p. 12), os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível:

mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade [...] [*que*] não é peculiar somente a artistas ou a alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos [...] Baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós.

Segundo a autora, percepção é a articulação organizada da sensibilidade que chega ao consciente, ou seja, é a elaboração mental das sensações. Fica, assim, ressaltada a importância de uma formação cultural que possibilite uma experiência estética para os professores, independentemente da área na qual atuem: arte, geografia, história, ciências, português e até mesmo matemática. Um docente que integra o consciente, o sensível e o cultural se torna um profissional mais criativo e capaz de superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar, pois propõe desafios aos seus educandos e, assim, contribui positivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é extremamente relevante para o professor ter uma trajetória cultural, em contato com as várias formas de linguagens da arte e da cultura, assim como a experiência estética em espaços culturais, pois, conforme assevera Kramer (1998, p. 208), ela “pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, político, ético e estético”.

Além do museu, a autora relaciona outras várias modalidades que oferecem uma experiência cultural com grande poder formador, tais como a arte, a literatura, a dança, a música, o teatro, o cinema, a fotografia, a escultura etc. Citando Adorno, afirma o sentido da experiência formativa por meio da cultura como resistência e emancipação (KRAMER, 1998).

Nogueira (2008) frisa a importância de incentivar os professores a adquirir experiências culturais e a fazer da fruição estética um hábito. Uma vez conscientes da fundamental importância de se construir uma formação cultural sólida, ativa e constantemente renovada, os

educadores poderão, de fato, ter uma formação que os torne capaz de pensar criticamente sua realidade e, assim, promover possíveis mudanças emancipadoras.

No entanto, Nogueira (2008) acredita que dificilmente esses professores terão essa formação sem o incentivo por parte das universidades ou locais de trabalho. Ainda contribui para essa dificuldade a falta de uma difusão de política cultural local. Logo, a autora aponta a relevância da inclusão de atividades culturais no currículo desses professores ainda na formação inicial. Com isso, acredita que esse futuro professor possa, talvez, despertar para “[...] a necessidade deste hábito para a sua vida profissional” (NOGUEIRA, 2008, p. 39).

O acesso aos bens culturais ainda possui muitas lacunas, que envolvem principalmente uma política de formação continuada, uma vez que os programas desenvolvidos por estados e prefeituras, tanto no âmbito nacional quanto regional, na sua grande maioria, não se atentam para a formação cultural dos professores.

Apesar da falta de condições estruturais de trabalho decorrente de uma política de desvalorização do magistério que não proporciona condições de salário dignas nem tempo livre para o lazer, mas que, ao contrário, promove uma sobrecarga de trabalho, devemos reconhecer a importância do despertar dos professores para uma fruição cultural com qualidade.

Em consonância com Nogueira (2008), Weixter (2016, p. 121) defende a necessidade de o professor frequentar boas apresentações teatrais, assim como “[...] ter acesso a concertos, ao cinema não hegemônico, à literatura, visita a museus, a exposição de artes plásticas e tantas outras formas de manifestação artística”.

Weixter (2016) sublinha algumas facilidades nesse sentido, tais como a meia-entrada proporcionada por leis em vigor em muitos estados e municípios brasileiros, além de ofertas de apresentações artístico-culturais promovidas de forma gratuita, com ingressos a preços acessíveis. A autora adverte sobre a importância da imersão cultural dos profissionais da educação no entendimento de que sua formação estético-cultural é imprescindível para incentivar seus alunos a desenvolver o hábito de fruição cultural.

Nogueira (2008) também adverte que, ainda que a sobrecarga de trabalho aliada à baixa remuneração sejam empecilhos reais para uma prática de frequência a eventos culturais, não são

determinantes; o que de fato causa esse distanciamento dos professores do acesso aos bens culturais é a falta de hábito.

Tendo em vista essa realidade estrutural de condições de trabalho aliada à falta de hábito e de interesse, percebemos que o não acesso dos professores aos bens culturais os deixa reféns de outra forma de formação, melhor dizendo, uma pseudoformação (falsa formação), no caso, a semiformação proporcionada pela indústria cultural, a falsa cultura, que aliena e, cada vez mais, promove a dominação e o surgimento da barbárie.

Nogueira (2008) traz um termo pertinente para definirmos a cultura de massa produzida pela indústria cultural: o *fast-food*, que oferece praticidade ao acesso à alimentação, mas pode não oferecer a mesma qualidade de um alimento preparado em casa, por exemplo. Isso é o que acontece com o acesso à semiformação, que resulta de um processo *adaptativo*, e não de uma experiência formativa *emancipadora*. O *fast-food* promove a ideia de comida rápida, pasteurizada, que sacie, para atender apenas à necessidade do momento. Pode, ao ser relacionado à cultura, proporcionar também o mesmo efeito efêmero e sem qualquer experiência formativa.

A importância que a formação cultural tem como instrumento de emancipação provoca uma reflexão sobre a necessidade de o professor, segundo Nogueira (2008, p. 38), “[...] travar, ao longo de sua vida profissional, contato com o mundo da cultura de forma intensa e diferenciada”.

A autora entende que a frequência ao cinema, teatro, concertos e recitais, festivais de dança, assim como leitura de obras literárias, constituem elementos formativos que promovem visões de mundo e interpretações do real que essas obras de arte expõem ao ampliar referenciais e alargar conceitos, além de desenvolver um senso crítico sobre a realidade em que se vive. Todas essas experiências estéticas, além de possibilitar a formação cultural do professor, também lhe possibilitarão ampliar o referencial estético-cultural de seus alunos.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 57) propõem o conceito de nutrição estética para se referir a um processo por meio do qual é possível a ampliação de referências e das redes de significação do fruidor, promovendo outras formas de pensar sobre a arte e contribuindo para fomentar a produção artística e estética com uma forma singular de captar e poetizar a realidade, pois “cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista [...]”. As autoras sublinham ainda

que, “no processo artístico, o conteúdo se dá na própria forma. Esta, por sua vez, é que forma o conteúdo” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 57). Pareyson (apud FUSARI; FERRAZ, 1993) complementa essas ideias, introduzindo novos elementos para a compreensão dos significados da arte. Ao considerar a arte como formatividade, ele relaciona o executar, produzir e realizar, simultaneamente, a inventar, figurar e descobrir, ou seja, sua conceituação de atividade artística abarca forma e formatividade.

A criança, no convívio cotidiano, desvela o mundo e, para Vago-Soares (2015, p. 43), “os encontros nos espaços que frequentamos, com o outro ou com os elementos diversos da cultura e da arte, podem ser experiências significativas”. A autora afirma ainda: “é fato que na vida há momentos de diferentes experimentações que aguçam de forma tão potente os sentidos, que ficam impressos em nossas memórias por muito e muito tempo e até por toda a vida. Essas experiências contribuem com a formação humana” (VAGO-SOARES, 2015, p. 44). Entende, assim, que é promovendo momentos com diferentes possibilidades de interação que as crianças podem construir seus conhecimentos e transformar suas vivências em experiências.

Corroborando esse pensamento, Barbosa (1998, p. 22) afirma:

conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma cessação [...]. Para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção.

Com relação aos sentimentos estéticos, Fusari e Ferraz (1993, p. 52) chamam atenção para a importância de eles serem orientados, para que não se perca de vista os propósitos mais progressistas de transformação social; “o que importa é trabalhar atitudes analíticas, para que os estudantes ultrapassem o senso comum e adquiram posicionamentos mais críticos”.

Percebemos, desse modo, uma consonância de ideias entre essas autoras e Adorno (1995), uma vez que o pensador frankfurtiano também critica o ajustamento à sociedade, postulando que a educação é responsável pela orientação do sujeito em uma concepção emancipadora e não adaptativa. Ou seja, um ajustamento não seria um comportamento promovido por um desenvolvimento de experiência formativa de fato; ao contrário, seria a semiformação de um sujeito passivo diante das relações de dominação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusteã people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

Fusari e Ferraz (1993, p. 20) frisam a importância de a educação escolar em Arte ser acessível a todos, em uma concepção de escola democrática que deve “[...] garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos”. Nesse sentido, podemos lembrar Nóvoa (2005, p. 38), que aponta como um dos principais desafios a serem superados a necessidade de os professores construírem espaços de partilha e de “[...] reflexão colectiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participada”. Para este autor, esse trabalho coletivo possibilita uma forma de se pensar em práticas inovadoras de formação.

A realização de formação continuada na escola representa um dos principais desafios para os órgãos públicos. No capítulo anterior, a partir de Candau (1997), Nascimento (1997), Nóvoa (2002), Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011) e André (2015), promovemos uma breve discussão sobre o tema e vimos que vários fatores dificultam a formação na escola, sendo o tempo e questões estruturais alguns deles.

A partir desse contexto, se torna difícil falar de democracia na educação, de forma geral e, principalmente, no espaço escolar. Há barreiras para se superar as dificuldades existentes, uma vez que as trocas de experiência não são possíveis, em função de questões estruturais. Isso impossibilita iniciativas de planejamento coletivo, assim como a formação cultural dos professores.

Apesar de não ser um teórico específico da área de formação, a contribuição de Adorno é relevante para diversos campos de conhecimento das Ciências Sociais e também das Ciências Humanas, como no caso da Educação. Em relação ao processo de democracia, Adorno (1995, p. 141-142) é bem crítico, ao afirmar que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas”.

Portanto, percebemos o quanto é importante que possamos travar continuamente uma luta contra o processo adaptativo, uma vez que o próprio sistema contribui para sua manutenção. Nesse sentido, alguns conceitos se tornam relevantes para o desenvolvimento de uma experiência formadora. Entre eles, podemos citar a dimensão subjetiva de resgate da memória, proposto por

Benjamin, ao chamar atenção para a importância do ato de escavar/recordar, procurar nos detalhes o entendimento do coletivo, da totalidade.

Nóvoa (2002, 2007), ao frisar a relevância da história de vida dos professores no processo de autoformação, se aproxima de Benjamin, um teórico da memória que promove, segundo Kramer (1998, p. 2013), um “[...] resgate da história das lutas, dos povos, da humanidade, em diversos momentos da sua história e de seus confrontos”.

Apesar de Nóvoa (2002) destacar a história de vida como contribuição para a formação pessoal e de Benjamin (1987a) ter como alvo de análise sempre a sociedade, no caso, a sociedade massificada, podemos entender que a diferença entre ambos se reduz, à medida que a formação pessoal e profissional do professor reverbera para os demais âmbitos da sociedade. Assim, tem alcance mais amplo, afetando também o coletivo, tal como postulado pelo pensador frankfurtiano.

Para Nóvoa (2002), os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores.

A atenção à história e às experiências de vida, às crenças e aos projetos pessoais, às teorias e às estratégias próprias de pensar e de aprender fazem parte de uma mesma procura de lógicas de supervisão e de formação que atendam às dinâmicas individuais. A referência ao facto de a formação se definir no modo como cada um se apropria dos conhecimentos e das experiências e os transforma, através de um esforço de reflexão, num processo de desenvolvimento profissional, está presente em quase todos os textos (NÓVOA, 2002, p. 43).

A educação entra em um processo em que alguém transforma o outro, no que, de alguma forma, também é transformado. Assim, estamos em constante processo de formação dialética. Nessa perspectiva, devemos considerar a importância da formação estético-cultural como um dos fatores mobilizadores para a produção de uma experiência de fato formativa. Para isso, é urgente que professores e profissionais da educação tenham acesso a uma formação cultural aprimorada, emancipada, com a qual possam expandir criticamente, para além de “pacotes de treinamentos” impostos por programas de governo.

Citando Benjamin, Kramer (1998) ressalta a importância de se entender a totalidade a partir da revelação do singular e propõe *escovar a história a contrapelo*, na direção contrária da

história oficial. Essa é a consciência crítica que os professores precisam desenvolver para que se tornem, de fato, emancipados, contribuindo para a formação de uma sociedade que aceite as diferenças da singularidade, reconhecidas na pluralidade.

Com base nos pensadores da Teoria Crítica, vimos neste capítulo como elementos constituintes das sociedades modernas, tais como a efemeridade da memória e a industrialização da arte, reverberam nas experiências formativas, produzindo a semiformação. A partir de Nogueira (2008), vimos, ainda, como a formação cultural pode contribuir para uma formação humanizada, inclusive aos professores. No capítulo a seguir, procederemos à análise documental de sete experiências estético-culturais para professores da Educação Básica no Espírito Santo, na tentativa de compreender como elas têm sido pensadas e se têm demonstrado preocupação com a experiência estética desses docentes.

3 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS CAPIXABAS DE FORMAÇÃO ESTÉTICO-CULTURAL

Conforme apontamos em capítulos anteriores, a formação continuada de professores possui impasses e encontra alguns desafios, tais como a inexistência de uma política de valorização da formação estético-cultural desses profissionais e a reduzida quantidade de estudos científicos relacionados a esta temática. Nesse contexto, a pesquisa relatada neste capítulo responde aos seguintes questionamentos: *como têm sido pensadas as experiências estético-culturais na formação continuada capixaba de professores das diversas áreas do conhecimento da Educação Básica? Os programas existentes na formação continuada se preocupam com uma formação estético-cultural dos professores que não são de Arte?*

Para dar conta de responder a tais questionamentos, utilizamos a abordagem qualitativa, com análise documental (ementas, editais, circulares, relatórios, avaliações, imagens, vídeos etc.) de projetos desenvolvidos de 2010 a 2017, no intuito de caracterizar as experiências realizadas nesta década. As experiências foram selecionadas pelo critério de conveniência, abarcando iniciativas promovidas por espaços de caráter público e privado, mas também independente. Nesse sentido, focamos a análise de ações de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (Sedu) da Serra (ES), pelo Sesc/ES – cujo diferencial foi o envolvimento de múltiplas linguagens da arte, incluindo também momentos de fruição da produção artística – e do *Alman'arte*, projeto autônomo de formação aliando literatura, arte e meio ambiente, criado por uma dupla de artistas e educadores e voltado a professores de escolas públicas e privadas.

Conforme Silva et al. (2009, p. 4555),

no âmbito da abordagem qualitativa, os diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta, por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Sendo assim, os documentos analisados permitiram uma investigação da problemática, não pela interação imediata, mas de forma indireta, pois os documentos representam um processo de comunicação entre os interlocutores e o público interessado, no caso, os profissionais de educação, a quem se destinavam as formações continuadas.

Como único material que constituiu o *corpus* de dados da pesquisa aqui relatada, devemos considerar o documento para além da técnica, que compreende dois momentos distintos: sua coleta e a análise do seu conteúdo. Desse modo, mesmo considerando os documentos como fontes que transcendem a registros meramente escritos, é preciso levar em conta outras dimensões documentais para a execução de uma boa investigação.

Sobre o conceito de documento, citando Figueiredo, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8) afirmam que este não necessariamente tem que se tratar de registros escritos, podendo abarcar pôsteres e material audiovisual em formato de fotografias, documentários, filmes e vídeos. A questão principal é que tais materiais constituem “[...] documentos [porque] são utilizados como fontes de informações” e podem, segundo o autor, indicar e esclarecer, por meio de seus conteúdos, determinadas questões. Nesse sentido, a análise do conteúdo dos documentos foi usada para interpretar os materiais relativos aos cursos analisados, os quais se encontram nas formas escrita, visual e sonora, possibilitando extrair os significados temáticos por meio dos elementos mais simples.

A partir desse contexto e tendo em vista o objeto deste estudo, ou seja, as experiências estéticas vivenciadas pelos professores nas formações continuadas, é de suma importância que se tenha o “[...] conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas” (SILVA et al. 2009, p. 4558).

Gil (2002) conceitua a pesquisa documental fazendo uma breve comparação com a pesquisa bibliográfica. Para o autor, a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas. “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador” (CELLARD, 2008, p. 295).

A obtenção de documentos em diferentes domínios, público e privado, permitiu o cruzamento das informações, pois a sincronicidade é muito importante. Para Cellard (2008, p. 305), o cruzamento das informações é o “[...] momento em que uma soma de ideias ou de pensamentos se une para formar uma explicação, em que um certo raciocínio se constrói repentinamente, e em que uma ligação se estabelece entre vários fatos e faz-se à luz”.

Selecionadas as experiências da Sedu-Serra (ES), do Sesc/ES e do *Alman’arte* a partir da identificação de indícios de que sua oferta a profissionais da educação de áreas diversas promovia experiências estético-culturais, realizamos a leitura de todos os documentos que apresentavam dados importantes para a investigação. Em seguida, de forma minuciosa, procedemos à interpretação de seus conteúdos em diálogo com o referencial teórico, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa.

No Sesc/ES, foram selecionadas para análise as *Oficinas metodológicas em artes para educadores* e a *Capacitação em artes para educadores*, ofertadas pelo Setor de Cultura da entidade, com organização em módulos teóricos e apreciação artística envolvendo múltiplas linguagens (teatro, dança, música, cinema, artes visuais e literatura). Relativamente a estas experiências, coletamos os editais, catálogos e demais materiais de divulgação, lista de frequência dos profissionais, não somente nos módulos teóricos, mas também nos espetáculos a que eles deveriam assistir como parte da formação.

Na Sedu-Serra, foram analisadas experiências promovidas pelo Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez. Os documentos investigados foram os projetos dos cursos, circulares, ementas, frequências, ofícios etc., cuja análise buscou um fio condutor que permitisse classificar as formações como vias de promoção de experiências estéticas exploradas pelos participantes, profissionais da educação (professores de diversas áreas, pedagogos etc.) no referido município.

Outra importante experiência investigada foi o projeto *Alman’arte*. Trata-se de um trabalho independente, não sendo idealizado nem por órgão público nem privado, mas por uma dupla de artistas, estando direcionado à formação de professores das redes privada ou pública. Assim, consiste em uma oportunidade de profissionais da educação, professores, pedagogos e diretores terem acesso à apreciação artística por meio da música e da literatura. Na análise desta

experiência, foram utilizados os seguintes documentos: o projeto escrito da formação, o livro paradidático – que se caracteriza como produto literário para mediação nas formações – e material divulgado sobre o *Alman'arte* na imprensa, sites, redes sociais etc.

Desse modo, no tópico a seguir, apresentamos a caracterização das experiências capixabas de formação estético-cultural de professores de diversas áreas, analisando documentos referentes a sete experiências, visando a alcançar o que Cellard (2008, p. 304) assevera ser o objetivo da etapa de análise: “[...] formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente”.

3.1 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA – DIVERSOS MEIOS E PROPOSTAS

A formação continuada de professores na Sedu-Serra⁴ já vem sendo pensada há alguns anos, em consonância com a legislação em âmbitos municipal e nacional. Sendo assim, pode garantir, por meio de legislação municipal – Lei nº 2.172/1999, a qual se refere ao *Estatuto do Magistério Público do Município da Serra* –, a autorização especial de afastamento de professores, por meio de licença com vencimento, para frequentar cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização, mestrado e doutorado, relacionados com a função exercida.

Do mesmo modo, a promoção e progressão graduais e sucessivas também fazem parte da carreira do magistério, compreendida no estatuto mencionado e na Lei municipal nº 2.173/1999 – correspondente ao *Plano de Carreira e Vencimento* –, sendo aplicadas aos profissionais da educação que desempenham a função no magistério do sistema de ensino público municipal da Serra.

A Meta 16 do Plano Municipal de Educação (Lei nº 4.432/2015) é assim formulada:

Formar, em nível de pós-graduação, 90% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PMES e garantir a todos (as) os profissionais (as) da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (SERRA, 2015, acesso em: 12 abr. 2017).

⁴ Subdivide-se em Subsecretaria Pedagógica e Subsecretaria Administrativa. A Subsecretaria Pedagógica é constituída por três gerências: Gerência de Ensino Fundamental, Gerência de Educação Infantil e Gerência de Formação.

O Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez⁵, mesmo antes de sua inauguração, em 30 de julho de 2007, já havia iniciado suas atividades desde maio do mesmo ano. Por meio dos documentos coletados, foi constatado que, de maio a dezembro de 2007, um total de 6.124 profissionais de educação foi atendido nos turnos matutino, vespertino e noturno, de segunda a sábado. O número de atendimentos cresceu significativamente: em 2016, por exemplo, apenas de março a agosto, 10.211 pessoas foram atendidas, o que corresponde a uma quantidade superior a todos os atendidos ao longo de 2007.

Percebemos, portanto, que, hoje, o Centro de Formação de Formação Pedro Valadão Perez representa importante referência para as ações desenvolvidas no âmbito das formações realizadas pela Sedu-Serra, uma vez que tal espaço, de forma democrática, articula-se com todas as gerências que fazem parte da Subsecretaria Pedagógica.

O Centro de Formação funciona como um mecanismo de compartilhamento entre as gerências para realização das formações, viabilizada em uma estrutura constituída de um prédio de três andares. O espaço subdivide-se em secretaria, sala de gerência, sala de assessores, biblioteca, laboratórios de informática; salas diversas para a realização de lanches coletivos, reuniões, trabalho em grupos, palestras, cursos e atividades de expressão corporal; auditório para reuniões da Subsecretaria Pedagógica, formações, palestras e cursos, sendo utilizado também para projeção de filmes; almoxarifados; cozinha e banheiros.

A articulação compartilhada das ações realizadas pela Gerência de Formação se estende para além das fronteiras da Sedu-Serra, ao promover parcerias com instituições federais, como o Instituto Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal do Espírito Santo e faculdades e universidades particulares situadas no próprio município e em outros da Grande Vitória.

Os profissionais que conduzem as formações continuadas ministradas pela Gerência de Formação e por outros setores integram a equipe de cada gerência que compõe o organograma da Sedu-Serra. Conforme explicitado no *Relatório anual das ações de formação dos profissionais da educação do município da Serra* referente a 2016, a Gerência de Formação, responsável por sua elaboração, tem como um dos princípios norteadores de suas ações a valorização e o bem-estar dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, desenvolve trabalhos formativos

⁵ Onde funciona a Gerência de Formação.

principalmente em torno destes eixos: *escutar*, *valorizar* e *formar*, sobre os quais o relatório mencionado traz as conceituações explanadas a seguir.

Escutar representa a escuta sensível, sempre atenta às questões apontadas coletivamente pelos professores no percurso da realização das formações continuadas, acolhendo suas práticas como fundamentação para o desenvolvimento da teoria, levando sempre em consideração a amorosidade e o respeito à diferença, com ética e compromisso.

O eixo *valorizar* se relaciona diretamente aos contextos educacionais na continuidade do processo formativo, principalmente demonstrando atenção às reais necessidades desses profissionais. Conseqüentemente, há também uma preocupação com o bem-estar dos professores, a qual reverbera em ações formativas para atender a tal eixo. Uma parte das experiências analisadas nesta pesquisa faz parte também dessa cultura do bem-estar promovida pela Gerência de Formação da Sedu-Serra.

Portanto, a partir da perspectiva de valorização profissional e de consideração às experiências vivenciadas pelos professores trazidas no relatório analisado, o eixo *formar* parte do princípio de que o ser humano é inconcluso e, por isso, está em constante transformação, que ocorre com a participação de seus pares. Para tanto, tem como principal objetivo potencializar e contribuir com as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Segundo Candau (1997), Nóvoa (2002) e Gatti (2016), o saber da experiência, assim como os saberes docentes, deve ser valorizado a partir da prática dos professores. Tais saberes vão além das competências operativas e técnicas; é preciso haver uma integração nos modos de agir e pensar. Gatti (2003), por sua vez, enfatiza a importância de se conceber a formação do professor como formação humana.

A partir da caracterização do contexto gerencial em que são promovidas as ações de formação continuada da Serra e dos eixos que as direcionam, descrevemos, a seguir, os cursos ofertados pela Gerência de Formação, bem como outras experiências de formação de professores contempladas pelo órgão, procurando identificar a promoção de experiências estéticas por meio das múltiplas linguagens artísticas.

3.1.1 A dança circular: encantamento do encontro

A oferta do curso *Danças circulares* iniciou-se no Centro de Formação Pedro Valadão Perez, em 2016, sob o nome de *Danças circulares: alegria, unidade e cooperação*. Conforme as informações contidas em circular⁶ e documentação de certificação⁷, foram atendidas duas turmas ao longo de 2016, sendo uma no primeiro semestre e a outra, no segundo.

Em 2017, o curso funcionou durante todo o ano no período de maio a novembro e teve o nome modificado para *Danças circulares na educação: unidade, alegria e cooperação no cotidiano do professor*. O curso acontecia no turno noturno, das 18h45min às 20h45min, às segundas-feiras. O público-alvo compunha-se de todos os profissionais da educação, efetivos ou contratados, com atuação na rede municipal de ensino da Serra.

A turma do primeiro semestre possuía 35 vagas, contemplando uma carga horária, a princípio, de 20 horas. Posteriormente, em função da inclusão do relatório como forma de avaliação, essa carga horária foi repensada e estendida para 25 horas. No segundo semestre, iniciou-se uma segunda turma, com 30 vagas, certificando seus participantes com 32 horas. Contudo, em 2017, o Centro de Formação Pedro Valadão Perez ofertou apenas uma turma de formação continuada em danças circulares, com a mesma quantidade de vagas da última turma do ano anterior. A carga horária, porém, foi ampliada para 60 horas, transcorrendo no período de maio a novembro.

3.1.1.1 Projeto e ementa

O documento mais antigo referente à formação sobre danças circulares coletado em campo foi um projeto inicial, não datado⁸, com o título *Danças circulares: possibilidade de intervenção nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental*. Sob o título *Danças circulares – a arte do encontro*, um breve texto introduz o projeto, trazendo informações sobre a dança

⁶ Circular 2016 – CI. Sedu/SP/GF nº 027/2016 e Circular 2017 – CI. Sedu nº 09/2017.

⁷ Registro de certificação – 2016 / Turma: 1, nº 8.339, Livro: 004, Folha: 137 v. Turma: 2 nº 11.361, Livro: 005, Folha: 97 v.; Registro de certificação – 2017 / nº 13.973, Livro: 006, Folha: 44 v.

⁸ Ao localizar este documento no arquivo do Centro de Formação Pedro Valadão Perez, o encontramos em pastas mais antigas, o que nos fez deduzir que, provavelmente tenha sido enviado à Gerência de Formação entre 2015 e início de 2016, já que é a primeira proposta do curso *Danças circulares*.

circular e procurando incentivar sua prática em uma descrição sintética. Frisa algumas questões importantes – entre elas, situa a dança como uma arte fruto da necessidade de expressão humana.

Sendo assim, segundo esse texto introdutório, essa modalidade promove experimentações e uma forma divertida de se cuidar do corpo e da mente. O texto assim explica: “ao ritmo da música, as danças circulares proporcionam alegria, tranquilidade, diminuindo o nível de estresse e, com isso, aumentando também a autoestima. As individualidades se fundem na coletividade, estabelecendo o convívio integrativo com o outro”.

O projeto propriamente dito inicia-se com uma curta apresentação em que são expostos os objetivos principais, a saber, “proporcionar a experiência com as danças circulares e apresentar possibilidades de trabalho na escola como elemento articulador dos vários movimentos na escola e na educação”. Procura fazer uma contextualização, uma vez que o curso *Danças circulares* iniciou suas atividades com a primeira turma em maio de 2016. Nesse sentido, possui um tópico intitulado *O que são danças circulares*, o qual expõe a importância da dança como uma prática que explora a cultura de diversos povos por meio das danças regionais e folclóricas e, desse modo, promove uma conexão coletiva.

A realização do projeto procede de uma *justificativa*, tópico que, por meio de fundamentação teórica, procura expor a importância de se valorizar as danças circulares como ferramenta que visa a contribuir com os profissionais da educação, fornecendo-lhes elementos essenciais para o desenvolvimento de suas funções, que, além dos aspectos físicos e cognitivos, englobam outros, tais como “valores cooperativos e de formação do ser humano íntegro e harmônico”.

Os *objetivos*, expressos no tempo infinitivo, fazem uma conexão com tudo o que foi dito até ali no projeto: “proporcionar experiências/vivências com as danças circulares para professores da rede municipal de ensino da Serra”; “oferecer opção de trabalho interdisciplinar nas diversas áreas de conhecimento” e, por fim, “dar elementos aos cursistas para atuarem com as danças circulares na escola e em outros espaços, trabalhando valores cooperativos e a formação do ser humano íntegro e harmônico [...]”.

