



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Camila Turati Pessoa*

**Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a  
Formação Continuada de Educadores por meio da Arte**

**UBERLÂNDIA**

**2014**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Camila Turati Pessoa*

**Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a  
Formação Continuada de Educadores por meio da Arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de concentração: Psicologia Aplicada

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva.

**UBERLÂNDIA**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

P475p      Pessoa, Camila Turati, 1988-  
2014      Psicologia educacional e escolar: inspirando ideias para a formação  
             continuada de educadores por meio da arte / Camila Turati Pessoa. -- 2014.  
             163 f. il.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pro-  
grama de Pós-Graduação em Psicologia.  
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia educacional - Teses. 3. Psicologia  
escolar - Teses. 4. Artes - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Uni-  
versidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psico-  
logia. III. Título.

CDU: 159.9

---



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Camila Turati Pessoa*

**Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a  
Formação Continuada de Educadores por meio da Arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva

**Banca Examinadora**

Uberlândia,

---

Prof. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

---

Prof. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão (Examinadora)  
Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP

---

Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende (Examinador)  
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

---

Prof. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas (Examinadora Suplente)  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP

**UBERLÂNDIA**

**2014**

*A todos que acreditam em uma Educação transformada pela Arte.*

*Ao Daniel, meu amado par, pelo amor e carinho que me engrandecem e coloremeu mundo.*

*A minha família, pelo amor incondicional e por acreditarem e investirem nos estudos como forma de mudar a vida.*

## **Agradecimentos**

Agradecer é sempre um momento difícil, pois não temos como colocar em palavras sentimentos que fogem à racionalidade. Tentarei ser justa com este momento e destacar algumas presenças importantes durante este caminhar.

Agradeço aos meus amados pais, Eduardo e Eliana, donos de um coração imenso, que, mesmo com as contradições que vivemos hoje, me fazem acreditar que devemos buscar nossos sonhos, trabalhando no que acreditamos e por me darem forças para que isso aconteça.

Ao meu querido irmão Rodrigo, por crescer e aprender juntos, ensinando-me a ser irmã e por compartilharmos desde pequenos as coisas da vida.

Ao meu amado Dani, por estar sempre comigo, dividindo carinho, dando forças e me fazendo acreditar que posso ir sempre mais.

Ao, Celso, Eliane, Celsinho, Ruth, Caio, Pietro e Lorenzo, minha família escolhida intencionalmente, por me acolherem e me fazerem sentir que sou membro desde sempre.

À minha madrinha Susi, por ser sempre uma mãezona e amparar todas minhas empreitadas. Também ao meu padrinho Maurício, e meus primos Virgílio, Maurício, Fernanda, Juliana, Patrícia, e Mariana, por me apoiarem.

À minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva pelas parcerias empolgantes, aprendizados, partilhas artísticas e, principalmente por me fazer acreditar que a vida acadêmica não precisa ser estritamente técnica, pois tem espaço para amizade e companheirismo.

À querida Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria José Ribeiro, Zezé, que me “adotou” desde o início da graduação, sempre me apoiando. Obrigada por aceitar construir conosco o curso de extensão desta pesquisa.

À querida Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, parceira de longa data, por me acompanhar, orientar e acolher no estágio em docência na graduação: momento de muito aprendizado.

A todos meus professores de Psicologia Educacional e Escolar da Universidade Federal de Uberlândia, grandes responsáveis por me tornar o que sou hoje, cada um a seu modo, ensinando e me incentivando cada vez mais querer trabalhar na área.

Ao eterno grupo dos “Orientandos Silvia”: Fabiana, Luciana, Willian e Renata, pelas risadas, risotos, conversas e momentos de partilha inigualáveis.

A todos meus familiares e amigos que sempre acompanharam minha trajetória e me deram suporte nas horas boas e naquelas nem tanto.

Aos educadores participantes desta pesquisa, que aceitaram o convite de compartilhar suas vidas pessoais e profissionais, parceria na qual foi possível construirmos juntos um curso tão bonito.

Aos ministrantes convidados a colaborarem com os encontros do curso de extensão: Daniel, Willian e César, agradeço pelo cuidado com o preparo e execução do encontro para qual foi convidado.

Ao CEMEPE, nas pessoas da Denise e Cláudia, por fazerem possível a realização desta bela parceria, sem a qual este trabalho não teria acontecido.

À banca de qualificação, por contribuírem com mais questionamentos do que com verdades fazendo o trabalho crescer. À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Cristina Medeiros Rezende, querida professora e grande mulher, que ajudou “arranhar” meu trabalho, me convidando a olhar cuidadosamente além do que se vê. Ao Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende pelas contribuições e indicações de enriquecimento do texto. Ainda agradeço pela disponibilidade de acompanhar este caminho de escrita e compor também a mesa da defesa.

Aos professores componentes da banca da defesa por me auxiliarem a melhorar o trabalho e oferecer outros olhares aos que construímos. À Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão, por compartilhar seus conhecimentos neste processo de tornar-me Mestre e à Profª Drª Roseli Fernandes Lins Caldas pela gentileza de se disponibilizar a ser membro suplente.

A todos os servidores do Programa de Mestrado em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, em especial Marineide, por viabilizarem o processo de construção do trabalho e publicação desta Dissertação.

À querida Maria Stefânia Caldeira Henrique pelo cuidado na versão final do Abstract deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por me permitir dedicação exclusiva à atividade de pesquisa por meio de concessão de bolsa de Mestrado.

A todos que fizeram parte deste trabalho de alguma forma, seja por presença, palavras, músicas e escritos, pois sei que não cabem em poucas linhas a importância de cada pessoa em nossas vidas. Obrigada a todos!



*“Para além da orelha existe um som, à extremidade do olhar um aspecto, às pontas dos dedos um objeto - é para lá que eu vou. À ponta do lápis o traço. Onde expira um pensamento está uma ideia [...] – é pra lá que eu vou”*  
(Clarice Lispector)

## Resumo

Nesta dissertação buscamos entender como a Psicologia Educacional e Escolar, juntamente com a Arte, pode contribuir para a formação continuada de educadores. Sabemos que o trabalho em Educação requer a todo o momento partilhar e pensar conjuntamente práticas abrangendo todos os profissionais destes contextos. Além da atuação no cotidiano da escola, é preciso pensar-se também nos referenciais teóricos que sustentam estas ações de modo que possam integrar-se efetivamente às atividades educacionais. Considerando esta articulação entre teoria e prática e oferecendo espaços para que educadores possam compartilhar e estudar sobre aspectos que envolvem seus fazeres, oferecemos uma proposta de formação continuada, em grupo, buscando contribuir com o desenvolvimento do educador nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e estéticos. Escolhemos a Arte para ser nosso mote por considerarmos que ela, em suas diferentes linguagens, instiga de forma diferenciada o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e também amplia o repertório cultural dos sujeitos, além de trabalhar a expressividade, criatividade e outros aspectos imprescindíveis para a função docente. Além disto, para que o profissional consiga propor atividades diferenciadas em sala de aula, que provoquem processos de aprendizagem no estudante e que considerem as particularidades dos sujeitos é preciso que ele também vivencie, se aproprie e, assim, possa compartilhar essas vivências com outrem. Assim, propusemos dez encontros, com quatro horas de duração cada, em um centro de formação da Prefeitura Municipal da cidade de Uberlândia – MG, que teve participação voluntária de educadores da rede municipal. Reunimo-nos durante um semestre e cada encontro foi pensado em uma estrutura que abrangeu primeiramente uma parte teórica e posteriormente uma parte prática e partilha de experiências. Os encontros tiveram temáticas que envolveram artes visuais, literatura, música, teatro, cinema, e também versaram sobre aspectos de formação teórico-conceitual dos participantes, especialmente o enfoque histórico-cultural e a formação continuada de educadores. Durante todos os encontros foram propostas atividades que buscassem contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador e oferecer ferramentas para pensar e repensar sua atividade em contextos educacionais. Analisamos a proposta realizada por meio de registros dos participantes efetuados em seus diários de bordo, no Caderno do Grupo e pela observação e participação da pesquisadora durante o curso. Por meio da leitura minuciosa do material elencamos três principais eixos de análise, os quais se agregaram por similaridade no que tange ao conteúdo: a) Educadores no curso de extensão: trajetórias e reflexões, b) A Arte como possibilidade diferenciada de formação e c) Reflexões sobre a atuação do psicólogo educacional e escolar em contextos de formação. Assim, tecemos algumas interlocuções a partir destes registros pensando nos diálogos entre Educação, Arte e Psicologia bem como as contribuições para a formação continuada de educadores. Salientamos a importância do psicólogo educacional e escolar inserido nestes contextos, e principalmente colocamos a Arte como elemento diferenciado de formação, construindo fazeres que visem contribuir tanto com o campo da Psicologia como da Educação.

**Palavras-chave:** Psicologia Educacional e Escolar; Arte; formação continuada de educadores.

### Abstract

In this dissertation we aimed at understanding how Educational and School Psychology, together with Art, could contribute to the continuing formation of educators. We know that working in education demands disposition all the time/at any time to share and think together about practices that can encompass professionals working on those contexts. In addition to performing actions in schools daily routines, it is necessary to think of theoretical framework that helps to underpin those actions, in order to effectively integrate them into educational activities. Taking into consideration this articulation between theory and practice and offering spaces for educators to share and study about issues involving their jobs, we offer a proposal of continuing education, in groups, wishing to contribute to the development of the educator in cognitive, affective, social and aesthetic aspects. We chose art as our main object in this work, because we consider it to instigate the development of higher mental functions due to its different languages and also because it broadens the cultural repertoire of subjects, in addition to working expressiveness, creativity and other aspects which are essential to the teaching function. Moreover, in order that the professional can propose different activities within the classroom, which stimulate the student's learning processes and take into consideration the particularities of each person, it is necessary that the teacher experience it too, take ownership of it and thus he will be able to share those experiences with other people. Thus, we proposed ten meetings, with four hours each, at a formation center located in the Municipality of Uberlândia – Minas Gerais, with voluntary participation of municipal teachers. We joined together during a semester and each meeting was organized in a format that primarily involved a theoretical part and later a practical part with a moment dedicated to share experiences. The meetings' themes involved visual arts, literature, music, theater, movies, and also included theoretical and conceptual formation aspects of the participants, especially the cultural-historical approach and continuing training/formation of teachers/educators. In all meetings we proposed activities that sought to contribute to educators' personal and professional development and to provide tools to think and rethink their activity in educational contexts. The proposal was analyzed by means of records made by the participants in their logbooks, in the Group's Notebook and by observation and participation of the researcher during the course. After a close reading of the material, we selected three main guiding points of analysis, which were aggregated by similarity with respect to their content, as follows : a) Educators in extension course: trajectories and reflections, b) Art as a differentiated formation possibility and c) Reflections on the role of educational and school psychologists in formation contexts. So forth, we have established some dialogues based on those records, thinking of dialogues between education, Art and Psychology as well as its contributions to the continuing formation of educators. We would like to highlight the importance of the educational and school psychologist inserted in these contexts, and we especially used Art as a distinguished element of formation, constructing works which aim at helping both Psychology and Educational areas.

**Key-words:** Educational and School Psychology, Art, continuing formation of educators.

## Sumário

<b>1. Apresentação Pessoal.....</b>	<b>13</b>
<b>2. Introdução.....</b>	<b>18</b>
<b>3. Aspectos Teóricos .....</b>	<b>21</b>
3.1 A Formação do Sujeito sob a Perspectiva Histórico-Cultural.....	21
3.2 Psicologia Educacional e Escolar: Olhares sobre Práticas em Constante Construção....	29
3.3 Formação Continuada de Educadores .....	40
3.4 A Arte na Formação e Transformação do Sujeito e da Educação .....	52
<b>4. Aspectos Metodológicos.....</b>	<b>61</b>
4.1 A Construção da Proposta .....	63
4.2 Registro dos Dados e Análise .....	67
<b>5. Apresentando o Grupo: A construção da proposta e o percurso dos encontros .....</b>	<b>71</b>
5.1 Os Educadores .....	71
5.2 Os Encontros.....	71
<b>6. Análise – O grupo em suas próprias palavras: tecendo interlocuções.....</b>	<b>95</b>
6.1 Os Educadores no Curso de Extensão: Trajetórias e Reflexões .....	96
6.2 A Arte como Possibilidade Diferenciada de Formação .....	118
6.3 Reflexões sobre a Atuação do Psicólogo Educacional e Escolar em Contextos de Formação .....	129
<b>7. Considerações Finais .....</b>	<b>137</b>
<b>8. Referências.....</b>	<b>143</b>
<b>9. Apêndices .....</b>	<b>150</b>



Escrevendo nosso caminho: o processo registrado por várias mãos  
Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

## **1. Apresentação Pessoal**

### **A Trajetória Tecida com Vários Fios: da Aluna à Pesquisadora**

Durante minha trajetória acadêmica, os estudos sobre processos de constituição do ser humano sempre me chamaram atenção, e aproximei-me particularmente da Psicologia Histórico-Cultural, cujo autor expoente é Lev S. Vigotski (1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009). Ele destaca principalmente as interações sociais e a cultura como fundamentais para a constituição do sujeito e desenvolvimento do psiquismo humano. Ao mesmo tempo, fui estreitando os laços com a área de Psicologia Educacional e Escolar<sup>1</sup> por meio de disciplinas, grupos de estudos, de estágios e projetos de extensão. Assim, foi crescente minha curiosidade sobre como o psicólogo pode contribuir para mediar relações e pensar conjuntamente a formação do ser humano, principalmente em instituições educacionais.

No que diz respeito à Arte, posso dizer que faz parte da minha trajetória desde a infância. O contato com diversas experimentações “artísticas”, como manipulação de materiais, músicas, livros, sempre perpassaram meu percurso. Com o tempo, fui apreciando de maneira diferente filmes, livros, imagens, sons, artistas e fui buscando conhecer mais sobre esses assuntos. Refletindo sobre esta retrospectiva, percebo que a Arte acompanhou toda minha trajetória escolar, pois sempre ocupou um espaço significativo em minhas atividades escolares. Como isso aconteceu? Qual papel este contato teve na minha constituição? Na graduação pude estabelecer diálogos entre diversas áreas que trouxeram a Arte como amparo para se pensar as práticas em Psicologia Educacional e Escolar, e cada vez mais foi crescente a vontade de almejar espaços nos quais houvesse comunicação entre estes saberes.

Algumas experiências como estudante de Psicologia me auxiliaram a estabelecer e perceber estas interfaces. Por meio de um estágio denominado “Grupos de Desenvolvimento e

---

<sup>1</sup> O uso desta nomenclatura será explicada adiante.

Aprendizagem” (GDA), oferecido pela clínica-escola da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fui supervisionada pela Profª Drª Maria José Ribeiro, docente no Instituto de Psicologia da UFU (IPUFU), e pude experimentar diálogos entre Arte e Psicologia Educacional e Escolar por meio de atendimentos individuais e grupos oferecidos no estágio.

O GDA consiste em uma modalidade de atendimento à criança, família e escola e tem como centro de intervenção as intercorrências produzidas no processo de escolarização. Neste atendimento são oferecidos grupos tanto para pais como para as crianças, bem como feitos diálogos com as escolas. Na ocasião, coordenei, juntamente a outra estagiária, o grupo com as crianças. Em linhas gerais, o foco foi apresentar a elas diversos materiais, instrumentos e relações com o conteúdo escolar diferentes daquelas vividas por elas em seu cotidiano na escola. Neste contexto, foi possível provocar experimentações artísticas com as crianças buscando contribuir em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro momento em minha formação que também ofereceu espaço para dialogar e utilizar a Arte como instrumento na prática do psicólogo educacional e escolar foi o estágio “Orientação profissional com adolescentes na abordagem psicodramática” oferecido pela Profª Drª Carmen Lúcia Reis do IPUFU. Neste espaço foi possível atuar com adolescentes participantes do grupo de orientação profissional convidando-os a explorar diferentes conteúdos a respeito de suas escolhas e ampliar seus conhecimentos acerca das profissões e da realidade na qual viviam. A Arte pode ser inserida neste contexto auxiliando na reflexão sobre a constituição do sujeito e de sua escolha.

Além destes estágios, pude vivenciar a experiência de participar como proponente de dois projetos de extensão que visaram trabalhar tanto com professores em exercício como com estudantes de magistério. Um deles se intitulou “Produção de Fantoques e Narrativas Oraís: uma alternativa lúdico-pedagógica para a alfabetização inicial”, sob a orientação do Professor Ms. Ruben Oliveira Nascimento, do IPUFU. Neste projeto trabalhamos a

possibilidade da confecção de fantoches juntamente com a produção de narrativas orais que fossem orientadas a atividades no processo de alfabetização. O uso de diferentes materiais, a troca de experiências com e entre as professoras juntamente com o referencial teórico-metodológico que embasou o projeto mostraram-se como possibilidade de atuação em Psicologia Educacional e Escolar utilizando-se de elementos artísticos.

O outro projeto, intitulado “Oficinas com(o) recursos expressivos na formação do educador infantil”, fui supervisionada pelas professoras Dr<sup>a</sup> Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Reis (IPUFU), no qual, juntamente com outras alunas da graduação, pude exercitar a experimentação artística contribuindo na formação de futuros educadores. Surgiram elementos e discussões no decorrer do projeto que nos mostraram a importância de se inserir momentos de exploração e vivência de conteúdos envolvendo Arte na formação de profissionais atuantes na Educação.

Ainda preciso destacar uma experiência muito importante em parceria com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Cristina Medeiros Rezende, também do IPUFU. Realizamos um trabalho com educadoras da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) no qual nos reuníamos para conversar e compartilhar sobre o fazer educativo e a experiência de cada educadora em sua prática. Utilizávamos recursos artísticos para dialogar sobre formação continuada, atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, dificuldades encontradas no processo educativo e partilhávamos experiências. Pude perceber mais uma vez o interessante diálogo que estas áreas – Psicologia, Arte e Educação – podem estabelecer em diferentes contextos.