Conforme mencionado, o público-alvo que o curso *Danças circulares* procura atingir são professores que estejam atuando nas unidades de ensino da rede municipal da Serra. Ainda

sem carga horária definida, o curso, oferecido em caráter piloto, apresenta como conteúdo e metodologia aulas expositivas perpassadas por teoria e prática das danças circulares, abordando aspectos históricos no Brasil e no mundo. Procura apresentar “[...] experiências desenvolvidas em escolas públicas municipais e estaduais no Brasil, um repertório coreográfico de danças circulares com músicas e danças tradicionais e contemporâneas [...]”, contemplando a cultura e o ritmo de vários países, tais como: “Brasil (matrizes indígenas, africanas, regionais e contemporâneas), Bulgária, Grécia, Israel, Portugal, entre outros”.

O projeto do curso expõe a intenção de promover um “[...] encontro das escolas participantes para vivências coletivas de integração entre os participantes [...]” e apresenta também os *recursos e apoio necessário* para a sua realização, entre eles: sala ampla, aparelho de som para uso de CD e *pendrive*, caixa amplificadora de som, computador e *data show*.

No fim do documento, a focalizadora⁹ do curso apresenta uma síntese com sua formação profissional, informando, ainda, o cargo que ocupa na Secretaria Municipal de Educação da Serra e fazendo um breve relato de suas atividades com as danças circulares no período de 2011 a 2015.

A ementa do curso passou por reformulação em 2017 e acompanha o novo título adotado para a formação neste ano – *Danças circulares na educação: unidade, alegria e cooperação no cotidiano do professor*. Esse documento mantém os mesmos objetivos propostos desde o projeto: “proporcionar experiências com as danças circulares e apresentar possibilidade de intervenção na escola em qualquer disciplina”. Porém, ressaltamos aqui pontos que foram explicitados na ementa pela focalizadora em relação à formação continuada em *Danças circulares*:

- a) o curso é uma introdução inicial que não pretende formar focalizadores (professores de danças circulares), mas oportunizar aos profissionais da educação atuantes no município da Serra elementos que os auxiliem nos processos educativos e sociais da escola;

⁹ Não se trata de mais um termo para se definir quem atua como um formador de formações no campo educacional, mas de uma nomenclatura específica da dança circular para denominar a “pessoa que conduz as danças circulares e que estuda ou adquiriu alguma formação em um grupo de convívio ou, ainda, em cursos livres ou profissionais sobre essa prática, abordada com a história da dança e das artes”, ou seja, um professor de dança circular. Disponível em: <<https://dancacircularufabc.wordpress.com/o-que-sao-dancas-circulares/>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

- b) em relação ao relatório final de conclusão do curso de formação em danças circulares, foi solicitado aos participantes que realizassem uma pesquisa com foco em uma dança específica.

3.1.1.2 Conteúdos

Antes de proceder à análise dos conteúdos da formação em *Danças circulares*, apresentamos, a seguir, na Tabela 1, sua descrição, reproduzindo o documento de certificação com as respectivas cargas horárias.

TABELA 1 – CONTEÚDO DO CURSO *DANÇAS CIRCULARES*
(TURMAS 1 & 2 – 2016)

Conteúdo programático	Carga horária presencial		Atividades	Carga horária não presencial	
	Turma 1	Turma 2		Turma 1	Turma 2
Danças circulares: história e conceitos	2	2	-	-	-
O espaço e o centro nas danças circulares	2	2	-	-	-
Danças circulares tradicionais e contemporâneas	8	8	-	-	-
Danças circulares aplicadas à educação: repertório de texto e danças	9	14			
			Relatório de conclusão de curso	4	6
SUBTOTAL	21	26		4	6

Fonte: elaborada pela autora a partir do Registro de certificação – 2016 / Turma: 1, nº 8.339, Livro: 004, Folha: 137 v. e Turma: 2, nº 11.361, Livro: 005, Folha: 97 v.

Observamos na Tabela 1 que a somatória das cargas horárias presencial e não presencial é diferente para as duas turmas: na Turma 1, são 25 horas (21 + 4), enquanto na Turma 2 são 32 horas (26 + 6). Apesar disso, foram mantidos os mesmos conteúdos nas duas turmas, possibilitando a valorização de um conteúdo em detrimento de outro. Isso aconteceu, por exemplo, no conteúdo *As danças circulares aplicadas à educação: repertório de texto e danças*, para o qual houve uma diminuição de 5 horas. Por outro lado, o *Relatório de conclusão de curso*, configurado como atividade não presencial, teve sua carga horária ampliada em duas horas.

A valorização do conteúdo referente às danças circulares aplicadas à escola denota que a formação realizada pelo Centro de Formação Pedro Valadão Perez procura oferecer aos professores a possibilidade de relacionar as experiências vivenciadas em curso com a prática no seu exercício profissional.

Na Tabela 2, a seguir, observamos que houve um aprofundamento nos temas referentes aos repertórios que foram desmembrados, com a inclusão dos conteúdos *Repertório de danças circulares de diversos povos* e *Repertório de danças circulares contemporâneas*. Outros conteúdos foram acrescentados, tais como: *Técnicas de ensino nas danças circulares*; *O movimento da dança no Brasil*; *As danças circulares nos parques e locais públicos*; *Conduta, postura e ética nas danças circulares* e *As diversas aplicações das danças circulares*.

TABELA 2 – CONTEÚDOS DO CURSO DANÇAS CIRCULARES NA EDUCAÇÃO: UNIDADE, ALEGRIA E COOPERAÇÃO NO COTIDIANO DO PROFESSOR (2017)

Conteúdo programático	Carga horária presencial	Atividades	Carga horária não presencial
Pequena introdução à história das danças circulares	2	-	-
O espaço e o centro nas danças circulares	2	-	-
Técnica de ensino nas danças circulares	6	-	-
Repertório de danças circulares de diversos povos	12	-	-
Repertório de danças circulares contemporâneas	12	-	-
O movimento das danças circulares no Brasil	12	-	-
As danças circulares nos parques e locais públicos	6	-	-
Conduta, postura e ética nas danças circulares	2	-	-
As diversas aplicações das danças circulares	4		
		Relatório de conclusão de curso	2
SUBTOTAL	58		2

Fonte: elaborada pela autora a partir do Registro de certificação – 2017 / nº 13.973, Livro: 006, Folha: 44 v.

À medida que a carga horária total do curso se ampliava, observamos que, desde a primeira turma, ofertada em 2016, foi ocorrendo uma redução nas atividades relacionadas à carga horária não presencial. Concluímos, então, que, com a ampliação da carga horária presencial, foram oferecidas aos professores mais possibilidades de experiências estético-culturais durante a realização do curso *Danças circulares*.

3.1.1.3 Material didático digital

No fim do curso, a focalizadora entregou aos professores participantes da formação uma mídia digital (CD) contendo um material pedagógico para utilização em suas práticas com a dança circular. O material é constituído de uma apostila de 30 páginas, elaborada, em especial, para a orientação sobre a dança circular aos professores; um repertório de músicas de diversos estilos e gêneros, abrangendo a cultura de vários países; letras de algumas dessas músicas; vídeos da turma, assim como fotos das atividades desenvolvidas durante o curso. Para contribuir com a pesquisa em danças circulares, a focalizadora compartilha, ainda, a tese de doutorado de Ostetto (2006), utilizada no curso como referencial teórico para o seu trabalho com as danças circulares. Passamos, a seguir, a caracterizar esses materiais.

3.1.1.3.1 Apostila

Inicialmente, a apostila faz uma contextualização com a qual o aluno-professor possa se sentir convidado a vivenciar a experiência em dança circular sem receios e inseguranças quanto ao domínio de uma técnica de dança; o principal pré-requisito é a disposição do participante para ter um maior contato consigo mesmo, estar aberto à integração com as outras pessoas, que estão no mesmo passo e compasso da música. A coordenação dos movimentos com o ritmo da música promove um encontro de olhares que traz segurança, equilíbrio e tranquilidade por meio da integração com o grupo, conduzido harmoniosamente pelo ritmo da música.

A apostila segue apresentando informações sobre a dança circular, mostrando um repertório cultural que abrange a cultura de vários povos. A focalizadora procura situá-la como um movimento que faz parte da dança contemporânea. Seu surgimento ocorreu com Bernhard

Wosien¹⁰ (1908-1986), representando a democratização e expansão da dança por todo o mundo, agregando, portanto, diversas culturas e suas tradições, contemplando todas as idades, gêneros, etnias e grupos socioeconômicos.

É explicitada, nesse material, a intenção de se desmistificar um conceito de dança circular aliada a uma técnica, ao relacioná-la como um movimento ligado à dança contemporânea, portanto, livre de métodos que engessam os movimentos para se seguir uma coreografia. A coreografia existe, porém, não tem qualquer relação com uma técnica; ao contrário, na dança circular, a fluidez e a integração harmoniosa no grupo são os fatores mais relevantes. Nesse sentido, o material apresentado faz com que o aluno-professor sinta-se mais confiante para se entregar plenamente aos movimentos expressivos dos corpos que se encontram em uma harmonia dançante, ao ritmo de músicas de diferentes culturas.

A apostila também apresenta um *Repertório de textos*. Trata-se de uma coletânea de seis textos em gêneros diversos, relatos de experiências, poesias etc., com os quais a focalizadora procura discorrer sobre o universo poético da dança circular, de forma sensível e artística, provocando uma experiência estético-literária que discute o tema em questão. A seguir, descrevemos os respectivos textos:

- a) 1º texto – sem título: é uma mensagem compartilhada via e-mail. A partir de uma linguagem informal, chama a atenção para algumas questões referentes a esse estilo de dança – por exemplo, pensar que a dança circular representa uma totalidade. A autora da mensagem representa com a expressão “UM” o significado de unidade, o qual parte de um centro em comum. Para alcançar essa totalidade, “UM” ou “unidade”, faz um convite ao distanciamento das causas, efeitos e defeitos, um distanciamento dos aparelhos midiáticos e redes sociais, visando ao deleite na experiência com a dança circular;
- b) 2º texto – *Ciranda cirandinha*: representa o registro de experiência de uma participante do VII Encontro de Danças Circulares Sagradas, que ocorreu em maio de

¹⁰ Bailarino polonês/alemão, foi também professor de dança e pintor. Danças circulares constituíram foco de suas pesquisas nas décadas de 1950 e 1960. Nesse sentido, estudou como a dança se manifestava em vários povos, buscando “[...] a valorização das diversidades das culturas [...]”. No desenvolvimento de suas práticas, foi apoiado por integrantes de Findhorn, comunidade escocesa onde vivia. Disponível em: <<https://dancacircularufabc.wordpress.com/o-que-sao-dancas-circulares/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

2008. Nele, a autora faz um resgate de memórias de sua infância, quando brincava de cirandinha no recreio de sua escola. Com isso, chama a atenção para a importância de se manter, na vida adulta, as lembranças das coisas simples da vida. Contudo, o encontro com a dança circular “chacoalhou” suas memórias e sentimentos, o que é demonstrado quando ela ressalta que “[...] a rotina pede urgência de encontro e a noção do tempo escorrendo toma conta da dimensão do corpo e da alma [...]”¹¹. Dançar em roda, para ela, traz a magia da infância, a pureza da criança, a leveza do brincar. Nesse sentido, os movimentos do corpo refletem o viver em todas as suas nuances. O registro é assim finalizado: “[...] lembrei, então, da minha criança cirandando e pensei: ‘Como é bom voltar para casa’”;

- c) 3º texto – *Manifesto de felicidade*¹²: faz uma provocação subjetiva sobre a felicidade, sendo, como sugere o título, escrito em forma de manifesto. Induz-nos a pensar na importância de termos um sentimento fraterno, não só uns com os outros, mas levando em consideração também a biodiversidade, em um envolvimento harmonioso com a totalidade, propondo ao leitor mergulhar para dentro de si mesmo, em um movimento dialético com a vida, percebendo nos detalhes simples das coisas o valor de se viver as experiências;
- d) 4º texto – *Afinidade*: de autoria desconhecida¹³, é um texto que nos faz pensar sobre o significado desse termo por diversos ângulos. Desse modo, afinidade pode representar um encontro, um reencontro que retoma a relação, a conversa, o afeto, no exato ponto em que foi interrompido; é a relação de proximidade, mesmo estando distante; expressar-se sem palavras e, mesmo assim, possibilitar a comunicação. Afinidade é a vitória sensível sobre o tempo, que não pode mediar a vida. O permanente vence o transitório, efêmero, passageiro;
- e) 5º texto – *Louvada seja a dança*: texto de Santo Agostinho, faz uma glorificação à dança, que liberta os homens da materialidade e simboliza uma força que dá vigor à

¹¹ Extraído da apostila em análise. Autora do texto: Débora Dubner. Mais informações sobre essa autora em: <http://www.dancacircular.com.br/focalizadores/39/Deborah-Dubner>.

¹² Texto original de Susanna Michaelis (Findhorn – Escócia). Mais detalhes sobre a autora e *O manifesto de felicidade* em: <http://www.susannamichaelis.co.uk/>.

¹³ Texto de autor desconhecido na apostila, porém em pesquisa, identifiquei a autoria como sendo de Artur da Távola. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NTE1ODc0/>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

saúde de forma serena, com encantamento. Unifica, aproximando os solitários e formando uma sociedade de homens que não pode se perder, ser somente cérebro, vontade ou sentimento; ao contrário, ela deve buscar ser unidade e representar um ser humano inteiro, ancorado no centro, sem o sentimento de dominação obsessivo perdido no narcisismo. A dança, para Santo Agostinho, exige do homem sua libertação para harmonizar-se com todas as forças.

- f) 6º texto – *O que ocorrer com a terra, recairá sobre os filhos da terra. Há uma ligação em tudo*: traz parte da *Carta do Chefe Seattle*¹⁴ ao presidente dos Estados Unidos, a qual é uma resposta à proposta de compra de suas terras. O fragmento dessa carta mostra a falta de sensibilidade do homem branco com o meio ambiente. O Chefe Seattle sublinha a falta de memória e a perda da tradição do homem branco, insensível, desapegado, que mantém relações efêmeras com a vida e, principalmente, com a natureza, a qual trata como mercadoria de troca e venda.

A partir dos textos relacionados, observamos que houve uma preocupação na escolha de um material didático que não estivesse apenas focado em transmitir conhecimentos, mas que promovesse um despertar sensível e reflexivo sobre as questões humanas.

No tópico seguinte da apostila, a focalizadora apresenta, de forma ilustrada, como se dá a formação do círculo e linha (círculo fechado, círculo aberto, linha e radial – raios da roda), assim como o posicionamento das mãos e dos braços (braços para cima, mãos em “V” e mãos em “VV”).

A apostila também demonstra uma preocupação em oferecer um repertório de danças com músicas de ritmos diversos. O repertório contempla músicas brasileiras e de países como Israel, Grécia, Alemanha, Rússia, Escócia, Irlanda, Itália, Peru, Bolívia, Colômbia etc.

Esse material escrito finaliza com sugestões da focalizadora para pesquisas em sites; vídeos com as respectivas fontes e sugestões de leituras, com artigos e a tese já mencionada. O

¹⁴ Em 1854, “[...] o presidente dos Estados Unidos fez a uma tribo indígena a proposta de comprar grande parte das suas terras, oferecendo, em contrapartida, a concessão de uma outra “reserva”. O texto da resposta (carta) do Chefe Seattle, distribuído pela ONU (Programa para o Meio Ambiente), tem sido, através dos tempos, considerado um dos mais belos e profundos pronunciamentos já feitos a respeito da defesa do meio ambiente”. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ensino-propulsor/carta-do-cacique-seattle/>> Acesso em: 29 jan. 2018.

referencial teórico utilizado para a elaboração da apostila são trabalhos de Ostetto publicados em 2006, 2009 e 2010.

Ao analisarmos todos os pontos abordados nessa apostila digital, assim como do material disponível na mídia digital entregue aos professores, observamos que a intenção não é criar métodos de ensino para o uso da prática das danças circulares na escola ou em outros espaços, mas oferecer elementos para uma ampliação de horizontes sobre danças circulares, provocando uma reflexão sobre a importância do valor das tradições culturais de diversos povos por meio da música e da dança.

Essa concepção vai além de transformar as danças circulares em uma didatização do ensino, a qual, conforme aponta Forquin (1993), se traduz por efeitos de ritualização e rotinização das experiências vividas, assim como das expressões e pensamentos e com os quais podemos correr o risco de reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional (NÓVOA, 2002).

Contrariamente a esse sentido, o material pedagógico do curso *Danças circulares* aponta para uma liberdade de produção. Sem as amarras presentes na criação de um método, apresenta-se na contramão de uma formação que valoriza a racionalidade para produzir receitas prontas que serão reproduzidas mecanicamente.

As sugestões de pesquisa apontadas pela formadora/focalizadora colaboram para um sentido de liberdade, para que o professor possa trilhar seu próprio caminho e, a partir dos vídeos, textos, artigos, teses etc., produzir seu próprio material, de forma autônoma e independente, sem ficar estagnado em uma única visão sobre danças circulares, saindo do processo de adaptação para, de fato, ter uma experiência formativa emancipadora.

Ao sugerir os trabalhos de Ostetto como material de pesquisa, a formadora possibilita uma qualidade singular de leitura para os professores, uma vez que essa autora é referência na abordagem das danças circulares em um contexto formativo, pois, além de chamar a atenção para a necessidade de se ampliar os repertórios artístico-culturais articulando educação e arte, promove uma reflexão sobre as danças circulares para além de uma explicação ou conceituação. Ostetto (2010, p. 44) sublinha que “para se encantar é preciso encantar-se”, ou seja, é preciso se permitir, ousar, descobrir outros universos, dialogando com culturas distintas das nossas.

3.1.1.3.2 Músicas

As músicas contidas no CD são de gêneros e países variados, incluindo o Brasil. Algumas, inclusive, são utilizadas no curso e estão relacionadas na lista de sugestões de músicas que aparece na apostila para serem usadas pelos participantes em suas práticas em danças circulares.

Percebe-se que há uma preocupação com o repertório, uma vez que ele é contemplado com músicas cuja letra tenha relevância para a qualidade estética. É o caso, por exemplo, de *Xote ecológico*, de Luiz Gonzaga, que promove uma reflexão sobre questões ambientais, denunciando os problemas causados pela poluição.

3.1.1.3.3 Letras das músicas

As letras das músicas são muito importantes na dança circular. Sendo assim, no CD entregue aos participantes, a focalizadora apresenta algumas letras de músicas que fizeram parte do repertório. Podemos mencionar *A paz*, de Nando, interpretada pelo grupo Roupas Nova; *Brincar e viver*, de Guilherme Arantes, interpretada por Maria Bethania; *Circular*, de Luiz Guima e Camila Costa, que a interpreta; *Gaia*, de autoria e interpretação de Nilson Chaves; *O sonho do Xamã*, de Nilson Chaves e Eliaquim Rufino, com interpretação de Nilson Chaves; por fim, *Suni-Ai celebration*, de Snatam Kaur¹⁵.

3.1.1.3.4 Vídeos

Os vídeos contidos no CD apresentam coreografias, sendo algumas com a própria turma. A focalizadora disponibilizou um vasto repertório, com o qual procurou fazer uma relação de vídeos com músicas e passos da dança circular, mostrando a diversidade cultural.

A disponibilização desses materiais aos professores no fim do curso *Danças circulares* procura dar uma continuidade de formação, uma vez que podem ser utilizados como fontes de pesquisa para a realização de ações envolvendo as danças circulares. Observamos que, com os

¹⁵ Cantora norte-americana e ativista pela paz que transforma cantos tradicionais indianos em sons contemporâneos. Mais sobre a artista no site <http://www.snatamkaur.com/>. Disponível em: <<http://www.iloveky.pt/snatam-kaur.html>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

materiais, a intenção não é sugerir práticas metodológicas por meio dessas danças, mas promover uma autonomia nos professores para utilizar essa linguagem artística como forma de experimentação estético-cultural.

3.1.1.4 Perfil dos participantes e frequência

Para a análise do perfil e da frequência no curso *Danças circulares*, utilizamos documentos gerados por um sistema informatizado da Gerência de Formação, os quais possibilitaram o acesso aos dados dos participantes, frequência e identificação do regime de trabalho (se eram efetivos ou contratados), se eram provenientes de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef's) ou dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei's).

Apesar de a presente pesquisa ser pautada na abordagem qualitativa, utilizamos recursos numéricos para avaliar o perfil e a frequência dos professores que participaram do curso *Danças circulares* nos anos de 2016 e 2017. Assim, temos:

- a) desde 2016, ano em que o curso começou a ser ofertado, a participação dos profissionais das Emef's é superior aos que atuam nos Cemei's – em 2017, os primeiros compunham 76,6% da turma, uma participação 31,1% maior em relação ao ano anterior;
- b) desde o início da oferta do curso, constatamos um número elevado da participação de professores contratados em comparação com os efetivos, correspondendo a 86,6% em 2017;
- c) a frequência dos professores aumentou consideravelmente (21,2%) desde o início do curso, apresentando um baixo índice (13,3%) de desistência em 2017;
- d) nos dois anos de oferta do curso, os grupos foram constituídos predominantemente pelo sexo feminino, com apenas 2,3% de presença masculina;
- e) por meio da lista de inscrição, observamos que o curso foi bastante procurado pelos profissionais, contabilizando um total de 126 inscritos para concorrer a 30 vagas, cujo critério de preenchimento foi por ordem de inscrição, segundo consta em circular.

Os dados permitem concluirmos que a grande maioria dos professores participantes do curso é do sexo feminino, com regime de trabalho por contrato e atuação nas Emef's. Além disso, estabelecendo uma comparação com os dois anos de oferta do curso, observamos que os professores foram se interessando cada vez mais por uma formação continuada que lhes possibilitasse experiências estético-culturais por meio das danças circulares, as quais fogem de um padrão formativo que privilegia o conhecimento teórico em detrimento da experiência formativa das relações humanas.

3.1.1.5 Relatórios dos participantes

A formação continuada em danças circulares ofertada pelo Centro de Formação Pedro Valadão Perez avalia seus participantes por meio de relatórios entregues no fim do curso, cuja carga horária, de natureza não presencial, é contabilizada para a certificação.

O contato com os relatórios foi um dos mais ricos no âmbito da coleta documental realizada nesta pesquisa. Isso porque esses documentos possibilitaram a realização de uma análise qualitativa dos conteúdos, por meio do cruzamento das informações neles contidas com outros documentos já analisados. Desvelando a subjetividade dos autores/participantes da formação – descreviam todas as experiências nela vivenciadas –, de modo que tal documento permitiu a reflexão sobre a importância significativa dessas experiências.

Analisando o conjunto dos relatórios, constatamos que, apesar da diversidade de expressão, seu conteúdo é norteado por algumas questões. Aqui, faremos uma análise geral, que engloba os dois anos de oferta do curso, pois não cabe uma comparação entre as turmas. Para melhor compreensão das experiências vivenciadas por meio das danças circulares, apontamos as principais sensações provocadas nos professores ao longo do curso:

- a) o reconhecimento do curso como uma experiência estética que integra as diferenças individuais em um todo, na qual se buscou o desenvolvimento expressivo do corpo, da mente e do espírito;
- b) por meio das músicas e do movimento do corpo, a formação promoveu momentos de reflexão, concentração, tranquilidade, fazendo o pensamento voltar-se para uma positividade e renovação das energias;

- c) ajudou a superar limites, pela transmissão de segurança e equilíbrio, promovida pela cooperação com o grupo e por um sentido integrador, de unidade;
- d) promoveu o sentimento de acolhimento, amizade, confiança entre os integrantes;
- e) propiciou olhar no olho do outro e construir uma relação saudável, de cumplicidade;
- f) resgatou passos inspirados na cultura de povos de diversos países, o que trouxe uma reflexão e ampliou repertórios culturais, permitindo reconhecer a grandeza das tradições e a importância de valores como respeito, tolerância, humildade, generosidade e cooperação e, por consequência, desfazendo estereótipos preconceituosos, frutos de um pensamento fragmentado, baseado na individualidade sem relação com o todo;
- g) despertou o interesse dos participantes em relação ao trabalho com as danças circulares na escola, levando para suas práticas os princípios vivenciados na experiência com essa dança;
- h) ao promover uma reflexão para a vida, propiciou um sentimento de “afetamento”, de mudança interior.

A princípio, observamos nos relatórios analisados que apenas 10,7% dos participantes revelam ter tido experiência em danças circulares antes de fazer o curso, ou seja, a grande maioria teve seu primeiro contato com essas danças na formação continuada.

Os relatos apresentaram narrativas que superaram as nossas expectativas, uma vez que grande parte de seus autores se pronunciou não apenas como professores participantes de uma formação continuada em danças circulares, mas como sujeitos históricos, constituídos de individualidades, angústias e expectativas.

Nesse sentido, foi importante levantarmos dados sobre o perfil desses professores, buscando conhecer quem eram os profissionais que buscavam uma formação continuada em danças circulares. A partir disso, observamos que, como muitos iniciaram o curso sem ter noção do que seriam danças circulares, conforme os relatos, a falta de experiência foi considerada empecilho.

Havia, ainda, outras dificuldades relatadas, tais como a dificuldade corporal de acompanhar os movimentos, a dificuldade de se relacionar com suas limitações e com as limitações do outro, ou seja, a falta de tolerância consigo mesmo e com o outro. Alguns reconheceram que o início do curso havia representado um desafio, mas que isso precisava ser superado. Esse foi um dado importante, uma vez que se observa que, ao longo do curso, praticamente todos os relatos mostram uma superação coletiva, não só em relação às danças circulares, mas em relação a promover um encontro consigo mesmo.

Outro ponto importante que emergiu dos relatos foi a observação de que alguns participantes do curso associavam as danças circulares a uma prática religiosa, em função de os ritmos musicais serem provenientes de culturas tradicionais de povos diversos. Ressaltamos essa questão para por foco nas suas causas, relacionadas, muitas vezes, à falta de acesso a repertórios culturais, ou seja, provocada pela falta de uma política de formação cultural alicerçada na experiência estético-cultural.

Na maioria das vezes, as políticas existentes promovem formações fragmentadas, que priorizam o conhecimento racional e metodológico do ensino. Esquecem-se, desse modo, da importância de se pensar em uma formação que privilegie as relações humanas, inseridas em um contexto multicultural globalizado, no qual as culturas devem ser respeitadas sem discriminação e distinção de gênero, raça ou origem. Sendo assim, cursos como o de danças circulares fazem-se necessários, por contribuírem para a desconstrução de estereótipos preconceituosos em relação à diversidade cultural.

Os relatos mostram, ainda, que as visões equivocadas de religiosidade como doutrina foram sendo desconstruídas ao longo dos encontros, a partir do envolvimento dos participantes que as trouxeram – que representavam a minoria, na verdade – com o verdadeiro princípio da dança circular.

Na grande maioria das narrativas dos professores, estavam presentes desabaços de cansaço, por trabalharem em dois turnos, bem como a exaustão ao chegar ao curso, cuja oferta ocorreu à noite, de modo que os relatos representavam o desabaço de muitos.

Observamos um número considerável de relatos com esse sentimento de cansaço. No entanto, ao dar prosseguimento às descrições, os participantes reconhecem o quanto o curso de

formação continuada de danças circulares contribuiu para a sua formação, possibilitando-lhes experimentações culturais que reverberaram nas suas práticas.

Eles reconhecem, ainda, que se sentiram afetados, descrevendo, inclusive, a ocorrência de mudanças internas, provocada a partir do envolvimento que tiveram com a dança, a música, ou seja, com todo o repertório artístico-cultural oferecido pelo curso. Essas mudanças internas provocaram uma mobilização que levou os participantes a uma reflexão sobre sua própria vida.

3.1.2 Biodanza: o olhar que contempla, o corpo que integra

A formação continuada em biodanza, assim como a de danças circulares, foi ofertada no Centro de Formação Pedro Valadão Perez em 2016 e 2017. De acordo com as circulares¹⁶, o curso foi apresentado à comunidade escolar com o nome *Educação biocêntrica do sistema biodanza: a poética do encontro humano*¹⁷, objetivando promover um estilo de vida mais saudável e integrado ao bem-viver dos profissionais da área de educação. Segundo as circulares, essa formação continuada em biodanza oferecia diferentes abordagens, temáticas e vivências a partir da música e do movimento. O público-alvo eram todos os profissionais que atuavam nas unidades de ensino da rede municipal da Serra.

Em 2016¹⁸, foram ofertadas 25 vagas. O período de realização do curso foi de 17 de agosto a 23 de novembro daquele ano. As aulas eram realizadas às quartas-feiras das 19h às 21h30, totalizando 30 horas. Em 2017¹⁹, a oferta de vagas ampliou-se para 40, assim como a carga horária, que passou a ser de 60 horas²⁰. Porém, ao analisarmos os conteúdos listados no documento de certificação do curso, observamos que essa carga horária foi ainda maior,

¹⁶ As circulares referentes ao curso de formação continuada em biodanza analisadas nesta pesquisa (CI/Sedu/SP/GF nº 022/2016 e CI/Sedu nº 07/2017) podem ser consultadas em *Anexos*.