Conforme fui trilhando meu caminho, a área acadêmica mostrou-se como uma possibilidade para continuar estudando sobre a atuação do psicólogo educacional e escolar visando a construção de práticas críticas e realizando interlocuções entre diversas áreas do saber. Assim, também carrego comigo a rica experiência em pesquisa por meio de projeto de



Iniciação Científica (PIBIC) na referida área com a professora Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, com a qual pude percorrer alguns caminhos do investigar e construir parcerias frutíferas. A atenção e cuidado com a formação da aluna pesquisadora percorreram toda a Iniciação Científica e foram fundamentais para que eu chegasse até este momento convidada a continuar estudando, além de querer buscar contribuir com a construção de uma Educação com qualidade.

Chegando aos dias mais recentes, devo salientar o encontro na pós-graduação *stricto sensu* com a professora Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva, (IPUFU), professora com a qual sempre quis trabalhar na graduação; porém, nossos caminhos foram se encontrar mais estreitamente neste momento de nossas vidas. Um feliz encontro! Conheci mais possibilidades de estudar de modo aprofundado sobre o campo de interface Psicologia Educacional e Escolar e Arte e suas contribuições para a Educação.

Acredito que o encontro entre orientador e orientando deve ir além do espaço formal da academia, pois estamos falando de trocas entre sujeitos e não temos como desconsiderar a importância de que as partilhas de conhecimento se configurem agradáveis e produtivas. Fico muito satisfeita de me constituir Mestre nesta bela parceria.

Bem, não pretendo me delongar, mas para ser coerente em pensar como os sujeitos se constituem, esta introdução pessoal implicava necessariamente em contar minha trajetória como aluna e pesquisadora. Também sobre como fui me encontrando com o tema desta pesquisa, que não aconteceu de modo aleatório e nem obrigatório, mas a partir da confluência de diversos atores, fatores e sabores.



“O seu olhar melhora o meu” (Arnaldo Antunes)  
Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

## 2. Introdução

Nesta Dissertação buscamos entender como a Psicologia Educacional e Escolar juntamente com a Arte pode contribuir para a formação continuada de educadores. Para isto construímos um caminho de escrita primeiramente apresentando o referencial teórico com a introdução de conceitos que nos apoiaram na construção do trabalho; em seguida apresentamos os aspectos metodológicos que nos serviram de base ao trilharmos nossa pesquisa; apresentamos o grupo de educadores; tecemos algumas análises sobre o curso de extensão e, por fim, algumas considerações finais.

No capítulo intitulado “Aspectos Teóricos” redigimos sobre as bases conceituais que julgamos importantes tanto para construir a pesquisa quanto para compreender as áreas às quais nos referimos. Assim, temos o primeiro tópico, “Formação do Sujeito sob a Perspectiva Histórico-Cultural” no qual apresentamos o enfoque utilizado para entender a constituição do ser humano. No seguinte, “Psicologia Educacional e Escolar: Olhares Sobre Práticas em Constante Construção” descrevemos brevemente a trajetória da Psicologia na Educação e alguns olhares sobre as práticas construídas neste campo. No terceiro, “Formação Continuada de Educadores”, escrevemos sobre o professor/educador elaborando algumas reflexões sobre a formação continuada e desenvolvimento pessoal e profissional. O último subitem deste capítulo, “A Arte na Formação e Transformação do Sujeito e da Educação”, apresenta algumas concepções sobre Arte e suas contribuições para a formação do sujeito e suas interfaces com a Educação.

Continuando neste caminho, o próximo capítulo intitula-se “Aspectos Metodológicos”, no qual apresentamos a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação como norteadores de nosso trabalho: são destacados os procedimentos utilizados e como foi pensada a análise dos materiais.

O capítulo seguinte, “Apresentando o Grupo: Os Educadores e o Percorso dos Encontros”, busca que o leitor compreenda como ocorreram os encontros do curso de extensão oferecido a educadores do Centro de Formação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (CEMEPE) por meio de minhas anotações durante o curso. A seguir, realizamos algumas análises sobre o processo do grupo no capítulo “Análise – O grupo em suas próprias palavras: tecendo interlocuções”, no qual abordamos alguns tópicos de análise emergentes dos registros dos educadores. Por fim, encontramos no capítulo “Considerações Finais” uma tentativa de finalização das reflexões deste trabalho, sabendo que, a cada vez que nos debruçarmos sobre as vivências, os registros e o curso de extensão são possíveis novos e diferentes desdobramentos.



Teoria e prática: um casamento necessário  
Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

### 3. Aspectos Teóricos

#### 3.1 A Formação do Sujeito sob a Perspectiva Histórico-Cultural

“Quanto mais avança o conhecimento a respeito da natureza do homem, mais os horizontes expandem-se e mais é o que falta por conhecer” (Pino, 2005, p. 59).

O homem é um ser complexo. Sua condição humana o torna agente de possibilidades e desdobramentos. Como nos aponta Pino (2005), os conhecimentos sobre o ser humano estão em constante avanço. Sabemos que discorrer sobre a formação dos sujeitos não é tarefa fácil, mas necessária para situar o lugar do qual falamos e nos apoiamos conceitualmente neste caminho do pesquisar.

Compreender como o homem se humaniza é imprescindível, e ao adotarmos um referencial é preciso esclarecer suas concepções teóricas, procurando coerência com este referencial durante toda a trajetória de pesquisa. Na busca por um aparato que nos sustente, utilizaremos alguns autores (Facci, 2004; Goés, 2002; Meira, 2007; Oliveira & Teixeira, 2002; Pino, 2005; Prestes, 2010; Smolka & Nogueira, 2002; Tanamachi & Meira, 2003; Vigotski, 1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009) que têm como principal referência a Psicologia Histórico-Cultural, a qual é a norteadora deste trabalho.

O principal autor que constrói o pensamento sobre a constituição humana nesta perspectiva é Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)<sup>2</sup>, que, juntamente com Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), buscou compreender a constituição do ser humano contextualizada em seus aspectos sociais, culturais e históricos, num movimento dialético e constante (Prestes, 2010).

---

<sup>2</sup> Para maior detalhamento sobre a biografia do autor, indicamos Valsiner & Van Der Veer (1996) e Prestes (2010).

Oliveira e Teixeira (2002) dizem que, como cientista, o interesse de Vigotski era construir uma Psicologia baseada no materialismo dialético, em substituição aos sistemas idealistas e racionalistas de sua época. Em seus estudos buscava compreender as leis fundamentais do desenvolvimento psicológico. Teve como principal referência Karl Marx e utilizou o método materialista histórico-dialético, o qual considerava a base para a construção de uma Psicologia unificada. Este método é substanciado no princípio de que o homem criou a sociedade e foi criado por esta, sendo cada indivíduo produto e produtor de sua realidade (Facci, 2004; Zanella *et al.*, 2007).

Dentre as definições apresentadas pelo marxismo temos a concepção de homem, conforme apresenta Meira (2007), como sendo um ser social e responsável pelas relações das quais participa. Vigotski interessou-se, então, em compreender a gênese do psiquismo humano e seu desenvolvimento considerando seu contexto histórico e cultural.

Teve em sua época contato com as principais correntes psicológicas, como a Gestalt, o Personalismo, a Psicanálise e a Reflexologia e em seus estudos a partir destas, defendeu uma Psicologia geral e unificada que, se ancorada nos pressupostos marxistas, poderia ser possível (Facci, 2004), pois esta corrente de pensamento compreende uma visão de homem e de mundo que considera a constituição dos sujeitos em relação uns com os outros e de modo implicado nas produções humanas.

Cabe ressaltar que nosso acesso aos escritos de Vigotski acontece por meio de traduções, e conseqüentemente, pode haver mudanças em suas obras originais. Sabemos que ocorrem movimentos de buscar “enxugar” os elementos marxistas de seus textos pela sua substituição por releituras, buscando aproximações e comparações com Jean Piaget e ainda afastando sua teoria das elaborações de Leontiev (Facci, 2004; Prestes, 2010). Esta tentativa de “facilitar” sua teoria a enfraquece e a destitui de suas reais origens (Meira, 2007). Assim, é necessário conhecer sua obra de modo consciente e crítico para utilizar seu pensamento do

modo como originalmente fora elaborado (Prestes, 2010), e é este exercício que buscaremos fazer ao construir nosso texto.

A Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida concebendo a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos que se desdobram a partir de um processo contínuo de desenvolvimento e transformação (Pino, 2005). Vigotski compreendia o desenvolvimento do psiquismo ocorrendo necessariamente pelo processo de humanização dos sujeitos, por meio da apropriação da cultura e da interação entre os pares. Pino (2005) ainda complementa que o termo “desenvolvimento” é entendido como um conceito que abrange todas as transformações nas diferentes funções do organismo humano e assim constituem em um todo funcional integrado.

De acordo esta perspectiva, o processo de humanização só acontece no contato do indivíduo em relação com outros homens. Mesmo sendo constituído por uma dimensão biológica, o sujeito é “candidato” à humanidade, pois sua humanização só ocorrerá, necessariamente, nas e pelas relações humanas que se estabelecerem após o nascimento (Meira, 2007; Pino, 2005). Então, o homem constitui-se na relação com o outro e, ao nascer, a criança herda toda a evolução da espécie e da cultura. Apontando as contribuições de Vigotski, Goés (2002) reafirma que os processos humanos possuem sua gênese nas relações sociais. O indivíduo, portanto, apreende o significado das atividades humanas de sua cultura pela experiência vivenciada com os outros, pelos objetos que substanciam suas atividades e pela sua própria história de ação com estes.

Nesta direção, a teoria vigotskiana destaca a importância das interações na constituição do sujeito, sendo sua singularidade construída como membro de um grupo social-cultural específico. Como apontam Oliveira e Teixeira (2002), o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em uma determinada situação histórico-cultural, em uma interação com a cultura, de modo que estes vão se apropriando de conteúdos culturais que, por sua vez, vão constituindo-



os. Esta perspectiva traz, então, a cultura como central no desenvolvimento humano e gera uma nova concepção de homem e desenvolvimento humano na ciência, conforme destaca Pino (2005).

Também contribuem Zanella *et al.* (2007): “neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade.” (p. 28). Percebemos a indissociabilidade da constituição do homem e da cultura, permeada pelas relações humanas. Vigotski (1930/2009) ressalta tanto as interações com o meio como as relações com os pares sendo fundamentais para esta constituição, mas não objetivava elaborar uma lei geral de desenvolvimento que possa ser aplicada a todos os sujeitos.

Como bem salientam Tanamachi e Meira (2003), “o desenvolvimento é determinado pelas relações sociais, mas cada um dá um sentido particular a essas vivências” (p. 50). Podemos, assim, compreender os múltiplos aspectos contribuintes para cada um ser o que é, delineando contornos próprios dos sujeitos. Em outra publicação, Meira (2007) ainda destaca que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não pode ser tratado como fenômeno universal, pois ele se relaciona e é determinado pelo contexto social e cultural no qual os indivíduos estão inseridos. Por cultura entende-se, como compreende Pino (2005), todo o conjunto das produções humanas elaboradas ao longo dos tempos.

Vigotski (1965/1999) também buscou compreender como se formam as funções psicológicas superiores, que seriam expressões unicamente humanas, como o pensamento, a linguagem, a cognição, a memória, a atenção, a percepção e a emoção. Estas funções seriam formadas a partir das relações sociais de que o sujeito participa e, posteriormente, se converteriam para o plano individual, de modo reelaborado (Pino, 2005).

Podemos dizer que estas funções primeiramente aparecem no plano das relações sociais, ou seja, intersubjetivamente, para depois serem constitutivas do sujeito, em um nível

intrapicológico. Assim, todas as funções superiores surgem inicialmente como relações entre os seres humanos, para depois serem internalizadas pelo sujeito (Facci, 2004; Góes, 2002; Meira, 2007). Sobre esta questão, Pino (2005) utiliza o termo “conversão” para designar internalização, e acrescenta que nesse movimento algumas funções se conservam e outras se convertem no âmbito intrapsíquico, constituindo as particularidades de cada um. Assim, entende-se o desenvolvimento do pensamento ocorrendo no sentido do social para o individual (Meira, 2007; Smolka & Nogueira, 2002).

Isto corrobora o entendimento de que o sujeito é um candidato à humanidade, pois as funções culturais têm que ser apropriadas por ele, para além das funções biológicas herdadas (Pino, 2005), e apenas nas relações com os pares e na interação com sua cultura ocorrerá sua inserção como participante da esfera cultural.

Podemos dizer, assim, que o aparato biológico da espécie não garante o processo de humanização, pois para isto é necessária uma imersão no mundo cultural. Pino (2005), fundamentado nas ideias de Vigotski, diz que as funções culturais não emergem diretamente das leis ditas “naturais”, ou biológicas, elas surgem como “resultado de uma progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro<sup>3</sup>, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens” (p. 32).

Este modo de compreender a constituição do sujeito nos possibilita verificar “no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada” (Zanella *et al.*, 2007, p. 29). Sobre a apropriação da cultura pelo sujeito, Meira (2007) complementa que esta ocorre quando ele entra em contato com funcionamentos

---

<sup>3</sup> Pino (2005) utiliza a expressão “Outro” para designar aqueles que interagem com o sujeito, ou seja, seus pares.

estabelecidos pela cultura e transforma estes elementos em instrumentos de pensamento e de ação, elaborando sua realidade e constituindo-se de modo singular.

Este processo de formação não ocorre de maneira unilateral, mas sim de modo dialético, como Facci (2004) destaca: “ao atuar sobre a natureza exterior, modificando-a, o homem também está atuando e modificando sua própria natureza” (p. 156). Percebemos, assim, a trama dinâmica que se estabelece na relação entre sujeito, relações sociais, cultura e sociedade, e com isso é possível compreender o caráter dialético desta constituição, na qual Vigotski (1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009) embasou seus escritos. Podemos dizer, conforme Pino (2005), que a humanização de cada indivíduo é uma tarefa coletiva e este processo confunde-se com a produção da própria cultura, configurando-se em um movimento contínuo e constante.

Para além do contato com a cultura e com seus semelhantes, para se constituir humano o sujeito necessita de um modo de apreensão desta realidade. Para isto, Vigotski destaca a aprendizagem como elemento fundamental no desenvolvimento e apropriação de características próprias do universo cultural (Tanamachi & Meira, 2003). É por meio da aprendizagem que o sujeito entra em contato com seu contexto e elabora a realidade, constituindo-se. Ao mesmo tempo, ele se relaciona com a cultura e com seus pares trazendo consigo os aspectos internalizados de suas aprendizagens, permitindo ampliar seus conhecimentos.

Ainda segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, como escreve Meira (2007), a relação do indivíduo com o mundo não ocorre de forma direta, mas mediada por instrumentos e signos que apenas os homens são capazes de criar. A linguagem seria então um sistema de signos própria dos homens e apresenta-se como mediadora principal na constituição das funções psicológicas superiores.

A formação da consciência e das capacidades humanas só se estabelece na relação com outros homens: o pensamento seria mediado culturalmente e a linguagem faria o papel desta mediação. Podemos dizer, então, que a consciência humana é diretamente ligada à atividade do homem e que ocorre no próprio agir humano (Pino, 2005; Tanamachi & Meira 2003) e, ainda, a linguagem atua como elemento central neste processo. Assim, a formação da consciência de cada indivíduo envolve os processos de pensamento e linguagem de modo a englobar a internalização da cultura e das relações sociais estabelecidas e elaboradas pelo sujeito.

Meira (2007) afirma que na apreensão da linguagem os processos mais elementares tornam-se mais complexos à medida que se modificam no percurso de desenvolvimento de cada sujeito. Podemos dizer que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas também a expressão mais humana na formação da consciência e primordial para que ocorra o desenvolvimento humano. Então, ao mesmo tempo em que elabora elementos constituintes de sua consciência, o sujeito interage com seus pares e sua cultura de modo a também modificá-los e a transformar-se em um movimento contínuo.

Assim, complementa Pino (2005), o acesso ao universo da significação humana implica em uma forma de mediação, e esta seria semiótica – ou seja, por meio de símbolos - principalmente pela linguagem, sob as suas várias formas. A linguagem em si é um conjunto de signos e Vigotski (1965/1999, 1930/2009) traz o signo como um dos mediadores dos homens com o mundo e principalmente destes entre si. O signo pode ser compreendido como algo que remete a ou simboliza algo, sendo utilizado para representar um conceito que foi criado culturalmente.

Outro conceito importante que Vigotski (1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009) constrói para pensar a formação do ser humano é a denominada mediação. Ele entende que o homem não entra em contato direto com o mundo que o cerca, sendo a relação

tanto com os objetos como com a realidade de forma mediada. Esta mediação, como já dito, ocorre por meio de instrumentos e signos (Pino 2005).

Os instrumentos são elementos os quais o homem utiliza para entrar em contato com a natureza de forma a transformá-la, concretamente, como por exemplo, uma enxada e uma faca quando se deseja modificar uma matéria. Já os signos são uma categoria de compreensão e de interação com a realidade em um plano semiótico, ou seja, por meio de símbolos que representem a realidade, como mapas, desenhos e sistemas numéricos.

Podemos dizer que a mediação atua como elemento central no processo de apropriação da cultura pelos sujeitos, pois os significados que os homens atribuem às coisas, aos outros e às funções naturais só adquirem sentido pela mediação que o outro confere a estes elementos.

Para finalizar a respeito de alguns conceitos elaborados na Psicologia Histórico-Cultural que auxiliam a pensar esta pesquisa, destacamos a imaginação e criação como aspectos importantes na formação do sujeito. Entendemos, como Vigotski (1930/2009), a imaginação sendo uma expressão especificamente humana ligada à criação. Por seu caráter especialmente humano, compreendemos a apropriação de cultura pelo sujeito podendo ser elaborada e internalizada por meio dos processos imaginativos e criativos e oferecemos destaque à Arte como ingrediente fundamental nesta composição.

A Arte possibilita que o homem se aproprie do conhecimento, da experiência e elabore seus saberes de modo a criar, saindo apenas da repetição. Isto ocorre porque ao entrar em contato com seu contexto o sujeito internaliza as relações, os modos de pensar, sentir compartilhados na sua sociedade e elabora a seu modo todas estas interferências, convertendo-as do plano coletivo para o individual (Pino, 2005).

É neste aspecto que “A imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (Vigotski, 1930/2009, p. 20). Assim, podemos ressaltar o papel indispensável da Arte auxiliando na elaboração de

conteúdos vivenciados pelos sujeitos, bem como no exercício da criação e fomentando a imaginação.

Vigotski (1965/1999), em “Psicologia da Arte”, aponta que “a arte nunca gera em si mesma uma ação prática, apenas prepara o organismo para tal ação” (p. 314), o que indica as diversas possibilidades de produção de cultura pelo sujeito por meio da expressividade artística. Ou seja, o homem modifica seu contexto e é transformado por ele e a Arte assume papel importante neste processo.

Compreendemos então, como sugere Góes (2002), o desenvolvimento humano envolve necessariamente os planos coletivo e social, e devemos considerar estas esferas ao pensarmos práticas valorizando o sujeito em sua especificidade. Assim, para Vigotski, como apontam Tanamachi e Meira (2003), o papel tanto da Psicologia como da Educação seria o de favorecer os processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, de fornecer aparato para o sujeito pensando suas relações e interações com o mundo à sua volta, bem como sua apropriação do conhecimento.

Com isso, entender a formação do sujeito sob a Psicologia Histórico-Cultural nos oferece amparo para pensar como concebemos o ser humano e, conseqüentemente, como nos relacionamos com ele e propomos práticas fundamentadas nestes pressupostos. Esta compreensão nos guiou durante todo o processo do pesquisar e do escrever e nos leva ao próximo item deste capítulo, a apresentação de um breve histórico sobre a área de Psicologia Educacional e Escolar, bem como sobre as práticas constituídas na sua interface com a Educação.

### **3.2 Psicologia Educacional e Escolar: Olhares Sobre Práticas em Constante Construção**

Após discorrer sobre a constituição do ser humano a partir dos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural, é necessário apresentar o campo da Psicologia como principal referencial na construção deste trabalho e, mais especificamente, a Psicologia Educacional e Escolar como área de conhecimento e atuação.

Tanamachi e Meira (2003) defendem a Psicologia constituindo-se como uma ciência que se propõe a explicar como, a partir do mundo objetivo, se constrói o mundo subjetivo do indivíduo, tendo os processos de subjetivação/objetivação do mundo social pelos indivíduos como o seu principal objeto de estudo. Na busca por responder aos inúmeros questionamentos postos pela prática social dos homens, a Psicologia se tornou uma ciência com numerosas linhas de pensamento, as quais apresentam pressupostos e concepções diferenciadas acerca do desenvolvimento do psiquismo humano (Lessa & Facci, 2009).

Assim, desde sua consolidação, cerca da segunda metade do século XIX, a Psicologia vem se delineando por muitas escolas e orientações teórico-metodológicas, resultando em um corpo não unificado, desdobrando-se em múltiplas formas de pensamento e linhas de pesquisa (Patto, 1984). Dentre estes posicionamentos, a Psicologia também se enveredou na área da Educação, trilhando caminhos e diretrizes de atuação neste âmbito.

Para continuarmos, é necessário explicar o porquê da nomenclatura aqui utilizada: Psicologia Educacional e Escolar, ao invés da tradicionalmente empregada: Psicologia Escolar e Educacional. Como apontam Barbosa e Souza (2012), o termo educacional remonta às primeiras especializações no desenvolver do ramo da ciência Psicologia, a qual estaria encarregada de compreender sob sua ótica os aspectos educacionais. Já o termo escolar foi cunhado posteriormente e estaria atrelado à atuação, sendo indissociável dos conhecimentos produzidos nesta área. Em linha gerais, podemos compreender educacional como sendo a corrente *teórica* da Psicologia sobre aspectos educacionais. Já o termo escolar seria utilizado

referindo-se aos conhecimentos aplicados exclusivamente à *prática*, ou seja, à atuação deste profissional na área.

Sabemos que esta questão é muito mais ampla do que algumas linhas sobre este tema<sup>4</sup>, mas procuramos deixar aqui a indicação da importância desta discussão e de pensarmos nos caminhos trilhados pela profissão. Por entendermos, conforme apontam essas autoras, que as histórias da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar estão completamente imbricadas uma na outra, independentemente da emergência das nomenclaturas na prática profissional, adotaremos este modo de escrever para designar tanto teorias como práticas desenvolvidas neste campo.

Segundo Patto (1984), a primeira função desempenhada por psicólogos na Educação em diferentes países foi de medir habilidades e classificar crianças no que diz respeito às suas capacidades de aprender e seguir progredindo nos (então) graus escolares. Como acrescentam Barbosa e Souza (2012), a relação da Psicologia com a Educação passou por diversas transformações, tanto a serviço de interesses conservadores e capitalistas, como também contribuiu para um conhecimento que busca reflexões e práticas emancipatórias.

A Psicologia da Educação tornou-se uma prática profissional na década de 1940 e, embora ainda não oficialmente regulamentada, buscava estudar as questões de âmbito escolar, sendo função do psicólogo resolver problemas escolares (Meira & Antunes, 2003). Como apontam Barbosa e Silva (2011) e Soares e Marinho-Araújo (2010), no princípio desta atuação, a Psicologia Escolar pautava-se em um modelo clínico de atendimento *ao escolar*, com práticas voltadas para o psicodiagnóstico bem como para medidas psicoterapêuticas e reeducativas. Acrescenta Patto (1984, 1992) que o psicólogo, ao atuar pautado neste modelo, traz uma “psicologização” dos fenômenos e da escola e oculta a natureza social e política dos problemas que incidem neste contexto.

---

<sup>4</sup> Para aprofundar esta questão, consultar a tese de Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, SP.



Deste modo, a escola assumia-se como o espaço ao qual o aluno deveria se adaptar e a atuação do psicólogo estaria associada e fundamentada no diagnóstico e atendimento de crianças com dificuldades ditas de comportamento e/ou emocionais, bem como à orientação a pais e professores para lidar com este tipo de questão do aprendiz (Martínez, 2010), constituindo, desta forma, uma visão fragmentada do contexto e das produções escolares. Assim, o sujeito que não se enquadra às normas e expectativas escolares torna-se um problema a ser investigado.

Nessa época, foram criados em vários estados brasileiros laboratórios de Psicologia ligados às Escolas Normais, onde eram desenvolvidas pesquisas com alunos com as chamadas necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). A Psicologia Educacional e Escolar apresentou fortes características da influência da Medicina na Educação, construindo uma prática fundamentada principalmente no modelo médico. Verificamos algumas destas influências até hoje por meio de nomenclaturas como *anamnese* e *diagnóstico*, por exemplo (Barbosa & Souza, 2012). Este modelo de atuação, na maioria das vezes, desconsiderava o contexto nos quais eram e são produzidas as questões escolares, gerando uma visão culpabilizadora da criança e de sua família (Patto, 1992).

Sem levar em conta as políticas educacionais, as questões do cotidiano educacional, como a relação ensino-aprendizagem, as condições de trabalho docente e sem realizar uma investigação ampliada e crítica acerca da produção da queixa escolar, o psicólogo atuava em grande parte de acordo com as demandas escolares já estabelecidas, apenas respondendo a queixas apresentadas. Esta atuação ocorria – e ainda pode ocorrer - de maneira a permitir a exclusão dos sujeitos envolvidos, contribuindo com a segregação dos estudantes. A culpabilização do aluno por meio de mecanismos de patologização dos problemas escolares, que, por sua vez, desconsidera as múltiplas determinações do processo educativo, compôs

considerável parcela do cenário no qual foram pensadas as atuações relacionadas ao ensino e à aprendizagem até então e, ainda hoje perdura, de certo modo, reconfigurada.

Portanto, as principais reminiscências da atuação em Psicologia Educacional e Escolar durante a primeira metade do século XX foram em grande parte de caráter remediativo, com que se tratavam os problemas relacionados à escolarização (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Com isso, os alunos considerados “desviantes”, que não acompanhavam a turma e “não conseguiam aprender” eram separados de suas classes regulares com o intuito de receber tratamento que os ajudassem a se “curar”.

Cabe ressaltar as massivas práticas do psicólogo em escolas públicas brasileiras, com intervenções e explicações psicológicas sobre os acontecimentos escolares estabelecendo-se pautadas na segregação e tratamento individualizante das questões pedagógicas. Patto, em seu texto *“A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”* (1992), mostra a incapacidade crônica de a escola de garantir o direito à Educação escolar a todas as crianças e jovens independente da cor, sexo e classe social. E Souza (2010) nos atualiza ao dizer em seu artigo, no qual faz uma análise das políticas públicas no cenário educacional brasileiro, que mesmo com tais políticas, ainda não conseguimos erradicar níveis de analfabetismo, de repetência e oferecer de fato uma Educação de qualidade a todos.

Neste cenário, é construída uma falsa impressão de que os alunos de classe baixa não se “encaixam” no modelo de Educação oferecido pelo governo, e que, portanto, são inferiores ou incapazes de adquirir o conhecimento. Segundo Patto (1984), a teoria da carência cultural chegou a fundamentar práticas de psicólogos em escolas influenciados por esta vertente estadunidense, que buscava explicar de maneira “científica” os motivos pelos quais alunos de classe baixa não tinham o mesmo rendimento escolar comparado ao das outras crianças mais favorecidas economicamente frequentadoras da mesma sala de aula.

O que não se considera nesta perspectiva é a especificidade de cada aprendiz, pois, mesmo que tenham idades iguais, morem na mesma cidade, frequentem praticamente os mesmos lugares, cada um significa sua vivência de maneira diferente, possui diferentes experiências culturais e com isso, responde a seu modo ao contexto no qual se insere. Além disto, devemos ter cautela ao entrarmos em contato com tais teorias, pois utilizam experimentos e instrumentos que escamoteiam questões que são do nível estrutural da Educação. Como ressalta Patto (1984), “toda ciência é ideologicamente determinada” (p. 79). A partir desta colocação podemos pensar: a quem estava contribuindo esta maneira de funcionar a prática profissional do psicólogo? Sob quais interesses? Sabemos que todas as práticas respondem de algum modo a ideologias específicas, e precisamos compreender de que maneira elas afetam as atuações profissionais.

Tal perspectiva apresentada não estava contribuindo para a emancipação dos sujeitos por meio da Educação, e tampouco no respeito à condição dos alunos como cidadãos dotados de direitos e deveres. Este modo de pensar e atuar restringia compreensões críticas e contextualizadas acerca da seara educacional, pois ao reduzirmos o sujeito/aluno a questões individuais estamos desconsiderando o contexto e as interveniências presentes nas diversas esferas da vida de cada um. Era preciso pensar em mudanças nestes modos de atuação e compreensão dos sujeitos.

Com isso, conforme nos conta Souza (2010), a epistemologia da atuação em Psicologia Escolar passou a ser questionada e tal questão é colocada em discussão pela tese de Maria Helena Souza Patto em 1981, a qual foi publicada no formato de livro intitulado “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. A partir desta mudança de paradigma, conforme apontam Barbosa e Souza (2012), o trabalho do psicólogo buscou pautar-se em investigações e intervenções nos contextos educacionais e processos de escolarização, considerando a multiplicidade dos fatores intervenientes que constituem a

instituição escolar. Neste sentido, a trajetória da atuação do psicólogo educacional e escolar envereda-se no desafio de apoiar-se em uma prática crítica e engajada, buscando alternativas e olhares diferenciados aos modelos patologizantes e individualizantes muito difundidos até então, procurando contextualizar as questões escolares com o olhar atento e a “orelha verde”<sup>5</sup>.

A partir desta perspectiva, utilizando-se de teorias e práticas, os profissionais são convidados a pensar e trabalhar de modo a contribuir com diferentes campos de atuação, trabalhando para que sejam favorecidos os processos de humanização, de contextualização das questões escolares e para que ocorram práticas que viabilizem a reflexão e pensamento crítico dos sujeitos (Meira & Antunes, 2003). A Educação, neste sentido, estaria a serviço da formação de sujeitos autônomos, e a atuação do psicólogo nesta área pode contribuir para que sejam viabilizadas maneiras de se pensar estes processos de modo ampliado. Nesta retrospectiva a respeito do estabelecimento da Psicologia Educacional e Escolar não é nosso intuito construir uma linearidade única dos acontecimentos, tampouco uma prescrição de práticas adequadas, pois sabemos de esforços e atuações que não compactuam com o modelo anterior e que coexistem nestes momentos da história. Queremos destacar sim a necessidade destes olhares atentos e cuidadosos para as questões escolares, e refletirmos sobre os modos de produção dos saberes que foram ultrapassados, ou perduram e/ou ainda que se reconfiguram.

Acrescentam Tanamachi e Meira (2003): o que define um psicólogo escolar não é seu local de trabalho, mas seu compromisso teórico e prático com as questões da escola. Enquanto a Psicologia Escolar em seus primórdios em grande parte contribuía para a manutenção da realidade social excludente atribuindo individualmente aos sujeitos o que é socialmente produzido, a Psicologia Educacional e Escolar crítica engaja-se em um movimento forte de buscar romper com estes paradigmas pensando a emancipação dos sujeitos em seus contextos.

---

<sup>5</sup> Referência ao poema de Gianni Rodari que abre o livro de Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Tradução Jorge Andrade. Instituto Piaget: Lisboa. O poema apresenta um senhor que, mesmo idoso, ainda possui a “orelha verde” para se deparar com a vida, ou seja, sempre buscando “ouvir” atentamente como se fosse a primeira vez.

Porém, sabemos que não há hegemonia de práticas: elas coexistem. Martínez (2010) aponta nesta concepção crítica, o psicólogo escolar constituindo-se como profissional que utiliza conhecimentos produzidos sobre o humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, considerando sempre as teias de relações complexas, elementos e dimensões que compõem as instituições escolares.

Defendem Meira e Antunes (2003) a escola com função de socialização do conhecimento historicamente acumulado e também de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos; nesta linha, Zanella e Sais (2008) convidam-nos para olharmos estes locais em uma dimensão ética, estética e política, ampliando ainda mais o entendimento destes contextos. Diante disto, o psicólogo educacional e escolar pode ocupar o papel de mediador nestes espaços, pensando questões escolares de modo a efetivar estes processos emancipatórios contribuindo na consolidação de atuações condizentes com o cenário educativo.

As questões escolares, as intercorrências nos processos de ensino-aprendizagem, as explicações para o fracasso escolar, fortemente marcadas somente pela análise dos processos internos daquele que aprende (Souza, 2007), passam a ser mais contextualizadas e repensadas. A investigação que se faz sobre os acontecimentos educacionais deve ser bem cautelosa, para que o psicólogo possa conhecer a realidade com disposição, curiosidade e atenção. Ainda, conforme complementa Souza (2010) “se hoje assumimos, na condição de psicólogos, que devemos estar a serviço da construção de uma escola democrática, é fundamental conhecermos os meandros e os princípios das políticas públicas em Educação” (p. 134).

Cabe lembrar que este trabalho de atuação em contextos escolares não se faz sozinho, é preciso mobilizar parcerias, ir a campo, conhecer todos os envolvidos no processo educacional e construir saberes horizontalmente, além de conhecer as políticas que embasam tais ações e intervenções. Também é preciso ouvir as diferentes versões sobre as questões

escolares e atuar no sentido de somar para que os sujeitos sejam autônomos em seus processos educativos.

A Psicologia pode, deste modo, continuar a contribuir mais fortemente com a construção de uma Educação que valorize os universos culturais nos quais estão inseridos os sujeitos. Por meio de parcerias, estudos em conjunto com os colegas da área e de outras afins, é possível efetuar construção conjunta de saberes com professores, diretores, coordenadores e entender que nem todas as práticas atuais são emancipatórias. É preciso um movimento de constante reelaboração dos fazeres e, com isto, almejar parcerias compactuantes com este olhar cuidadoso e também acolher e considerar os pensamentos divergentes, buscando transformar as realidades construídas por esses atores.

Assim, podemos considerar que a Psicologia Educacional e Escolar, no decorrer de seu desenvolvimento nos últimos 30 anos tem produzido inúmeras reflexões e contribuições a respeito da formação e atuação do psicólogo no campo educacional (Barbosa & Silva, 2011). Com isso, os caminhos pautados na Psicologia Educacional e Escolar como um todo têm buscado oferecer um atendimento de qualidade e comprometimento social diante das questões escolares, e a cada dia faz-se o movimento por romper com as visões culpabilizadoras e individualizantes, como ressaltamos acima. E, para além de atuações que apenas respondem a demandas pré-estabelecidas, destacamos intervenções que se preocupam em pensar diferentes maneiras de se configurar os espaços educativos mobilizando e pensando prospectivamente, não apenas no que está instituído. Assim, mostra-se relevante a execução de pesquisas e reflexões acerca desta temática no sentido do avanço na área. Temos, dentre outros importantes neste campo, o trabalho de Cunha e Aragão (2012), o qual reflete sobre a formação docente por meio de parceria entre pesquisadores da Universidade e profissionais das escolas. Percebemos entrelaçamentos frutíferos no que tange a interlocução de saberes de modo cuidadoso e comprometido com a promoção de autonomia dos sujeitos.

Diante da necessidade de novas perspectivas e diálogos entre Psicologia e contextos escolares (Martínez, 2010; Oliveira, Rego & Souza, 2002; Souza, 2010), emergem para o psicólogo outros espaços e demandas de atuação que convidam à ampliação dos conhecimentos produzidos na Psicologia Educacional e Escolar para lidar com estas produções.

Percebemos uma preocupação constante na elaboração dos conhecimentos da Psicologia Educacional e Escolar atendendo ao contexto no qual está inserida e buscando estabelecer práticas condizentes com os locais e sujeitos com os quais se relaciona e constrói relações, reconfigurando as atuações profissionais. Podemos ampliar esta compreensão fortalecendo nossa atenção para o estabelecimento de olhar cuidadoso às intercorrências escolares.