¹⁷ No Registro de certificado nº 10.336, Livro: 005, Folha: 48 v. correspondente ao ano de 2016, o título aparece como *Educação biocêntrica do sistema biodanza*.

¹⁸ Em 2016, as inscrições, segundo CI/Sedu/SP/GF nº 022/2016, foram realizadas a partir da data da Circular (18 de julho de 2016) até 10 de agosto de 2016, por meio de ficha de inscrição que o participante deveria enviar ao Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez via e-mail centrodeformacao.sedu@serra.es.gov.br ou fax (27) 3237-2663.

¹⁹ Em 2017, as inscrições, segundo CI/Sedu nº 07/2017, foram realizadas a partir das 9h do dia 11 de abril, encerrando-se às 16h30 do dia 13 abril, na plataforma acessada por meio do endereço <https://centroformacaoserra.wixsite.com/curso>.

²⁰ Informação extraída da circular CI/Sedu nº 07/2017.

totalizando 70 horas. Em 2017, o curso ocorria também às quartas-feiras, de abril a novembro, das 19 às 21 horas.

3.1.2.1 Projeto e ementa

Para a análise documental, foram coletados dois projetos, ambos do ano de 2017. O primeiro tem estrutura mais resumida. Nele, o curso tem o nome de *Educação biocêntrica do sistema biodanza: tecendo a vida que gera vida*. Possui um texto introdutório que toma como ponto de partida a definição de biodanza como “[...] um sistema de integração humana, renovação orgânica, reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originárias de vida”, de Rolando Toro²¹.

O projeto destaca a preocupação da formação continuada em biodanza em estimular potencialidades para que os professores participantes tenham um estilo de vida mais saudável e, com isso, possam exercitar a capacidade de expressar as emoções, de modo a usufruir os benefícios promovidos por esse sistema de integração humana.

Entre esses benefícios, são listados o controle da ansiedade e a melhora da saúde psíquica, o aumento da autoconfiança e do autoconhecimento, possibilitando o alívio do estresse, considerado o mal dos tempos modernos, além de inibição da timidez, obtida por meio da partilha em momentos musicais de sensibilização.

Como frisamos, esse primeiro projeto foi mais sintetizado em relação à versão seguinte. Na segunda versão do projeto, a formação tem o nome *Educação biocêntrica do sistema biodanza: a poética do encontro humano*. Nela, há informações mais detalhadas sobre o desenvolvimento do curso de formação continuada em biodanza ofertado pela Gerência de Formação da Sedu-Serra.

²¹ Psicólogo e antropólogo, foi professor de *Psicologia da arte e da expressão*, na Pontifícia Universidade Católica do Chile, e de *Antropologia médica*, na Escola de Medicina da Universidade do Chile. Inspirando-se em fontes antropológicas e etnológicas, bem como nas ciências da vida, criou um sistema integrador, desenvolvendo, nos anos 1960 e 1970, experiências com a biodanza, então denominada psicodanza. Disponível em: <<https://biodanzario.bio.br/rolando-toro/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

O projeto inicia-se informando a carga horária atualizada do curso (70 horas), sua duração (de abril a novembro de 2017) e o horário de realização. Em seguida, traz a ementa, que descreve a proposta do curso de biodanza no processo formativo dos profissionais da educação.

A partir da *justificativa* do projeto, observamos a preocupação da formadora de expor a relevância da formação do curso de biodanza para os participantes, pois sublinha que eles precisam buscar, dentro de si, potenciais que visem à melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento humano e bem-estar nas esferas pessoal e profissional. Diante disso, considera a biodanza uma ferramenta que pode auxiliar nessa busca por qualidade de vida dos professores, a qual poderá, inclusive, repercutir no seu trabalho como docente.

No que diz respeito ao *objetivo geral*, o projeto propõe a interligação de quatro conceitos da biodanza: “integrar, reeducar afetivamente, renovar organicamente e reapreender funções que originam a vida”. Para melhor compreendê-los, segue o detalhamento de cada um.

- a) *integrar* é a relação de integração, existente na biodanza, do sujeito consigo mesmo e com o meio, em um sentido de totalidade;
- b) a *reeducação afetiva* representa perceber-se na relação consigo e com o outro de forma criativa, afetiva e solidária;
- c) a *renovação orgânica* é a ação sobre a autorregulação orgânica, que ativa o processo de renovação celular e regulação global das funções biológicas, reforçando a autoestima, favorecendo um estado de bom humor, contribuindo para a valorização do próprio corpo e, conseqüentemente, impulsionando o desenvolvimento da confiança e segurança;
- d) *aprendizagem das funções originárias da vida*, que ocorre a partir dos instintos que representam a natureza em nós, de modo que, ao nos tornarmos sensíveis a eles, restabelecemos a ligação entre natureza e cultura.

Os *objetivos específicos* reforçam esses conceitos. No entanto, destacamos um, em especial, por se relacionar com a presente pesquisa: “encorajar para ser criativo e feliz”.

Entendemos que a educação biocêntrica favorece, por meio da biodanza, um sentido integrador da vida, tornando-a uma totalidade. Nesse sentido, apresenta-se como um sistema

baseado nas experiências do crescimento pessoal e induzido pela música integrada e pelo ritmo de atividades corporais, os quais promovem a conexão do movimento e a emoção, dando um significado à nossa capacidade de ver o mundo, compreender nossa existência e projetar o futuro.

Sendo assim, a segurança promovida por esse movimento integrador propicia no sujeito processos criativos e humanizados, em uma relação dialética com o meio. Despertar a sensibilidade dos participantes pelo olhar que admira e pelo corpo que vivencia e experimenta²² com a música propicia um ambiente motivador e criativo, que promove um sentimento de bem-estar, integração e segurança.

Portanto, destacar o objetivo específico “encorajar para ser criativo e feliz” é importante para compreendermos que, por meio da biodanza, a experiência de metamorfose do corpo promove uma experiência de expressão criativa da identidade.

Segundo Reis (2012, p. 108), toda dança se origina da percepção do próprio corpo. “Na biodanza os sujeitos vivenciam esta possibilidade de alquimia de transmutação, aberta pela potência do corpo em se expressar de diferentes formas na dança”. Contudo, mesmo não sendo a intenção da biodanza produzir uma dança artística, uma vez que seus participantes vivenciam as experiências consigo mesmos, em um movimento integrado, e não como uma ação estética para ser contemplada, observamos que o contato com o repertório musical apresentado, com a dança e com vivências que proporcionam atividades de interação com jogos criativos fazem parte de um processo estético-cultural que promove uma experiência sensível por meio da arte.

²² É importante sublinhar que o termo *vivência* é muito utilizado na biodanza, traduzindo uma experiência integral da realidade e que, de forma subjetiva, abarca “[...] a palpitante qualidade existencial de viver o aqui e agora [...]” (TORO apud NETO, acesso em: 14 fev. 2018). O termo não pode ser usado no mesmo sentido que aquele designado por Walter Benjamin, que o opõe ao termo *experiência*. No entanto, esta pesquisa fundamenta-se no conceito de experiência (*Erfahrung*) de Benjamin, o qual parte da riqueza de uma temporalidade, a qual se inscreve em várias gerações, em uma formação (*Bildung*) que reverbera em toda a sociedade. Para esse pensador, o conceito de vivência associa-se à modernidade, cuja efemeridade não permite ao indivíduo uma experiência integral, coletiva, que perpassa gerações e modifica o sujeito. Apesar das diferenças conceituais, consideramos a relevância de pesquisar as experiências estéticas na biodanza na formação continuada. Isso porque ela promove momentos de criação integrada com a dança e a música, propiciando uma experiência estética aos professores. Tal experiência, em consonância com o conceito de educação biocêntrica, afeta o sujeito, transformando-o, como indivíduo inserido em uma totalidade, a qual também é modificada. Por consequência, o termo vivência usado na biodanza, apesar de esta não ter cunho intergeracional, também promove uma experiência formativa em seus participantes, possibilitando-lhes desenvolver uma nova relação com o coletivo.

A *metodologia* do projeto se relaciona com a indução a vivências integradoras, em situações de encontro em grupo. Com base em Toro, nela está apontada a importância de se viver intensamente o presente, tanto no sentido de estar inteiro como no de estar presente no instante da vivência. Para tanto, as músicas são parte integrante dos exercícios específicos de comunicação.

A *dinâmica das aulas* apresentada no projeto procura desenvolver os objetivos mencionados a partir da inserção da música nos momentos de vivências. No entanto, com base em Godoy (2008), frisa que elas não são selecionadas a partir de critério estético, mas funcional. Na visão dessa autora, a música pode ser orgânica ou inorgânica. As músicas orgânicas seriam aquelas que possuem fluidez, harmonia, ritmo, tom e unidade de sentimentos, sendo, por isso, “[...] estruturadas a partir de um núcleo emocional ou de um propósito fortemente expressivo, capaz de despertar resposta motora e profunda estimulação visceral” (GODOY, 2008, p. 136). A autora dá como exemplo de música orgânica por excelência as de autoria de Mozart.

A música inorgânica, por sua vez, Godoy (2008, p. 137) define como a “[...] música contemporânea, incluindo a música eletrônica, a música concreta, o serialismo, a música sintética e a música aleatória, entre outros”, que rompeu abruptamente com a unidade e, com isso, tornou-se “[...] descontínua, renegou a harmonia, introduziu a dissonância e elementos aleatórios estranhos, quebrou os ritmos, fez-se atonal, serviu-se de estridência e, finalmente, do ruído”.

No projeto, a formadora considera a música fator essencial para as experiências realizadas na biodança. Explica que o *funk*, por exemplo, não é usado no planejamento da realização das vivências, por ser um estilo musical que caminha na contramão do que a biodança quer resgatar: sua batida é acelerada, como o ritmo da modernidade, além do que muitas de suas letras contêm estereótipos, objetificando a vida, o que caracteriza as músicas desse estilo como inorgânicas. A partir desse contexto, observamos que a formadora utiliza um critério rigoroso na escolha das músicas, pois entende que cada momento de vivência exige um estilo apropriado e que essa escolha acertada para cada linha irá propiciar uma vivência expansiva de consciência e ampliação do universo de cada participante. A sincronização dos movimentos com os ritmos musicais é muito importante para promover, de fato, uma vivência integradora.

Por fim, o projeto conclui com as *referências*, citando, inclusive, autoras já mencionadas, como Ruth Cavalcante e Godoy (2008).

3.1.2.2 Conteúdos

Para melhor compreensão dos conteúdos, as Tabelas 3 e 4 trazem as informações constantes do documento de certificação do curso, respectivamente, em 2016 e 2017. Observamos que em 2016, primeiro ano de vigência do curso de formação continuada em biodanza (Tabela 3), a quantidade de conteúdos era menor em relação ao ano seguinte, assim como a carga horária. Além disso, o curso não possuía atividade não presencial. No entanto, em 2017, ocorreu o desenvolvimento de atividades dessa natureza, com a elaboração de relatórios sobre a temática *A poética do encontro humano*²³, contabilizando 14 horas não presenciais (Tabela 4). Constatamos que houve uma preocupação inicial em se explorar os conceitos introdutórios da biodanza, inclusive por meio do uso de vídeo – por exemplo, um que apresentava a temática *Educação biocêntrica*²⁴, apresentado por Ruth Cavalcante, que propicia uma discussão sobre as mudanças de paradigmas por meio da biodanza, a partir do princípio de que a vida, em todas as suas manifestações, é o centro.

Com base nesse princípio, concluímos que todos os conteúdos estão sintonizados em explorar a educação biocêntrica por meio da biodanza, que constitui um sistema de desenvolvimento humano o qual, por vivências ontológicas, contribui para a transformação de paradigmas, promovendo o deslocamento de uma concepção que vê o homem como o centro de tudo e, por isso, se encontra em posição de dominação – inclusive em relação à própria natureza, o que lhe “autoriza” a destruí-la –, para uma nova concepção de vida, constituída não apenas pelo homem, mas por todos os demais elementos da natureza, na qual ele também se inclui, assim como o cosmos, considerado o conjunto de todas as vidas.

²³ A partir de acesso a frequência de 2017, foi constatado que ocorreu a entrega de dois relatórios ao longo do ano, em 31 de maio e em 11 de novembro.

²⁴ O vídeo pode ser acessado pelo endereço <https://www.youtube.com/watch?v=ybfgY9Pu7U8>.

TABELA 3 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO *EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA DO SISTEMA BIODANZA* (2016)

Conteúdo programático	Carga horária
Introdução técnica sobre o sistema biodanza e introdução à parte vivencial – integração do grupo	3
Introdução: pirâmide de aprendizagem de Willian Glasser e caminhar da luz que habita em seu interior – parte vivencial	3
Introdução: os sete saberes de Edgar Morin e as mais belas esculturas humanas – parte vivencial	3
Vídeo sobre educação biocêntrica com Ruth Cavalcante e a inteireza das possibilidades humanas – parte vivencial	3
Introdução: as cinco linhas de vivência de biodanza e exaltando a própria presença	3
Introdução ao tema eutonia e dança eutônica – parte vivencial	3
Introdução: linha da afetividade e cultivando a amizade com afetividade – parte vivencial	3
Introdução ao tema fluidez e fluidez do movimento humano – parte vivencial	3
Criatividade e parte vivencial: a vida em movimento	3
Habilidades para a vida: comunicação afetiva – parte vivencial	3
TOTAL	30

Fonte: elaborada pela autora a partir do Registro de certificado nº 10.336, Livro: 005, Folha: 48 v.

TABELA 4 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO *EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA DO SISTEMA BIODANZA: A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO* (2017)

Conteúdo programático	Carga horária presencial	Atividades	Carga horária não presencial
Introdução: biodanza e seus benefícios	2	-	-
A afetividade e as preferências	1	-	-
Biodanza e os cinco potenciais humanos distintos e complementares	2	-	-
Rigidez mental e mente alerta	1	-	-
A roda como proposta de reorganização do espaço de ensino e aprendizagem	1	-	-
Ensinar a compreensão humana	1	-	-
Educação biocêntrica: tecendo uma compreensão	2	-	-
Os sete poderes da biodanza	1	-	-
Um olhar biocêntrico sobre o brincar	1	-	-
As linhas de vivências	2	-	-
Vivências corporais conforme linhas de vivências	42		
		Conjunto de relatórios: a poética do encontro humano	14
SUBTOTAL	56		14
TOTAL			70

Fonte: elaborada pela autora a partir do Registro de certificado nº 14.019, Livro: 006, Folha: 48 v.

A partir disso, podemos melhor entender a distribuição dos conteúdos ao longo dos dois anos de desenvolvimento do curso de formação continuada em biodanza realizado no Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez. A abordagem do tema eutonia²⁵ e dança eutônica permite observar que essa formação para professores se apresenta de uma forma diferenciada, se comparada com as que tradicionalmente conhecemos.

A partir da eutonia, entendemos o corpo sob a concepção de consciência corporal suscetível de gerar sabedoria por meio da atenção às sensações. Assim sendo, o corpo faz parte desse universo biocêntrico e, por isso, se torna mais um elemento entre outros, constituído de vida, em sua dimensão mais ampla, pois se relaciona com a própria natureza em que está inserido.

Sendo assim, a compreensão humana de vida em um contexto de educação biocêntrica está presente em todos os conteúdos e atividades da formação continuada em biodanza para os profissionais da educação da Serra. Observamos, nesse sentido, a predominância das experiências, apresentadas como vivências, com conteúdos que privilegiam a criatividade, o movimento e as expressões corporais, de forma lúdica e prazerosa, em que o corpo é protagonista de um sistema integrado.

3.1.2.3 Perfil dos participantes e frequência

As informações que permitiram a análise do perfil e avaliação da frequência dos participantes do curso de biodanza em 2016 e 2017 também foram obtidas a partir do sistema informatizado da Gerência de Formação da Sedu-Serra. Os dados informavam o regime (efetivo ou contratado) e o local de trabalho (Emef ou Cemei). Assim, temos:

- a) desde 2016, a participação dos professores das Emef's é superior à participação dos profissionais dos Cemei's, correspondendo a 84% em 2017;

²⁵ “É uma abordagem de educação somática em que o aluno acessa a sabedoria que é própria do corpo. Por meio da atenção às sensações, promove a ampliação da percepção e da consciência corporal, propiciando a flexibilidade tônica. Foi criada e desenvolvida pela alemã Gerda Alexander (1908 - 1994)”. Disponível em: <<https://www.eutonia.org.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2018. Mais informações sobre esse conceito em <http://www.blogdasauade.com.br/saude-fisica/2010/06/22/voce-sabe-o-que-e-eutonia/>.

- b) desde 2016, o número de profissionais contratados foi superior ao número de efetivos, sendo que em 2017 chegou a 97%;
- c) em 2017, a frequência aumentou consideravelmente: 27,5% maior que em relação a 2016, havendo baixo índice de desistência;
- d) tanto em 2016 quanto em 2017, as turmas eram constituídas exclusivamente por participantes do sexo feminino;
- e) pela listagem de inscrição, observamos que o curso é bastante concorrido, com 169 inscritos para 40 vagas em 2017 – o critério para o preenchimento, como apontado em circular, ocorreu conforme a ordem de inscrição.

Os documentos coletados para o delineamento do perfil dos cursistas da formação continuada em biodanza possibilitaram-nos acessar dados que contribuíram, inclusive, para constatar o nível de aceitação dessa formação pelos profissionais de educação da Serra.

A partir deles, percebemos que, no segundo ano de oferta, o curso teve um número considerável de inscritos, o que representou um avanço para a abertura de uma nova dinâmica de formação continuada, baseada no protagonismo do professor. Ao contrário de uma formação centrada na valorização conteudista, que muitas vezes produz um conhecimento fragmentado, desconectado do todo, contribuindo para manter o sujeito cada vez mais na superficialidade, o curso de biodanza representou uma forma diferenciada de experiência formativa, baseada no desenvolvimento sensível e criativo de uma unidade humana.

3.1.2.4 Relatórios dos participantes

Os relatórios analisados representam muito mais que uma atividade não presencial a ser cumprida na programação do curso; são a oportunidade de todos os participantes se expressarem como sujeitos que viveram uma experiência diferenciada de formação continuada de professores. Como elemento documental que continha falas dos participantes e expressava suas visões sobre a formação por meio da biodanza, tais documentos foram de extrema relevância, pois possibilitaram uma análise mais apurada, principalmente no que tange à experiência estética e ao contato dos profissionais de educação, professores, pedagogos e diretores com a arte, manifestada

por meio da música, dança e expressões corporais. Ao possibilitarem uma aproximação em relação à dinâmica das aulas, esses documentos permitiram, também, notar que havia uma consonância entre as informações neles coletadas com as que estavam nos documentos anteriormente analisados, revelando o que os participantes experimentaram ao longo do processo.

Vimos que o objetivo da formação em biodanza não foi formar facilitadores em educação biocêntrica, mas promover nesses professores da Educação Básica da rede municipal da Serra a experimentação em um curso durante o qual pudessem se expressar subjetivamente por meio da música, da dança, em integração consigo mesmos e com o outro, em uma relação dialética, com comunicação afetiva e corporal. Nesse sentido, o dinamismo e a criatividade por meio da linguagem da dança e da arte foram essenciais para que os cursistas pudessem viver uma experiência estética aliada aos princípios da biodanza.

Conhecer o regime e o local de trabalho dos professores participantes foi importante para que pudéssemos traçar um perfil desses profissionais, uma vez que tais informações proporcionaram, inclusive, uma análise para além do documento. Destacamos a seguir alguns apontamentos feitos pelos professores nesses documentos:

- a) os cursistas alegaram que o cansaço da sobrecarga de trabalho em dois horários foi um fator que dificultou sua participação no início do curso;
- b) a certificação foi apontada por alguns como motivo para a inscrição no curso;
- c) alguns afirmaram desconhecer o propósito da biodanza quando se inscreveram no curso;
- d) encontraram dificuldade para se relacionar com pessoas desconhecidas, demonstrar seus sentimentos, se despojar diante das experiências de vivências;
- e) a biodanza, na visão da maioria, promove uma reeducação afetiva;
- f) reconheceram que têm uma vida muito estressante, cansativa, que resulta de uma rotina mecanizada;
- g) reconheceram a ansiedade como consequência do tempo acelerado da vida moderna;

- h) apresentaram, inicialmente, dificuldades em lidar com o imprevisível, com as situações inusitadas provocadas pelas vivências;
- i) a experiência com a biodanza ao longo do curso promoveu em muitos o resgate de memórias pessoais relacionadas à infância e de situações marcantes em suas vidas;
- j) compreenderam a biodanza como uma ferramenta de transformação social e instrumento de reflexão;
- k) perceberam que as vivências proporcionadas por meio do momento de integração na biodanza aguçavam a criatividade, principalmente por meio da música e da dança;
- l) concluíram que a biodanza proporciona uma abertura para novos horizontes e, assim, contribui para repensar exercício da profissão.

A partir das considerações apontadas, acreditamos que os professores, inicialmente, não possuíam muitas expectativas com relação ao curso, até pelo fato de desconhecerem a biodanza. Inclusive, alguns afirmaram que a intenção de fazê-lo foi movida pela necessidade de um certificado. A grande maioria atuava em regime temporário, o que levou os docentes a procurar os cursos com uma carga horária alta, uma vez que a certificação é utilizada como título para serem recontratados pela rede.

No entanto, com o passar do tempo, por meio do convívio no grupo, houve mudança de pensamento em relação aos propósitos da biodanza, conforme relatou a maioria. A partir daí, as dificuldades, conforme descrição nos relatórios, foram sendo superadas na dinâmica das atividades desenvolvidas ao longo do curso.

Com base nos relatórios, observamos que a maioria dos professores possuía dificuldades em se relacionar com o outro e consigo mesmos. Em função disso, tinham dificuldades para expressar suas emoções e se colocar como protagonistas em situações pessoais e profissionais. A possibilidade que a biodanza lhes oferecia de contato com processos criativos, além de promover relaxamento, provocava momentos de criações interativas aliadas à arte, por meio da dança e da música.

É importante ressaltar que não coube, neste estudo, fazer uma abordagem em relação à experiência estética em arte como um processo de relaxamento ou terapêutico, mas do sensível

cognitivo do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural. Do mesmo modo, frisamos, mais uma vez, que, na biodanza, a dança não tem propósito coreográfico; não existe técnica no processo e, sim, integração; cada um é livre para explorar os movimentos do corpo da forma que achar mais confortável, pois a ideia é que o participante se sinta seguro e confiante em si mesmo. Com isso, esses movimentos vão se interagindo e fluindo harmoniosamente, em um contexto integrador com outros participantes que estão no mesmo espaço.

Com relação à música, apesar de os critérios da biodanza não serem estéticos, conforme a dinâmica das aulas descrita no projeto do curso, o contato com um repertório musical de qualidade, composto por músicas orgânicas, proporcionava uma riqueza melódica que convidava à organicidade, à integração e à plenitude. Muitos participantes afirmaram, inclusive, que, pelas vivências musicais e pela interação com os colegas, foi possível fazer o resgate de memórias de momentos significativos, de experiências que viveram na infância, as quais, de alguma forma, retornaram à lembrança por meio da biodanza.

Por meio das narrativas que constavam dos relatórios, as participantes reconheceram que o momento relaxante promovido pelas experiências com a biodanza lhes permitiu esquecer a rotina acelerada do dia a dia, característica inerente à atualidade, que promove os desafetos e o distanciamento entre as pessoas. O uso indiscriminado da tecnologia, como o acesso a redes sociais e uso de celulares em massa, foi citado como algo que também propicia o afastamento em relação ao outro, promovendo uma sociedade cada vez mais individualista e desintegrada.

Neste ponto, observamos consonância com o referencial teórico desta pesquisa, especificamente, quando Adorno e Benjamim debatem sobre os efeitos que a modernidade exerce em uma sociedade de fetiche, como esta em que vivemos. Não cabe aqui fazer uma crítica radical à tecnologia, até porque devemos reconhecer os benefícios que ela também trouxe à sociedade, principalmente com relação aos avanços na medicina. Porém, tampouco devemos embarcar em uma consciência alienadora de uma coletividade que procura padronizar valores comportamentais provocados por um industrialismo que “coisifica a alma” (ADORNO, 1985).

Adorno (1985, p. 35) frisa que “as inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normatizados como os

únicos naturais, decentes, racionais”, em consequência do que, ainda segundo o pensador alemão, o homem passa a ser determinado como coisa, dado estatístico, sucesso ou fracasso. Na atualidade, o prazer de se ter a posse de determinado objeto, assim como seguir um padrão de atitude – por exemplo, usando as redes sociais para compartilhar suas “vivências” – padroniza um comportamento que se erige sobre uma superfície ilusória, a qual, ao contrário do que parece, mais isola do que se socializa. Por isso, Adorno (1985, p. 35) sublinha que “a brutalidade com que enquadra o indivíduo é tão pouco representativa da verdadeira qualidade dos homens quanto o valor o é dos objetos de uso”.

Quando relacionamos esse movimento de padronização comportamental que desintegra o indivíduo aos princípios da biodanza, buscamos enfatizar a importância que essa formação exerceu para os seus integrantes, ao promover, por meio de linguagens da arte, como a dança e a música, não somente a oportunidade de experimentar momentos de integração, mas também de ter uma experiência estética.

Por meio da análise dos relatórios, também observamos que, por unanimidade, todas reconheceram que as experiências vivenciadas trouxeram-lhes algum nível de transformação. Nas narrativas, de forma sensível e emocionada, as participantes relataram como a biodanza as ajudou a descobrir suas limitações e a superar as sensações de angústias por elas provocadas. Para a maioria, a biodanza promoveu uma reflexão profunda sobre a forma de ver a si e aos outros como sujeitos e também sobre sua forma de ver o mundo. Isso trouxe inquietações próprias de um grupo que, de fato, viveu uma experiência formativa.

Desse modo, podemos depreender que a formação em biodanza oferecida por dois anos (2016 e 2017) pela Sedu-Serra promoveu, a partir da indução a experiências integradoras, uma superação positiva de expectativas em seus participantes, apesar de ser desconhecida pela grande maioria.

Ao contrário da maioria das formações continuadas, compartimentadas em metodologias fragmentadas, esta proporcionou autonomia aos participantes. A arte da dança, música e interpretação com os jogos criativos nela inseridos possibilitaram aos profissionais sair de uma individualidade objetiva e superficial para uma interação coletiva e integradora por meio da subjetividade e da sensibilização do próprio corpo.

3.1.3 Cinema e educação

O projeto *Cinema e educação* é mais uma formação continuada de professores realizada pela Gerência de Formação no Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez que busca uma forma de experiência formativa por meio das linguagens artísticas. Nesse caso, o cinema é o foco, entrelaçando outras linguagens da arte de forma sensível e reflexiva.

A partir da análise de uma circular, o curso de formação continuada de professores com base no cinema e na educação foi apresentado à comunidade escolar com o “[...] objetivo de propor experimentações com *curtas, vídeos, sarau, músicas, textos e apresentação de trabalhos pelas escolas* [...] enquanto espaço-tempo de vivências e potencialização de outros modos de problematizar os fazeres na escola com temáticas atuais, em que a sociedade está inserida” (grifos do documento²⁶).

As inscrições do curso *Cinema e educação* foram abertas a partir da data da circular (18 de julho), encerrando-se em 5 de agosto de 2016. O início do curso ocorreu em 18 de agosto do mesmo ano. De acordo com a circular analisada, esse curso também se destinou aos profissionais que atuavam nas unidades de ensino da rede municipal da Serra (professores, pedagogos, estagiários, auxiliares e pessoas da área técnico-administrativa).

A circular traz o cronograma de atividades por dia de aula, bem como as sinopses dos filmes que seriam *exibidos* ao longo do curso, que totalizava 40 horas. O documento informa, ainda, que seriam ofertadas 50 vagas, mas nele não havia informação de que seriam duas turmas, o que foi percebido quando procedemos à análise de uma carta entregue aos cursistas.

Os objetivos explicitados em tal carta incluem curtas, vídeos, saraus, músicas, textos e trabalhos desenvolvidos pelas escolas como instrumentos que impulsionariam debates e discussões acerca de temáticas atuais. Segundo o documento, essas experiências abririam a possibilidade de se criar um novo *espaço-tempo*, articulando teoria e prática de produção curricular na escola, permitindo, assim, outros modos de relação entre homem-mundo.