Não é o local ou o tempo no qual o profissional atua que estabelecerá ou caracterizará novas práticas, mas o modo como se constrói a atuação com os atores escolares. Esta colocação nos auxilia a pensar como foram e vem se desenvolvendo as atuações no âmbito educacional e de que modo os profissionais da Psicologia vem incorporando estas questões em seus fazeres.

Soares e Marinho-Araújo (2010) acrescentam que as práticas não formais colocam-se perante o psicólogo nestes contextos contemporâneos e, neste sentido, devem-se pensar intervenções e processos de mediação que favoreçam as diferentes esferas que compõem a área educacional, abrangendo tanto as políticas públicas quanto o chão da sala de aula. Martínez (2010) corrobora esta compreensão, ao entender as contribuições do psicólogo no cenário educativo ultrapassando a instituição escolar, envolvendo os diversos atores que fazem parte deste contexto. Podemos pensar no envolvimento/efetivação do convite à participação dos pais, família, bairro, sociedade na vida escolar.

Sabemos que na prática do psicólogo educacional e escolar convivem diferentes tipos de atuação (Silva *et al.*, 2012; Souza & Silva, 2009). E, como já salientamos, existem concomitantemente práticas que se pautam em um modelo clínico, médico e individualizante de compreensão das questões escolares, e sabemos que, ao mesmo tempo, há profissionais comprometidos com uma Psicologia Educacional e Escolar crítica que desenvolvem sua atuação buscando romper com a estereotipia e construir práticas contextualizadas, não patologizantes e emancipatórias, no sentido que defende Freire (1996). Assim, consideramos a pesquisa aqui relatada comprometida com o exercício de construir práticas libertadoras, visando potencializar os envolvidos e olhar para a atuação do psicólogo como profissional que atua em Educação estando em incessante reelaboração de seus saberes.

Sendo coerentes com o que destacam Soares e Marinho-Araújo (2010), existem diversos desafios que perpassam os cenários educacionais e é necessário buscar formas de atuação que inovem e ampliem este campo. Assim, entendemos que o espaço de encontros no qual foi possível realizar o curso de extensão que será apresentado nesta pesquisa constituiu-se como sítio importante para práticas que buscam se pautar em uma visão crítica no ramo da Psicologia e acrescentamos esta experiência como possível de ser multiplicadora no cenário educacional, pois pensamos cada educador como mediador e produtor de saberes em diversos contextos (Dickel, 1998).

É sabido que a formação de educadores é lugar de intervenção e atuação do psicólogo desde muito tempo e vem se desenhando por diferentes caminhos durante o desenvolver da profissão. Cabe então delinear alguns aspectos que consideramos relevantes para situar os conceitos que nos guiaram ao pensarmos uma formação continuada de educadores e seu desenvolvimento profissional por meio da Arte. No próximo item deste trabalho discutiremos sobre alguns aspectos deste tema bem como sobre algumas contribuições que a Psicologia Educacional e Escolar pode oferecer a este campo.



### 3.3 Formação Continuada de Educadores

“O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”  
(Nóvoa, 1998, p. 28).

Neste momento, trilhar algumas concepções e reflexões sobre o processo formativo e desenvolvimento pessoal e profissional do educador faz-se necessário. Sabemos que a profissão docente constitui-se no coletivo e no singular de cada profissional e são múltiplos os olhares sobre eles. Como aponta Nóvoa (1998), não podemos perder de vista a dimensão pessoal do professor ao buscarmos compreender sua profissão de modo mais aprofundado.

Neste trabalho buscamos nos voltar para o processo de formação continuada destes profissionais<sup>6</sup>, sabendo que são vastas as pesquisas e intervenções neste campo. Portanto, cabe fazermos algumas considerações sobre como consideramos e nomeamos os profissionais envolvidos.

São utilizados termos como formação contínua, formação em serviço, formação continuada, formação permanente e desenvolvimento pessoal e profissional para descrever o processo de busca e apropriação de conhecimento na profissão docente após sua formação inicial (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010; Cunha & Aragão, 2012; Gatti, 2009; Pimenta, 2002; Sousa, 2002). Sabemos que muitos autores podem conceituar diferentemente estes termos; porém, os utilizaremos aqui como sinônimos compreendendo a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional como contínuos, ininterruptos e abrangendo, além dos conhecimentos técnicos da profissão, as vivências pessoais de cada um.

Outro termo que utilizamos e cabe explicação é “educadores”. Escolhemos esta palavra por nos remeter a uma nomenclatura além da docência na figura do professor, compreendendo que engloba também as pessoas envolvidas nos processos educativos em um

---

<sup>6</sup> Não temos o intuito de esgotarmos a literatura e os escritos sobre o tema.

sentido mais amplo. Assim, também empregaremos as designações docentes e professores neste capítulo, entendendo que podem ser ampliadas para os demais educadores em contextos escolares, como por exemplo, pedagogos e coordenadores educacionais. Utilizaremos então “formação continuada de educadores” para abarcar o processo formativo além da formação inicial destes profissionais, levando em conta seus diversos aspectos.

Conforme contribui Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), “Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (p. 369). Para pensar este processo formativo, é preciso compreender a profissão docente para entendermos as concepções construídas sobre ela (Facci, 2004). Sabemos que nosso estudo sobre este campo deve ir além do entendimento acerca do professor, ampliando o estudo sobre a instituição escolar como um todo, bem como as interferências sociais que operam sobre ela (Arendt, 2003). E, corroborando Simon (1995), colocamos a escola com importante papel político na formação de sujeitos e na produção de cultura.

Considerando o sistema social como uma teia complexa, Giroux e Penna (1997) apontam para a necessidade de pensarmos a escola inserida dentro de um contexto político e social. Precisamos ter em mente que a escola está a serviço de interesses diferenciados e não homogêneos, influenciando seu modo de existir e funcionar. Sabemos que é local de encontros, relações e mediações sociais (Facci, 2004; Galdini & Aguiar, 2003), e que pode ser considerada centro de conhecimentos socialmente estabelecidos.

Porém, precisamos ser cautelosos ao responsabilizar somente a escola como instituição dedicada a tal função. Arendt (2003) aponta que a escola não deve ser vista como o mundo em si e não deve fingir sê-lo. A escola em certo sentido representa o mundo, mas não o é de fato. Podemos dizer que vai além dele, com outras configurações, e esta instituição se

mostra como um dos meios possíveis de se acessar os conhecimentos produzidos (Saviani, 1999).

Assim, esta instituição de início foi criada para que as crianças tivessem ocupação e cuidados principalmente na época da Revolução Industrial, e passa a ter novas significações com o passar dos tempos. Temos a escola como local por onde passam as formações e possibilidades de mudança no âmbito social (Villela, 2004), podendo estar a serviço tanto de interesses implícitos como explícitos da sociedade na qual ela se insere. Concordamos que é local de trocas de saberes, sendo possível a produção e transformação de formas de pensar, de ser e de agir no mundo.

Entendemos que a escola tem o papel de oferecer diversas ferramentas para a ressignificação e construção dos conhecimentos acumulados historicamente pelos homens (Facci, 2004), o que significa nesta instituição local de encontros, partilhas, de interação e significação do saber por meio de mediações estabelecidas entre os sujeitos das interações escolares. Porém, estamos esclarecidos de que na realidade brasileira o acesso à Educação ainda não é igualitário.

Conforme aponta Chauí (2001), “neste país, a Educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos” (p. 36). Encontramos esta instituição com difíceis papéis e múltiplas divergências. Por um lado, assume a importância como local de formação e apropriação de conhecimento pelos sujeitos, e por outro, pode se configurar como segregadora e promover a exclusão daqueles que têm ou teriam direito a ela.

Assim, com dicotomias e concepções multifacetadas, compreendemos a escola como local privilegiado de uma forma de Educação que ultrapassa o conhecimento cotidiano, tendo como função a produção da humanidade nos sujeitos (Facci, 2004). Temos também a figura do professor como imprescindível em todo esse processo, sendo foco de muitas pesquisas e estudos, como por exemplo, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Dickel (1998), Facci

(2004), Fontana (1997), Gatti (2009), Nóvoa (1998), Schön (1997) e Simon (1995). E temos em mente a “importância de nos voltarmos para a pedagogia como um modo vital de envolvimento na tarefa de transformação social” (Simon, 1995, p. 62); para isto entendemos nestes posicionamentos diferentes versões sobre o que se espera deste profissional, e destacaremos algumas de nossas concepções sobre o educador nesta pesquisa.

O professor é uma figura que há muito tempo habita as escolas e lhe foram depositadas, durante todo o processo histórico, diferentes expectativas de trabalho, de como deve agir e interagir com seus alunos. Existem condições e concepções ligadas ao trabalho docente, e, como salienta Facci (2004), o professor está sobrecarregado de trabalho na atualidade e ainda vive a angústia de atuar com contradições no processo pedagógico.

Nos primórdios da profissão docente nas escolas, destacamos o caráter missionário da figura deste profissional (Nacarato, Varani & Carvalho, 1998), ou seja, não como uma profissão regulamentada, mas quase como uma catequização para a sociedade. Nóvoa (1998) nos remete ainda aos professores como arautos do progresso. Podemos dizer que cabia a eles a construção da sociedade, recaindo sobre figuras individuais questões que deveriam ser discutidas e realizadas coletivamente.

Constantemente são construídas teorias e opiniões sobre o que se espera e se exige do professor. Nóvoa (1998) e Saviani (1999) apontam que em certo momento começou-se a considerar os professores bem como a escola como meros reprodutores do conhecimento, o que gerou uma crise de identidade nestes profissionais e se pode dizer que dura até hoje. E mesmo sabendo que a figura do professor possui certa autonomia dentro de sala de aula, pois regula o espaço, o tempo e as atividades, recaem sobre ele diferentes cobranças e nem sempre lhe são oferecidas condições de trabalho adequadas.

Como já salientado, o professor é alvo de muitas atribuições, sendo um personagem peculiar no processo pedagógico (Alves & Sass, 2004). Precisamos compreender como este

profissional foi e é considerado dentre os diversos olhares construídos nesta seara. Seriam os professores dotados de todo o saber e o transmitiriam aos seus alunos, ou seria necessário dotar os professores de técnicas, pois não sabem como fazer seu trabalho? Longe de querermos dicotomizar e polemizar sobre o tema, construiremos algumas considerações sobre o papel do professor e sua inserção no processo pedagógico.

Uma questão delicada é colocar o foco de transformação da Educação apenas na figura do professor, individualizando mais uma vez as questões escolares que possuem contexto mais amplo (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010). Se a escola está a serviço da construção de uma sociedade emancipada, como colocar toda essa responsabilidade apenas sobre o professor?

Concorda Facci (2004) que o conhecimento da prática é fundamental, mas apenas sendo advindo de sala de aula não é suficiente para que se constitua uma atividade transformadora. O referencial na formação docente que deve amparar sua atuação é também o conhecimento teórico-crítico produzido pelas gerações anteriores para entender e significar o fazer atual. Assim, vemos a necessidade de uma indissociabilidade entre teoria e prática e que o professor compreenda quais embasamentos constituem e contribuem na sua formação.

Cada teoria elaborada busca responder às necessidades da época em que foram construídas, conforme destaca Facci, (2004), e é necessário que se construam saberes sobre as práticas educativas embasadas e concebidas criticamente. Bem colocam Alves e Sass (2004) que, ao refletirmos sobre as possibilidades de emancipação docente, devemos considerar esta profissão como uma construção social em formação constante e contínua. Assim, ao buscarmos compreender o professor só podemos fazê-lo levando em consideração seu contexto (Campos, 2004). Mesmo que diversas teorias por vezes elejam uma única maneira de se pensar o professor, sabemos que nenhuma delas dará conta desta tarefa – pois o ser humano é múltiplo e ao mesmo tempo único em sua constituição e atuação.

Assim, é de suma importância pensarmos uma formação que seja contínua, mas não atribuindo apenas sobre ela a responsabilidade por mudar todo o cenário educacional. Caso assim o fizermos, colocaremos sobre os professores toda a responsabilidade pelo processo educacional que deve ser compreendido em um contexto mais amplo e complexo (Oliveira & Alvarado-Prada, 2010); diante disto, a escola é, entre outros espaços, mais um local que contribui para a constituição do sujeito.

Acreditamos ser interessante apresentar uma concepção de professor com a possibilidade de atuar como “mediador cultural” para ampliarmos nosso olhar sobre este profissional e pensarmos o desenvolvimento da profissão e de suas práticas. Entendemos uma atuação comprometida com a transformação social aquela que leva em conta as produções historicamente estabelecidas bem como as culturalmente enraizadas ao se propor uma prática educacional. Auxiliam-nos a pensar a construção destas práticas o que Simon (1995) nos apresenta, ampliando o conceito de pedagogia: “possibilitando-nos entender melhor como o trabalho que ocorre nas escolas [...] pode ser “articulado” com outras formas de trabalho cultural a fim de tornar realizáveis as possibilidades especificadas e normalizadas no interior de nossa imaginação social” (p. 72). Ou seja, esta discussão está além da defesa do puro tecnicismo do/no trabalho docente, e enfatiza o uso das produções humanas em suas diversas formas semióticas e expressividades culturais como aliadas às práticas do trabalho docente. Assim, temos o professor como importante mediador cultural ao utilizar-se intencionalmente das diversas formas de produção humana a favor da construção de uma Educação emancipatória e com práticas comprometidas com a transformação social por meio de conhecimentos que ultrapassem o senso comum.

Consideramos assim o professor como profissional que agrega diferentes conceitos e concepções, desde sua formação inicial, suas atribuições e as formas de atuação. Tendo em mente também a atuação do educador como mediador cultural, cabe fazermos algumas

considerações sobre os escritos já construídos sobre formação continuada para pensarmos nas interlocuções possíveis entre as áreas de saber almejando contribuir com reflexões neste sentido.

Sabemos que o desenvolvimento pessoal e profissional envolve a busca e apropriação de conhecimentos após a formação inicial e, dentre outros motivos, o professor busca reelaborar sua prática. Vemos no cenário da Educação preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e suas condições de exercício profissional, e não são recentes (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010; Alves & Sass, 2004; Andaló, 1995; Cunha & Aragão, 2012; Facci, 2004; Gatti, 2009).

Com o desenvolvimento e ampliação das escolas; são exigidos mais conteúdos e atividades dos professores, cobrando-lhes que seus alunos tenham desempenhos cada vez melhores. Facci (2004) escreve que na década de 1950 já eram apontadas deficiências no processo de formação dos professores e já se enumeravam dificuldades em sua atuação profissional. Mas podemos questionar o que está por trás de elencar estas consideradas dificuldades: como se configurou o cenário educativo no Brasil? Complementa Sousa (2002) que o sistema educacional brasileiro ampliou-se significativamente a partir da década de 1960, e as preocupações sobre o funcionamento adequado da escola, atuação competente dos professores e desempenho satisfatório dos alunos, ficaram ainda maiores.

Entendem Soligo, Grandin e Alexandrino (2008) que a formação de professores tem um percurso em constante movimento em nosso país, pois busca atender às novas demandas que são colocadas para a escola e, conseqüentemente, para os profissionais nela atuantes. Vemos então, de acordo com Alves e Sass (2002), o surgimento de diversas nomenclaturas para estas modalidades de cursos formativos para professores: “complementação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização e mais recentemente, formação continuada e formação em serviço” (p. 194).

Destacam Andaló (1995), Soligo, Grandin & Alexandrino, (2008), Sousa, (2002), que estes cursos surgem tanto da necessidade de as Secretarias de Educação almejarem melhorar o cenário educacional brasileiro modificando o trabalho dos professores, quanto da necessidade dos próprios profissionais querem se aperfeiçoar e sistematizar seus conhecimentos. Acompanhamos então um movimento de oferecimento e de busca por cursos de formação por e para professores em serviço. Mas temos que nos atentar para quais cenários foram e estão se criando com estas políticas educacionais.

A formação docente pode mascarar fatores da Educação que fogem às reais condições educacionais. Apontam alguns autores (Dickel, 1998; Fontana, 1997; Sousa, 2002) que a formação continuada pode se apresentar como uma forma de fazer com que o docente se torne mais competente, ou seja, pressupõe-se que não esteja adequadamente formado para desempenhar tal função.

Esta visão do docente não apto às suas funções pode resultar numa culpabilização individualista ao cenário educacional, escondendo reais problemáticas, como por exemplo, a necessidade de melhoria sobre a infraestrutura, salários, jornada de trabalho justa, dentre outros. Assim, como apontam Nacarato, Varani e Carvalho (1998), “atribuem-se responsabilidades ao (à) professor(a), mas as condições de formação que lhe foram/são oferecidas não lhe permitem atendê-las” (p. 97).

Salienta Sousa (2002) que a formação continuada carrega consigo um argumento da incompetência do docente, e assume diferentes versões de explicação conforme o referencial no qual se apoia essa arguição. Este argumento apenas busca oferecer soluções no âmbito micro, sendo que precisam ser pensadas e trabalhadas em uma perspectiva muito maior acerca da Educação.

No contexto da formação continuada são oferecidas várias condições e cursos com diferentes modalidades, desde propostas apresentadas por Universidades bem conceituadas



até as conhecidas “palestras-show” para grandes públicos. Aquelas que os educadores encontram a seu alcance nem sempre são as mais adequadas ou estão disponíveis (Gatti, 2009). Sabemos, conforme apontou Vigotski (1926/2003) em “Psicologia Pedagógica”, que “cada teoria da Educação apresenta suas próprias exigências ao professor” (p. 295), mas não podemos fechar os olhos para as condições materiais oferecidas aos profissionais da Educação para poderem aliar seus conhecimentos teóricos aos seus reais contextos de trabalho.

Devemos olhar com cuidado este cenário, e Galdini e Aguiar (2003) sugerem que, ao se pensar sobre formação de professores é preciso saber em quais condições são propostas e devemos pensar em inseri-las considerando os contextos presentes. Concordamos com Vicentini e Sadalla (2008) que o processo de formação continuada não deve ser considerado como um mecanismo utilizado para suprir as necessidades de uma formação inicial ruim ou inadequada. Este processo não deve se pautar na crença de um professor não adequado para seu trabalho, mas sim considerar uma formação que é contínua e feita a cada dia, somando-se aos conhecimentos já produzidos pelos profissionais. Entendemos a formação continuada como mecanismo de troca de saberes e construção conjunta de práticas.

Ropelato (2008) salienta que devemos reconhecer os professores como formadores ao elaborar cursos de formação continuada, pois, antes de mais nada, têm coisas a dizer e compartilhar, abordando conhecimentos além dos técnicos necessários à profissão. Com isso, destacamos a importância de se pensar processos de formação continuada para além de instrumentalizar tecnicamente ou capacitar professores, mas olhando cada um deles como pessoas participantes de um processo maior que é a Educação, como nos lembra Nóvoa (1998).

Destaca De Rossi (2008) a formação continuada compreendida como aquela que proporciona novas reflexões sobre as ações profissionais, pensamentos e trocas sobre o trabalho pedagógico, sempre sendo considerada como uma continuidade da formação

profissional. Entendemos que é preciso potencializar em cada professor seus saberes, fomentar a troca de experiências e buscar uma construção conjunta dos fazeres na educação. Nas palavras de Villela (2004) “é, pois, no espaço coletivo, pela confrontação dos saberes produzidos, que o saber docente adquire objetividade” (p. 88). Valorizar o trabalho do professor e pensar sua profissionalização é considerar que esta atuação constrói também uma prática social e, apenas na contextualização e na ressignificação destes saberes é possível superar a fragmentação dos conhecimentos científicos e pedagógicos da docência (Dickel, 1998; Soligo, Grandin & Alexandrino, 2008).

Villela (2004) aponta que o desenvolvimento da criticidade e da reflexão cotidiana não ocorrem apenas pelo referencial teórico, mas pelo diálogo constante entre teoria e prática. Então, compreendemos nos cursos de formação continuada a necessidade de oferecer referenciais teóricos para se pensar a construção de práticas dos educadores, mas também é necessário oferecer espaços de trocas e diálogos entre os profissionais, construindo coletivamente saberes sobre o cotidiano educacional. Ainda neste sentido, Soligo e Prado (2008) contribuem ao defender que os sujeitos se apropriam dos saberes na coletividade, se formando como profissionais na troca com os pares.

Facci (2004) aponta concepções acerca da formação docente e reitera que não basta propor reflexões coletivas sem se considerar o contexto sócio-histórico no qual o professor desenvolve sua prática. Assim, é necessário oferecer espaços para as vozes dos docentes, mas, além disso, devemos instigar que reflitam sobre sua atuação utilizando referenciais teóricos e estando conscientes dos fatores que envolvem sua profissão, dentre eles: políticos, econômicos, estruturais etc. E, para além dos cuidados com o preparo e oferecimento dos cursos de formação continuada, é preciso levar em conta as condições materiais, como infraestrutura escolar, fatores importantes para que o trabalho docente tenha mais chances de se desenvolver com qualidade.

Essa mesma autora ainda apresenta a necessidade da valorização do trabalho docente por meio de atividades diversificadas e enriquecimento de seu repertório. Defende ainda a busca pela revalorização social desta profissão por meio de melhorias nas condições de trabalho. Nóvoa (1998) sugere que a escola não se estabeleça como um local cuja reprodução de saberes seja banalizada, excessiva, mas sim se baseie na valorização dos sujeitos e no reconhecimento da pluralidade dos sentidos construídos acerca da realidade de cada um.

Ainda se faz necessário compreender quais são as reais condições que se oferecem ao docente para que ele possa exercer sua profissão. Concordamos com Sousa (2002) quando afirma que a formação inicial não pode ser tomada como a única causa de uma Educação deficitária. O professor é uma figura de central importância, mas se esperarmos que este profissional sozinho consiga mudar o cenário de injustiça educativa teremos uma visão reducionista deste campo (Facci, 2004).

Para pensar a profissão docente como um todo, deve-se considerar o processo educativo ligado à vida (Vigotski, 1926/2003), e almejarmos práticas formativas de qualidade oferecendo aos atores escolares chances de se expressarem, trocarem experiências e legitimarem seus saberes. Também Souza (2010) nos ajuda a pensar ao apontar que a análise da vida escolar, na qual o professor está constantemente inserido, implica em uma constituição histórico-cultural e ainda “que ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc.” (p. 136).

Facci (2004) salienta que precisamos pensar a formação docente em um processo envolvendo a humanização destes profissionais, oferecendo conhecimentos além do senso comum para que se construam saberes que realmente visem uma transformação social. Como aponta Nóvoa (1998), “não é possível conceber a mudança com base numa espécie de culpabilização e desvalorização dos professores” (p. 34); é preciso incorporar os educadores

no processo de mudança oferecendo apoio para que suas práticas possam ser pensadas e efetuadas com qualidade.

Sousa (2002) entende que é necessário auxiliar os professores a lidarem com desafios e questões emergentes da prática escolar, abrangendo relações com alunos, pais e colegas. Complementando com o que trazem Galdini e Aguiar (2003), é preciso criar espaço de acolhimento para os docentes, conhecer como se constituem, quais são os aspectos envolvidos em suas formações profissionais e buscar ferramentas para contribuir com estas formações.

Assim, pensar intervenções junto a professores implica em ampliarmos nosso olhar para além do individual envolvendo uma totalidade institucional (Galdini & Aguiar, 2003) valorizando cada saber que constitui o processo educativo. “O trabalho com professores seria parte de um projeto escolar mais amplo – o projeto escolar -, desenvolvido com a participação de todos os envolvidos: equipe escolar, alunos, pais e mães” (Sousa, 2002, p. 268). Entendemos ainda que, ao pensarmos Educação, estamos considerando que os aspectos políticos neste âmbito devem estar integrados na elaboração de um cenário educativo de qualidade.

Por fim, cabe pensarmos: Que sociedade buscamos? Quais escolas precisamos ter? Quais professores para nela atuar? Quais diálogos podem ser estabelecidos na construção de práticas pedagógicas? É diante destes questionamentos que buscaremos aliar neste trabalho a concepção do professor como mediador cultural utilizando-se das produções e expressões humanas em sua atuação. Assim, discorreremos sobre como os conhecimentos sobre Arte podem contribuir no processo de formação de sujeitos e, conseqüentemente, de educadores, estabelecendo interlocuções com a Educação - local importante de formação humana e de apropriação da cultura.

### 3.4 A Arte na Formação e Transformação do Sujeito e da Educação

Na busca por interfaces entre as diversas áreas que contribuem para se pensar a formação continuada de educadores a partir de um diálogo com a Psicologia Educacional e Escolar, trazemos a Arte como área de conhecimento que oferece subsídios interessantes para pensarmos práticas, intervenções e refletirmos sobre contextos educacionais.

Inicialmente, apresentaremos nossas concepções sobre Arte considerando-as como uma possibilidade de leitura dentre tantas que podem ser feitas. Consideramos aqui Arte como uma grande área de conhecimento, se desdobrando e expressando em diferentes linguagens, como a literatura, a música, a dança, as artes visuais etc., que fazem parte de um grande campo artístico (Bianco *et al.*, 1992). Entendemos a abrangência destas produções para além de uma Arte com juízo de valor que se restrinja a determinados grupos ou manifestações. Utilizaremos-na para pensar sobre suas contribuições na formação do ser humano, e em especial suas contribuições na e para a formação continuada do educador.

Para iniciarmos nossas reflexões, Silva (2005) escreve que a Arte em suas diferentes manifestações e expressividades pode ser considerada como possibilidade de contato com o novo, com algo que não está previsto de início, e pode ampliar o universo de referência das pessoas. Este contato, bem como o estranhamento ou o olhar diferenciado gerado pelas diversas obras de Arte, pode provocar sentimentos e reflexões até então não conhecidas ou vivenciadas, incitando outros tipos de contato consigo mesmo e com o contexto que o cerca. Compreendemos neste contato a possibilidade de inúmeras aprendizagens e concordamos com Almeida (2012) quando diz que este saber é uma maneira diferente de conhecer e interpretar o mundo.

A aproximação com a Arte produz nos sujeitos novas percepções sobre si, o outro e o mundo e, neste sentido, Barroco (2007) afirma que, quando os indivíduos se apropriam de

produções humanas em suas formas mais complexas e elaboradas, como por meio de produções artísticas, conseguem elaborar outras formas de compreensão da realidade. Assim, vislumbramos, nas aproximações com as diferentes expressões artísticas, oportunidades para o sujeito reelaborar pensamentos, conhecimentos e sentimentos e, nesse movimento, constituir e ser constituído pela arte. De acordo com Vigotski (1965/1999), a obra de Arte provoca um modo específico de pensamento comparável com o pensamento científico, mas o que os diferencia é que o pensamento artístico atinge o sujeito por outras vias, e destaca que é a do sentimento.

Segundo Strazzacappa (2010), a Arte existe para o homem poder se expressar, dizer aquilo que não se consegue por outras vias. Podemos considerar que abrange possibilidades de criação e invenção envolvendo aspectos do inesperado (Loponte, 2008). O homem cria, inventa e constrói diferentes maneiras de viver e estar em sociedade, e a arte configura-se importante propulsora destes processos criativos. Ela permite aos sujeitos o contato com conteúdos além de sua realidade cotidiana, e podemos dizer que a arte possibilita diferentes encontros entre os homens e as expressões humanas.

Para Silva (2005), “o contato com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade, esperança.” (p. 23). Estes sentimentos dialeticamente constituem as diferentes obras artísticas, aproximando o sujeito das especificidades da condição humana. Como aponta Vigotski (1965/1999), os sentimentos suscitados pela obra de Arte são socialmente compartilhados, ou seja, as condições sociais comungadas pelos sujeitos permitem uma aproximação entre os homens por outras dimensões. Esta aproximação não quer dizer que a Arte suscite o mesmo tipo de sentimentos ou reações em cada um, mas configura uma emoção comum entre os sujeitos, mesmo sem se conhecerem.

A expressão artística não é apenas uma produção individual, centra em si a produção da humanidade, ou seja, a obra de Arte expressa o homem, sua cultura e seus modos de se relacionar com a sociedade. Como bem coloca Vigotski, “A arte é uma espécie de sentimento social” (Vigotski, 1965/1999, p. 308). Barroco (2003) diz que nas obras encontramos, além da produção individual de quem as elabora, também o movimento histórico no qual estão inseridas. Neste sentido, complementa Silva (2005) que, a cada encontro com as obras de Arte, novas leituras sobre ela e sobre o mundo podem ser feitas, ressignificando a realidade. Assim, vemos sua potencialidade ao aproximar diferentes momentos históricos tanto da sociedade como entre sujeitos.

Quando pensamos sobre Arte não temos como desconsiderar que são processos de produção e expressão humanas envolvendo processos criativos. Para Vigotski (1930/2009), a criação é um processo de herança histórica, acumulando em si produções anteriores, reelaborando, a cada nova produção, o passado e o presente. A linguagem artística permite ampliar os processos de criação, pois possibilita o acesso a novas realidades e reelaboração dos conhecimentos já adquiridos. Assim, a Arte convida a entrar em contato com o mundo por meio de outros sentidos.

Entendendo a riqueza existente nas atividades artísticas é possível considerá-las aliadas importantes na Educação como mecanismo que incita aprendizagens e apropriação da cultura pelos sujeitos. Sobre esta relevância, podemos considerar que “a obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida” (Duarte, 2008, p. 2).

Também neste sentido, a Psicologia pode contribuir com a Educação ao estabelecer diálogos nos quais a Arte possa ser tanto mediadora de conteúdos quanto apreciada por si mesma, em seus diferentes elementos e linguagens. Entendemos que estas questões suscitam

reflexões sobre como pode ser utilizada em contextos educacionais instigando educadores a construir suas concepções e práticas pedagógicas. Por apresentar uma diversidade de produções e inúmeras maneiras de expressão do homem, a Arte constitui-se importante instrumento de ampliação do repertório cultural dos sujeitos (Silva, Almeida & Ferreira, 2011). Isso ocorre porque, ao entrarmos em contato com expressões artísticas, saímos de nossa realidade cotidiana e conhecemos outros modos de nos relacionarmos com nossas concepções sobre a vida, sendo possível sentir e pensar de outra maneira por meio das diversas linguagens artísticas. Para Vigotski (1965/1999), o importante de uma obra de Arte não são seus componentes, mas a reação que ela pode causar em nós, as mobilizações possíveis pelo contato com estas expressões.

Na Educação, esse campo de conhecimento pode ser trabalhado em uma de suas vertentes contribuindo na ampliação da compreensão do sujeito sobre sua realidade e para que o educador reflita sobre suas vivências artísticas e as incorpore em sua prática. Neste trabalho defendemos a Arte como conhecimento fundamental na formação do sujeito, seja ele o educador ou seus alunos, pois de acordo com Silva (2005), pode contribuir para as pessoas entrarem em contato com o desconhecido e o inusitado, possibilitando novos encontros e relações. Além disto, como escreve Pino (2005), se é na e pela cultura que o sujeito se humaniza, as produções culturais – e arte é uma delas – são elementos imprescindíveis para este processo de humanização, o qual não está dado biologicamente.

Para o educador, é importante que tenha contato, experimente e vivencie diferentes linguagens artísticas para levar consigo estas experiências ao construir suas práticas pedagógicas. O contato com a Arte também pode ampliar o seu repertório cultural, o que enriquece sua atuação nos contextos educacionais (Silva, Almeida & Ferreira, 2011).

Acreditamos que a Arte nas escolas pode ser considerada como conhecimento imprescindível para a formação do sujeito, ultrapassando e pensando além do



desenvolvimento de habilidades técnicas dos alunos nas linguagens artísticas. Assim, ao se pensar a Arte neste âmbito, concordamos com Almeida (2010) que o foco de trabalho precisa considerar o aluno como um todo, valorizando as expressividades e as individualidades, e não empregá-la com o intuito de se formar estritamente especialistas como musicistas, atores ou pintores.

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

Assim, é preciso ter clareza acerca da utilização da Arte na escola, compreender qual a relevância desta na formação dos educadores e dos estudantes e ainda como os conhecimentos e expressividades artísticas podem ser utilizadas em contextos educacionais. O trabalho neste sentido envolve a prática com produções artísticas que representem tanto a herança cultural da humanidade como as produções mais recentes<sup>7</sup>. Porém, deve ir além disto, buscando conhecer o repertório individual e as concepções de Arte de cada aluno, valorizando-o, para assim expandir e possibilitar que cada um reelabore o conhecimento que traz consigo, movimentando uma rede de saberes necessária à construção de uma Educação de qualidade.

Silva (2005) e Almeida (2010) ainda complementam que o acesso ao conteúdo da Arte possibilita o desenvolvimento da criatividade, de tomada de decisões e favorece na ampliação

---

<sup>7</sup> Deste modo, é importante que os educadores e estudantes tenham acesso tanto a artistas consagrados como aqueles que têm se destacado atualmente pela qualidade do trabalho e não pela mera exposição na mídia.

da leitura de mundo dos sujeitos, conteúdos estes que podem ser trabalhados em contextos educacionais. Podemos dizer que a Arte beneficia o contato com as múltiplas esferas componentes do ser humano, enriquecendo as relações humanas e incidindo diretamente na formação dos sujeitos.

Entendendo a Educação como processo que humaniza os indivíduos e que pode levá-los a uma maior autoconsciência a respeito de si mesmos e do mundo do qual participam (Barroco, 2003), cabe também à escola oferecer ferramentas para se preservar e produzir cultura, entendendo que o fato de aprender envolve também o conhecer e se voltar para o passado (Almeida, 2010). Esta apropriação do conhecimento implica em ressignificar novos presentes e futuros. Esse movimento de revisitar o passado e tecer novos futuros pode ser feito por meio da Arte, pois, como já salientamos, esta área de conhecimento proporciona o contato com diferentes épocas e produções e suscita nos sujeitos a reelaboração do pensar e do seu modo de ser no mundo.

Para Vigotski (1965/1999) a Arte também possibilita e favorece a expressividade humana, fornecendo veículos para se comunicar o que pode não ser dito por palavras, atuando na ordem do sentimento. Trabalhar estes conteúdos em Educação implica um envolvimento do educador com este campo, pois as concepções e visão de mundo deste profissional refletirão na seleção de materiais, na preparação e na execução de seu trabalho.

Por isso entendemos que o repertório cultural dos sujeitos, no caso dos educadores, seja o mais amplo possível para suas relações com os objetos de conhecimento sejam enriquecidas pelas suas vivências artísticas e para que estes saberes auxiliem suas práticas de modo a também ampliar as referências estéticas dos estudantes. Sobre esta importância da ampliação do repertório do educador, Silva, Almeida e Ferreira (2011) apontaram em pesquisa realizada com docentes que, por diversos motivos, o acesso às expressões artísticas por parte dos professores poderia ser maior, ampliando o repertório cultural de cada um com

conhecimentos que são imprescindíveis para a Educação. Isto nos faz pensar em como possibilitar mais encontros entre educadores e Arte e qual seria o papel do psicólogo educacional e escolar neste espaço.

Portanto, compreendemos que, para uma atuação crítica e engajada, o professor precisa estar apropriado dos conhecimentos artísticos com os quais irá trabalhar para proporcionar aos alunos encontros com as formas elaboradas de produção humana, ampliando seus repertórios. Estes momentos favorecem ao aluno a apropriação da cultura de modo a construir novos saberes e relações com o mundo que o cerca, dialogando com o conhecimento de modo a ultrapassar o tecnicismo e valorizando o aspecto subjetivo na Educação.

Após considerações acerca de algumas contribuições do trabalho com a Arte, ressaltamos que a intenção deste trabalho é trazer as interfaces deste campo de conhecimento implicado na Educação e na formação dos sujeitos. Entendemos que o educador precisa pautar-se em suas concepções, vivências e reflexões ao se propor a trabalhar com este campo de conhecimento, podendo atuar como mediador cultural, trazendo sua formação pessoal associada à atuação profissional de modo integrado.