A carta direcionada aos cursistas integrantes da formação continuada em questão assim explicita o que se esperava dos participantes do projeto *Cinema e educação*: “[*que*] conheçam e

²⁶ Extraído da circular referente ao curso *Cinema e educação*: CI/Sedu nº 022/2016.

façam uso de diferentes linguagens estéticas por meio do cinema, da música, dos textos estudados, dos relatos das escolas”. De acordo com esse documento,

[...] a experimentação de tais movimentos estéticos pode instigar outras problematizações dos processos de ensino e de aprendizagem, saindo do que está posto; [caminhando] por outros modos de promoção de intervenções pedagógicas mais inventivas e diferenciais com os estudantes nas escolas.

3.1.3.1 Projeto

O projeto do curso *Cinema e educação* inicia-se com um breve contexto dessa formação continuada, constituída como *espaçotempo* de encontros que convidam a uma produção coletiva, propiciando outras formas de aprender e ensinar, promovendo ações pedagógicas a partir de recursos como textos, curtas, vídeos, saraus e músicas, além de apresentação de trabalhos nas escolas.

De acordo com o projeto, o pensamento problematizador da formação e das atitudes cotidianas na escola pode possibilitar uma reflexão política das práticas que interfere diretamente na ação pedagógica dos professores. Conforme esse documento, a formação busca, por meio de imagens cinematográficas, correlacionar as práticas cotidianas com temas que fazem parte do contexto escolar e da realidade atual.

Portanto, conforme o projeto, por meio de redes de estudos, de debates e de conversa entre e com os profissionais da educação do município da Serra, a formação *Cinema e educação* busca possibilitar estudos de diferentes temáticas da atualidade, por meio de uma metodologia dinâmica de formação.

Um dos propósitos principais é buscar uma prática educativa que se utilize de outras formas de intervenção pedagógica com os estudantes. Sendo assim, o cinema seria uma ferramenta essencial para despertar para novas concepções.

A metodologia utilizada procura incentivar os participantes do curso ao desenvolvimento de trabalhos com os alunos. A ideia é que os professores, a partir da experiência vivenciada no curso, pudessem relacionar conceitos de formação, de aprendizagem, de infância e de currículo. A proposta prevê 20 horas de atividades de estudos por meio de texto de natureza não presencial, informando que esses textos seriam produzidos a partir das conversas

desenvolvidas nos encontro. Enviados posteriormente para o e-mail dos cursistas, eles serviriam de leitura básica para a construção de um debate no encontro seguinte.

Com relação às atividades presenciais, de acordo com o projeto, foram destinadas 20 horas para a realização dos encontros. A partir de cada sessão cinematográfica, seria organizada uma roda de conversa que possibilitasse problematizações relacionadas ao contexto escolar.

Por fim, o documento frisa que a formação *Cinema e educação* é uma oportunidade para que os profissionais de educação do município da Serra, a partir das experiências vivenciadas com as diferentes linguagens estéticas, pudessem fazer uso das reflexões e debates ao longo dos encontros.

O projeto analisado não apresenta referências teóricas. Porém, é visível sua articulação com os eixos *escutar, valorizar e formar*, que, conforme dito, são centrais na política de formação continuada promovida pela Gerência de Formação da Sedu-Serra.

Ouvir as vozes dos participantes do curso é fazê-los protagonistas no processo de planejamento das ações de formação de modo coletivo e integrado. Em relação a isso, analisando o projeto do curso *Cinema e educação*, observamos que ali está demonstrado o entendimento de que o processo de escuta se faz necessário, para que os profissionais se sintam valorizados, possibilitando, de fato, uma experiência formativa.

3.1.3.2 Conteúdos

Assim como os cursos *Danças circulares e Biodanza*, a análise dos conteúdos do projeto *Cinema e educação* foram realizadas a partir da discriminação do conteúdo programático informado no respectivo registro de certificado, apresentada nas Tabelas 5 e 6. Comparando as duas tabelas, observamos que a programação das atividades é diferenciada. Isso, porém, não ocorreu porque o curso foi ofertado para duas turmas, mas porque a realização da atividade *Projetos de intervenção na escola* foi opcional. Desse modo, para os cursistas que a cumprissem, a carga horária correspondente, de 20 horas, conforme Tabela 6, seria contabilizada na carga horária total da formação, que, desse modo, passaria a ser de 45 horas, conforme a mesma tabela.

TABELA 5 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO *CINEMA E EDUCAÇÃO* (2016)

Conteúdo programático	Carga horária
<i>O menino e o mundo</i> : a geografia como arte de viver	5
<i>Flor do deserto</i> : cultura, gênero e sexualidade	5
<i>Crianças invisíveis</i> : questões socioeconômicas e afetivas	10
Curtas diversos: afetividade e currículo	5
TOTAL	25

Fonte: elaborada pela autora a partir do Registro de certificação nº 9.904, Livro: 005, Folha: 25 v.

TABELA 6 – CONTEÚDO E CARGA HORÁRIA DO CURSO *CINEMA E EDUCAÇÃO* (2016)

Conteúdo programático	Carga horária presencial	Atividades	Carga horária não presencial
<i>O menino e o mundo</i> : a geografia como arte de viver	5	-	-
<i>Flor do deserto</i> : cultura, gênero e sexualidade	5	-	-
<i>Crianças invisíveis</i> : questões socioeconômicas e afetivas	10	-	-
Curtas diversos: afetividade e currículo	5		
		Projetos de intervenção na escola	20
SUBTOTAL	25		20
	TOTAL		45

Fonte: elaborada pela autora a partir do Registro de certificação nº 9.910, Livro: 005, Folha: 26 v.

Procuramos ter acesso aos filmes a partir dos quais as temáticas seriam discutidas na formação, o que nos possibilitou experimentar as sensações por eles produzidas. Limitamo-nos a analisar os longas-metragens, já que apenas essas obras são mencionadas nos documentos.

Observamos que a programação dos filmes nesse curso foi planejada de forma cautelosa, uma vez que tratava de temas polêmicos, que provocava muita reflexão. Por exemplo, com o filme *O menino e o mundo*, os professores tiveram a oportunidade de ter contato com uma produção cinematográfica que explora uma plasticidade artística de extrema riqueza poética, provocando, de forma sensível, a imaginação do espectador. Sobre esta obra, merecem destaque as seguintes considerações:

- a) trata-se de um filme de animação com presença plástica forte, uma vez que seus traços simplificados provocam uma continuidade na imaginação do telespectador, proporcionando uma interação poética com as cenas e as narrativas;
- b) a animação nos faz entender que o lugar em que vive o menino é agradável e de sonho, pois, em meio à natureza, ele desfruta não só a liberdade de ser criança, mas também a liberdade de sonhar;
- c) promove um universo de possibilidades e reflexão a partir de um jogo poético sobre questões da realidade.

O filme *A flor do deserto*, por sua vez, trata de uma temática forte, apresentando o drama de meninas submetidas à mutilação genital. Provoca profundas reflexões sobre a violência, não somente contra a mulher, mas contra o ser humano. Nesse sentido, suas cenas impactantes promovem uma sensibilização, suscitando discussões relacionadas a um contexto atual, em que cada vez mais a sociedade tem sido convidada a discutir sobre a violência contra a mulher e os prejuízos causados pelo patriarcalismo a todos os gêneros.

Observamos que os filmes que integram o curso, além de tratar de temáticas reflexivas, propõem o desenvolvimento de um olhar sensível e estético, o qual, ao propiciar reflexões e mudanças significativas em atitudes e formas de ver o mundo, promove uma experiência formativa de fato.

Crianças invisíveis, assim como os demais filmes exibidos no curso, também convida à reflexão sobre um contexto muito atual: os problemas sociais que causam a vulnerabilidade infantil, recorrentes não somente nas escolas públicas da Serra, mas de todo o Brasil. O tema é tratado na película a partir de cenas que retratam a vulnerabilidade de crianças de sete países.

Tendo em vista a análise dos vários aspectos referentes ao curso *Cinema e educação*, observamos que, apesar de os temas abordados proporem, em seu conjunto, uma reflexão profunda, que promove um impacto nas subjetividades, a dinâmica do curso buscou, a partir dos momentos de conversas, debates e discussões, criar um clima leve, por meio de uma metodologia dinâmica, com o uso das várias formas artísticas, como sarau, música etc.

Nesse sentido, fica evidente a intenção de promover momentos de autonomia dos professores, para que pudessem se expressar de várias formas e, por meio de discussões críticas, reconhecer a importância da formação continuada no processo de correlacionar situações atuais com sua prática na escola, provocando desdobramentos que, inclusive, poderão reverberar na construção de propostas curriculares.

3.1.3.3 Perfil dos participantes e frequência

Verificamos que entre os participantes do projeto *Cinema e educação* 62% dos profissionais eram provenientes de Emef's, contra 37% de participação dos Cemei's. Os profissionais da própria Sedu-Serra constituíam apenas 1%.

Atualmente, o Centro de Formação Pedro Valadão Perez possui um sistema informatizado de inscrição que possibilita o armazenamento de dados de forma mais completa, propiciando agilidade de atendimento e acesso às informações relativas aos cursos e aos participantes das formações continuadas. Em 2016, porém, sem essa plataforma²⁷ as inscrições eram realizadas por e-mail ou pessoalmente, o que se modificou em 2017, quando o sistema passou a ser usado. Em função disso, não foi possível sabermos o número de professores contratados que realizaram essa formação.

3.1.3.4 Avaliação dos participantes

A avaliação aconteceu no fim do curso, por meio de um questionário contendo itens objetivos e subjetivos. Reproduzimos a seguir os indicadores e critérios utilizados, com seus respectivos resultados, ressaltando que a amostragem expressa em percentual foi utilizada apenas para facilitar a análise qualitativa dos resultados.

A partir da Tabela 7, observamos que o curso foi avaliado positivamente por seus participantes. Os percentuais mais altos foram atribuídos aos indicadores referentes à *Clareza na comunicação* e ao *Domínio dos conteúdos* (94,7%), que se relacionam ao mediador.

²⁷ Acessada por meio do endereço <https://centroformacaooserra.wixsite.com/curso>.

TABELA 7 – AVALIAÇÃO OBJETIVA DO CURSO *CINEMA E EDUCAÇÃO*

Indicadores		Critérios & resultados obtidos (%)				
		Muito bom	Bom	Regular	Ruim	Não informado
Organização	Cumprimento de horário	84,2	15,7			
Planejamento	Metodologia	78	10,5	5,2		5,2
Temática Desenvolvida	Contribuição do assunto nas práticas pedagógicas	73,6	26,3			
Mediador	Clareza na comunicação	94,7	5,2			
	Domínio dos conteúdos	94,7	5,2			
Participação	Envolvimento nas atividades	84,2	10,5			5,2
Geral	Avaliação do encontro	84,2	10,5			5,2

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados relativos à avaliação dos participantes fornecidos pela Gerência de Formação da Sedu-Serra.

Quanto à avaliação subjetiva, realizada no mesmo instrumento, as questões nele abordadas foram:

- a) “Você utiliza filmes ou curtas nas suas aulas? Em caso positivo, escreva como essa prática pedagógica interfere no aprendizado dos alunos.”
- b) “Aponte as possíveis contribuições das temáticas/filmes apresentados hoje na sua prática docente.”
- c) “Considerando a importância de abordarmos temáticas que sejam coerentes com sua prática docente, dê sugestões de filmes/temáticas que você gostaria que fossem abordados nas formações.”

Analisando as respostas dadas pelos participantes para a primeira questão, observamos que aproximadamente 78% afirmaram utilizar filmes ou curtas em suas aulas – 21% não responderam a essa pergunta. Desse modo, a partir dos que efetivamente responderam a esse item, concluímos que 93,7% faziam uso de filmes e curtas em suas aulas. Os professores apontaram que o uso desses recursos se relaciona com o conteúdo em sala de aula, auxiliando no aprendizado dos alunos e possibilitando a ampliação cultural dos educandos.

Quanto à segunda questão, os professores afirmaram que as temáticas desenvolvidas possibilitam explorar várias questões, proporcionando melhores condições para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Entre as respostas, encontramos as seguintes afirmações:

- a) o material audiovisual permite discutir a infância e a valorização do brincar como aprendizado;
- b) apesar das dificuldades, as crianças nunca deixam de viver seus momentos de infância;
- c) os filmes incentivam a despertar nos alunos ao aprendizado, com brincadeiras e vivências da realidade do seu dia a dia;
- d) propostas a partir de filmes e curtas promovem atividades prazerosas para a criança;
- e) atividades por meio dos filmes e curtas contribuem para oralidade e troca de experiências.

Entre as sugestões de filmes apresentadas pelos professores, estão os seguintes títulos: *Tempos modernos* e *O ditador*, com Charles Chaplin; *Antes de partir*, *Perfume de mulher* e *Gênio indomável*. Eles sugeriram ainda abordar as seguintes temáticas: educação especial; família; escola; natureza; violência nas escolas; práticas educativas, incluindo, também, filmes sobre questões étnico-raciais.

Vale ressaltar que não cabe, por meio da análise deste curso, associar o cinema a uma educação voltada à didatização ou escolarização, cuja preocupação se restringe ao mero uso dessa linguagem como recurso didático ou à introdução de inovações tecnológicas na escola. Isso representaria um empobrecimento e negaria sua natureza e a importância que, por si só, ele possui. No entanto, devemos reconhecer o aproveitamento interdisciplinar de um filme como algo legítimo e desejável, que demonstra uma arte não isolada ou descontextualizada.

Como uma obra por si só, o cinema pode contribuir na educação com estratégias de ensino-aprendizagem para as mais variadas áreas do conhecimento, abordando questões diversas, ao possibilitar a fruição sensível com suas vertentes éticas e estéticas, incentivando a criatividade. Nesse sentido, frisamos a importância, em programas de formação continuada, da inserção de

cursos com similar teor estético, que motivem os professores a buscar novos caminhos para repensar suas práticas no cotidiano escolar.

A partir da avaliação subjetiva, observamos a relevância que os professores deram aos filmes como caminhos que podem provocar reflexões sobre a prática e suas interfaces no ambiente escolar, incentivando a aprendizagem dos alunos ao promover atividades prazerosas, relacionando-as com o seu contexto no dia a dia e, desse modo, contribuindo com a oralidade e troca de experiências.

O olhar de transformação ética e estética de si mesmo é algo que deveria estar presente nas propostas de formação continuada para professores. Nesse sentido, reportamo-nos a Kramer (1989) e a Gatti e Barreto (2009), quando discorrem sobre os pacotes de treinamentos ou pacotes metodológicos, já predefinidos e sem qualquer participação daqueles aos quais se destinam, os professores em formação, na elaboração do material. Tais pacotes apenas consolidam os sistemas de ensino ao “efeito de repasse” ou “efeito multiplicador”, priorizando, segundo Kramer (1989), a mera transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas. Nesse sentido, fazem-se necessários mais cursos que levem em consideração a experiência estética como forma emancipadora e de transformação social por meio do uso das linguagens artísticas e suas várias formas de ver e interpretar o mundo, em um contexto integrado das relações humanas.

3.1.4 Outras experiências de formação de professores contempladas pela Sedu-Serra

Fusari e Ferraz (1993, p. 52) frisam a importância de “[...] um aprofundamento teórico para que se possa discutir também a abrangência dos fatores culturais e sociais na formação do pensamento e ação educativa em Arte”. Para essas autoras, tais fatores são responsáveis pela formalização dos sentimentos estéticos e práticas artísticas.

Nesse sentido, observamos a importância de os órgãos públicos inserirem em seus programas de formação continuada de professores o acesso aos bens culturais, reconhecendo as múltiplas linguagens artísticas como possibilidade de promover a integração humana, intensificando, inclusive, o envolvimento de todos os profissionais da educação, sem distinção de área, em ações formativas que viabilizem a compreensão e importância da arte e da cultura no

espaço escolar, assim como sua inserção como ponto de discussão para promover um novo olhar sobre a elaboração do currículo da própria rede.

A partir de tal entendimento, faz-se necessário caracterizar algumas experiências formativas capixabas envolvendo as linguagens artísticas em diversos segmentos de formação de professores, quer sejam cursos realizados em um centro de formação, quer ocorram em outros espaços, por meio de programas diversos.

Além dos cursos realizados pela Gerência de Formação da Sedu-Serra, outras gerências da mesma secretaria também desenvolveram formações de professores utilizando as múltiplas linguagens artísticas. Mesmo que tenham sido experiências com menor duração que as formações já analisadas (*Danças circulares, Biodanza e Cinema e educação*), tais cursos também tiveram certa relevância, por proporcionar aos profissionais de educação do município o contato com a arte e suas diversidades estéticas, contextualizadas com uma realidade multifacetada, em função dos variados fatores culturais e sociais que a atravessam.

3.1.4.1 Cardápio de valores humanos – oficinas artísticas para profissionais da educação

Sob a responsabilidade da Coordenação de Projetos e Programas da Gerência de Ensino Fundamental, subordinada à Subsecretaria Pedagógica da Sedu-Serra, o programa *Educação em valores humanos*, criado em 2009 pelo município da Serra, oferece às escolas participantes um *Cardápio de valores* com a oferta de várias oficinas, as quais estão agrupadas sob o nome de *Oficinas de aplicação dos 5 valores* (afetividade, coletividade, amor, não violência e cuidado), realizadas para toda a comunidade escolar, inclusive para os professores das unidades de ensino. O “cardápio” é bem variado, apresentando um total de 13 oficinas, com duração de uma a três horas – o tempo das oficinas integra a carga horária total do programa (120 horas) ao qual as unidades de ensino aderem.

Não é nosso objetivo uma análise detalhada do programa *Educação em valores humanos*, mas tão somente contextualizar o processo de desenvolvimento das oficinas de experiência estética para os professores das escolas participantes que foram ofertadas em seu âmbito no ano de 2017. Procederemos à análise de três das oficinas oferecidas no *Cardápio de valores*, todas elas com duração de três horas, voltadas a professores dos vários segmentos da

Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II). Essa análise foi possível a partir da solicitação de um detalhamento do “cardápio” à Coordenação de Projetos e Programas da Subsecretaria Pedagógica da Sedu-Serra.

As oficinas artísticas contempladas nesse cardápio de aplicação dos cinco valores procurou representar a arte em diferentes linguagens: contação de história, música e teatro. A oficina de contação de história, com o objetivo de “aproximar e vivenciar os conhecimentos teóricos da arte de contar história à prática pedagógica dos professores”, apresenta um conteúdo programático bastante abrangente, pois aborda várias técnicas, utilizadas, inclusive, na linguagem cênica, tais como técnicas corporais, de improvisação e modificação vocal; oratória; domínio de público; seleção literária; contos, “causos”, ditados, parlendas e trava-línguas, contemplando a cultura popular; diálogo da narração com outras artes, como música, teatro, artes visuais e indumentária.

A oficina em teatro teve por objetivo principal “compreender e vivenciar a arte cênica como recurso pedagógico importante na formação comportamental, intelectual e social do educando”. Contemplou um conteúdo programático com tópicos como cinestesia; consciência corporal; corpo e imaginário; preparação vocal; construção de peças teatrais para diferentes públicos; espetáculo: diálogo de várias artes e proposta de formação de leitores.

A música foi representada em outra oficina desse cardápio, objetivando “apresentar e vivenciar as diversas funções da música, assim como ferramentas, conteúdos e procedimentos metodológicos para a prática do fazer musical”. Seu conteúdo trouxe uma abordagem da comunicação e expressão pela música por meio de interpretação, improvisação e composição; poética; ritmo; instrumentos musicais; expressão individual e grupal; identidade cultural, por meio das manifestações da cultura popular; apreciação pela escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical e a música em vários contextos culturais e históricos.

Quanto à experimentação por meio da oficina de teatro, o objetivo principal foi “compreender e vivenciar a arte cênica como recurso pedagógico importante na formação comportamental, intelectual e social do educando”, além de “aplicar esses conhecimentos na perspectiva da educação em valores humanos”. Seu conteúdo programático contemplou os seguintes tópicos: cinestesia; consciência corporal; corpo e imaginário; preparação vocal;

construção de peças teatrais para diferentes públicos; espetáculo: diálogo de várias artes; proposta de formação de leitores.

Observamos que o tempo reduzido (3 horas) das oficinas não desqualifica seu mérito, pois apresentam grande variedade de experimentações, contemplando as várias linguagens artísticas. Ao promover variadas experimentações estéticas, possibilitam ao professor e demais profissionais da escola uma riqueza de repertórios artísticos. Utilizando a mediação de contos e textos teatrais, tais oficinas procuraram levar subsídios teóricos e metodológicos para envolver os professores, de modo que, por meio da arte, eles pudessem realizar intervenções pedagógicas.

Devemos lembrar que aqui é abordado um conceito de educação estética que contribui para estabelecer no processo educacional a ponte entre o fazer e refletir; não se trata de buscar, por meio de formações, receita pronta de técnicas para serem aplicadas em sala de aula. Ao se referirem à educação estética, Fusari e Ferraz (1993, p. 56) asseveram que é importante que haja uma mobilização de reflexões “[...] de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas”. As autoras chamam a atenção para o processo artístico, e não para a preocupação meramente para uma produção final, sendo possível usar um infindável número de técnicas. Citando Galeffi, elas reconhecem a semelhança da educação estética com a educação intelectual, por “[...] aprofundar o interesse cognoscitivo e desenvolver o processo de percepção e capacidade de observação” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 57).

Nesse sentido, frisamos a relevância de se utilizar a educação estética para sensibilizar os profissionais de educação a reconhecer a importância das diversas linguagens utilizadas como ferramentas metodológicas, não como apoio didático ou mero ajustamento à sociedade, mas como forma de transformação social, de modo que se ultrapasse o senso comum e se alcance um posicionamento crítico (FUSARI; FERRAZ, 1993).

Continuando o resgate das discussões teóricas, quando Adorno (1995) afirma que a educação é responsável pela orientação do sujeito, promovendo, de fato, uma experiência formativa para uma concepção de emancipação e não de adaptação, também trazemos novamente para o foco do debate o alerta para não se formar uma sociedade passiva às relações dominantes.

Uma vez que as oficinas analisadas fazem parte de um formato coletivo, abrangendo toda a unidade de ensino, vale a pena, ainda, voltarmos ao diálogo com Candau (1997) e Nóvoa

(2002, 2005). Tais autores chamam a atenção para o desafio de se construir espaços de partilha e reflexão coletiva, ao estimular, por meio de várias experiências, componentes formativos que articulem com o cotidiano escolar a solidificação de uma profissão autônoma que produz saberes e valores. Para Nóvoa (2005), o trabalho coletivo promove caminhos para se pensar em uma formação que proporciona práticas inovadoras.

3.1.4.2 Caravana das artes – Viva com arte: a experiência estético-cultural com múltiplas linguagens

Outra formação de professores analisada nesta investigação é a oficina *Viva com arte*, promovida pela *Caravana das artes*, projeto social desenvolvido com a *Caravana do esporte*²⁸, uma realização do Ministério da Cultura com o Instituto Mpumlanga. Em parceria com a Sedu, de 8 a 10 de agosto de 2017, esses projetos estiveram de passagem pelo município da Serra. Apesar do curto período, desenvolveram um trabalho que merece destaque. Ao todo, 17 escolas participaram do evento e aproximadamente 4,1 mil alunos passaram pelo local onde a oficina estava sendo realizada.

Segundo circular²⁹, além das atividades com os alunos, a *Caravana do esporte* e *Caravana das artes* ofereceriam duas formações: *Esporte educacional* e *Viva com arte*, destinada aos profissionais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, professores, pedagogos, gestores escolares e coordenadores da rede municipal de ensino da Serra. De acordo com o documento,

as formações visam [a] qualificar o trabalho nas escolas, contribuindo para a prática inclusiva dos estudantes e a compreensão da Cultura Popular e Identidade Cultural, o reconhecimento das matrizes culturais locais e a valorização do conhecimento que a criança traz com ela, propiciando sentido, criatividade, afetividade, autoria e felicidade ao processo de aprendizagem. A tecnologia utilizada e empregada pelo Instituto Esporte & Educação desenvolve valores como: solidariedade, respeito ao outro e às regras, tolerância, sentido coletivo e cooperação³⁰.

²⁸ A *Caravana do esporte* e a *Caravana das artes* são projetos de responsabilidade social da *Entertainment and Sports Programming Network*, Disney e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com o Instituto Mpumalanga e com o Instituto Esporte & Educação. Contam com apoio do Ministério do Esporte e do Ministério da Cultura, por meio da Lei de Incentivo ao Esporte e da Lei Rouanet, sendo patrocinados por empresas privadas (Mondelez Brasil, Itaú, Rede, Otis e EDP).

²⁹ CI. Sedu nº 0012/2017, de 13 de julho de 2017.

³⁰ Extraído na íntegra da circular CI. Sedu nº 0012/2017, de 13 de julho de 2017.

Nessa formação, foram disponibilizadas 50 vagas, distribuídas em duas turmas, sendo uma no turno matutino (8h às 13h30) e outra, no vespertino (14h às 17h30). Apesar da riqueza de atividades oferecidas, nosso foco de análise é a formação estético-cultural dos professores, a qual foi desenvolvida pela *Caravana das artes*, com a formação *Viva com arte*.

A oficina *Viva com arte* proporcionou aos profissionais de educação a compreensão e o reconhecimento da cultura popular e da identidade cultural local. Segundo o documento oficial³⁵, buscou garantir às crianças e jovens o direito de produzir e ter acesso às diversas linguagens artísticas (dança, teatro e música), de modo inclusivo, por meio da formação de professores para auxiliar na utilização dos recursos pedagógicos da arte em sala de aula e em centros culturais³¹, articulando, de forma dinâmica, as disciplinas escolares aos contextos da vida. O mesmo documento acrescenta, ainda, que a metodologia “visa [a] transformar a realidade de crianças e jovens do ensino fundamental em espaço e conteúdo para o aprendizado, e que valoriza o papel do professor como ator social, garantindo a possibilidade de aprender e construir juntos”.

Sendo assim, observamos a possibilidade que a oficina ofereceu aos professores de experimentação com o corpo, explorando os movimentos em sentido harmônico e integrador no âmbito de uma coletividade, oportunizando, assim, um protagonismo nas ações.

Propositalmente, a oficina não utilizava material didático impresso. Analisando a metodologia, concluímos que o material existente foi o corpo do próprio professor participante, com todos os seus elementos (voz, expressões etc.), os quais, no coletivo, apresentam uma riqueza de possibilidades. Os processos de autoria e criatividade apresentados relacionam-se com a liberdade de o professor explorar, por meio das múltiplas linguagens da arte, várias potencialidades, valorizando, principalmente, a cultura local.

Nesse sentido, percebemos a importância que a oficina *Viva com arte* dá às tradições populares e ao resgate das memórias por meio de um repertório da cultura popular. Com isso, reforça o conceito de uma formação continuada alicerçada na produção cultural local e na experiência estética que possibilita aos profissionais da educação refletir sobre a influência da

³¹ Informações obtidas por meio de documento oficial, cedido pela Subsecretaria Pedagógica da Sedu-Serra, contendo com a programação completa e discorrendo sobre o desenvolvimento das caravanas e das duas oficinas.

indústria cultural e sobre a produção da semiformação, que promovem bens de consumo padronizados, sem considerar as particularidades regionais e a qualidade estética.

No que tange ao perfil, os professores participantes eram, na grande maioria, profissionais contratados temporariamente, atuando em áreas de conhecimento bem variadas, desempenhando funções de pedagogo, professor etc. Considerando que a oficina durou três dias, a partir da análise da frequência, observamos que ela foi maior no segundo e terceiro dias, tendo em vista que as vagas, inicialmente, não estavam totalmente preenchidas.

Com relação à disponibilidade do profissional para a realização da oficina, fazemos aqui uma observação a partir do documento circular referente a essa formação, o qual ressalta que “caberá ao profissional interessado se organizar para sua participação sem trazer prejuízo ao calendário escolar”. Ou seja, não há garantia de que o profissional possa participar em horário de serviço, o que nos permite concluir que tal ressalva tenha sido fator determinante para que os efetivos da rede, principalmente aqueles que possuem dois vínculos (duas matrículas), não tenham conseguido participar.

Nóvoa (2002, 2005), Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2001) mencionaram essa dificuldade que muitos professores têm para participar de formações ofertadas em seu horário de serviço. Tais ausências se dão devido a uma jornada de trabalho pesada, provocada por uma falta de política de valorização salarial do magistério público em nível nacional. Diante dessa realidade, que é a da maioria dos professores, faz-se necessário também a busca de alternativas por parte dos órgãos públicos, para que sejam viabilizadas mais formações no horário de serviço do profissional efetivo.

3.1.4.2.1 Avaliação da oficina

Logo no primeiro dia, os profissionais da educação participantes da oficina *Viva com arte* receberam um questionário que abordava a concepção de arte e sua implicação para as aulas.