Acreditamos que a Arte pode fazer parte da vida do educador de modo efetivo para assim ela transbordar para a sala de aula sem soar artificialmente. Podemos dizer que somente tendo se apropriado de seus saberes, o profissional poderá convidar seus alunos a pensar e viver a arte como parte da vida de cada um, pois isto já acontece com ele.

Delineados os pressupostos teóricos que justificam a importância da Arte para a formação e para a prática docente, destacamos na proposta metodológica do curso de formação continuada apresentada neste trabalho o intuito de inspirar ideias e contribuir tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal de educadores, assim como para pensarmos a atuação e também a formação constante do profissional psicólogo em sua atuação.

Apresentaremos a seguir os aspectos metodológicos que guiaram nosso caminho, esclarecendo alguns pressupostos e maneiras pelas quais preparamos o curso de extensão. Depois apresentaremos como ocorreu cada encontro e teceremos em seguida algumas análises sobre os registros realizados pelos educadores durante os encontros. Refletiremos ainda sobre como o psicólogo educacional e escolar<sup>8</sup> pode propor, por meio da Arte, uma formação continuada de educadores e teceremos algumas considerações finais sobre este tema.

---

<sup>8</sup> Como já dissemos, utilizaremos esta nomenclatura durante todo o trabalho pensando que não podemos dissociar teoria e prática ao pensarmos no psicólogo e na sua profissão, independentemente se desenvolve procedimentos teóricos ou práticos.



Refabulando: ouvindo e reinventando histórias!  
 Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

#### **4. Aspectos Metodológicos**

Como já foi dito, buscamos entender como a Psicologia Educacional e Escolar juntamente com a Arte pode contribuir para a formação continuada de educadores. Para isto, esta pesquisa intencionou apresentar uma possibilidade de intervenção em Psicologia Educacional e Escolar utilizando a Arte numa proposta metodológica por meio de um curso de extensão objetivando trabalhar com formação continuada de educadores. Buscamos, dentre outros pontos, refletir com os participantes possibilidades de uso da Arte na Educação, considerando que as vivências artísticas convidam a novas formas de relações nos contextos educacionais, tanto com alunos como com os pares – sejam seus colegas de profissão ou as pessoas com as quais se relacionam no seu dia a dia.

Neste momento cabe evidenciar os referenciais metodológicos que nos apoiaram ao pensarmos e executarmos a pesquisa, e como fomos trilhando nossos caminhos. Para amparar o estudo do tema proposto é preciso que o percurso seja coerente com este e com o referencial teórico; sendo assim, temos as premissas da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação como principais pilares que sustentam nossos escritos.

Sobre as concepções da perspectiva qualitativa, Bogdan e Biklen (1984) contribuem ao apontarem que a mesma tem como característica contextualizar seus sujeitos, durante todo o estudo, analisando as informações de forma detalhada e considerando com maior relevância o processo na qual a questão estudada foi constituída do que o seu produto ou os seus resultados.

González-Rey (2002) complementa que a pesquisa qualitativa não exige uma construção de respostas simples do sujeito diante de instrumentos padronizados, pois há uma enorme complexidade de processos implicados na construção destas questões. Esta maneira de se considerar o estudo do sujeito e suas produções nos ajuda a querer conhecê-lo por meio de seu contexto e de suas relações com a cultura e os pares. Ou seja, nos debruçamos sobre a

realidade construída conjuntamente no espaço de encontros em que ocorreu o curso de extensão.

Partindo do princípio de conhecer e interagir com a realidade de modo intencional, os saberes da pesquisa-ação oferecem respaldo para pensarmos a construção conjunta de práticas e reflexões com os educadores. Abdalla (2005) destaca que a pesquisa-ação não é apenas um método de investigação, mas um investimento no conhecimento teórico-prático de modo a possibilitar uma prática docente que seja efetivamente transformadora.

Compartilhar momentos com os educadores de modo a estudar temáticas, partilhar conhecimentos e tecer juntos ferramentas para uma atuação preocupada com seu contexto é entender nosso real envolvimento e responsabilidade com estes profissionais e suas reverberações na Educação. Outro autor que nos auxilia a utilizar este modo de efetivar pesquisas que envolvem a área educacional é Tripp (2005), ao dizer: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (p. 445).

Desde modo, assumimos uma constante reflexão e elaboração de nossos fazeres e procuramos olhar a realidade de modo a apreender sua fluidez, suas mudanças e nuances do processo dentro do curso de extensão (Abdalla, 2005). Entendemos assim, a pesquisa-ação como investigação da ação compreendendo e se envolvendo no que se faz com o intuito de investigar inovando a prática profissional. Constitui-se uma proposta de pesquisar interagindo dialeticamente, e além do trabalho com os educadores, admite ainda a reconstrução e reflexão sobre nossa atuação como psicólogos. Diante disto, buscamos que o curso de extensão fosse uma possibilidade de intervenção e atuação do psicólogo educacional e escolar e não pretendemos prescrever formatos engessados de cursos, mas inspirar ideias neste campo e

oferecer uma possibilidade de prática na Educação e, ainda, pensar futuras proposições e desdobramentos de atuação.

Nesse sentido, também temos conosco a ótica da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural – como já apresentado anteriormente – para pensar tanto a constituição do sujeito como a construção da pesquisa e da Dissertação. Assim, consideramos o curso de extensão como espaço de formação e interação entre os sujeitos que fizeram parte deste espaço – diretamente e indiretamente<sup>9</sup>.

Por fim, cabe dizer que este estudo não tem a pretensão de generalizações ou de qualquer tipo de padronização de uma prática, mas inspirar ideias para se pensar a formação continuada de educadores. Neste sentido, tanto a pesquisa qualitativa como a pesquisa-ação nos auxiliam, pois consideram que o número de sujeitos fala por si só, bem como cada realidade é única e singular (Gonzalez-Rey, 2002) e ajuda a compreender a estreita relação entre teoria e prática – fundamental para pensarmos práticas educativas (Miranda & Resende, 2006).

#### **4.1 A Construção da Proposta**

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa envolveu a execução de um curso de extensão a partir de uma parceria estabelecida entre o Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) da Prefeitura da cidade de Uberlândia – MG. Esta parceria, que se refere à construção conjunta de práticas no cenário educacional, já acontece há alguns anos, sendo efetuados projetos que visam contribuir para os avanços nas áreas da Psicologia e da

---

<sup>9</sup> Acrescentamos que o projeto de pesquisa foi submetido aos procedimentos e avaliações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo considerado aprovado para realização sob parecer nº 281.571 por meio da ferramenta Plataforma Brasil - Base nacional de avaliação e registro de pesquisas com seres humanos. Site: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>



Educação. Destacamos aqui, adotando como referência Chauí (2001), a necessidade e importância de atividades desenvolvidas entre Universidade e comunidade; neste caso, a Rede Municipal de Educação, salientando a riqueza da produção e da divulgação de conhecimentos entre estas diferentes instâncias.

O CEMEPE é um órgão da Secretaria de Educação de Uberlândia – MG criado em 1996 por uma Lei Complementar; porém, desde 1992, já estava lançada a ideia de sua criação. Este centro tem como principais objetivos desenvolver a capacitação profissional e aperfeiçoamento para os servidores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Oferece múltiplas atividades tanto de extensão como de aperfeiçoamento em diferentes áreas (Tinoco & França, 2012).

A ideia do curso de extensão surgiu mediante pedido de uma pedagoga e formadora do CEMEPE a professoras – Silvia Maria Cintra da Silva e Maria José Ribeiro - do Instituto de Psicologia da UFU para que desenvolvessem alguma atividade no Centro de Formação, com destaque para conteúdos relativos às séries iniciais do Ensino Fundamental. Na ocasião, esta pesquisa ainda estava na forma de anteprojeto e, a partir desta solicitação, pensamos em transformar a prática a ser desenvolvida nesta parceria em uma pesquisa de Mestrado. Assim, combinamos oferecer um curso de extensão a partir de condições estabelecidas, como periodicidade, público-alvo e conteúdos que julgássemos relevantes, considerando as experiências anteriores com a extensão universitária, e assim aconteceu. Antes do fechamento da proposta, a pedagoga a analisou e concordou com nossas escolhas, considerando que elas contemplavam sua solicitação inicial.

Ainda no momento de organização do curso, a pedagoga esteve em diálogo permanente conosco, fornecendo informações sobre o Centro e contribuindo com o planejamento. Acordamos que a contrapartida do CEMEPE seria oferecer o espaço físico e as

condições de execução do curso no local. Estabelecidas as questões de infraestrutura, começamos a construir o curso.

Desde o início já queríamos que a Arte fosse a temática-guia de todo o curso e também tínhamos em mente que trabalharíamos uma proposta de atuação do psicólogo educacional e escolar na formação continuada de educadores. Estabelecemos dez encontros com quatro horas de duração cada, nos quais seriam trabalhadas as contribuições da Arte nesta formação. Também elaboramos uma estrutura de grupo que abarcasse em cada dia um primeiro momento de explanação teórica e posterior vivência prática, para no final conversarmos e compartilharmos o que havia sido trabalhado em cada dia.

Pensamos em registrar os dados construídos nos encontros por meio de alguns instrumentos: diário de bordo da aluna pesquisadora, diário de bordo dos participantes, Caderno do Grupo e produções realizadas durante o curso<sup>10</sup>.

Sobre a composição do grupo, primeiramente pensamos em oferecer 30 vagas para pedagogos que frequentassem o CEMEPE, isto porque cada escola da Rede Municipal conta com pelo menos um pedagogo em seu quadro de funcionários e, assim, estes poderiam socializar, dentro de suas escolas, as aprendizagens vivenciadas no curso. Este número de vagas foi pensado por conhecermos o espaço físico do CEMEPE – o qual conta com estrutura similar à das escolas da Rede Municipal de Ensino – e também por querermos um grupo no qual todos os envolvidos pudessem se expressar e vivenciar os encontros com tempo e espaço suficientes. Também almejávamos que a participação fosse de caráter opcional, guiada pelo interesse do educador e não uma imposição da diretoria da escola, por exemplo; para isto, a inscrição no grupo foi voluntária.

Queríamos que os encontros acontecessem quinzenalmente durante um semestre para que tivéssemos tempo hábil para preparar os seguintes tendo em mente o que fora trabalhado

---

<sup>10</sup> Serão explicados mais detalhadamente no próximo item deste capítulo.

no anterior e atendendo aos pedidos do grupo no decorrer de seu funcionamento. Destacamos dez assuntos norteadores sempre envolvendo Arte, formação do educador e atuação do psicólogo educacional e escolar. Estes assuntos foram escolhidos tanto por experiências anteriores em cursos de formação como também por assuntos que julgamos interessantes, de acordo com nossa perspectiva teórico-metodológica, para uma formação continuada de qualidade.

Para ministrar estes conteúdos elencamos alguns assuntos que pudessem ser trabalhados por nós, proponentes do curso, e outros por convidados com experiência específica na referida área, quando julgássemos necessário. Então partimos para reservar as salas e pensar os dias nos quais os encontros aconteceriam.

O turno da manhã foi o que atendeu às nossas necessidades e às da instituição; as datas foram agendadas não quinzenalmente, mas de acordo com a disponibilidade do CEMEPE, variando o intervalo entre os encontros. Elaboramos um cartaz de divulgação<sup>11</sup> e nomeamos o curso de extensão: “Formação Continuada de Educadores: Desenhando Caminhos entre Arte e Educação”. Contamos com a pedagoga para divulgá-lo na Rede Municipal de Ensino e receber as inscrições. Foi distribuído pelo menos um cartaz em cada escola e também foi feito o convite pessoalmente pela pedagoga nas turmas que frequentavam as diversas formações no CEMEPE.

No momento das inscrições o interesse em participar do grupo surgiu de diferentes profissionais que frequentavam tanto o CEMEPE quanto as escolas da Rede Municipal. A pedagoga logo nos comunicou que diferentes profissionais, além dos pedagogos, estavam muito interessados em participar e queriam fazer a inscrição de qualquer modo. Pensamos neste pedido e resolvemos abrir as inscrições para todos os interessados, e não mais apenas para pedagogos, e preenchemos as 30 vagas, por ordem de chegada, com lista de espera.

---

<sup>11</sup> Encontra-se no Apêndice A ao final deste documento. Cabe ressaltar que, em suas anotações, uma das educadoras conta que o cartaz foi o motivo principal pelo qual se sentiu convidada a participar do grupo.

Os encontros aconteceram no segundo semestre de 2012 no período da manhã, das 07:30 às 11:30 horas, com um intervalo para lanche no meio deste período – seguindo o funcionamento do CEMEPE. Planejamos os encontros com o primeiro momento reservado à apresentação do Caderno do Grupo, depois uma explanação teórica sobre o tema, fazíamos o intervalo, o momento vivencial/prático, a passagem do Caderno do Grupo para outro participante e encerramento.

Os encontros tiveram os seguintes títulos e temáticas: 1) Arte e Educação; 2) Desenho e Artes Visuais; 3) A Escola e o Desenvolvimento da Criança; 4) Literatura: Refabulando; 5) Teoria Histórico-Cultural; 6) Música; 7) Cinema; 8) Teatro; 9) Formação Continuada de Educadores; 10) Finalização. A sequência corresponde à ordem na qual ocorreram os encontros, pois a mesma foi sendo estabelecida de acordo com a disponibilidade dos ministrantes, interligando datas e horários possíveis.

Os encontros tiveram sempre a minha presença que, em algumas ocasiões, ora ministrei o conteúdo do dia, ora acompanhei o ministrante convidado. Relembramos que em alguns encontros foram convidados profissionais com formação nas áreas específicas para coordenarem o trabalho com o objetivo de fornecer uma visão aprofundada sobre o assunto, considerando-se tanto a peculiaridade do tema como a necessidade de interlocução com profissionais de áreas que dialogam com a Educação. Todos os encontros iniciaram-se com uma parte teórica seguida por uma parte prática, com o desenvolvimento de atividades que possibilitassem a vivência do tema proposto, pois assim a apropriação e elaboração dos conteúdos poderiam ocorrer de modo a serem mais significativos para os participantes. Cada encontro também teve um texto-base para que os educadores pudessem previamente entrar em contato com leituras sobre as temáticas trabalhadas.

#### **4.2 Registro dos Dados e Análise**

O registro dos dados durante os encontros ocorreu por meio de vários instrumentos. Os encontros foram relatados com anotações feitas em um diário de bordo próprio durante cada encontro, sendo que após a finalização de cada dia foram anotadas algumas impressões, sentimentos e observações sobre o que ocorrera, denominados de “pós-encontro”, o qual auxiliou no momento da análise do processo do grupo.

Cada participante recebeu um diário de bordo no primeiro dia do curso, sabendo que poderia ser entregue, caso quisesse, para a pesquisadora ao final do mesmo, no qual poderia fazer apontamentos livres durante todo o curso. Também contamos com um caderno de anotações coletivas, denominado Caderno do Grupo. Também foram fonte de registro os materiais produzidos durante os encontros, abrangendo criações coletivas e produções individuais.

Cabe fazermos algumas considerações sobre o Caderno do Grupo e os diários de bordo. O Caderno do Grupo foi composto por anotações livres de cada participante que se disponibilizou a registrar o encontro vivenciado. Neste sentido, tivemos desde a elaboração de textos escritos em um tom de diário até registros gráficos sobre as temáticas dos encontros. Cada um se sentiu livre para se expressar da maneira como achasse mais interessante e o resultado desta composição foi muito diversificado. O registro neste caderno ocorria da seguinte maneira: após cada encontro algum participante se disponibilizava a registrar e ficava de posse do mesmo até o encontro seguinte, quando lia ou apresentava seus escritos/produções no início do encontro e depois passava a outra pessoa para que assim seguisse para outros interessados em registrar.

Já os diários de bordo foram compostos, de maneira geral, por registros feitos pelos educadores acerca do andamento dos encontros, anotações de falas dos ministrantes, citações de frases e de livros que estávamos trabalhando. Também registraram reflexões, sentimentos

suscitados pelos encontros e anotações pessoais. Estes cadernos foram entregues no primeiro dia do curso e permaneceu com cada um até o final da proposta.

Ao final dos encontros, intencionamos que o Caderno do Grupo, os diários de bordo dos participantes e da pesquisadora, bem como os materiais produzidos ficassem de posse desta, com o consentimento de todos. Assim, cerca de metade dos educadores disponibilizou seus diários para auxiliar na pesquisa, sendo combinado que seriam devolvidos posteriormente.

Os dados construídos nos encontros foram analisados à luz da perspectiva na qual se embasa esta pesquisa, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural, a Perspectiva da Psicologia Educacional e Escolar crítica bem como outros autores citados para compor o corpo deste trabalho. Neste processo primeiramente nos debruçamos sobre todos os materiais produzidos, realizando leituras individuais e coletivas, de modo a nos apropriarmos das produções resultantes dos encontros. Após este momento percebemos que os registros se agrupavam em temáticas comuns e dentro destas temáticas alguns tópicos se agregaram em consonância.

Assim, apresentamos na análise as contribuições da proposição metodológica do curso de extensão por meio destas temáticas e ilustramos com as falas e registros dos educadores nos referidos tópicos, buscando evidenciar o processo dos educadores no curso, sempre dialogando com o referencial teórico-metodológico que embasa a pesquisa e a escrita desta dissertação.

Apresentaremos, neste momento, quem foram os participantes e a descrição resumida de cada encontro e minhas anotações feitas após os encontros. A seguir, teceremos em capítulo subsequente olhares e considerações sobre o grupo e o curso de extensão.



Recursos: indissociabilidade entre teoria e prática!  
Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

## **5. Apresentando o Grupo: Os educadores o Percurso dos Encontros**

### **5.1 Os Educadores**

Disponibilizadas as 30 vagas, participaram efetivamente do curso de extensão cerca de 20 educadores. A maioria do grupo foi composta por mulheres, sendo dois homens participantes. As idades variaram de 29 a 53 anos. Para dar uma ideia sobre a diversidade do grupo, apresentamos suas formações iniciais e atuações na Tabela 1 (Apêndice J).