Esse instrumento compunha-se de três questões, destacadas a seguir, as quais deveriam ser respondidas ao longo das três aulas³².

- a) “O que é arte para educar, para você?”
- b) “O que é arte para educar, para você, após essa formação?”
- c) “Você tem intenção de aplicar os conteúdos da arte em suas aulas? Se sim, de que forma pretende fazer isso?”

Comparando as respostas à primeira e à segunda questões, observamos que houve um avanço com relação à concepção de arte e sua aplicabilidade nas aulas. Na primeira pergunta, quando os profissionais ainda não tinham tido contato com a oficina, percebemos respostas vagas sobre a arte, as quais partiam da sensibilidade, ludicidade e constituição do belo. Porém, a partir do desenvolvimento das atividades da oficina, essa concepção foi se ampliando, de tal forma que houve relatos reconhecendo uma mudança radical na forma de ver a arte e as possibilidades que favoreciam os processos de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes, a arte é vista como constituição estética do belo, até pelo desconhecimento das múltiplas possibilidades trazidas pelas várias linguagens. Esse foi o diferencial da oficina *Viva com arte*: houve uma integração das linguagens, possibilitando ao professor realizar experimentações em um sentido integrador, buscando a totalidade.

Percebemos que houve um avanço na concepção dos professores em relação à arte e suas possibilidades criativas. Nessa oficina, o material pedagógico não era uma tela que seria pintada a partir do uso de uma técnica, ou uma escultura que procurava a imitação do real. A construção inventiva tornou o corpo o protagonista no processo criativo, no qual, em constante movimento dialético do participante consigo e com o meio, proporcionava novas relações com o mundo, por meio da comunicação em múltiplas linguagens.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 54), “os signos artísticos permitem o homem construir sua poética pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo”. Desse modo, em um mundo em que, segundo as autoras, permanentemente há uma

³² Os questionários foram entregues para que o participante respondesse à primeira pergunta, após o que era recolhido para, no fim da formação, ser entregue novamente, de modo que a segunda e a terceira perguntas pudessem ser respondidas.

produção, leitura e codificação de imagens, o ser humano muitas vezes constrói significações que são reveladas por múltiplas formas simbólicas. Sendo assim, os signos sonoros, visuais e corporais, constantemente produzidos e interpretados por nós, “[...] são a matéria-prima para a criação de formas artísticas: da música, teatro, cinema, dança, pintura [...]” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 54).

A partir da análise dos objetivos e conteúdos apresentados pelo documento da oficina *Viva com arte*, observamos que, ao mesmo tempo em que buscou garantir às crianças e jovens o direito de explorar e ter acesso às diversas linguagens artísticas, a formação também se preocupou em tornar o professor protagonista da ação desenvolvida, buscando, no seu transcorrer, incentivá-lo a se nutrir esteticamente.

É importante ampliar as referências artísticas, pois estas podem permitir outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer arte. Ainda que diferentes entre si, opostas ou contraditórias, essas referências “[...] podem provocar um rearranjo no pensar, não só artisticamente”, conforme argumentam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 140), salientando que “o objetivo de uma nutrição estética é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte ampliando as redes de significações do fruidor”. As autoras esclarecem ainda que

seu foco principal está na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética, no entanto, o centro não está na informação dada, mas na capacidade de atribuir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os parceiros, com o professor e, se for o caso, com os teóricos que também se debruçaram sobre essa obra, artista ou movimento (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 141).

O trabalho desenvolvido pelos formadores da oficina *Viva com arte* procurou intensificar no professor a construção de uma mediação entre a arte e seus alunos que ele poderia realizar na sala de aula, propiciando um encontro rico, instigante e sensível, no qual o conceito de expressão provém de uma definição de forma (PAREYSON apud FUSARI; FERRAZ, 1993).

Para ampliar o cenário de reflexões sobre formações culturais capixabas, faz-se necessário analisar diferentes contextos de experiências formativas. Assim, concluída a análise dos documentos referentes às formações ofertadas no âmbito da Sedu-Serra, discorreremos, a seguir, acerca de outras duas experiências cuja análise colabora para responder à problemática da pesquisa. A primeira delas é *Alman 'arte*, um projeto autônomo criado em 2012 por dois artistas e

educadores no município de Cariacica (ES). A última experiência em análise foi desenvolvida pelo Sesc/ES, entidade privada que, no período de 2010 a 2013 – sobretudo, nos dois últimos anos –, procurou promover uma política de valorização da formação cultural de professores da rede pública e demais profissionais da educação. Ambas as iniciativas são de extrema relevância no cenário de formação cultural capixaba, sobretudo na Grande Vitória, uma vez que propiciaram dinâmicas de formações em contextos diferenciados.

3.2 *ALMAN'ARTE*: ARTE E MEIO AMBIENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CARIACICA

Falar do *Alman'arte* é dialogar com uma das formas mais expressivas de comunicação entre o homem e a natureza, a Arte, por meio da qual esse projeto procura relacionar imaginação, criatividade e sustentabilidade, em um movimento de reflexão profunda. Não representa somente mais um projeto que procura promover pensamentos ecológicos; vai muito além, pois acredita na transformação da relação dos seres humanos com o meio ambiente, em um processo dialético e de equilíbrio.

No *Alman'arte*, não é possível pensar a educação ambiental dissociada da vida humana. Portanto, o projeto promove uma reflexão sobre a degradação ambiental, que se perpetua também com atitudes equivocadas em relação à vida, pois, em meio a uma sociedade que reflete a frieza racional das relações, cada vez mais, os valores de preservação do meio ambiente vão se perdendo.

Diante disso, o projeto *Alman'arte* aponta que as dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita também se constituem como prejuízos desses comportamentos desregrados, sendo fatores decisivos para uma alienação e falta da criticidade, que impedem a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Sendo assim, ao reconhecer a literatura como arte, ou seja, como forma de expressão humana diante da realidade e do mundo, exercita a capacidade imaginativa de transpor realidades por meio dos sonhos e da fantasia. Com isso, por meio da arte literária, a criança pode descobrir outras formas de se relacionar com o mundo, já que a leitura, interpretação, compreensão e

produção de textos proporcionam uma melhor capacidade de observação, comunicação e mudanças comportamentais e subjetivas.

Nessa perspectiva, o *Alman'arte* reconhece as linguagens artísticas como ferramentas importantes para se trabalhar temas da realidade atual e promover uma reflexão profunda sobre ações e mudanças. Aponta, assim, a necessidade de se intensificar ações de parcerias para se estimular a formação de um ser humano mais sensível, crítico, com hábitos de vida mais sustentáveis e mais feliz, fazendo-o por meio do ensino e da aprendizagem de valores em três eixos essenciais: ética, sustentabilidade e cultura.

A partir de tal concepção, o projeto reconhece a formação dos professores como um dos mecanismos para o desenvolvimento dessas potencialidades de reflexão sensível sobre a realidade. Reconhece, ainda, a necessidade de se dar atenção especial aos professores, pois, assim como as crianças, esses profissionais precisam ser estimulados e incentivados por meio das várias formas de expressão artística, desenvolvendo, assim, uma conexão sensível com o mundo.

O projeto foi criado de forma independente por dois artistas e educadores capixabas com currículo vasto em produções educativas e culturais³³. Pesquisadores interessados no vínculo entre educação cultural e preocupação ambiental, eles iniciaram o projeto *Alman'arte* com base em um livro-disco (*Circuito ambiental Alman'arte: arte musical, sobre valores, cultura e sustentabilidade*), lançado a partir de subsídio obtido via Lei João Bananeira (Lei nº 5.477/2015), que promove o incentivo à cultura no município de Cariacica³⁴, tendo recebido esse nome em homenagem ao tradicional personagem do congo cariaciquense da região de Roda D'Água. Essa legislação beneficia iniciativas nas áreas de artes musicais, artes cênicas, audiovisuais/plásticas, literatura, cultura popular e arte contemporânea. Segundo pesquisa no site da Prefeitura de Cariacica, anteriormente, com a Lei nº 4.328/2005, o apoio à cultura consistia no incentivo fiscal dado a artistas e produtores culturais residentes na cidade.

³³ Flávio Vezzoni, especialista em Arte e Educação, graduado em História, cronista, músico e compositor do Grupo Moxuara, e Renata Rosa Weixter, mestre em Educação, especialista em Educação ambiental e graduada em Pedagogia. Contadora de história, é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo e presidenta do Conselho Municipal de Política Cultural de Cariacica (ES).

³⁴ Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/prefeitura/secretarias/semcult/lei-joao-bananeira-ofc/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

³⁹ Disponível em: <<http://www4.serra.es.gov.br/site/pagina/lei-chico-prego>>. Acesso em: mar. 2018.

É importante ressaltar a importância dessas leis municipais de incentivo financeiro à cultura, pois promovem a produção cultural a partir de subsídios financeiros a artistas e produtores culturais locais, além de contribuir para ampliar a formação cultural dos profissionais da educação e público em geral. Vale sublinhar que também no município da Serra há uma lei de incentivo cultural (Lei nº 2204/1999), denominada Projeto Cultural Chico Prego³⁹, nome dado em homenagem a um escravo que, pela bravura e sofrimento, transformou-se no mártir da Ressurreição de Queimados, ocorrida no município em 1850. Essa lei concede incentivo financeiro para a realização de projetos culturais, de interesse direto do município ou não, abrangendo diversas áreas, por exemplo, a conservação e restauração do patrimônio histórico-artístico ou projetos de incentivo às artes, como a música, dança, teatro, circo, ópera, cinema, fotografia, vídeo, artes plásticas, gráficas e filatélicas, folclore, capoeira e artesanato, formação profissional e de plateia.

A partir disso, reconhecemos o quanto, inicialmente o subsídio de uma dessas leis no lançamento do livro-disco produzido pelo projeto *Alman'arte* foi importante. Essa obra artística abarca vários gêneros literários, mesclando poesia, narrativas, parlendas, e trava-línguas autorais. De forma lúdica, promove o desenvolvimento da experiência estético-cultural, discorrendo sobre sustentabilidade e meio ambiente a partir de uma qualidade musical que favorece reflexões sensíveis sobre questões relacionadas à violência e à degradação dos valores humanos.

Ao longo de sua existência, o *Alman'arte* promoveu parcerias com diversas empresas. Sua experiência nas escolas públicas de Cariacica se deu por meio de uma parceria de três anos com as empresas ArcelorMittal, CTA Meio ambiente e Secretaria Municipal de Educação, realizando um trabalho dinâmico, sensível e criativo, a partir da formação lítero-musical de centenas professores no município.

O objetivo geral do projeto é contribuir para desenvolver a sensibilidade ambiental, a formação estético-cultural e a educação crítica de alunos, professores e comunidade escolar, explorando as potencialidades da leitura, da escrita e da arte musical.

O *Alman'arte* já desenvolveu diversas formações de professores, as quais abrangem tanto o setor público quanto o privado e cuja dinâmica segue o próprio livro-disco. Os objetivos específicos apresentados no projeto do *Alman'arte* acompanham a temática da obra, pautando-se

no valor à imaginação, criação e sensibilidade. Prima por uma qualidade musical atualmente rara em produções musicais infantis, com um repertório que busca resistir às influências promovidas pela indústria cultural e resgatar “músicas de crianças” atualmente.

Os textos e músicas apresentados no livro-disco são da autoria de Venozzi & Rosa (2012), assim como são toda a produção da obra (seleção das temáticas, proposição de atividades pedagógicas etc.). A publicação é um dos, e não o único recurso a ser explorado, fazendo surgir outras possibilidades para o desenvolvimento de uma proposta formativa que fortaleça elementos como ética, sustentabilidade e cultura.

A seguir, apresentamos os temas abordados no livro-disco *Circuito ambiental Alman'arte: arte musical, sobre valores, cultura e sustentabilidade*, correlacionando-os com os objetivos específicos do projeto.

3.2.1 Análise do livro-disco

O livro *Circuito ambiental Alman'arte: arte musical, sobre valores, cultura e sustentabilidade* organiza-se com base em dez temas relacionados à ética e à sustentabilidade. A obra literária interliga música e aprendizagem a partir de atividades pedagógicas em caráter sugestivo. Sugestivo, porque o professor é livre para utilizá-las ou não, já que a riqueza do material lhe possibilita fazer uso de outras estratégias pedagógicas com seus alunos, envolvendo a arte de contar história, música etc. Cada tema assim se apresenta:

- a) o Tema 1, *Aventuras e desafios*, é trabalhado a partir de texto poético (*Minha primeira aventura*), música (*Aventura*), texto extraverbal, psicomotricidade, percepção imagética, leitura, escrita e interpretação, refletindo sobre o enfrentamento dos desafios e o medo. Destaca os seguintes elementos para promover a formação estético-cultural: *rock*/balada, pausa, sons de pássaros, flauta, guitarra, baixo, bateria e voz;
- b) o Tema 2, *O tempo*, com a música *Cuco*, aborda assuntos como clima, cronologia e rotina, por meio de folclore, trava-língua, parlendas, músicas, ritmos musicais nordestinos, oralidade, dicção, leitura, escrita, interpretação, atividades manuais, reutilização de materiais, trabalhando conceitos e valores relacionados à

importância do tempo do brincar com os amigos e de se estabelecer uma rotina para o cumprimento de atividades essenciais do cotidiano. Os seguintes elementos são destacados na promoção da formação estético-cultural: coco nordestino, parlenda, pandeiro, violão e propriedades da música;

- c) o Tema 3, *O tempo de crescer, transformar e mudar*, com a história *A lagarta pequenina* e a música *A lagarta*, aborda o respeito às diferenças e a desnaturalização da prática do *bullying*, usando texto narrativo, leitura, escrita e interpretação. Na formação estético-cultural, destacam-se os seguintes elementos: a prática da contação de história, sons emitidos pelos animais, cantiga de ninar e expressão corporal;
- d) o Tema 4, *Paz com o ambiente inteiro*, com a música *Feito borboleta*, aborda a paz e a natureza, trabalhando conceitos e valores referentes ao reconhecimento do ser humano como parte integrante do ambiente e à relação de coexistência pacífica harmônica, por meio de letras, sílabas, trava-línguas, música, versos, coordenação motora e percepção rítmica. Na formação estético-cultural, destacam-se os seguintes elementos: coordenação rítmica, estética, sons da água, flauta, pau-de-chuva e violão;
- e) o Tema 5, *Diversidade étnica e das cores que compõem o Brasil*, traz a música *Tons e cores*, com conteúdos relacionados às cores, notas musicais, formação do arco-íris, diversidade étnica, relação entre cores e natureza, trabalhando conceitos e valores referentes ao reconhecimento da riqueza da diversidade étnico-racial do povo brasileiro e a autoafirmação de suas identidades. Na formação estético-cultural, destacam-se o estilo musical *reggae* e os instrumentos musicais;
- f) o Tema 6, *A preservação dos recursos hídricos*, com adivinhas e a música *Água na vida inteira*, traz conteúdos relacionados à importância da água como elemento essencial à vida do ser humano, dos animais, das demais formas de vida na natureza, destacando, ainda, a necessidade de tratamento para seu consumo, trabalhando, portanto, conceitos e valores relacionados à preservação dos recursos hídricos. A formação estético-cultural é promovida por meio da coordenação rítmica, estética, sons da água, compasso de três e de quatro tempos, flauta, pau-de-chuva e violão;

- g) o Tema 7, *Destinação dos resíduos sólidos*, com a história *Seu lixo e dona lixeira* e a música *Nosso lixo*, aborda conteúdos relacionados aos tipos de resíduos sólidos, suas cores, explorando conceitos e valores relacionados à destinação correta dos resíduos sólidos, por meio de narrativa musical e diálogos. Destaca os seguintes elementos para promover a formação estético-cultural: contação de história lítero-musical; ritmos como valsa, congo, bolero, *rock*, samba e forró;
- h) o Tema 8, *A situação de exclusão social e os direitos da criança*, é apresentado com a música *Vento sul* e engloba conteúdos relacionados ao direito da criança, tais como tipos de moradia, desenvolvidos por meio do *Estatuto da criança e do adolescente*. Utiliza os seguintes elementos para promover a formação estético-cultural: textos descritivos, sons de pios de ventos e flauta;
- i) o Tema 9, *Brincar e se relacionar*, é apresentado a partir da música *Brinquedos modernos*, explorando conteúdos relacionados às brincadeiras coletivas e ao excesso de exposição aos jogos imagéticos. Com isso, aborda o resgate às brincadeiras tradicionais e os jogos de regras. Destaca os seguintes elementos para promover a formação estético-cultural: sátira e crítica aos jogos imagéticos eletrônicos da indústria cultural;
- j) o Tema 10, *Cultura como pertencimento e identidade*, é apresentado por meio da música *João Bananeira*, abordando conteúdos relacionados ao folclore local, identidade e pertencimento cultural e preservação do patrimônio, a partir do conhecimento de lendários personagens folclóricos das culturas regional e brasileira. A formação estético-cultural é promovida por meio do congo, dança típica do Espírito Santo e muito presente em Cariacica, e patrimônios cultural imaterial.

A extensa descrição dos temas abordados no livro se fez necessária objetivando demonstrar a dimensão da riqueza oferecida pelo material, não somente pela preocupação pedagógica apresentada e pelos valores abordados, os quais são de extrema relevância, mas, principalmente, pela experiência estético-cultural que o material promove, com o uso de textos narrativos, poesia, músicas etc. Trata-se de um material produzido para o consumo infanto-juvenil que procurou se desvencilhar das influências e armadilhas da indústria cultural.

Os temas trazidos no livro ajudam-nos a entender como acontece a formação continuada dos professores no projeto *Alman'arte*³⁵. A formação se inicia com o acesso do professor ao livro-disco³⁶, que é o único material impresso usado no projeto, tendo em vista que a consciência ambiental constitui sua mola mestra. Os outros materiais utilizados no processo de formação são enviados para o e-mail dos professores.

Usamos o termo processo, porque, além do contato do professor com o material, perpassado por experiências estéticas e artísticas que ocorrem durante seu uso com os alunos, também é oferecida uma assessoria on-line, por meio da qual é feito o acompanhamento da execução das ações na escola, desenvolvidas em forma de projetos, os quais possuem, inclusive, culminância.

3.3 SETOR DE CULTURA DO SESC/ES: FORMAÇÃO EM ARTE PARA EDUCADORES EM VITÓRIA

O Serviço Social do Comércio (Sesc/ES) é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que identifica nas formas de medição entre cultura e sociedade e no diálogo entre produção e recepção os fatores estruturantes de sua política cultural. Esta tem como essência a multiplicidade, por representar diferentes vozes, iniciativas e proposições, apresentadas em diversos momentos da trajetória da instituição, segundo a obra *Política cultural*, publicada pelo Departamento Nacional da instituição (SESC, 2015).

No documento contendo a política cultural do Sesc (2015), a entidade entende a arte como influenciadora de elementos de natureza subjetiva e, por isso, responsável pelo desenvolvimento da sensibilidade humana. Com base nisso, em consonância com diversos contextos sociais, o Sesc procura promover a aproximação entre as diferentes camadas sociais e a produção artística.

³⁵ Contatos do *Alman'arte*: <https://www.facebook.com/almanarte.cultura.musica.educacao/> e www.almanarte.com.br.

³⁶ A primeira edição do material, conforme dito, foi financiada por uma lei de municipal de incentivo cultural. O *Alman'arte* tem um histórico de parcerias com várias empresas, como Marca Ambiental, Technip, Multilif e ArcelorMittal, bem como com institutos (Imadesa, CTA – Meio Ambiente e Acel), por meio das quais a formação vem sendo oferecida a professores de escolas públicas e privadas. Em razão disso, o livro-disco ganhou novas edições, sendo estas financiadas com recursos de seus autores.

Sendo assim, sua política cultural tem como fundamento o diálogo da instituição com a sociedade, pautando-se nos objetivos de respeitar, fomentar e difundir a diversidade cultural brasileira, expressa na produção artística. As linhas norteadoras dessa política são a promoção da produção artístico-cultural nacional, a ênfase no processo de criação e experimentação e o diálogo permanente com os diversos públicos (SESC, 2015).

Os elementos nos quais se pauta a política cultural do Sesc (2015) são os *direitos culturais* e a *diversidade cultural*. A instituição entende o direito à cultura como elemento indissociável dos direitos humanos. Sendo assim, valoriza as participações culturais e defende que elas devem fazer parte das políticas públicas locais e nacionais. No que diz respeito à diversidade, a instituição reitera a importância de se valorizar a participação na vida cultural, já que a cultura é o elemento por meio do qual os grupos sociais se expressam, se identificam, se diferenciam e se afirmam.

As ações artístico-culturais promovidas pelo Sesc, conforme descrito em sua política cultural, estão subordinadas ao *Programa Cultura*, mantido pela instituição. Nele, a gestão de tais ações diz respeito a uma contínua sistematização de oportunidades que, por meio de programações e projetos, viabilizam formas de as pessoas se apropriarem e compartilharem os códigos culturais, ressignificando-os (SESC, 2015).

No Estado do Espírito Santo, o Sesc iniciou suas atividades em 1947. Hoje, está presente em oito municípios, possuindo 13 unidades operacionais e oferecendo serviços nas áreas de saúde, educação, lazer, hospedagem. Desde 2014, conta com o Centro Cultural Sesc Glória, localizado no Centro da capital, Vitória, oferecendo ao público momentos de entretenimento, arte e cultura.

O Centro Cultural Sesc Glória é o primeiro da instituição no Espírito Santo e um dos mais completos do Brasil em termos de estrutura. Funcionando em um edifício histórico construído em 1932, possui diversos espaços, voltados às modalidades de arte cênicas, artes visuais, cinema, literatura e música. São eles:

- a) dois teatros (*Teatro Glória* e *Teatro Tamanini*), sendo um com palco à italiana e o outro com palco e plateias móveis;

- b) *Sala da Palavra Milson Henriques*, destinada à realização de cafés literários, palestras, debates, lançamentos de livros, oficinas e reuniões de grupos;
- c) uma biblioteca, com um acervo inicial de 7.000 livros de Filosofia, Cinema, Música, Antropologia, Sociologia e Literatura, embora seu foco esteja nas Artes;
- d) *Cinema Cariê Lindenberg* e *Cinema Marien Calixte*, que são duas salas exclusivas para exibição de obras audiovisuais dos circuitos nacionais do Sesc, como o *CineSESC*;
- e) *Laboratório Multimídia*, equipado com seis estações para oficinas práticas de edição, animação e montagem audiovisual;
- f) *Arena Acústica*, espaço específico para reprodução de música eletroacústica, música multimeios e música ubíqua;
- g) *Estúdio Maurício de Oliveira*, onde são realizadas gravações de música erudita e popular;
- h) audioteca, destinada à fruição individual do acervo, constituído de LP's, CD's e DVD's de músicas de concertos e brasileira;
- i) duas salas de aula, cada uma equipada com quadro branco pautado, *data show*, computador e sistema de som;
- j) *Espaço de Exposição Levino Fanzeres* e *Espaço Expositivo Carlo Crepaz*, ambos destinados a abrigar exposições de arte contemporânea que permitam o desenvolvimento de um programa educativo para ao público infanto-juvenil;
- k) *Ateliê Artes Visuais*, que oferece dois espaços voltados ao desenvolvimento artístico e desdobramentos das exposições;
- l) *Sala de Dança Maria Lúcia Calmon*, utilizada para aulas, núcleos de pesquisa e ensaios de dança, teatro e técnica circenses;
- m) *Banco de Textos*, destinado à preservação da memória, pesquisa e estudos das modalidades de artes cênicas.

O Centro Cultural Sesc Glória faz parte do Setor de Cultura do Sesc/ES e desde 2014 promove ações culturais para a sociedade capixaba. Dentre essas ações, daremos destaque a um projeto de formação continuada de professores realizado de 2010 a 2013. Objetivando proporcionar aos educadores uma formação cultural com acesso a múltiplas linguagens, esse trabalho deixou marcas na história de quem participou, em decorrência de sua dimensão artístico-cultural.

Não foi possível encontrar um documento oficial dos anos de 2010 e 2011 que fornecesse dados mais detalhados sobre a realização desse projeto. Porém, obtivemos informações relativas a esse período por meio de um artigo publicado por Fonseca e Silva (2013) no Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil.

Segundo as autoras, em 2010, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, o Setor de Cultura do Sesc/ES iniciou um projeto-piloto de formação de professores. Baseado na linguagem de teatro, foi desenvolvido ao longo de 150 horas, atendendo a 30 professores da rede estadual.

Fonseca e Silva (2013) afirmam que, naquele ano, o critério de classificação utilizado foi que os professores apresentassem projetos na linguagem teatral que haviam realizado no espaço escolar. Segundo relatam, os professores envolvidos participavam de seis encontros realizados nos fins de semanas e, no final do curso e desenvolviam um projeto com um grupo em sua escola de origem, apresentando-os para a Superintendência Regional de Educação à qual estavam ligados.

No entanto, Fonseca e Silva (2013) afirmam que, em 2011, o Sesc/ES ampliou a formação, promovendo, além da linguagem de teatro, o cinema, a dança e a música. O número de vagas também foi ampliado, sendo disponibilizadas 30 vagas por linguagem. De acordo com as autoras, essa formação cultural rendeu frutos, com o desenvolvimento de projetos que envolveram alunos das respectivas escolas nas quais os professores participantes atuavam. Nessa direção, foram organizados grupos teatrais e uma mostra de curtas.

Em virtude do sucesso obtido, o Setor de Cultura do Sesc/ES deu continuidade ao projeto de formação cultural dos professores. Em 2012, a pedido do Sesc Nacional, abriu a formação a outras redes de ensino, passando a envolver professores das redes privada e

municipal. A carga horária de 150 horas foi mantida, mas a realização das atividades ocorreu apenas aos sábados e domingos (FONSECA; MIRTES, 2013). Em 2013, o Sesc/ES ampliou ainda mais o projeto, inserindo também a formação *Artes visuais com foco na arte contemporânea* e o *Curso de Literatura*, trabalhando, desse modo, com um total de seis linguagens.

Tendo em vista o acesso a documentos oficiais relativos somente aos anos de 2012 e 2013, nosso recorte de análise abrangeu apenas esses dois anos. Os documentos utilizados para análise constituem-se de editais e ementas, além de publicações do próprio Sesc/ES sobre atividades que foram desenvolvidas nesses cursos de formação cultural de professores.

3.3.1 Edital 2012

Em 2012, o Setor de Cultura Sesc/ES divulgou o edital contemplando as inscrições nas formações denominadas *Oficinas metodológicas em artes para educadores*. O edital frisava a gratuidade do curso e estabelecia o período de inscrição (10 de fevereiro a 11 de março do mesmo ano). O critério de seleção foi a análise de currículo e da ficha de inscrição. A oferta de vagas ficou assim distribuída: *Teatro: 22; Dança: 22; Cinema: 25; Música: 27*. No entanto, 11 vagas haviam sido reservadas aos professores efetivos da rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo.

Apesar de os objetivos contidos no edital não terem sido formulados com verbos no infinitivo, fica claro que sua intenção é estabelecer os processos de inscrição, avaliação e seleção dos candidatos às *Oficinas metodológicas em artes para educadores*, destinadas a professores dos níveis fundamental e médio, com formação em códigos e linguagem nas áreas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências Humanas.

As linhas de estudo apresentadas no edital compreendem a linguagem trabalhada em cada oficina e sua inserção no ambiente escolar, conforme descrição das matrizes e cargas horárias de cada uma das modalidades, apresentada a seguir.

3.3.1.1 Cinema

A matriz e carga horária referentes ao primeiro módulo foram assim constituídas: *Cinema na escola*, (8 h); *Roteiro para cinema* (8 h); *Produção* (16 h); *Áudio para cinema e vídeo* (16 h); *Fotografia para cinema e vídeo* (16 h); *Edição e montagem* (16 h); *Cinema de animação* (16 h).

No 2º módulo, foram explorados os seguintes tópicos: participação no *Encontro SESC de arte para crianças*: exposições, debates, oficinas específicas (25 h), realizado no período de 11 a 19 de agosto de 2012; elaboração de um trabalho em cinema/vídeo envolvendo alunos do Ensino Médio ou Fundamental (carga horária de 25 h, de natureza não presencial), o qual deveria ser enviado ao Setor de Cultura do Sesc/ES até 25 de agosto de 2012.

A partir dos conteúdos, observamos que houve uma preocupação em se abordar os aspectos técnicos sobre o cinema sem desfocar da questão pedagógica, buscando uma inter-relação com a prática na escola.