Alguns educadores eram provenientes da mesma escola e já tinham estabelecido contato anterior e outros se conheceram durante o curso. Desde o primeiro encontro, buscamos acolher e fazer com que todos se sentissem à vontade para participar do curso de modo a estabelecer relações e construir laços afetivos, sociais e culturais entre todos os integrantes. Decorrente disto, com o passar dos encontros os participantes foram estreitando as relações, conhecendo melhor quem não conheciam e se entrosando cada vez mais.

Tanto as atividades convidavam à interação e posicionamento nas atividades como as próprias relações que foram crescendo dentro do curso auxiliaram a fortalecer os laços que fizeram parte da construção conjunta de saberes. Assim, tivemos um grupo com educadores interessados, participantes, dispostos e parceiros em uma proposta conjunta de formação continuada. A partir de agora, apresentaremos o grupo como um todo, retratando o percurso dos encontros a partir das anotações do diário de bordo e das vivências no curso.

### **5.2 Os encontros**

Sabemos de antemão que não conseguiremos retratar toda a riqueza produzida em cada encontro, mas tentaremos apresentar de modo que o leitor compreenda o percurso do



curso oferecendo alguns elementos que o ilustrem. Para tanto, organizamos o texto da seguinte forma: o título/tema do encontro, ministrantes, referência do texto-base utilizado (não presente em todos os encontros) e uma breve descrição do que ocorreu naquele dia. As anotações feitas no denominado “pós-encontro” estão ao final de cada descrição, compartilhando minhas reflexões, inquietações e provocações durante todo o trajeto.

### ***1º Encontro***

Título: “Arte e Educação”.

Ministrantes: Camila Turati Pessoa, Silvia Maria Cintra da Silva e Maria José Ribeiro.

Texto-Base: Não utilizamos.

Neste primeiro dia, foi realizada a apresentação da proposta do curso de extensão, seu funcionamento, e fizemos uma dinâmica de apresentação por meio de uma história coletiva<sup>12</sup>. No momento de explanação teórica foram abordados aspectos sobre Arte, Educação e sobre desenvolvimento humano em geral. Logo após, fizemos o intervalo e, nesta primeira confraternização com o grupo, preparamos um lanche especial<sup>13</sup> como forma de recepcionar os participantes e também para que se sentissem acolhidos naquele espaço.

Em seguida, propusemos o diário de bordo como ferramenta de registro que pudesse ser utilizado pelos educadores durante todos os encontros, explicamos seu propósito e utilização na pesquisa. Assim, oferecemos um caderno para cada um e diferentes materiais<sup>14</sup> para que, ali, confeccionassem a sua capa de modo personalizado. Depois deste momento, também apresentamos o Caderno do Grupo como outra forma de registro e explicamos o caráter livre que ele poderia conter, como por exemplo, o uso de pintura, recortes, composições, dentre outros. Uma educadora já se prontificou a ficar com ele naquele dia.

---

<sup>12</sup> Apêndice B. A história foi desencadeada a partir de um lápis e da expressão “Era uma vez...”

<sup>13</sup> Neste lanche especial levamos com biscoitos, bolo, profiteroles, chá e café, além do pão com manteiga costumeiramente oferecido pelo CEMEPE.

<sup>14</sup> Materiais como cola, canetinha, tecidos, linhas e fitas.

Acordamos que toda meia hora inicial do encontro seria reservada à apresentação do Caderno. Tivemos ainda neste dia discussão sobre o papel do educador nos dias de hoje e tecemos algumas considerações sobre o tema. Encerramos com a leitura do texto “A função da arte/1” de Eduardo Galeano<sup>15</sup> e nos despedimos esperando nos rever no próximo encontro.

### **Pós-Encontro 1**

Para início de conversa, antes mesmo do encontro começar eu estava muito animada. Trabalhar com Arte e Educação é tentador e instigante. Melhor ainda é contar com a parceria da Silvia e da Zezé comigo nessa caminhada - isso sem dizer dos outros colaboradores que virão. Muito bom também foi estabelecer parceria com o CEMEPE pois, a contrapartida foi essencial para que os grupos acontecessem. Esse primeiro encontro foi pensado com muito carinho, pois seria a nossa “porta de entrada” na instituição e um convite para o grupo que se formaria. Pensamos em atividades que explicassem um pouco do “a que viemos” e ainda buscamos oferecer uma recepção acolhedora aos participantes. Pensamos ainda em um lanche especial, quase que um “coquetel de entrada”, para nossos participantes se sentirem bem à vontade e convidados a estarem conosco naquele encontro e em outros que viriam. Chegando ao CEMEPE, organizamos o espaço. Preparamos as cadeiras, a mesa, já colocando os materiais e organizando os aparelhos audio-visuais. O horário de início combinado foi às 7:30h, mas o relógio já marcava este horário e ainda não haviam muitos participantes. Inscreveram-se 30 pessoas com lista de espera, o que nos fez aguardar uma sala cheia, e, neste primeiro dia contamos com a presença de 16 pessoas. Este número de pessoas ficou bom, pois a sala não ficou muito lotada e todos ficaram à vontade para fazer as atividades. A sensação ao final do encontro foi muito satisfatória; senti receptividade dos participantes e acho que

---

<sup>15</sup> Apêndice C.

eles gostaram da nossa manhã juntos. Penso ainda que perceberam o cuidado nas estratégias e no modo como preparamos todos os detalhes. Veremos no próximo encontro como será o retorno, se faltarão muitos, se chegarão outros participantes e como nosso grupo se estabelecerá. Neste primeiro dia percebi o grupo ainda tímido, se conhecendo, enfim, se formando. Na apresentação inicial tivemos falas de todas as maneiras, uns contando mais, outros menos, cada um a seu ritmo. Na apresentação de conteúdo alguns já se posicionaram com exemplos e opiniões. Acredito que estabeleceremos muitas partilhas durante o curso. Vamos aguardar as cenas dos próximos capítulos!

## **2º Encontro**

Título: “Desenho e Artes Visuais”.

Ministrantes: Camila Turati Pessoa e Silvia Maria Cintra da Silva.

Texto-Base: Ferreira, S., & Silva, S. M. C. (2010). “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: S. Ferreira (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 9ª edição. Campinas: Papirus.

Iniciamos este dia com o primeiro momento teórico, pois o Caderno do Grupo, excepcionalmente, só seria apresentado ao final do encontro, pois a educadora responsável por apresentá-lo não estava presente. Tratamos de questões sobre desenho e artes visuais inseridas em práticas educativas e conversamos sobre as possibilidades de seus usos na atuação profissional de cada um. Foram apresentadas algumas concepções teóricas e relatos de práticas a respeito de cada uma destas instâncias. Fizemos um exercício de interpretação utilizando uma obra de Arte<sup>16</sup> e conversamos sobre a nossa compreensão a respeito de

---

<sup>16</sup> Apêndice D.

conteúdos artísticos e seus diálogos nas práticas escolares. Discorremos sobre a produção de desenhos nas escolas e suas possíveis formas de proposição pelo educador.

Foram apresentadas algumas técnicas de desenho e fizemos uma atividade com o grupo que envolveu desenho, recorte, colagem e montagem de desenhos coletivos. A seguir, tivemos a apresentação do Caderno do Grupo e encerramos com o Vídeo “Mona Lisa Descending a Staircase”<sup>17</sup>.

## **Pós-Encontro 2**

Neste segundo dia de encontro, o grupo foi composto tanto por pessoas que já haviam participado do primeiro, como novos participantes, o que possibilitou tons diferentes para o grupo. Por um lado, alguns já estavam no ritmo do encontro, pois já haviam passado pela rotina do grupo, se apresentado em uma dinâmica inicial do nome e na história coletiva, enquanto aqueles que participavam pela primeira vez, estavam se ambientando com o que estava sendo proposto. Senti que, durante todo o encontro, os educadores se envolveram, participaram das discussões e apontaram pontos interessantes, como a reflexão sobre a existência do “dom” na Arte, enriqueceram a discussão com experiências pessoais e profissionais ilustrando o que estava sendo trabalhado. No momento da dinâmica também senti disponibilidade para a participação, mesmo sem se conhecerem, trocaram as figuras da atividade do rosto, interagiram e conversaram com colegas além daqueles que estavam sentados a seu lado. Neste dia, tive a sensação de que nosso trabalho de alguma forma estava fazendo sentido para os participantes, pois com formações e atuações diferentes na área de Educação, cada um estava buscando se apropriar dos conteúdos e das discussões de modo a fazer sentido em suas vidas. Além do texto-base oferecido, também pediram os slides para

---

<sup>17</sup> Apêndice D.

que não lhes escapasse nada do vivenciado naquele dia. Espero que nos próximos encontros o grupo se caracterize mais e não haja tanta mudança/diminuição/acréscimo de participantes, pois, sendo um grupo vivencial, seria interessante que o grupo se estabelecesse. Saí bem satisfeita deste encontro com vontade de fazer mais, de contribuir para a formação de educadores de maneira a compartilhar materiais e construir reflexões que possam ser utilizadas no dia a dia de cada um.

### **3º Encontro**

Título: “A Escola e o Desenvolvimento da Criança”.

Ministrante: Maria José Ribeiro.

Texto-Base: Ribeiro, M. J. (2008). O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. *Aprender*. Ano IV. n. 11. p. 155-177.

Iniciamos o momento teórico com a apresentação do vídeo da música “Saiba”, de Arnaldo Antunes e interpretada por Adriana Calcanhoto<sup>18</sup>. Foram apresentadas concepções sobre desenvolvimento humano, discutidas questões sobre infância, instituições escolares, medicalização da vida escolar e sobre o papel da cultura na constituição dos sujeitos.

Após o intervalo foi apresentado o poema de Carlos Drummond de Andrade, “Verdade”<sup>19</sup> para pensarmos sobre o que havíamos discutido e ainda apresentar um elemento artístico como possibilidade de interpretação do mundo. Também foi abordado o desenvolvimento emocional do ser humano e a escola como espaço da diversidade. Os educadores refletiram sobre as temáticas e compartilhamos ideias e concepções. No encerramento, o Caderno do Grupo foi apresentado e passado a outro participante para que fizesse o registro do dia.

---

<sup>18</sup> Apêndice E.

<sup>19</sup> Idem.

### **Pós-Encontro 3**

Neste terceiro dia de encontro, participaram 18 integrantes do grupo. De início, havia apenas 11 educadores, e pensei como ficaria o grupo, pois imaginei que o número de participantes se estabeleceria a partir deste terceiro encontro. Por fim, quando chegaram as 18 pessoas senti que, quem realmente estava interessado, estava participando, mesmo com a rotina apertada que vive o educador, pois o curso de extensão, possibilitando inscrição livre, já anunciava a intenção dos participantes. Acredito que a temática deste encontro foi muito fortuita porque a Zezé elencou elementos que completaram as falas dos dias anteriores bem como discorreu sobre o desenvolvimento humano de forma a trazer exemplos que fizessem sentido na vida dos educadores. Percebi isto porque mostraram-se muito interessados em sua fala e buscavam trazer exemplos de suas vidas pessoal e profissional para realmente compreender os conceitos. Acredito que este dia foi de muita reflexão, pois o conteúdo nos fez pensar sobre quem somos, como agimos no dia a dia em nossas relações interpessoais. Houve até um momento em que duas participantes se emocionaram ao contar suas experiências, as quais tinham a ver como reagiram a determinada situação discutida, complementando o exposto pela Zezé, de que cada ser humano vê o mundo a seu modo. Refletimos ainda sobre a “luta” que é a formação de educadores, pois trabalhamos no acreditar, na esperança de que a Educação levará a algum lugar. O homem precisa de um pouco de fantasia para sobreviver, pois a realidade nua e crua é difícil. A Arte e a Educação podem proporcionar esse “gancho”, com fantasia e imaginação para nos ajudar a compreender e a viver a realidade. Senti que o curso está fazendo sentido e que os educadores estão, de algum modo, se apropriando dos conteúdos de modo a fazer sentido em suas vivências.

#### **4º Encontro**

Título: “Oficina de Literatura: Refabulando”.

Ministrantes: Camila Turati Pessoa e Daniel Caldeira de Melo.

Texto-Base: Machado, R. (2004) *Bagagem I – Aquisições e equipamentos de viagem*. In R. Machado. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.

O encontro iniciou-se com um exercício: diante do nome da oficina: “Refabulando”. Pedimos para cada um escrevesse quatro palavras que lhes viessem à mente, relacionadas ao nome da oficina. Compartilhamos estes escritos e apresentamos um momento teórico sobre a literatura e seu histórico. Conversamos sobre o papel do sujeito no processo de contar histórias e sobre o educador como mediador importante destes processos. Utilizamos um texto de Regina Machado<sup>20</sup> para versar sobre a intencionalidade de se escolher histórias e propor atividades no contexto escolar.

Refletimos sobre formação do educador e apresentamos alguns exemplos de como contar histórias, exemplificando com vídeos<sup>21</sup>. Fizemos o intervalo e ,logo após, o ministrante convidado apresentou o recurso Fanzine<sup>22</sup> como possibilidade de intervenção na escola. Foi proposto aos educadores que se dividissem em grupos e fizemos uma atividade de recontar histórias <sup>23</sup> por meio de diferentes recursos, sendo o Fanzine um deles. Disponibilizamos um tempo para cada grupo elaborar sua proposta e, depois, apresentá-la aos demais. Discutimos sobre o que realizaram e conversamos sobre a potencialidade de atividades que envolvam a expressividade e trabalho coletivo. Encerramos com a apresentação do Caderno do Grupo e com sua passagem para outro educador.

---

<sup>20</sup> Apêndice F.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Apêndice F. Para saber mais sobre o tema: Magalhães, H. (1993). *O que é Fanzine*. São Paulo: Brasiliense.

<sup>23</sup> Apêndice F.

## **Pós-Encontro 4**

Neste quarto dia, quando Daniel e eu chegamos ao CEMEPE, havia dado o horário e apenas cinco pessoas estavam presentes. Em um primeiro momento, fiquei preocupada em perguntando o porquê da ausência do restante do grupo. Resolvemos começar com 15 minutos de atraso para respeitar quem havia comparecido no horário. Com o passar do tempo, chegaram todos, completando 20 pessoas. Senti que o primeiro momento teórico serviu de base para pensarem a questão da literatura, da funcionalidade de se pensar qual recurso escolher para se trabalhar algum conteúdo eleito.

Durante a apresentação do material teórico, tiveram dúvidas, questionamentos, exemplos de práticas que haviam feito e ainda apontamentos sobre como estabelecem relações com a literatura na escola em que trabalham. Conforme fomos apresentando o referencial teórico, parece que foi fazendo sentido nas práticas dos educadores. Os vídeos apresentados trouxeram novos elementos para pensarem a literatura, contação de história e de como se utilizar os materiais possíveis. Quando Daniel apresentou a possibilidade do recurso Fanzine, acharam muito interessante pois se trata de recurso de fácil aplicação, expressivo, com possibilidade de criação e principalmente por ser um material que cativa crianças e adolescentes.

Discorreram sobre a questão de como esses recursos deveriam ser apresentados e trabalhados durante a formação do educador. No exercício prático, todos se envolveram e se apropriaram das histórias de modo a representá-las ao restante do grupo com muito empenho. Neste momento, os educadores também se divertiram e se descontraíram muito. Senti que este tipo de prática, em grupo, com o curso de extensão neste formato teoria-prática, é muito importante, pois inscreve-se como espaço de formação, de trocas, de contato com outras



visões de mundo e de se colocarem vivenciando as proposições teórico-metodológicas. Experimentando as ferramentas como participantes, podem refletir sobre como as utilizarão em suas práticas cotidianas. O Caderno do Grupo também foi muito interessante, pois a educadora ao recontar o encontro anterior relembrou uma vivência pessoal, a qual se transformou em poema. Finalizamos o encontro e todos estavam bem contentes, agradeceram o encontro e nos despedimos. Saí com a sensação de “missão cumprida”, pois conseguimos ser coerentes com a proposta de indissociabilidade entre teoria e prática, além de oferecer espaços para uma formação continuada que valorize os participantes.

### **5º Encontro**

Título: “Teoria Histórico-Cultural”.

Ministrantes: Camila Turati Pessoa e Silvia Maria Cintra da Silva.

Texto-Base: Rego, T. C. (2010). A cultura torna-se parte da natureza humana. In T. C. Rego, *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Este encontro iniciou-se com a apresentação do Caderno do Grupo e a seguir passamos o trailer do documentário “Bebês”<sup>24</sup> para iniciarmos a discussão sobre a teoria histórico-cultural. Após o vídeo, pedimos para que se dividissem em cinco grupos e apresentamos um caso fictício de queixa escolar<sup>25</sup>. Pedimos para analisarem o caso e escrevessem como o grupo o abordaria. Mantida a divisão dos grupos, apresentamos cinco vídeos<sup>26</sup> sobre a teoria histórico-cultural e pedimos para que cada grupo ficasse responsável por anotar questões sobre um dos vídeos e apontamentos para conversarmos posteriormente.

Depois do intervalo, discutimos a função das teorias, como elas nos auxiliam a pensar sobre a prática e retomamos as anotações feitas sobre os vídeos. Também pedimos para que

---

<sup>24</sup> Apêndice G.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Idem.

voltassem à análise do caso para compreender de que modo a teoria apresentada contribuiria a entender estas questões. Refletimos sobre estes pontos, os educadores fizeram suas colocações e finalizamos o grupo passando o Caderno do Grupo a outro participante.