3.3.1.2 Dança

No primeiro módulo, sua matriz e carga horária foram assim compostas: *Consciência corporal* (10 h); *Técnica do ballet clássico* (10h); *Dança moderna/contemporânea – Laban* (10 h); *Improvisação* (10h); *Danças populares* (8h); *História da dança* (8 h); *Elementos cênicos para a dança: figurino, iluminação e cenário* (4 h); *Composição coreográfica* (8 h); *Música e movimento* (4h); *Dança e educação* (12 h); *Laboratório de dança* (16 h).

No 2º módulo, compôs-se de: participação, por meio da presença nos espetáculos, debates e oficinas específicas nos eventos *Aldeia SESC³⁷ de Teatro e Dança*, realizado nos períodos de 5 a 13 de maio e 11 a 19 de agosto de 2012, e no *Encontro SESC de arte para*

³⁷ “A Aldeia é uma mostra local de arte e cultura cujo objetivo é mapear a produção cênica artística do Estado do E.S. A programação é composta por espetáculos de teatro, dança e circo selecionados pela Curadoria do Centro Cultura Sesc Glória. Essa mostra também contempla oficinas, reflexões cênicas dos espetáculos apresentados, sessões de cinema, shows, musicais e espetáculos que estão circulando pelo projeto Palco Giratório. É um projeto que visa [a] fomentar a produção artística local e contribuir com o desenvolvimento e formação de novos grupos e artistas do Espírito Santo”. Disponível em: <<http://sesc-es.com.br/cultura/projetos-e-atividades/artes-cenicas/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

crianças, que também aconteceu de 11 a 19 de agosto de 2012. Em cada evento, os participantes deveriam somar 25 horas de participação, totalizando 50 horas.

3.3.1.3 Música

Por questões formais de organização, essa oficina foi dividida em módulos, sem que houvesse, no entanto, uma dependência entre eles. Por isso, não obedecem, obrigatoriamente, à clássica sequência de se intercalar momentos teóricos e práticas.

A matriz e carga horária no primeiro módulo dessa oficina ficaram assim configuradas: *Funções sociais da música* (8 h); *Ritmos afro-brasileiros* (8h); *O canto coral com ênfase nos aspectos cênicos* (16 h); *Criação musical como recurso ao ensino da música* (8 h); *Musicalização: corpo e movimento, percussão corporal* (8 h); *Tradição oral* (8 h); *Tradição oral no Espírito Santo* (8 h); *Didáticas aplicadas à música* (16 h); *Musica e tecnologia* (16 h).

O 2º módulo era assim composto: participação nas atividades do *Encontro SESC de arte para crianças* (25 h), que ocorreu no período de 11 a 19 de agosto, e participação (25 h) em pelo menos duas das oficinas que seriam oferecidas em qualquer uma das quatro etapas do *Projeto Sonora Brasil*³⁸, realizado em 2012.

3.3.1.4 Teatro

A matriz e carga horária referentes ao primeiro módulo estavam assim delineadas: *Teatro e educação* (15 h); *Semiologia da cena* (7 h); *As linguagens do corpo e da voz* (18 h); *Estética e história do teatro* (16 h); *Leitura dramática e dramaturgia* (8 h); *Laboratório de prática teatral* (18 h).

No 2º módulo, compôs-se de participação, por meio da presença nos espetáculos, debates e oficinas específicas nos eventos *Aldeia SESC de Teatro e Dança*, realizado nos períodos de 5 a 13 de maio e 11 a 19 de agosto de 2012, e no *Encontro SESC de arte para*

³⁸ Objetiva “[...] difundir a diversidade da música brasileira a partir de recortes temáticos que abordam aspectos de seu desenvolvimento, com especial atenção à música de concerto e à música de tradição”. Disponível em: <<http://sesc-es.com.br/cultura/projetos-e-atividades/musica/>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

crianças, que também aconteceu de 11 a 19 de agosto de 2012. Em cada evento, os participantes deveriam somar 25 horas de participação, totalizando 50 horas.

Quanto ao local de realização dos cursos, o Setor de Cultura Sesc/ES informou que as aulas dos primeiros módulos de todos os cursos foram realizadas no período de 21 de abril a 1º de julho, nos mesmos dias (sábados e domingos) e horários (das 9h às 13h e das 14h às 18h). Ocorreram em instalações do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), localizado em Bento Ferreira, bairro próximo ao Centro, também em Vitória.

Analisando o Edital 2012, observamos que nele não consta a carga horária total de cada uma das oficinas. Realizando a somatória a partir da matriz com a carga horária, percebemos que as oficinas de *Teatro* e *Dança* possuem carga horária maior que a demais, totalizando 150 horas, enquanto as de *Música* e *Cinema* totalizam 146 horas cada uma.

3.3.1.5 Ficha de inscrição

Além dos dados pessoais, a ficha de inscrição continha perguntas cujas respostas eram utilizadas como critério para a seleção. Para melhor compreensão, destacamos a seguir as questões a que os candidatos às oficinas de cada modalidade artística³⁹ foram solicitados a responder.

- a) Em *Teatro*, havia questões sobre a participação do candidato em espetáculos de teatro, dança, circo, ópera, ou sobre se havia feito algum curso na área de arte cênicas; quais eram os últimos espetáculos de teatro aos quais havia assistido e quais aqueles dos quais mais havia gostado; se o professor desenvolvia alguma atividade de teatro na escola em que lecionava e qual a importância desse tipo de atividade para o aluno; na última questão, foi pedido para que os participantes falassem um pouco de si e do seu interesse em participar da capacitação em teatro;
- b) em *Dança*, o candidato deveria informar se praticava alguma atividade física sistematicamente e, caso afirmativo, deveria mencionar qual e com que frequência essa prática ocorria; se já havia participado de espetáculos de teatro, dança, circo,

³⁹ Não tivemos acesso à ficha de inscrição para a modalidade de música, razão pela qual não foi possível analisar as questões respondidas pelos candidatos à oficina dessa linguagem artística.

ópera, ou se havia feito algum curso na área de artes cênicas; quais haviam sido os últimos espetáculos de dança a que havia assistido e de qual mais havia gostado; se desenvolvia alguma atividade de dança na escola em que lecionava e qual a importância desse tipo de atividade para o aluno; na última questão, os participantes foram convidados a falar um pouco de si e do seu interesse em participar da capacitação em dança;

- c) em *Cinema*, o candidato foi solicitado a responder se havia participado de alguma produção, profissional ou não, em vídeo ou cinema, ou se havia feito algum curso na área do audiovisual; foi solicitado, ainda, a citar um filme ou diretor, brasileiro ou estrangeiro, que pudesse mencionar como seu predileto; se havia desenvolvido alguma atividade de cinema ou vídeo na escola em que lecionava e qual a importância desse tipo de atividade para o aluno; na última questão, os participantes foram convidados a falar um pouco de si e do seu interesse em participar da capacitação em cinema.

Analisando as questões apresentadas, percebemos que houve uma triagem para que, a partir do perfil, fosse possível realizar a seleção dos professores que preencheriam as vagas.

3.3.2 Edital 2013

No edital de 2013, a formação de professores oferecida pelo Setor de Cultura do Sesc/ES aparece com novo nome, *Capacitação em artes para educadores*. Esse documento, como o anterior, informa sobre o caráter gratuito do curso e estabelece a inscrição para o período de 27 de março a 2 de abril do mesmo ano. Os critérios de seleção foram a análise de currículo e os dados contidos na ficha de inscrição.

Nesse edital, foram incluídas as modalidades artes visuais e literatura. O número de vagas aumentou consideravelmente em relação ao ano anterior, estando assim distribuído: as modalidades de *Dança*, *Teatro*, *Cinema*, Música ofereciam 26 vagas cada uma; para *Literatura*, havia 28 vagas, mesmo número oferecido na modalidade *Artes visuais*.

Considerando a semelhança do texto desse edital em relação ao do ano anterior, apontaremos aqui apenas as informações que os diferenciam.

No edital de 2013, a formação dos professores oferecida possui mais módulos. As linguagens *Dança* e *Teatro*, nessa versão, possuem quatro módulos, totalizando 180 horas de certificação, enquanto as demais possuem três módulos, com certificação de 150 horas.

Com relação à matriz e carga horária referentes a 2013, o 1º módulo sofreu algumas mudanças, a saber:

- a) na modalidade *Cinema*, detectamos que o conteúdo *Edição e montagem* não mais aparece, tendo sido substituído por *História do cinema*. Quanto à carga horária, percebemos que o conteúdo de *Roteiro* dobrou;
- b) em *Dança*, não houve mudança de conteúdos nem de carga horária;
- c) na modalidade *Música*, houve uma reformulação significativa: a quantidade de conteúdos diminuiu, mantendo apenas alguns, tais como: *O canto coral* (16 h), *Didática musical* (16 h); *Música e tecnologia* (16 h); foram incluídos os conteúdos *Rítmica* (16 h), *Apreciação musical* (16 h), *Técnicas e jogos para a musicalização* (16 h); *Módulo complementar com participação no SESC Partituras e em outro espetáculo musical a ser indicado* (4 h);
- d) quanto à modalidade *Teatro*, observamos que houve o acréscimo de dois conteúdos: *Música e movimento* (6 h) e *Teatro de bonecos* (12 h).

Descrevemos, a seguir, a matriz e carga horária completa das duas modalidades de linguagens incluídas nesse edital:

- a) em *Literatura*, a oferta previa os seguintes conteúdos: *O princípio e o verbo* (16 h); *A escrita como significado* (16 h); *O exercício como caminho* (16 h); *Sentidos da estética* (16 h); *Dois lados da mesma moeda* (16 h); *Nem tanto ao mar, nem tanto à terra* (16 h); *Cafés literários* (4 h);
- b) em *Artes Visuais*, os conteúdos foram: *Afinal, o que é arte contemporânea?* (8 h); *Arte contemporânea e história da arte no Brasil* (8 h); *Arte pública* (8 h); *O que é Site Specific* (8 h); *Artes visuais e suas possibilidades* (8 h), *Grafite e intervenção urbana* (16 h); *Como funciona um museu e o que você pode extrair dele* (20 h); *Artes visuais e sustentabilidade* (16 h).

Os primeiros módulos das oficinas foram realizados na Escola Estadual de Ensino Médio Renato Pacheco, em Jardim Camburi, bairro de Vitória, sendo as aulas ministradas no período de 20 de abril a 30 de junho de 2013. Assim como no ano anterior, realizaram-se aos sábados e domingos, seguindo o mesmo horário e mesma dinâmica.

Com relação ao 2º, 3º e 4º módulos, relacionamos a seguir como ocorreram as atividades:

- a) **2º módulo:** os professores teriam que desenvolver um trabalho envolvendo os alunos de suas escolas, ao longo de três meses, correspondentes a agosto, setembro e outubro de 2013. Deveriam registrar toda a ação, por meio de relatórios, fotos e vídeos. Essa etapa totalizou 24 horas de certificação e fundamentou-se nos conhecimentos adquiridos durante o 1º módulo da oficina. Em data marcada para 19 de agosto de 2013, os professores apresentariam para seus colegas participantes da capacitação como estavam ocorrendo a troca de experiências e reflexões sobre os processos pedagógicos os projetos, que ainda estavam sendo elaborados.
- b) **3º módulo:** com carga horária de 26 horas, configurou-se com a participação dos professores no projeto *Pique arte*, que aconteceu de 4 a 12 de novembro de 2013. Os participantes da formação deveriam participar integralmente desse projeto, inclusive, apresentando, por meio de pôster, os projetos que foram desenvolvidos na escola no módulo anterior e que, portanto, a essa altura já haviam sido concluídos. O pôster deveria conter resumo das atividades desenvolvidas, análise e reflexão sobre o processo.

O *Pique arte* representou um momento importante dentro da *Capacitação em artes para educadores*. O projeto é um encontro de Arte para a infância e juventude e um de seus principais objetivos é estimular a produção artística voltada para o público infantil, provocando, a partir disso, a reflexão sobre a produção artística voltada para esse público (SESC, 2012).

Em 2012, o projeto *Pique arte* também esteve inserido na formação dos professores. Os trabalhos produzidos por meio das discussões críticas sobre a realidade artística no Espírito Santo envolvendo múltiplas linguagens resultaram em uma publicação intitulada *Pique arte 2012: teatro, dança, cinema, música, arte para infância e*

juventude, a qual promoveu a valorização das “[...] pequenas manifestações culturais locais como poéticas e grandiosas, de extremo valor para a preservação da cultura típica, já que são heranças ancestrais” (SESC, 2012, p. 36).

- c) **4º módulo:** ministrado somente aos participantes dos cursos de Teatro e Dança. Segundo o edital, esses cursistas teriam que fazer parte do *Aldeia SESC Ilha do Mel 2013*, assistindo aos espetáculos da programação, assim como participando das oficinas específicas para cada curso. A carga horária correspondente foi de 30 horas.

3.3.2.1 Ficha de inscrição

As fichas de inscrição não foram alteradas de 2012 para 2013. Sendo assim descrevemos a seguir apenas as fichas correspondentes às duas novas modalidades ofertadas:

- a) em *Artes visuais*, a ficha perguntava sobre a formação acadêmica nessa área; quais experiências profissionais o candidato possuía como educador nesse campo; quais as expectativas profissionais como artista plástico; na última questão, os participantes foram solicitados a falar um pouco de si e do seu interesse em participar da oficina na modalidade, incluindo as expectativas em relação ao curso;
- b) em *Literatura*, os candidatos deveriam indicar sua formação acadêmica na área; quais eram suas experiências profissionais como educador na área de Literatura e/ou Língua Portuguesa; quais eram suas experiências profissionais como escritor; na última questão, deveriam falar um pouco de si e do seu interesse em participar da oficina na modalidade, incluindo as expectativas em relação ao curso.

3.3.3 Perfil dos participantes e frequência

Analisando as fichas de inscrição preenchidas pelos professores participantes selecionados para a formação realizada pelo Setor de Cultura do Sesc/ES em 2012 e 2013, observamos que a grande maioria compunha-se de professores da rede estadual, provenientes de municípios de regiões variadas (Brejetuba, Afonso Cláudio, Guarapari, Colatina, entre outros). Notamos, ainda, que apesar de o edital de 2012 contemplar reservas para os professores efetivos

da rede estadual foi grande a participação de contratados em relação aos efetivos, que não chegavam a 11%.

A formação de professores promovida pelo Setor de Cultura do Sesc/ES de 2010 a 2013, especialmente nos dois últimos anos desse período, foi submetida à análise nesta pesquisa por se tratar de uma iniciativa que apresenta uma organização que contempla o conhecer e o fazer a partir da relação entre teoria e prática. Isso possibilita uma formação continuada pautada no diálogo por meio das múltiplas linguagens da arte e promove potencialidades criativas entre os docentes.

Essa iniciativa possibilitou momentos de experimentação, apreciação e contextualização. Promoveu, a partir de sua organização curricular, a participação em espetáculos diversos, eventos culturais, contribuindo, assim, para incentivar os professores a hábitos por meio dos quais é possível promover uma formação cultural de qualidade. Os momentos de integração entre as linguagens, como a participação no projeto *Pique arte*, foram de extrema importância para a abertura de debates e discussões sobre assuntos pertinentes à realidade da arte e da cultura, em níveis local e nacional.

Para se discutir a prática artística, é de suma importância verificar como se dá a difusão da arte no mundo da cultura e no contexto histórico-social. Nesse sentido, o *Pique arte* oportunizou importantes reflexões acerca da arte no contexto atual. Há uma necessidade urgente de buscarmos definições para a arte, uma vez que corremos o risco de nos depararmos com “[...] conceitos até contraditórios e que foram incorporados pela cultura” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 99). Assim,

para não incorrer em desvios de posicionamentos apressados, precisamos aprofundar estudos, ampliar reflexões, que nos levem à compreensão da arte, com suas múltiplas formas, tanto dentro do nosso tempo, quanto em diferentes épocas. Além disso, refletir sobre os sentidos, as funções e os significados da arte é conduzir necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que inclui o produtor (artista, autor), a obra e suas relações com o público (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 99).

Por meio da análise dos documentos, observamos, não somente no *Pique arte*, mas em todas as ações organizadas pelo Setor de Cultura do Sesc/ES para professores, a preocupação em formar um público que, além de vivenciar experiências estético-culturais com múltiplas linguagens, desenvolvesse o hábito de frequência aos espetáculos e exposições artísticas. Isso é

extremamente necessário à formação de profissionais da educação, pois desenvolve a fruição e a capacidade de compreender os elementos e o significado da arte e da educação estética, sendo, conforme asseveram Martins, Picosque e Guerra (1998), fundamental para ampliar referências e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento de novas perspectivas de pensar e fazer arte.

A equipe idealizadora do *Pique arte* e da formação cultural de professores vinculada ao Setor de Cultura do Sesc/ES foi composta em um período anterior à criação do Centro Cultural Sesc Glória. Para a realização da formação, contava com parcerias por meio das quais ocorria a cessão de espaços físicos, como em 2012 e 2013, quando, respectivamente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, instituição que, tal como o Sesc/ES, é ligada à Confederação Nacional do Comércio, e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo cederam suas instalações para a realização das aulas.

O Centro Cultural Sesc Glória, desde sua inauguração, em 2014, tornou-se uma referência cultural no Espírito Santo, em função dos projetos e atividades culturais desenvolvidos, como exposições de artes plásticas, oficinas, mostra de teatro, cinema, música, literatura⁴⁰. São atividades que contribuem também para formação cultural de seus participantes e procuram envolver públicos diversos.

Todavia, considerando a carência de formações culturais para professores no Estado do Espírito Santo, inclusive na Grande Vitória, mesmo reconhecendo a qualidade e relevância de tais projetos para a formação de professores, fica o questionamento: por que tais formações não mais abrangem as diferentes modalidades artísticas (teatro, dança, música, cinema e literatura), restringindo-se às artes visuais e, ainda assim, em curta duração? E ainda: por que, mesmo com uma estrutura física superior à de 2012 e 2013, propiciada pela inauguração do Centro Cultural Sesc Glória, em 2014, não foi possível ao Setor de Cultura do Sesc/ES dar continuidade aos projetos analisados no estudo aqui relatado?

Formações como *Oficinas metodológicas em artes para educadores* (2012) e *Capacitação em artes para educadores* (2013) conseguiram trabalhar educação, formação de professores, arte e cultura de forma integrada, a partir de múltiplas linguagens artísticas,

⁴⁰ O acesso a agendas, catálogos de exposições e cadernos educativos do Centro Cultural Sesc Glória pode ser feito em: <https://issuu.com/sescgloria>.

constituindo-se em ações culturais que ainda podem estar na lembrança dos professores que chegavam de vários lugares do Estado para delas participar.

Nesta pesquisa, ressaltamos a relevância da formação cultural dos professores. Sendo assim a não continuidade dos projetos de formação de professores realizados pelo Setor de Cultura do Sesc/ES de 2010 a 2013 representa o retrocesso de iniciativas de formação cultural. Traduz uma realidade não somente do Espírito Santo, mas enfrentada em todo o País.

Infelizmente, ainda carecemos de uma política cultural que compreenda a importância e relevância da formação cultural dos professores. Uma vez que entendemos que ela contribui para a formação humana dos sujeitos, é de suma importância o surgimento e a manutenção de iniciativas que nos permitam superar o estado de alienação cultural dos brasileiros, que, conforme dito na Introdução desta dissertação, já foi comprovado em pesquisa, sendo um empecilho para o desenvolvimento do País.

3.4 SINTETIZANDO A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

A análise dos dados permite-nos perceber que a questão estético-cultural nas experiências capixabas de formação continuada de professores trouxe discussões pertinentes, que dialogam com o referencial teórico desta pesquisa. Os modelos de formação apresentados vão além do formato tradicional. Conforme vimos no Capítulo 1, Candau (1997) e Nascimento (1997), já na década de 1990, argumentavam a necessidade de superarmos esse modelo, no qual o professor é passivo e sem autonomia para colaborar na definição e uso de novas estratégias de formação.

Aqui, podemos trazer à tona a definição de arte oferecida por Pareyson (1984, p. 32) e seu papel na promoção da autonomia: a arte também é invenção e, portanto, “[...] um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unido a um aspecto inventivo”. A partir dessa concepção, reportamo-nos ao trabalho autônomo do professor na sua formação por meio da arte. Com ela, ele amplia seus horizontes estéticos, podendo abrir-se a novas formas de interpretação, invenção e compreensão da realidade, em um contexto integrado.

Nesse movimento, o professor desconstrói o efeito normalmente produzido pelos pacotes prontos de treinamento, que consolidam o já mencionado “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse”, que priorizam a transmissão de conteúdos e técnicas, conforme alerta Kramer (1989). Gatti e Barretto (2009) também chamam a atenção para os pacotes impostos de cima para baixo, salientando que esse modelo colabora com a fragmentação da formação continuada, deixando-a cada vez mais fragilizada, pois, nesse processo, o professor não tem voz, não participa da construção de seu percurso formativo.

Nos cursos oferecidos pelo Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez, em especial, *Danças circulares* e *Biodanza*, observamos, a partir da análise dos relatos dos profissionais de educação, a estranheza que a própria organização das salas em que aconteciam as formações havia causado. A ausência das cadeiras, substituídas por colchonetes, assim como a presença constante do aparelho de som para a execução das músicas, transformavam aquele ambiente em um espaço não muito comum em realizações de formações continuadas. Além disso, eles relataram uma sensação de bem-estar e, inclusive, sugeriram a oferta de mais cursos nessa dinâmica.

Especificamente no que tange ao bem-estar, consideramos que se trata de um elemento de grande relevância em uma formação de professores, principalmente porque, muitas vezes, a realidade estressante em que vivem esses profissionais é desconsiderada no processo de planejamento das formações continuadas. Contudo, ressaltamos que não é nosso objetivo relacionar a arte a um contexto terapêutico ou relaxante ou conceituá-la por meio de definições tradicionais como simples fazer, conhecer ou exprimir, até porque, segundo Pareyson (1984 p. 29), tais definições “[...] ora se contrapõem e se excluem umas às outras, ora, pelo contrário, aliam-se, se combinam de várias maneiras”.

Muito mais que provocar uma sensação de bem-estar ou abordar a arte como expressão dos sentimentos, Pareyson (1984) argumenta que, mesmo que no plano poético ela tenha certa importância, no plano estético, designar a expressão dos sentimentos como elemento principal na definição de arte pode ser perigoso, por não esgotar a essência do que é a arte. Desse modo, aqui, tal como em Pareyson (1984, p. 32), consideramos a arte como formatividade, ou seja, a atividade artística consiste no “formar” que, é, “[...] precisamente, exemplar na sua *perfeição* e singularíssima na originalidade”. Por isso, considerando os conceitos de forma e formatividade os

mais apropriados para se qualificar a arte e a atividade artística, o autor vai afirmar que, no executar, produzir e realizar, ela, a arte, é, ao mesmo tempo, inventar, figurar e descobrir.

Outro elemento que emerge na análise documental dos cursos selecionados, sobretudo nos casos de *Biodanza* e *Danças circulares*, é o cansaço dos professores participantes, decorrente da tripla jornada, uma dificuldade que eles procuravam superar. Essa questão já foi evidenciada por Gatti (1997) e Gatti e Barreto (2009), quando essas autoras discutem sobre a valorização do professor, argumentando a necessidade de se reivindicar uma política salarial mais justa para o profissional do magistério.

Fazendo frente a esse cansaço, com a formação *Cinema e educação*, o Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez objetivou promover um curso mais leve para os professores de tripla jornada. Buscou, desse modo, desconstruir o formato dos “pacotes de treinamentos” (KRAMER, 1989), possibilitando o protagonismo docente por meio do contato com o cinema, desenvolvendo uma experiência formativa para além da utilização dessa linguagem como ferramenta pedagógica e propiciando uma educação estética que extrapolou o caráter meramente contemplativo, conduzindo os participantes para experimentarem a própria alegria de criar.

Sublinhamos ainda que, apesar de, por meio de sua programação de filmes e curtas, tal curso ter produzido uma sensibilização e, em consequência, sentimentos diversos, como comoção, entre outros, este não era o objetivo. A emergência desses sentimentos também não tem a ver com a penetração e a avaliação da arte, pois, mesmo que possamos reconhecê-la como provocadora de sentimentos diversos, que segundo Pareyson (1984, p. 74), “[...] vão, desde uma quase física sensação visceral até as puríssimas vibrações emotivas humanas [...], este é um efeito da arte, e não um fim dela [...]”.

Todos os cursos mencionados nesta pesquisa, sem distinção, relacionavam-se a um movimento integrador, em que se frisava a importância das relações para a busca da totalidade, utilizando-se da arte e da experiência estética. Esse sentido de integração ficou visível a partir da análise das narrativas contidas nos relatórios e avaliações aplicados às turmas de *Danças circulares* e *Biodanza* (Sedu-Serra) e da programação dos conteúdos das formações em teatro e dança promovidas pelo Sesc/ES, assim como nas oficinas de Arte desenvolvidas por meio do

programa *Educação em valores humanos e Caravana das artes*. A formação promovida pelo *Alman'arte* também segue essa perspectiva

Observamos que a experimentação com o corpo nas formações continuadas de professores possibilita que esse profissional estabeleça outra relação entre arte e expressão humana, muitas vezes desconhecida; sem seguir uma técnica, uma metodologia definida a priori, o corpo se torna protagonista das relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, em um sentido integrador. Há, portanto, um reencontro poético, a partir da música e da dança. O corpo e seus elementos de expressão, muito raramente explorados nas formações de professores, torna-se canal de comunicação expressiva.

Nesta pesquisa, nosso critério para análise dos documentos relativos às formações incluídas na caracterização não foi a técnica ou o mero fazer artístico atribuído a um aspecto de execução manual, pois isso não basta para se definir a essência da arte; ela é invenção, e não execução de algo idealizado, seguindo regras ou metodologias preconcebidas.

[...] a arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com frequência, foi, na verdade, chamada criação, enquanto é não só produção de organismos que, como os da natureza, são autônomos, independentes e vivem por conta própria, mas também alcança ser produção de objetos radicalmente novos, verdadeiro e próprio incremento da realidade inovação ontológica (PAREYSON, 1984, p. 32).

Levando em consideração todos os preceitos envolvendo a arte e seus contextos, seu desenvolvimento nas formações continuadas de professores pode ser considerado de extrema relevância para a promoção de reflexões sobre novas possibilidades de realização dessas formações, sobretudo por meio de experiências estético-culturais. Nesse sentido, cabe ressaltar, a partir de Pareyson (1984), o caráter concreto da estética, que é promover discussões sobre o fato de a filosofia e a experiência, mesmo parecendo nitidamente distintas, serem indissolúvelmente unidas.

A estética é constituída deste dúplice recâmbio ao caráter especulativo da reflexão filosófica e ao seu vital e vivificante contato com a experiência: não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência de arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição. Para definir seus próprios limites, a estética deve fixar o ponto de conjunto entre teoria e experiência, evitando tanto sua separação quanto sua confusão, e, segundo o perigo apareça mais de uma parte ou da outra, acentuando ora a sua tarefa estritamente filosófica, ora o seu dever de concreção, coisas que não só não estão em contraste, mas caminham inseparavelmente unidas (PAREYSON, 1984, p. 22).

Em Theodor Adorno e Walter Benjamin, o sentido de totalidade é discutido quando esses pensadores questionam sobre as consequências que a modernidade trouxe às relações humanas. Benjamin (1987a, 1987b), adotando textos em forma de fragmentos, discutiu a importância do detalhe, o qual, em sua visão, influenciava a totalidade. Por isso, esse autor apresenta a ideia do vasculhar, cavar a história para se reencontrar no todo.

Por meio da arte, os professores participantes dos cursos analisados nesta pesquisa tiveram a oportunidade de experimentar formações com um caráter de abordagem humana diferenciada em relação àquelas das quais estavam acostumados a participar. Mesmo que as formações não tenham tido a intenção direta de discutir a relação humana no contexto contemporâneo, desconstruída pela individualidade dos tempos modernos, observamos, a partir do teor dos relatórios avaliativos analisados, que o contato com a arte e a experiência estética provocou reflexões, por exemplo, sobre o distanciamento que nela se verifica.

A análise documental dos cursos de formação incluídos na pesquisa aqui relatada, especialmente *Biodanza* e *Danças circulares*, evidenciou que o contato mais estreito entre os participantes, mediado pela arte (música, teatro, dança etc.), trazia dificuldades: convidados a estabelecerem relações por meio do toque e do olhar, eles reconheceram suas limitações e desconforto em lidar com o outro. Considerando que as atividades, na maioria das vezes, eram coletivas, a dependência do trabalho em grupo era um fator limitador para realizá-las. Na nossa análise, a promoção de experiências envolvendo as relações humanas por meio da arte e da cultura é um dos diferenciais das formações capixabas analisadas, levando-nos a perceber a importância de se repensar criticamente o formato que vem sendo adotado para as formações continuadas promovidas pelos programas governamentais atualmente.

A partir das discussões suscitadas, reconhecemos que a ideologia dominante se alimenta dessa fragmentação para que o dominado se mantenha como subalterno alienado. Assim, este contribui, também, para produzir alienação, tornando-se produto da semiformação, a qual intensifica a mercantilização cultural, transformando a arte e a cultura em meras mercadorias, muitas vezes, descartáveis, apenas voltadas a atender, de forma facilitada, a uma demanda de consumo, comprometendo a qualidade estético-cultural. Nesse contexto, a relação de totalidade, conforme postulam Adorno e Benjamin, foi desconstruída com a modernidade industrializada, na

qual o trabalho passa a ser fragmentado, fazendo o homem perder o sentido do todo, tornando-se, por consequência, refém da razão objetiva.

Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2010) discutem os efeitos que a indústria cultural causa nas relações humanas, em virtude de uma sociedade capitalista, que torna a cultura e tudo mais uma mercadoria de consumo, promovendo o empobrecimento da experiência e a perda da tradição, segundo Benjamin (1987a). Desse modo, “[...] a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105).

No curso de formação oferecido pelo *Alman’arte*, que segue o roteiro da publicação do livro-disco *Circuito ambiental Alman’arte: arte musical, sobre valores, cultura e sustentabilidade*, de Venozzi e Rosa (2012), o nono tema, intitulado *Brincar e se relacionar*, a partir da música *Brinquedos modernos*, é apresentado um conteúdo que, além de fazer uma crítica aos imagéticos eletrônicos da indústria cultural, busca resgatar o sentido das brincadeiras coletivas tradicionais, hoje esquecidas, pelo excesso de jogos imagéticos, que promovem cada vez mais o sentido individualista. A observação sobre as relações distanciadas, em virtude das redes sociais e do uso excessivo do telefone celular, também foi apontada em relatos de cursistas do curso *Danças circulares*.

Outra questão pertinente que deve ser mencionada é a relação com o tempo na atualidade e o desgaste da rotina incessante, que promove a impaciência e a ansiedade. Em relatos nos cursos *Danças circulares* e *Biodanza*, o tempo apareceu como produtor de uma rotina estressante e, segundo as narrativas, isso dificultava uma relação harmoniosa e integradora com o meio.

O segundo tema trabalhado no livro-disco *Circuito ambiental Alman’arte: arte musical, sobre valores, cultura e sustentabilidade* (VENOZZI; ROSA, 2012) usa a música *O cuco*, também de autoria de Vezzoni e Rosa (2012), para promover esse questionamento sobre o tempo, com a exploração de valores como a importância de se estabelecer uma rotina. A relevância do tema está no fato de que o tempo moderno, afirma Benjamin (1987a), é um tempo efêmero, pobre

de experiência e memória. Tudo se torna transitório e temporal, promovendo a superficialidade e vivências sem uma experiência de fato.

Em relatos nos cursos *Biodanza* e *Danças circulares*, narrativas mostraram que professores, por meio do contato com as músicas e danças, resgatavam memórias da infância, o que lhes permitia estabelecer uma nova relação com o presente, assim como também ter uma nova perspectiva de futuro e de sua constituição como sujeito no coletivo.

Muitos reconheceram a mudança que esses cursos promoveram em suas vidas, por propiciar conexões temporais que os faziam refletir sobre a relação consigo mesmos, com o outro, em movimento dialético de integração, entendendo que “[...] o passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente [...] Caberia conferir um sentido à história, reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como substância histórica, acessível a uma práxis transformadora” (BENJAMIN apud MAAR, 1985, p. 24)

Todas as formações continuadas analisadas tinham em comum a preocupação com o repertório cultural oferecido aos professores, com música, dança, cinema, artes visuais, literatura, teatro. Procuravam apresentar uma linguagem artística com qualidade, que escapasse à influência de uma massificação cultural.

Nogueira (2008) ressalta a importância de o professor desenvolver o hábito de frequentar eventos culturais, ou seja, visitar museus, exposições, espetáculos teatrais, concertos etc. Nesse sentido, a partir da programação da formação de professores desenvolvida pelo Setor de Cultura Sesc/ES, observamos que houve uma preocupação em oferecer uma formação para além de conteúdos, pois fazia parte da certificação total do curso a participação na *Aldeia SESC Ilha do Mel*, evento que acontece em nível nacional, promovendo diversos espetáculos de dança e teatro, os quais fazem parte do *Palco giratório*⁴¹, e também local, por meio de companhias

⁴¹ Realizado pelo Sesc em nível nacional, é um projeto reconhecido no cenário cultural brasileiro como importante para a difusão e intercâmbio das artes cênicas, fomentando a formação de plateias a partir da circulação de espetáculos dos mais variados gêneros, em todos os estados brasileiros, nas capitais e no interior, desde 1998. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/site/PalcoGiratorio/2018/opalcogiratorio/O+Projeto/>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

capixabas de teatro e dança de todo o Espírito Santo, assim como outros eventos culturais, como o *Café literário*⁴².

Para Adorno (1995), em tempo de semiformação, de alienação, a transformação do sujeito se faz necessária. Esse pensador advoga por uma formação que produza sujeitos desajustados à sociedade, que sejam capazes de estabelecer mudanças no *status quo*, fazendo uma crítica à passividade, promotora da barbárie. Provavelmente, a passividade inofensiva constitui, ela própria, “[...] apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (ADORNO, 1985, p. 164).

Para finalizar, as formações continuadas desenvolvidas no Espírito Santo e analisadas nesta pesquisa são, de fato, formativas, por possibilitar transformações reflexivas sobre as atitudes, valores, ética, arte e cultura. Tendo em vista relatos de cursistas afirmando que foram afetados no contato com a formação, no sentido de contribuir para mudanças em suas subjetividades, concluímos que tais cursos promoveram uma experiência formativa estético-cultural emancipadora do sujeito.

⁴² Realizado mensalmente desde 2007 pelo Sesc de Vitória (ES), “[...] é um espaço permanente de diálogo, leitura de textos, troca de experiências entre o público e aqueles que produzem literatura ou que desempenham atividades afins, abrangendo todos os que se interessem pelas áreas do pensamento”. Disponível em: <<http://sesc-es.com.br/cultura/projetos-e-atividades/literatura-e-biblioteca/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as experiências capixabas de formação continuada de professores, a partir do estudo de programas de cursos e projetos existentes, tendo como foco a dimensão estético-cultural, buscando investigar se os programas existentes preocupavam-se com a experiência estética dos participantes, atuantes na Educação Básica.

Chegamos ao resultado de que as experiências capixabas de formação continuada analisadas têm sido pensadas em uma perspectiva de caráter subjetivo e experiencial próprio dos saberes docentes, com a valorização e o desenvolvimento profissional. Porém, observamos que ainda são poucas as iniciativas de formação continuada existentes para além dos modelos tradicionais, ou seja, oportunizando a utilização das linguagens artísticas na produção dos saberes docentes.

Outro resultado relevante obtido a partir da análise dos dados refere-se ao grande número de professores contratados participantes dos cursos, o que ocorreu principalmente nas formações realizadas pela Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação da Serra e pelo Setor de Cultura do Sesc/ES.

O agravante desse resultado é que fica inviável o retorno dessas formações para o próprio município, uma vez que os contratados têm vida profissional marcada pela rotatividade. O ideal é que haja um equilíbrio e mais professores efetivos possam participar desses cursos, levando os benefícios para si e também para seu trabalho no município, na perspectiva de longo prazo.

No entanto, podemos observar essa rotatividade também por um lado positivo: ela pode propiciar, de forma democrática, uma circulação do aprendizado obtido por meio da formação cultural em outros municípios que venham a contratar os participantes que à época da formação atuavam em regime temporário em escolas da Serra.

A partir da análise documental, aventamos que um dos motivos para a ausência dos profissionais efetivos nos cursos da Sedu-Serra é que as ofertas ocorreram no turno noturno. Ou seja, considerando a jornada de trabalho pesada que a grande maioria dos professores vivencia,

sua participação em uma atividade em terceiro turno fica inviável. Sendo assim, as vagas foram sendo preenchidas por professores contratados, que, por meio dos relatórios, expuseram que sua participação havia sido inicialmente motivada pela necessidade de certificação, com a qual poderiam renovar seus vínculos empregatícios posteriormente. Logo, advogamos que é de suma importância que esses cursos, que tanto contribuem para uma experiência de fato formativa, sejam ofertados também no horário de trabalho dos professores em geral (contratados ou efetivos) do município da Serra, inseridos na programação de formações que acontecem no horário de serviço dos profissionais, já existentes mensalmente no Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez, viabilizando a participação de todos em proporção similar.

As iniciativas de formação continuada promovidas pelo Centro de Formação Professor Pedro Valadão Perez superam o modelo tradicional, assim como as experiências oferecidas pelo Setor de Cultura do Sesc/ES e pelo projeto *Alman'arte*, que podem contribuir para o surgimento de iniciativas de natureza pública ou privada ou mesmo como projeto independente, subsidiado por leis de incentivo à cultura, proporcionando reflexões e críticas ao padrão em que normalmente são realizadas as formações continuadas de professores, investindo em cursos que valorizem a experimentação e a formação cultural desses profissionais.

Nessa nova dinâmica, as formações têm conseguido atrair e manter os professores interessados nas atividades, uma vez que o nível de desistência tem sido baixo. Isso pode ser percebido na análise dos dados relacionados à frequência dos participantes nas iniciativas desenvolvidas no município da Serra, por exemplo, onde o interesse dos profissionais nessas formações vem aumentando com o tempo.

Portanto, a análise dos dados coletados nesta pesquisa permite concluir que as experiências destacadas representam iniciativas de formação continuada para além de um modelo tradicional, uma vez que trouxeram transformações significativas para seus participantes, tanto na esfera profissional quanto na esfera pessoal. Muitos admitiram nos relatórios aplicados pelo formador que nunca participaram de uma formação que pudesse lhes afetar de tal forma e lhes proporcionar reflexões tão profundas.

Depoimentos emocionantes obtidos por meio desses relatórios confirmam a relevância da experiência estético-cultural na formação continuada de professores, evidenciando a consonância dos resultados aqui obtidos com o referencial teórico.

Entendemos, assim, que é de suma importância que mais pesquisas sejam realizadas no campo de formação cultural de professores no Espírito Santo, para que haja maior incentivo à promoção de iniciativas visando ao desenvolvimento de ações nessa área, provocando também a elaboração de uma política de formação cultural na formação continuada de professores que considere as relações humanas e suas potencialidades criativas de forma integrada com a realidade atual.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 92-99. (Coleção Grandes Cientistas Socialistas, n. 54)
- _____. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Minima moralia**. Lisboa: Edições 70, 1951.
- _____. “Teoria da Semiformação”. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação**, Unisinos, São Leopoldo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 194-206, 2016.
- ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da S. Para pensar sobre formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. (Coleção Arte e ensino)
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987a. (Obras escolhidas, v. 1)
- _____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas, v. 2)
- BISSOLI, M. de F.; MORAES, A. J. de A. de B.; ROCHA, S. C. B. da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.
- CABOT, M. **Sobre los médios técnicos y la renovación de tradiciones: el concepto de experiencia de Walter Benjamin, pensado desde la estética**. Palma: UIB, 2014.
- CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CORRÊA, C. A.; NAGIB, F. B. Por um saber sensível na formação de professores da infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18, 2016, Cuiabá. Anais eletrônicos... Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2016. p. 9914-9918. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais_Full.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

FERREIRA, L. H. **Educação estética docente: exercício de sensibilidade e formação.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FISCHER, E. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FONSECA, M. da P.; SILVA, M. A. M. **O ensino de arte na rede pública do Estado do Espírito Santo: uma análise de sua aplicabilidade no espaço escolar.** Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/upload/files/2013atualCONFAEB.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. ´

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores)

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, M. T. B. M. Critérios para a seleção de músicas em biodanza. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 9, p. 135-143, jan./jun. 2008.

FERREIRA, L. H. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 207-223.

_____. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 70/165, MEC-Inep, Brasília, 1989.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARTINS, H. de M. **Patrimônio cultural de Barbalha na formação estética de professores do ensino básico**: elementos do Círculo estético-dialógico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MERQUIOR, J. G. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin**: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

MOREIRA, D. O. **Atitude estética na formação continuada de professores do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. Estética e arte na formação do professor de educação básica. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 103-121, jan./abr. 2011.

_____. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.

NETO, V. L. da C. Vivências na biodanza. Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos-academicos/5583-vivencias-na-biodanza>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia, Editora UFG, 2008.

_____. Postar é preciso, viver não é preciso: transformações no conceito de experiência estética. **Revista Impulso**, v. 25, n. 62, p. 37-44, 2015.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 29-41.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**: nada substitui o bom professor. 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/70123343/Desafios-do-trabalho-do-professor-no-mundo-contemporaneo>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20. Jan./jun. 1999.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2003.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

OGEDA, A.; VIEIRA, N. **Formação estética do professor da educação infantil**: a experiência dos cursos de extensão MEC/IFES. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%20C3%87%20C3%83O%20EST%20C3%89TICA%20DO%20PROFESSOR%20DA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20INFANTIL%20A%20EXPERI%20C3%8ANCIA%20DO%20CURSO%20DE%20EXTENS%20C3%83O%20MEC%20IFES.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan./abr. 2010.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

PORCHER, L. **Educação artística**: luxo ou necessidade? 6. ed. São Paulo: Summus, 1982.

REIS, A. C. dos. **A dança da vida**: a experiência estética da Biodanza. 155 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.

SARLO, B. **Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SÁ-SILVA, R. J.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SELIGMAN-SILVA, M. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SESC. **Pique arte 2012**: teatro, dança, cinema, música, arte para infância e juventude. Vitória, ES: Formar, 2013.

SESC. **Política cultural**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba.

VAGO-SOARES, M. A. **Infância, arte e cultura: experiência em (com)textos educativos**. São Carlos: Pedro & João, 2015.

VEZONNI, F.; ROSA, R. **Alman'arte: arte musical sobre valores, cultura e sustentabilidade**. 6. ed. Espírito Santo: Gráfica GM, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-23, jan./fev./abr. 2000.

WEIXTER, R. R. **A catarse musical na reeducação dos sentidos**: formação, música e educação em Theodor Adorno e Georges Snyders. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANEXO A – CIRCULAR – DANÇAS CIRCULARES (TURMA 1 – 2016)



MUNICÍPIO DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

CI. SEDU/SP/GF Nº 013/2016

Serra, 15 de abril de 2016.

Prezado (a) Diretor (a),

A Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Formação apresenta à comunidade escolar o **Curso Danças Circulares: Alegria, Unidade e Cooperação – 2016** com o objetivo de proporcionar aos profissionais da Rede Municipal de Ensino da Serra experiências/vivências com as danças circulares, além de oferecer opção de trabalho interdisciplinar, dando elementos aos cursistas para atuarem com as danças circulares na escola e em outros espaços, trabalhando valores cooperativos e formação do ser humano íntegro e harmônico.

O Curso destinado aos profissionais da Rede Municipal de Ensino da Serra, **iniciará no dia 02/05/2016**, com carga horária de 20 horas e será ofertado às segundas-feiras de maio a julho, no horário de 18h30 às 20h, no Centro de Formação Pedro Valadão Perez – Bairro de Fátima/Serra.

Encaminhamos, em anexo, a ficha de inscrição e informamos que são 35 vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de chegada das inscrições.

A ficha de inscrição deverá ser encaminhada, devidamente preenchida e assinada, até 27 de abril de 2016, ao Centro de Formação Pedro Valadão Perez, no horário de 08h às 17h ou para o e-mail centrodeformacao.sedu@serra.es.gov.br ou por fax 3237-2663.

Contamos com o seu apoio na divulgação para todos os profissionais dessa Unidade de Ensino.

Atenciosamente,

Leda Landuete Rodrigues de Souza Calente
Subsecretária Pedagógica

Maria do Socorro de Souza Marques
Gerente de Formação

UNIDADE DE ENSINO: _____

ANEXO B – CIRCULAR – DANÇAS CIRCULARES (TURMA 2 – 2016)



MUNICÍPIO DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

CI. SEDU/SP/GF Nº 027/2016

Serra, 15 de agosto de 2016.

Prezado (a) Diretor (a),

A Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Formação apresenta à comunidade escolar o **Curso Danças Circulares: Alegria, Unidade e Cooperação – 2016** com o objetivo de proporcionar aos profissionais da Rede Municipal de Ensino da Serra experiências/vivências com as danças circulares, além de oferecer opção de trabalho interdisciplinar, dando elementos aos cursistas para atuarem com as danças circulares na escola e em outros espaços, trabalhando valores cooperativos e formação do ser humano íntegro e harmônico.

Informamos que esta é a segunda turma do curso destinada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino da Serra e terá início no dia **29/08/2016**, com carga horária de 32 horas e será ofertado às segundas-feiras de agosto a novembro, no horário de 18h30 às 20h30, no Centro de Formação Pedro Valadão Perez – Bairro de Fátima/Serra.

Encaminhamos, em anexo, a ficha de inscrição e informamos que são 30 vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de chegada das inscrições.

A ficha de inscrição deverá ser encaminhada, devidamente preenchida e assinada, até 26 de agosto de 2016, ao Centro de Formação Pedro Valadão Perez, no horário de 08h às 17h ou para o e-mail centrodeformacao.sedu@serra.es.gov.br ou por fax 3237-2663.

Contamos com o seu apoio na divulgação para todos os profissionais dessa Unidade de Ensino.

Atenciosamente,

Maria do Socorro de Souza Marques
Maria do Socorro de Souza Marques
Gerente de Formação

ANEXO C – CIRCULAR – DANÇAS CIRCULARES (2017)



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

CI/SEDU/Nº 09 / 2017

Serra, 26 de abril de 2017

Assunto: Inscrição para o curso "Danças Circulares na Educação: unidade, alegria, cooperação no cotidiano do professor"

Prezada Equipe Escolar,

A Subsecretaria Pedagógica/Gerência de Formação, apresenta à comunidade escolar o curso "**Danças Circulares na Educação: unidade, alegria e cooperação no cotidiano do professor**" para **professores, pedagogos e diretores efetivos ou contratados** que atuam nas Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra.

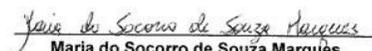
A formação será ministrada pela professora Maria do Carmo de Souza Ribeiro da Secretaria Municipal de Educação da Serra com o objetivo de proporcionar aos profissionais experiências/vivências com as danças circulares, além de oferecer opção de trabalho interdisciplinar, dando elementos aos cursistas para atuarem com as danças circulares na escola e em outros espaços, trabalhando valores cooperativos e formação do ser humano íntegro e harmônico.

Informamos que são 30 vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de chegada das inscrições por meio do endereço eletrônico centroformacaooserra.wixsite.com/curso no período entre 01 (início às 9h) a 03 (término às 16h30) de maio.

O curso somará carga horária máxima de 60 horas, no período de maio a novembro de 2017 (previsto todas às segundas-feiras), horário de 18h45min às 20h45min, no Centro de Formação "Professor Pedro Valadão Perez", tendo início em 08/05/2017.

Apenas cursistas que cumprirem o mínimo de 75% de frequência e entregarem as atividades dentro dos prazos pré-estabelecidos terão direito a certificação com a carga horária cursada emitida pelo Centro de Formação "Professor Pedro Valadão Perez".

Contamos com a sua participação!


Maria do Socorro de Souza Marques
Gerente de Formação



Centro de Formação "Prof. Pedro Valadão Perez"
Av. José Rato, n. 21, Bairro de Fátima / Serra – ES
Tel. 3237-2663

ANEXO D – CIRCULAR – BIODANZA (2016)



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

CI.SEDU/SP/GF Nº 022/2016

Serra, 18 de julho de 2016.

Assunto: Curso Biodanza: a poética do encontro humano.

Prezada Equipe Escolar,

A Subsecretaria Pedagógica/Gerência de Formação apresenta à comunidade escolar o **Curso Biodanza: a poética do encontro humano** com o objetivo de promover um movimento integrado do bem-viver para os profissionais da área da educação.

Na oportunidade, serão tecidas diferentes abordagens, temáticas e vivências a partir da música e do movimento. O curso será oferecido aos profissionais que atuam nas Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra de 17 de agosto a 23 de novembro de 2016, no horário de 19h às 21h30, uma vez por semana (às quartas-feiras), tendo início no dia **17/08/2016**, com carga horária total de 30 horas. O curso acontecerá no Centro de Formação Prof. Pedro Valadão Perez – Bairro de Fátima/Serra. Segue abaixo, o **Cronograma de Atividades**:

MÊS	DATAS DOS ENCONTROS	HORÁRIO
Agosto	17, 24, 31	19h às 21h30
Setembro	14, 21, 28	
Outubro	05, 19, 26	
Novembro	09, 16, 23	

Informamos que são 25 vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de chegada das inscrições. Encaminhamos, em anexo, a ficha de inscrição a ser enviada, devidamente preenchida e assinada, até o dia 10 de agosto de 2016, ao Centro de Formação Prof. Pedro Valadão Perez, no horário de 08h às 17h ou para o e-mail centrodeformacao.sedu@serra.es.gov.br ou por fax 3237-2663.

Contamos com a sua participação!

Atenciosamente,



Maria do Socorro de Souza Marques
Maria do Socorro de Souza Marques
Gerente de Formação

Leda Landuete Rodrigues de Souza Calente
Leda Landuete Rodrigues de Souza Calente
Subsecretária Pedagógica
Fone.: 15838 - SEDU/Serra

UNIDADE DE ENSINO: _____

ANEXO E – CIRCULAR *BIODANZA* (2017)



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

CI/SEDU/Nº 07 /2017

Serra, 06 de abril de 2017

Assunto: Curso "Educação Biocêntrica do Sistema Biodanza: a poética do encontro humano"

Prezada Equipe Escolar,

A Subsecretaria Pedagógica/Gerência de Formação apresenta à comunidade escolar o curso "**Educação Biocêntrica do Sistema Biodanza: a poética do encontro humano**" com o objetivo de promover potencialidades conectadas a um estilo de vida mais saudável e integrado ao bem-viver dos profissionais da área de educação.

Na oportunidade, serão tecidas diferentes abordagens, temáticas e vivências a partir da música e do movimento. O Curso terá carga horária máxima de 60 horas e será oferecido aos profissionais que atuam nas Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra (professores, pedagogos, coordenadores e diretores) efetivos ou contratados.

O curso será no período de abril a novembro de 2017, tendo início no dia **19/04/2017**, com aulas todas às quartas-feiras no horário de 19h às 21h.

Informamos que são 40 vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de chegada das inscrições. O período de inscrições será de 11 (início às 9 horas) a 13 (término às 16h30) de abril por meio do endereço eletrônico centroformacaooserra.wixsite.com/curso

Apenas cursistas que cumprirem no mínimo 75% de frequência e entregarem as atividades dentro dos prazos pré-estabelecidos terão direito a certificação com a carga horária cursada emitida pelo Centro Formação "Professor Pedro Valadão Perez".

Contamos com a sua participação!

Maria do Socorro de Souza Marques
Maria do Socorro de Souza Marques
Gerente de Formação



Centro de Formação "Prof. Pedro Valadão Perez"
Av. José Rato, n. 21, Bairro de Fátima / Serra – ES
Tel. 3237-2663

ANEXO F – CIRCULAR – CINEMA E EDUCAÇÃO (2016)



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

CI/SEDU/Nº 23 /2016

Serra, 18 de julho de 2016.

Assunto: Projeto Cinema e Educação.

Prezada Equipe Escolar,

A Subsecretaria Pedagógica/Gerência de Formação apresenta à comunidade escolar o **Projeto Cinema e Educação** com o objetivo de proporcionar experimentações com **curtas, vídeos, sarau, músicas, textos e apresentação de trabalhos pelas escolas**, enquanto *espaçotempo* de vivências e potencialização de outros modos de problematizar os fazeres na escola com temáticas atuais, em que a sociedade está inserida.

O Curso é destinado aos profissionais que atuam nas Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra (professores, pedagogos, estagiários, auxiliares e pessoas da área técnico-administrativa). Terá início no dia **18/08/2016**, com carga horária de 40 horas (20h presenciais e 20h não presenciais) e será ofertado às quintas-feiras de agosto a novembro, no horário de 18h30 às 21h30, no Centro de Formação Prof. Pedro Valadão Perez – Bairro de Fátima/Serra. Segue abaixo, o **Cronograma de Atividades**:

Data	Em cartaz	Temática	Sinopse
18/08	"O menino e mundo"	A geografia como arte de viver	O personagem principal é um menino que um dia deixa a aldeia onde vive, em busca de seu pai. Na sua jornada de autodescobrimento, encontra seres estranhos como máquinas-bichos e descobre o problema da desigualdade social, tanto nas fazendas quanto nas indústrias, com o desemprego trazido pela automação.
22/09	"Flor do Deserto"	Cultura, Gênero e Sexualidade	O filme retrata a história verdadeira da modelo Waris Dirie (Liya Kebede), hoje embaixadora da ONU. Inicia-se quando ela tinha 13 anos contando como escapou de um casamento arranjado pelos pais com um velho de 60 anos em troca de 5 camelos. Conta a trajetória de Waris Dirie ao atravessar o deserto de Somália e como foi entrar em uma cidade grande, Londres, que até então nunca tinha sido visto pela garota.
27/10	"Crianças invisíveis"	Questões socioeconômicas e afetivas	O filme conta a história de crianças em sete países diferentes, inclusive no Brasil e tem o objetivo de mostrar a terrível situação na qual elas vivem hoje.
10/11	Curta diversos	Afetividade e Currículo	Exposição de vários curtas a partir das temáticas da afetividade e currículo para pensar as lógicas de produção do conhecimento na escola.

Informamos que são 50 vagas a serem preenchidas de acordo com a ordem de chegada das inscrições. Encaminhamos, em anexo, a ficha de inscrição a ser enviada, devidamente preenchida e assinada, até 05 de agosto de 2016, ao Centro de Formação Prof. Pedro Valadão Perez, no horário de 08h às 17h ou para o e-mail centrodeformacao.sedu@serra.es.gov.br ou por fax 3237-2663.

Maria do Socorro de Souza Marques
Maria do Socorro de Souza Marques
Gerente de Formação

Leda Landuete Rodrigues de Souza Calente
Leda Landuete Rodrigues de Souza Calente
Subsecretária Pedagógica

UNIDADE DE ENSINO: _____

ANEXO G – CARTA AOS CURSISTAS – *CINEMA E EDUCAÇÃO* (2016)



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO

Caro cursista,

É um prazer ter você aqui no Centro de Formação, para participar do **Projeto Cinema e Educação**. O projeto tem por objetivo apresentar **curtas, vídeos, saraus, músicas, textos e trabalhos desenvolvidos pelas escolas** como instrumentos disparadores para debates/discussões acerca de temáticas atuais, criando um novo *espaçotempo* de vivências e contribuindo para os movimentos formativos e educativos que ajudem na articulação *teóricoprática* de produção curricular na escola, permitindo outros modos de relação homem-mundo.

Serão duas turmas neste segundo semestre de 2016, no horário de 18h30 as 21h30, no Centro de Formação Prof. Pedro Valadão Perez – Bairro de Fátima/Serra. A carga horária será de 40 horas (12h presenciais e 28h não presenciais destinados ao desenvolvimento de intervenção com base na metodologia do Projeto Cinema e Educação e para elaboração de relatório sobre a respectiva intervenção). Segue abaixo, o **Cronograma de Atividades** das duas turmas.

Em cartaz	Data	Sinopse
O menino e mundo	Turma 1 - 18/08	O personagem principal é um menino que um dia deixa a aldeia onde vive, em busca de seu pai. Na sua jornada de autodescobrimento, encontra seres estranhos como máquinas-bichos e descobre o problema da desigualdade social, tanto nas fazendas quanto nas indústrias, com o desemprego trazido pela automação.
	Turma 2 - 25/08	
Flor do Deserto	Turma 1 - 22/09	O filme conta a história verdadeira da modelo Waris Dirie, retratando como escapou, aos 13 anos, de um casamento arranjado pelos pais com um homem de 60 anos em troca de 5 camelos. Conta ainda a sua trajetória ao atravessar o deserto de Somália para chegar em uma cidade grande, Londres, que até então nunca tinha sido vista pela garota.
	Turma 2 - 15/09	
Crianças invisíveis	Turma 1 - 27/10	O filme conta a história de crianças em sete países diferentes, inclusive no Brasil e tem o objetivo de mostrar a terrível situação na qual elas vivem hoje.
	Turma 2 - 06/10	
Curtas diversos	Turma 1 - 10/11	Exposição de vários <i>curtas</i> a partir das temáticas da afetividade e currículo para pensar as lógicas de produção do conhecimento na escola.
	Turma 2 - 17/11	

Espera-se que os profissionais conheçam e façam uso de diferentes linguagens estéticas por meio do cinema, da música, dos textos estudados, dos relatos das escolas. A experimentação de tais movimentos pode instigar outras problematizações dos processos de ensino e de aprendizagem, saindo do que está posto; por outros modos de promoção de intervenções pedagógicas mais inventivas e diferenciais com os estudantes nas escolas.

Vamos juntos construir mais essa história! Luz, câmera e...ação!

Equipe da Gerência de Formação! (2016)

ANEXO H – CIRCULAR – CARAVANA DAS ARTES



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CI/SEDU/Nº 0012/2017

Serra, 13 de julho de 2017.

Assunto: FORMAÇÃO CARAVANA DO ESPORTE E CARAVANA DAS ARTES EM SERRA.

A Secretaria Municipal de Educação da Serra foi contemplada para receber a **CARAVANA DO ESPORTE** e **CARAVANA DAS ARTES**, evento que promoverá uma agenda educacional com arena de atividades esportivas e artísticas para alunos e formação de professores. As Caravanas têm a parceria do Ministério do Esporte e da Cultura, UNICEF, Instituto Mpumalanga, ESPN, Disney e Instituto Esporte & Educação.

Serão oferecidas duas formações: **Esporte Educacional** e **Viva com Arte**, destinadas aos profissionais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental - **professores, pedagogos, gestores escolares e coordenadores** - da Rede Municipal de Ensino da Serra.

As formações visam qualificar o trabalho nas escolas, contribuindo para a prática inclusiva dos estudantes e a compreensão da Cultura Popular e Identidade Cultural, o reconhecimento das matrizes culturais locais e a valorização do conhecimento que a criança traz com ela, propiciando sentido, criatividade, afetividade, autoria e felicidade ao processo de aprendizagem. A tecnologia utilizada e empregada pelo Instituto Esporte & Educação desenvolve valores como: solidariedade, respeito ao outro, e às regras, tolerância, sentido coletivo e cooperação.

ATUALIZAÇÃO

Inscrições prorrogadas até 4 de agosto através do site centroformacaooserra.wixsite.com/curso, as vagas serão preenchidas conforme ordem de inscrição.

É necessária a **participação nos três dias de formação** para certificação, cabendo aos profissionais escolher o turno que poderá participar, conforme cronograma abaixo:

DATA DAS FORMAÇÕES - 08, 09 e 10 de AGOSTO

Manhã – 8h às 11h30

Formação Esporte Educacional – Turma 1 (50 vagas)

Formação Viva com Arte – Turma 1 (50 vagas)

Tarde – 14h às 17h30

Formação Esporte Educacional – Turma 2 (50 vagas)

Formação Viva com Arte – Turma 2 (50 vagas)

LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS FORMAÇÕES:

- **Formação Esporte Educacional** será realizada na EMEF "Ismênio de Almeida Vidigal", situada na Av. Cachoeiro, s/n, Planalto Serrano, Bloco A.

ALTERAÇÃO DE LOCAL PARA FORMAÇÃO VIVA COM ARTE

- Acontecerá na EMEF "Ismênio de Almeida Vidigal", situada na Av. Cachoeiro, s/n, Planalto Serrano, Bloco A.

Ressaltamos que caberá ao profissional interessado, se organizar para sua participação sem trazer prejuízos ao calendário letivo escolar.

Atenciosamente,


IZOLINA MARCIA LAMAS SILVA
Secretária de Educação

ANEXO I – EDITAL SESC/ES (2012)



EDITAL PARA SELEÇÃO DE ALUNOS PARA OFICINAS METODOLÓGICAS EM ARTES PARA EDUCADORES SESC/ES

CARACTERIZAÇÃO

1. O Setor de Cultura do SESC/ES coordena as ações formativas no campo das artes e da cultura na instituição, que contempla as **OFICINAS METODOLÓGICAS EM ARTES PARA EDUCADORES**, realizada anual e gratuitamente.

OBJETIVOS

2. Este Edital compreende o conjunto de procedimentos, atribuições e exigências formais adotadas pelo SESC/ES para estabelecer o processo de inscrição, avaliação e seleção dos candidatos às **OFICINAS METODOLÓGICAS EM ARTES PARA EDUCADORES**.
3. As Oficinas é destinada a professores dos Ensinos Médio e Fundamental, com formação em códigos e linguagem nas áreas de (arte, educação física (para opção em dança) e língua portuguesa) e Ciências Humanas.

LINHAS DE ESTUDO

4. As **OFICINAS METODOLÓGICAS EM ARTES PARA EDUCADORES** contempla as seguintes linhas de estudo:

4.1. Cinema

Esta linha compreende estudos relacionados ao cinema, e sua inserção no ambiente escolar.
Matriz curricular e carga horária:

1º Módulo:

1. Cinema na Escola – 8h
2. Roteiro para Cinema - 8h
3. Produção – 16h
4. Áudio para Cinema e Vídeo – 16h
5. Fotografia para cinema e vídeo – 16h
6. Edição e Montagem – 16h

7. Cinema de Animação – 16h

2º Módulo:

8. Encontro SESC de Arte para Crianças: exposições, debates, oficinas específicas – 25 h
9. Elaboração de um trabalho em Cinema/Vídeo junto a alunos do Ensino Médio ou Fundamental (não presencial) – 25h

4.2. Dança

Esta linha compreende estudos relacionados à dança, e sua inserção no ambiente escolar. Matriz curricular e carga horária:

1º Módulo:

1. Consciência corporal - conscientização do movimento – 10 h
2. Técnica do ballet clássico – 10 h
3. Dança moderna/ contemporânea – Laban – 10 h
4. Improvisação – 10 h
5. Danças populares – 8 h
6. História da dança – 8 h
7. Elementos cênicos para a dança: figurino, iluminação e cenário – 4 h
8. Composição coreográfica – 8 h
9. Música e movimento – 4 h
10. Dança e Educação – 12 h
11. Laboratório de Dança – 16 h

2º Módulo:

12. Aldeia SESC de Teatro e Dança: espetáculos, debates, oficinas específicas – 25 h
13. Encontro SESC de Arte para Crianças: espetáculos, debates, oficinas específicas – 25 h

4.3. Música

Os conteúdos de música estão divididos em módulos por questões formais de organização. Os módulos não são dependentes entre si e não seguem obrigatoriamente uma sequência lógica. Alguns temas são de abordagem teórica e outros eminentemente práticos. Algumas oficinas poderão, não obrigatoriamente, ter momentos teóricos e práticos.

1º Módulo

1. Funções Sociais da Música - 8h
2. Ritmos Afro-brasileiros - 8h
3. O Canto Coral com ênfase nos aspectos cênicos - 16h

4. A Criação Musical como recurso ao ensino da música - 8h
5. Musicalização: corpo e movimento, percussão corporal - 8h
6. Tradição Oral - 8h
7. Tradição Oral no Espírito Santo - 8h
8. Didáticas aplicadas à música - 16h
9. Música e Tecnologia - 16h

2º Módulo:

10. Participação nas atividades do *Encontro SESC de Arte para Crianças* – 25 h
11. Participação em pelo menos duas das quatro etapas do Projeto *Sonora Brasil 2012* – 25 h

4.4. Teatro

Esta linha compreende estudos relacionados ao teatro, e sua inserção no ambiente escolar. Matriz curricular e carga horária:

1º Módulo:

1. Teatro e Educação – 15 h
2. Semiologia da Cena – 7 h
3. As linguagens do Corpo e da Voz - 18 h
4. Jogos teatrais e improvisação – 18 h
5. Estética e História do Teatro – 16 h
6. Leitura dramática e Dramaturgia - 8 h
7. Laboratório de Prática Teatral – 18 h

2º Módulo:

8. Aldeia SESC de Teatro e Dança: espetáculos, debates, oficinas específicas – 25 h
9. Encontro SESC de Arte para Crianças: espetáculos, debates, oficinas específicas – 25 h

PERÍODO E LOCAL DE REALIZAÇÃO

5. Os primeiros módulos dos cursos serão realizados no SENAC, situado à Av. Mal. Mascarenhas de Moraes, 2077 - Bento Ferreira - Vitória - ES - CEP 29052-12.
6. As aulas serão ministradas aos finais de semana – sábado e domingo – no horário de 9 h as 13 h e de 14 h as 18 h.
7. As datas de realização das aulas são: 21,22/04; 05,06/05; 19 e 20/05; 02 e 03/06; 16,17/06; 30/06 e 01/07.
8. Os segundos módulos dos cursos serão realizados da seguinte forma:

8.1. Teatro e Dança:

Participação nas atividades dos Projetos Aldeia SESC de Teatro e Dança e Encontro SESC de Arte para Crianças; a serem realizados em Vitória, respectivamente nas datas de 05 à 13/05/12 e 11 à 19/08/12.

O educador/aluno deverá estar inscrito em Oficinas da Aldeia e do Encontro de Arte para Crianças, bem como assistir a um mínimo de dois espetáculos, e participar dos debates destes.

8.2. Cinema

Participação nas atividades do *Encontro SESC de Arte para Crianças*; a ser realizado em Vitória, dos dias 11 à 19/08/12.

O educador/aluno deverá realizar junto a seus alunos do ensino médio ou fundamental um trabalho em Cinema/Vídeo que deverá ser enviado ao Setor de Cultura do SESC, situado à Rua Misael Pedreira da Silva, nº 138, Salas 503/504, Santa Lucia, Vitória, ES, CEP 29056-230. Até o dia 25/09/2012.

8.3. Música

Participação em pelo menos 2 das 4 etapas do *Sonora Brasil 2012 – Sagrados Mistérios - Vozes do Brasil*, em datas a serem definidas (sempre aos sábados de 19h às 20h).

Participação nas atividades do *Encontro SESC de Arte para Crianças*; a ser realizado em Vitória, dos dias 11 à 19/08/12.

INSCRIÇÕES

09. As inscrições são gratuitas e podem ser feitas através do envio da Ficha de Inscrição e Currículo para o e-mail cultura@es.sesc.br, ou pessoalmente na sede do Setor de Cultura do SESC/ES, situado à Rua Misael Pedreira da Silva, nº 138, Salas 503/504, Santa Lucia, Vitória, ES, CEP 29056-230. O horário para recebimento das inscrições na sede do Setor de Cultura do SESC/ES é de 9 h às 12 h e de 14 as 17 h.

10. O período de inscrição por e-mail é de 10/02/12 à 11/03/12. Serão aceitas inscrições postadas nos Correios até o dia 09/03/12, via SEDEX. As inscrições feitas pessoalmente poderão ser feitas até o dia 09/03/12.

SELEÇÃO

11. A seleção dos educadores/alunos será feita por meio de análise da Ficha de Inscrição e Currículo dos candidatos por uma Comissão gestora do Projeto, composta por cinco membros da equipe de Cultura do SESC/ES.

12. Os educadores/alunos candidatos deverão comprovar também os seguintes quesitos:

- 12.1 Dança – Estar praticando atividade física regularmente; ter feito curso de dança (ballet, dança de salão, dança étnica, jazz, etc.) ou participado de grupo de dança, por um período mínimo de 1 (um) ano; ter desenvolvido com os alunos atividade de dança na Escola que leciona ou lecionou;
- 12.2 Teatro - ter desenvolvido com os seus alunos atividade de teatro na Escola que leciona ou lecionou; já ter participado de atividade teatral em ambiente externo à Escola, ou já ter feito algum curso de teatro; haver assistido no mínimo dois espetáculos de teatro;
- 12.3 Cinema – ter noções básicas de cinema; já ter tido contato com tecnologia de vídeo; já ter tido alguma experiência na produção de cinema/vídeos como ferramenta pedagógica junto a seus alunos.
- 12.4 Música – A seleção para as oficinas de música não será eliminatória e sim classificatória, apenas os 27 primeiros colocados poderão participar. Os critérios de classificação foram criados para proporcionar um ambiente propício à troca de experiências, no qual o nivelamento é uma questão importante. Os critérios de classificação são os seguintes:
- Experiência profissional como educador: tempo de atuação na educação musical; tipo de trabalho desenvolvido.
- Formação acadêmica: curso superior em música, curso técnico em música, cursos livres em música.
- Experiência Profissional como músico: atuação como intérprete, compositor, arranjador, produtor, DJ, etc.
- Serão desenvolvidas atividades teóricas e práticas, como obras corais, jogos teatrais, danças, uso de instrumentos de percussão, etc., portanto, os candidatos devem ter preparo físico e saúde vocal básicos para que estas atividades não lhes ofereçam nenhum risco.
- Não é obrigatório o conhecimento prévio de escrita e leitura musical, é desejável, no entanto, que os alunos tenham pelo menos noções dessas matérias, haja vista que os professores das Oficinas farão uso da linguagem musical formal e conceitos básicos da Teoria Musical de forma sistemática.
- Para a realização da disciplina de Tecnologia Musical serão necessários computadores laptops que deverão ser providenciados pelos próprios alunos. Os alunos que não possuírem laptop, notebook, netbook, etc., poderão acompanhar as aulas formando grupos com outros alunos que possuam esses equipamentos. O SESC-ES de antemão se exime da responsabilidade de providenciar esse tipo de equipamento.
- Os comprovantes destes requisitos poderão ser: declarações do Diretor da Escola em que leciona ou lecionou afirmando que cumpriu as atividades relacionadas; certificados ou declarações de curso ou atividade artísticas realizadas.
- 13 O número de vagas para cada turma/linguagem é de:
- Dança: 22 vagas
- Teatro: 22 vagas
- Cinema: 25 vagas
- Música: 27 vagas
- 14 À critério do SESC/ES, estas vagas poderão não ser totalmente preenchidas, caso haja um entendimento da Comissão de Seleção de que não há candidatos aptos para ocupar todas as vagas.
- 15 Em cada curso serão reservadas 11 vagas para professores efetivos da Rede Pública de Ensino do Estado do Espírito Santo, sujeitos também à seleção pela Comissão gestora do Projeto.

- 16 O resultado da seleção dos educadores/alunos será divulgado no dia 20/03/12, por meio de postagem no site do SESC/ES - www.sesc-es.com.br - e no Blog do Setor de Cultura do SESC/ES - culturasesc-es.blogspot.com/.

MATRÍCULA

- 17 Os educadores/alunos selecionados deverão apresentar documentos comprobatórios de formação e experiência profissional, enviando para o Setor de Cultura do SESC/ES, no período de 20/03/12 à 26/03/12 os seguintes documentos: cópias do diploma de curso superior, certificados de cursos realizados na área e comprovação da experiência profissional, Carteira de Identidade, 2 fotos 3x4.
- 18 Os documentos poderão ser enviados pelos Correios, entregues pessoalmente na sede do Setor de Cultura do SESC/ES, ou enviados para o e-mail cultura@es.sesc.com.br.
- 19 A não efetivação da matrícula no período estipulado configurará formalmente na desistência do candidato e a perda da vaga obtida. Caso não sejam preenchidas as vagas, por desistência do candidato, o SESC/ES poderá convocar suplentes no período de 27/03 à 30/03/12 para preencher a(s) vaga(s), efetuando a sua matrícula.

CRITÉRIOS PARA CERTIFICAÇÃO

- 20 Os educadores/alunos receberão certificado de conclusão de curso, desde que:
- 20.1 Tenham no mínimo 75% de frequência nas aulas e atividades de cada módulo. As presenças e faltas serão computadas separadamente por módulo.
- 20.2 Serão avaliados pelos oficinairos com critérios definidos por eles, na avaliação final de cada conteúdo.
- 21 Os certificados serão entregues àqueles que cumprirem os requisitos acima, até 60 dias após a conclusão do segundo módulo dos cursos.

DISPOSIÇÕES FINAIS

- 22 A inscrição do candidato implica a plena aceitação das normas e condições fixadas por este edital, o qual pode ser objeto de aditivos e informações complementares no período de sua vigência, mediante ampla divulgação no site do SESC/ES - www.sesc-es.com.br - e no Blog do Setor de Cultura do SESC/ES - culturasesc-es.blogspot.com/.
- 23 Casos omissos serão avaliados e deliberados por decisão exclusiva da Comissão gestora do projeto.

ANEXOS:

- Ficha de Inscrição
- Ementas dos cursos

ANEXO J – EDITAL SESC/ES (2012)



EDITAL PARA SELEÇÃO DE ALUNOS PARA CAPACITAÇÃO EM ARTES PARA EDUCADORES 2013 - SESC/ES

CARACTERIZAÇÃO

1. O Setor de Cultura do SESC/ES coordena as ações formativas no campo das artes e da cultura na instituição, que contempla a **CAPACITAÇÃO EM ARTES PARA EDUCADORES**, realizada anual e gratuitamente.

OBJETIVOS

2. Este Edital compreende o conjunto de procedimentos, atribuições e exigências formais adotadas pelo SESC/ES para estabelecer o processo de inscrição, avaliação e seleção dos candidatos à **CAPACITAÇÃO EM ARTES PARA EDUCADORES**.
3. A Capacitação é destinada a professores dos Ensinos Médio e Fundamental, com formação em Códigos e Linguagens nas áreas de arte, educação física (para opção em dança), Língua Portuguesa e Ciências Humanas.

LINHAS DE ESTUDO

4. A **CAPACITAÇÃO EM ARTES PARA EDUCADORES** será desenvolvida em três módulos, com acréscimo de um quarto módulo para as linguagens de Teatro e Dança, e contempla as seguintes linhas de estudo:

1º e 4º Módulos - Matriz curricular e carga horária

4.1. CINEMA

1º Módulo

1. Cinema na Escola – 8 h
2. História do Cinema – 8 h
3. Produção – 8 h

4. Áudio – 8 h
5. Roteiro – 16 h
6. Animação – 16 h
7. Fotografia – 16 h
8. Edição – 16 h
9. Fruição – 4 h

4.2. DANÇA

1º Módulo

1. Consciência corporal - conscientização do movimento – 10 h
2. Técnica do ballet clássico – 10 h
3. Dança moderna/ contemporânea – Laban – 10 h
4. Improvisação – 10 h
5. Danças populares – 8 h
6. História da dança – 8 h
7. Elementos cênicos para a dança: figurino, iluminação e cenário – 4 h
8. Composição coreográfica – 8 h
9. Música e movimento – 4 h
10. Dança e Educação – 12 h
11. Laboratório de Dança – 16 h

4º Módulo:

Aldeia SESC Ilha do Mel 2013 (01 a 11/05/13): espetáculos, debates, oficinas específicas – 30 h

4.3 MÚSICA

1º Módulo

1. Didática musical – 16 h
2. Rítmica – 16 h
3. Música e Tecnologia – 16 h
4. Apreciação Musical – 16 h
5. Canto Coral – 16 h
6. Técnicas e jogos para a musicalização – 16 h
7. Módulo complementar: participação no SESC Partituras e em outro espetáculo musical a ser indicado – 4 h

4.4 TEATRO

1º Módulo:

1. Teatro e Educação – 12 h

2. Semiologia da Cena – 6 h
3. As linguagens do Corpo e da Voz - 12 h
4. Jogos teatrais e improvisação – 12 h
5. Estética e História do Teatro – 16 h
6. Leitura dramática e Dramaturgia - 8 h
7. Música e movimento – 6 h
8. Teatro de bonecos – 12 h
9. Laboratório de Prática Teatral – 16 h

4º Módulo:

Aldeia SESC Ilha do Mel 2013 (01 a 11/05/13): espetáculos, debates, oficinas específicas – 30 h

4.5 LITERATURA

1º Módulo:

1. O Princípio e o Verbo – 16 horas
2. A Escrita como Significado – 16 horas
3. O Exercício como Caminho – 16 horas
4. Sentidos da Estética – 16 horas
5. Dois Lados da Mesma Moeda – 16 horas
6. Nem Tanto ao Mar, Nem Tanto à Terra – 16 horas
7. Cafés Literários – 4 horas

4.6 ARTES VISUAIS

1º Módulo:

1. Afinal, o que é arte contemporânea? - 8h
2. Arte contemporânea e história da arte no Brasil - 8h
3. Arte pública - 8h
4. O que é Site Specific? - 8h
5. Artes visuais e interatividade - 8h
6. Artes visuais e suas possibilidades - 8h
7. Grafite e intervenção urbana - 16h
8. Como funciona um museu e o que você pode extrair dele? - 20h
9. Artes visuais e sustentabilidade - 16h

PERÍODO E LOCAL DE REALIZAÇÃO DO PRIMEIRO MÓDULO

5. Os primeiros módulos dos cursos serão realizados na Escola Estadual de Ensino Médio Renato Pacheco, Av. Engenheiro Charles Bitran, 251, Jardim Camburi, Vitória - ES.
6. As aulas serão ministradas aos finais de semana – sábado e domingo – no horário de 9 h as 13 h e de 14 h as 18 h.
7. As datas de realização das aulas são: 20 e 21/04; 04 e 05/05; 25 e 26/05; 01 e 02/06; 15 e 16/06; 29 e 30/06/2013.
8. O **Segundo Módulo** dos cursos será realizado da seguinte forma:

Os alunos-educadores desenvolverão processos de ensino-aprendizagem com uma de suas turmas da escola em que trabalham, registrando toda a ação, por meio de relatórios, fotos e vídeos, desenvolvendo ao final de três meses um documento científico relatando e analisando todo o processo. Esta etapa configura-se como espécie de estágio monitorado, e deverá fundamentar-se nos conhecimentos adquiridos durante a primeira fase da Capacitação, e será desenvolvida no período de três meses – agosto a outubro, com carga horária total de 24 horas. Nesta fase esta previsto ainda um Encontro entre os alunos- educadores, no dia 14/09/13, para troca de experiências e reflexão sobre os processos pedagógicos em andamento, e monitoramento da atividade por parte dos técnicos especialistas das linguagens artísticas do SESC/ES, acompanhados de um dos professores da primeira etapa.

9. O **Terceiro Módulo** dos cursos será realizado da seguinte forma:

O projeto cruza com o Projeto Pique Arte, que acontecerá no período de 04 a 12/11/2013. Os alunos/educadores deverão participar integralmente do projeto Pique Arte, apresentando no primeiro dia do projeto um Poster (resumo das atividades desenvolvidas, análise e reflexão sobre o processo) sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula, no 2º módulo do Projeto, configurando carga horária de 26 horas-aulas no 3º módulo.

10. A capacitação tem, portanto, a carga horária total de 150 horas, e fornecerá certificado de participação, com detalhamento das disciplinas oferecidas. Os professores farão avaliações práticas e/ou teóricas ao final de cada módulo ou disciplina. Os certificados serão fornecidos para aqueles que cumprirem 75% da carga horária do curso e atingiram 70% de aproveitamento nas avaliações de cada módulo.

- 10.1. Os cursos de Teatro e Dança terão carga horária total de 180h. O quarto módulo, detalhado no item 4, corresponde à 30 horas.

INSCRIÇÕES

11. As inscrições são gratuitas e podem ser feitas através do envio da Ficha de Inscrição, disponibilizada no site www.sesc-es.com.br, preenchida e enviada para o e-mail

culturasescgloria@gmail.com, ou pessoalmente na sede do Setor de Cultura do SESC/ES, situado à Rua Misael Pedreira da Silva, nº 138, Salas 503/504, Santa Lucia, Vitória, ES, CEP 29056-230. O horário para recebimento das inscrições na sede do Setor de Cultura do SESC/ES é de 9 h às 12 h e de 14 as 17 h.

12. O período de inscrição por e-mail é de 06/03/13 à 02/04/13. Serão aceitas inscrições postadas nos Correios até o dia 27/03/13, via SEDEX. As inscrições feitas pessoalmente poderão ser feitas até o dia 02/04/13.

O candidato poderá se inscrever em mais de um curso, utilizando fichas de inscrições diferentes, porém só poderá ser selecionado em uma das linguagens.

SELEÇÃO

13. A seleção dos alunos-educadores será feita por meio de análise da Ficha de Inscrição dos candidatos por uma Comissão Gestora do Projeto, composta por cinco membros da equipe de Cultura do SESC/ES.

14. Os alunos-educadores candidatos deverão atender os seguintes pré-requisitos a serem relatados na ficha de inscrição:

14.1. Dança – Estar praticando atividade física regularmente; ter feito curso de dança (ballet, dança de salão, dança étnica, jazz, etc.) ou participado de grupo de dança, por um período mínimo de 1 (um) ano; ter desenvolvido com os alunos atividade de dança na Escola que leciona ou lecionou;

14.2. Teatro - Ter desenvolvido com os alunos atividade de teatro na Escola em que leciona ou lecionou; já ter participado de atividade teatral em ambiente externo à Escola, ou já ter feito algum curso de teatro; haver assistido no mínimo dois espetáculos de teatro;

14.3. Cinema – Ter noções básicas de cinema; ter tido contato com tecnologia de vídeo; possuir alguma experiência na produção de cinema/vídeos como ferramenta pedagógica junto a seus alunos.

14.4. Música – Experiência profissional como educador musical; e/ou curso superior ou técnico em música, cursos livres em música; e/ou Experiência Profissional como músico: atuação como intérprete, compositor, arranjador, produtor, DJ, etc.; portar durante as aulas indicadas, laptop, notebook ou netbook.

14.5. Literatura – ter participado em cursos, seminários, café literário e outras atividades do gênero; ter desenvolvido projeto extraclasse no campo da literatura; prioridade para professores da língua portuguesa e literatura.

14.6. Artes Visuais - Experiência profissional como arte-educador; e/ou Curso superior ou técnico em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, cursos livres em artes visuais; e/ou Experiência Profissional como artista plástico.

14.7. A critério do SESC/ES, os comprovantes destes pré-requisitos poderão ser solicitados.

15. O número de vagas para cada turma/linguagem é de: Dança: 26 vagas

16. Teatro: 26 vagas

17. Cinema: 26 vagas

18. Música: 26 vagas

19. Literatura: 28 vagas

20. Artes Visuais: 28 vagas

- 21.** À critério do SESC/ES, estas vagas poderão não ser totalmente preenchidas, caso haja um entendimento da Comissão de Seleção de que não há candidatos aptos para ocupar todas as vagas.
- 22.** Em cada curso serão reservadas de 16 a 18 vagas para professores efetivos da Rede Pública de Ensino do Estado do Espírito Santo, e até 05 vagas para professores da Rede Pública de Ensino da prefeitura de Vitória, sujeitos também à seleção pela Comissão Gestora do Projeto. As vagas restantes estão abertas aos educadores das demais redes de ensino.
- 23.** O resultado da seleção dos educadores/alunos será divulgado no dia 09/04/12, por meio de postagem no site do SESC/ES - www.sesc-es.com.br, no Blog do Setor de Cultura do SESC/ES - culturasesc-es.blogspot.com/ e será enviado um e-mail para os candidatos selecionados.

MATRÍCULA

- 24.** Os alunos- educadores selecionados deverão confirmar a sua participação no curso em que foi selecionado, respondendo o e-mail da comissão de seleção até o dia 12/04/2013.
- 25.** A não efetivação da matrícula no período estipulado configurará formalmente na desistência do candidato e a perda da vaga obtida. Caso não sejam preenchidas as vagas, por desistência do candidato, o SESC/ES poderá convocar suplentes para preencher a(s) vaga(s), efetuando a sua matrícula.

CRITÉRIOS PARA CERTIFICAÇÃO

- 26.** Os educadores/alunos receberão certificado de conclusão de curso, desde que:
- 26.1.** Tenham no mínimo 75% de frequência nas aulas e atividades de cada módulo. As presenças e faltas serão computadas separadamente por módulo.
- 26.2.** Serão avaliados pelos professores, com critérios definidos por eles, ao final de cada conteúdo e/ou disciplina.
- 27.** Os certificados serão entregues àqueles que cumprirem os requisitos acima, até 60 dias após a conclusão do último módulo dos cursos.

DISPOSIÇÕES FINAIS

- 28.** A inscrição do candidato implica na plena aceitação das normas e condições fixadas por este edital, o qual pode ser objeto de aditivos e informações complementares no período de sua vigência, mediante ampla divulgação no site do SESC/ES - www.sesc-es.com.br - e no Blog do Setor de Cultura do SESC/ES - culturasesc-es.blogspot.com/.
- 29.** Casos omissos serão avaliados e deliberados por decisão exclusiva da Comissão Gestora do projeto.

ANEXOS:

- Ficha de Inscrição
- Ementas dos cursos