### **Pós-Encontro 5**

Neste quinto encontro saí com a sensação de que o encontro foi muito bom, trabalhamos muitos pontos, mas que também foi um pouco cansativo. Não no sentido ruim, mas com a sensação de que a temática trabalhada demandou compreensão e elaboração de conteúdos e, até mesmo, de reavaliação pessoal e profissional dos participantes. A teoria em si não é de compreensão imediata, e os vídeos apresentados auxiliaram a explicar os pontos e implicações da teoria no campo de formação humana e também no campo educacional. Expuseram que estão gostando do modo como o curso está sendo realizado, e que estão até deixando de participar de outras atividades para não faltarem aos encontros. Os grupos se envolveram na elaboração da abordagem do caso fictício e surgiram pontos interessantes neste aspecto, pois disseram que buscariam trabalhar em equipe, não quiseram “medicalizar a criança problema”, buscaram compreender seu contexto, trazer os pais para pensar o caso e ainda buscaram entender como o caso chegou na situação atual. Foram aspectos muito interessantes, pois refletiram essa busca pela compreensão além do que foi fornecido e mostraram que é necessário manter essa postura dentro de uma escola. Porém, o que apareceu no grupo nas discussões é que nem sempre é possível fazer com que se efetive este tipo de abordagem, pois são muitas crianças, exigências institucionais e cobranças. Não podemos cair no fatalismo senão ficamos paralisados. É preciso agir nos espaços possíveis, pois cada atitude nossa implica em muita responsabilidade dentro do cenário educacional. O grupo ainda se envolveu bastante nas discussões trazendo suas questões sobre a prática e aspectos de

suas vidas pessoais. Um movimento que também aconteceu foi o de valorização e elogios ao módulo em momento de tensão, ou seja, quando alguns dos participantes tiveram opiniões divergentes entre si quase que um movimento de reparação ocorreu, querendo trazer elogios ao grupo. Ao final do encontro, ao escolher quem iria ficar com o Caderno do Grupo, houve demora para alguém se manifestasse neste sentido, pois compreenderam que quem ficasse com o caderno teria que reelaborar o vivenciado para colocar no papel, o que exigiria uma disposição maior para a tarefa. Por fim, uma educadora se prontificou a ficar com o caderno e encerramos o encontro.

### **6º Encontro**

Título: “Música”

Ministrante: Antônio César Rosa .

Texto-Base: Mendes, A., & Cunha, G. (2010). Um universo sonoro nos envolve. In S. Ferreira (Org.). (2010). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 9ª edição. Campinas: Papirus.

O encontro iniciou-se com a leitura do Caderno do Grupo. Logo após o ministrante principiou com uma música coletiva de apresentação na qual todos se engajaram cantando. Fizemos uma roda de conversa sobre o ensino de música nas escolas, sobre políticas públicas estaduais e federais. Depois fizemos uma atividade em que todos circularam pela sala e foram prestando atenção em alguns elementos que compõem o cenário musical, como pulso e ritmo. Realizamos mais uma série de atividades envolvendo música, corporalidade e interação em grupo.

Fizemos um intervalo e na volta o ministrante passou alguns referenciais<sup>27</sup> sobre as atividades que estava desenvolvendo conosco e iniciamos uma discussão sobre o papel da música na escola. Depois, participamos de mais atividades de canto, movimento e atenção. Foram trabalhados diversos aspectos musicais por meio de vários recursos. Ao final, uma educadora se disponibilizou a ficar com o Caderno do Grupo e o convidado encerrou lendo um texto de sua autoria sobre a importância da música na vida e formação dos seres humanos.

### **Pós-Encontro 6**

Neste encontro, um convidado da área de música ministrou o conteúdo. Os participantes se envolveram e destacaram a importância de se abordar os conhecimentos deste modo: vivencialmente. Foram apresentadas diferentes maneiras de se trabalhar lateralidade, memória, pulso, atenção e concentração, dentre outros aspectos. Foi interessante conhecer e experienciar estes conteúdos de modo prático e perceber como foi fazendo sentido na formação de cada um. Refletimos sobre como a música é uma linguagem que possibilita a aproximação entre as pessoas, a desinibição, o conhecimento sobre o próprio corpo e suas potencialidades. Frases como “*eu não sabia que sabia cantar*” revelam a importância de se ter espaço para trabalhar esta linguagem como tantas outras que fazem parte da cultura. A formação inicial e continuada do educador deve oferecer estes conhecimentos de modo que possam se apropriar das linguagens, incorporando-as em seus repertórios. O trabalho com música utilizando os recursos possíveis nas escolas de modo diferencial e intencional também foi destacado. Conversamos sobre como muitas vezes os conteúdos artísticos e de modalidade física são vistos como “menos importantes” ou até dispensáveis dentro do cotidiano escolar, o que dificulta o trabalho destes conteúdos. Estas discussões fortalecem a necessidade da

---

<sup>27</sup> Referenciais: <[www.biabedran.com.br](http://www.biabedran.com.br)>;< [www.thelmachan.com.br](http://www.thelmachan.com.br)>;< [www.palavracantada.com.br](http://www.palavracantada.com.br)>.

valorização tanto de políticas públicas neste sentido como da conquista diária do espaço do educador nestes contextos.

### **7º Encontro**

Título: “Cinema”.

Ministrante: Willian Araujo Moura.

Texto-Base: Giroux, H. A. (2001). Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (Orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. (G. E. Bricio Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Iniciamos o encontro com uma dinâmica sobre nomes de filmes e apresentação de cada um dos participantes por meio destes nomes. No momento teórico foram trabalhados os movimentos do cinema, os gêneros, e discutimos sobre preferências, sobre o uso do cinema na escola e possibilidades de prática com esta linguagem artística.

Após o intervalo, o ministrante fez um exercício conosco para mostrar como o cinema envolve nossos sentidos. Primeiro apresentou apenas o áudio de um curta-metragem e depois pediu para que todos apenas assistissem a este sem o som, e questionou as sensações provocadas e as percepções suscitadas pelo exercício.

Depois apresentou alguns curtas-metragens<sup>28</sup> e dividiu os educadores em três grupos. Solicitou que cada grupo montasse um programa sobre como apresentariam filmes na escola, quais estratégias usariam e, ao final desta atividade, todos compartilharam o que haviam pensado e discutiram alinhavando com a temática trabalhada. Finalizando este dia, o Caderno do Grupo foi apresentado e repassado a outro educador.

---

<sup>28</sup> Apêndice H.

## **Pós-Encontro 7**

Neste encontro sobre cinema saí com a sensação de que o grupo estava um pouco ou mais cansado do que o habitual. Não sei se foi devido à primeira terça-feira do horário de verão, ou se o conteúdo foi muito expositivo, ou ainda se já são as “ondas de cansaço” que chegam todo final de ano. O começo do encontro teve uma dinâmica interessante, pudemos nos apresentar de um modo diferenciado, pois cada um escolheu um filme que lhe tivesse marcado. Este momento já evidenciou alguns conteúdos do repertório de cada um e aspectos sobre o posicionamento de cada educador no mundo. A maioria dos filmes citados possuía a temática amorosa, de alguma história que lhes marcou ou ainda destacaram sensações que o filme suscitou na época em que foi assistido. Houve predomínio de filmes norte-americanos, e nenhum filme de origem brasileira foi eleito pelos participantes, o que nos levou a outras discussões acerca da temática cinema. Mesmo considerado como a sétima arte, (e interessante que esta temática ficou bem no nosso sétimo encontro!), discutimos sobre questões mercadológicas que envolvem a produção e distribuição dos filmes, a questão da ideologia por trás destas produções, sobre como não valorizamos nosso produto cultural, dentre outros. Um aspecto interessante levantado no grupo foi a percepção de que cinema não é apenas entretenimento e que pode e deve ser um conteúdo por si só, sem necessariamente ser um “meio” para outras atividades. Esta questão também foi salientada e trabalhada no encontro sobre literatura e fomos coerentes com nosso posicionamento e propostas para o grupo. Outra questão que apareceu novamente foi sobre o Caderno do Grupo. Quando perguntei pela primeira vez quem gostaria de registrar o encontro, ninguém se prontificou. Então reafirmei que era um registro livre e lúdico, e então depois de perguntar ao final do encontro, uma das educadoras se prontificou. Cabe lembrar que, no encontro anterior, sobre música, o Caderno já foi escolhido antes mesmo de acabar o encontro. Quais relações se estabelecem entre

vivenciar e registrar o encontro? O que o Caderno do Grupo nos conta sobre o grupo? E outra observação pode ser feita sobre o encontro a respeito da Teoria Histórico-Cultural, que exigiu mais dos participantes e o Caderno também demorou a ser escolhido. Mais uma vez, os participantes enfatizaram que estão gostando muito do curso e que o semestre que vem deveria ter novamente. O que será que este pedido está nos contando? Será que as formações de que participam não estão contemplando o que acreditam ser necessário em suas formações? Será que o caráter de discussão e vivência prática é visto como interessante e importante pelos participantes? Ou ainda estão dizendo que abordar as linguagens artísticas contribui muito para pensarem suas práticas como educadores? Bem, é interessante ter um retorno de que está sendo muito boa nossa proposta, mas temos que pensar sobre estes outros aspectos.

### **8º Encontro**

Título: “Teatro”.

Ministrante: Camila Turati Pessoa.

Texto-Base: Viana, T., & Strazzacappa, M. (2010). Teatro na Educação: reinventando mundos. In S. Ferreira (Org.) (2010). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 9ª edição. Campinas: Papirus.

Neste encontro iniciamos com uma explanação teórica sobre a origem do teatro, gêneros dramáticos, tipos de palco e sobre alguns grupos teatrais de destaque neste âmbito. Foram passados alguns vídeos para ilustrar estes trabalhos<sup>29</sup>. Discutimos sobre a função do teatro, sobre suas potencialidades no trabalho com o corpo, sobre o ato de representar e outras

---

<sup>29</sup> Apêndice I.

contribuições. Após este momento de explanação e discussão sobre o papel do teatro na Educação e na escola, fizemos um intervalo.

Depois de retornarmos, alguns jogos teatrais foram propostos com o intuito de vivenciarmos a teatralização. Após alguns aquecimentos, uma dinâmica de apresentação do nome foi feita utilizando o corpo e partimos para a realização de dois jogos teatrais que envolveram mímica e representação, com a construção de algumas reflexões a respeito. A partir das discussões e das vivências, cada um montou uma oficina teatral pensando em sua atuação profissional. Depois de compartilharmos as oficinas montadas, o Caderno do Grupo foi lido pela educadora responsável por ele naquela semana e, para a seguinte, duas participantes se disponibilizaram para registrar as experiências conjuntamente no Caderno.

### **Pós-Encontro 8**

Este encontro iniciou-se com alguns integrantes a menos; a pedagoga formadora justificou suas ausências devido a um evento promovido pela Prefeitura ao qual os mesmos não poderiam faltar. A palestrante que inicialmente ministraria o encontro desmarcou dias antes e busquei outros contatos. Como nenhum outro se efetivou, resolvi ministrar eu mesma, pois pensei que minhas inúmeras experiências com o tema me auxiliariam a organizar o encontro. Então, fiquei mais confiante e preparei a oficina. Escolhi o texto-base, montei os slides e escolhi alguns jogos teatrais para levar ao grupo. Também tive como referência uma oficina de teatro que vivenciei com a coordenadora do curso de teatro da UFU que ministrou um módulo no evento “Seminário Linguagens da Infância”. Bem, chegando ao encontro, expliquei o que ocorreu e iniciamos com um primeiro momento mais expositivo, sobre as origens do teatro, os tipos de palco, de dramaturgia. Logo após, discutimos um pouco sobre como levamos o teatro para a escola, qual a postura do educador diante das apresentações



teatrais, como preparar o público para assistir a uma peça de teatro e ainda apresentaram exemplos de como é difícil levar as turmas para assistirem ou ainda trazer o teatro à escola. Os jogos teatrais auxiliaram os educadores a se sentirem mais à vontade para trabalhar conteúdos teatrais sem necessariamente montarem peças ou representações específicas. Os jogos e a preparação de oficinas mostraram-se ferramentas interessantes no trabalho com as crianças e adolescentes e até mesmo com outros grupos de educadores, pois os pedagogos presentes montaram suas oficinas também pensando em fazer estas atividades com seu grupo de professores. Senti que este dia foi um encontro proveitoso; porém, percebi que os educadores estavam um pouco cansados, seja devido ao final do semestre letivo ou ainda pelo acúmulo de atividades do final do ano. Senti a disposição do grupo ao realizar os jogos teatrais e ainda percebi que ficaram satisfeitos ao montarem uma oficina que poderia ser “uma carta na manga” para utilizarem em suas práticas. A vivência do encontro juntamente com a apresentação de recursos a serem utilizados pelo educador corroborou a ideia de que não devemos trabalhar com receitas prontas, mas sim oferecer ingredientes para que possam eles mesmos criar de acordo com suas vivências, particularidades e contextos de atuação.

### **9º Encontro**

Título: “Formação Continuada de Educadores”.

Ministrante: Maria José Ribeiro.

Texto-Base: Soligo, R., & Prado, G. V. T. (2008). Quem forma quem, afinal? In A. A. F. Vicentino *et al.* (Orgs). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Este encontro iniciou-se com a divisão dos educadores em grupos de três ou de quatro pessoas para discutirem sobre “O que é importante para a formação continuada de

educadores?”. Depois de um tempo para a conversa, entregamos um papel para cada grupo e pedimos que chegassem a uma palavra que representasse suas conversas. Recolhemos cada palavra e colocamos na lousa. E então a ministrante iniciou sua fala sobre formação continuada de educadores a partir das palavras que surgiram neste processo.

Conversamos sobre o contexto escolar, atuação do educador, formação continuada de professores, dentre outros assuntos. Falamos sobre a importância da equipe de trabalho e assistimos ao filme: *“La faute a Fidel”* – A culpa é do Fidel<sup>30</sup>. Durante o filme, buscando criar um “clima de cinema”: comemos pipoca doce, salgadinhos, café e água. Neste dia, combinamos não sair para o intervalo, pois este seria feito dentro de sala de aula com o filme e o lanche. Encerrado o filme, abrimos um momento de conversa e partilhamos ideias, percepções e exemplos da prática profissional de cada um.

Então, com o nosso tempo já se esgotando, o Caderno do Grupo não foi apresentado, e combinamos em conjunto, sua leitura para próxima semana. No encerramento, como o seguinte encontro seria o último, cada educador se comprometeu a levar um lanche para que todos pudessem comer e compartilhar coletivamente. Pedi também para que cada um levasse, caso assim o quisesse, seu diário de bordo, pois como havia sido previamente combinado, este material seria utilizado na pesquisa e depois seria devolvido. Encerramos nos despedindo para nos encontrarmos no próximo mês.

## **Pós-encontro 9**

Neste dia refleti sobre o que a Zezé disse quando estávamos com a Silvia pensando sobre a preparação do encontro “Formação Continuada de Educadores”. Ela disse que, se gostaríamos que as pessoas pensassem e refletissem sobre a temática de modo vivencial, e se

---

<sup>30</sup> Danton, S. (Produtor), & Gavras, J. (Diretora). (2006). *La Faute à Fidel*. [Filme cinematográfico]. 99 minutos. França/Itália: Gaumont & Canal+.

estávamos propondo um curso de formação continuada por meio das linguagens artísticas, um filme seria totalmente coerente com nossa proposta: seria uma via de conhecimento por meio da vivência artística. Estas trocas de ideias foram muito ricas, pois conseguimos elaborar um encontro que falasse indiretamente tanto da importância da formação humana e profissional do educador como trazer uma linguagem de acesso pela Arte. Senti neste dia que o estar com os colegas e assistir ao filme foi muito rico, pois no começo do encontro nos aquecemos discutindo sobre o que achávamos importante para a formação continuada de educadores, depois conversamos e ouvimos a Zezé sobre este tema e o filme proporcionou momentos tanto de reflexão como de formação, pois naquela situação compartilhamos opiniões, sentimentos e reflexões acerca do tema e de nós mesmos. Cada um participou à sua maneira e apresentou contribuições, o que, mais uma vez, demonstra a necessidade de se utilizar diferentes linguagens para acessarmos os diferentes conhecimentos. O filme foi uma maneira completa de se propor, pensar e conversar sobre diversos temas. Constatei, mais uma vez, a presença maciça de todos os participantes. Mesmo no final do ano e final do curso, cada um quis estar ali para partilharmos saberes e vivências. Como estamos caminhando para o último encontro, surgem sentimentos como o de satisfação de um trabalho bem feito, que oferece seus retornos em cada encontro, e também um pesar necessário, de que cada processo possui seu fim e este grupo está se encerrando.

### ***10º Encontro***

Título: “Finalização”.

Ministrantes: Camila Turati Pessoa e Silvia Maria Cintra da Silva.

Texto-Base: Não utilizamos.

Neste último encontro, iniciamos com uma retrospectiva dos anteriores, resgatando o caminho do grupo. Apresentamos com slides o modo como se iniciou a ideia do curso como pesquisa de mestrado, da parceria com o CEMEPE, e falamos um pouco sobre cada encontro. Após a retrospectiva, pedimos para que pensassem na trajetória de cada um no curso, quais eram as expectativas desde que chegaram ali e o que havia se modificado com as vivências. Pedimos para que pensassem em elementos marcantes no grupo, e, a partir disto, fizemos um exercício denominado “Escrita Criativa”. Este exercício consistiu em escrever durante determinado tempo sobre um assunto específico. Então, pedimos que, diante dessa retrospectiva, cada um pensasse como foi sua trajetória no curso, quais foram os momentos marcantes e ainda como foi o envolvimento de cada um, para que começassem a escrever sobre esse movimento.

Compartilhamos a escrita, e dialogamos sobre as temáticas que apareceram e fomos para o intervalo – uma mesa montada com os quitutes de cada um para o lanche coletivo. A seguir, retornamos à sala e pedimos que redigissem uma espécie de avaliação a respeito do curso de extensão se atentando aos seguintes pontos: “O que fiz e gostei”, “O que queria ter feito e não fiz”, “O que proporia de diferente?” e “Comentários e sugestões”.

Então, depois deste momento, li uma carta que escrevi para o grupo<sup>31</sup>, versando sobre como foi o processo para mim, contendo minhas percepções, agradecimentos, dentre outros aspectos. Pedi para que quem se sentisse à vontade entregasse o diário de bordo, recolhi o Caderno do Grupo e ainda tiramos uma foto do grupo todo. Para celebrar o processo e o encerramento, realizamos um amigo secreto diferente, no qual cada um recebeu um DVD contendo slides com materiais produzidos por mim e pelas proponentes durante o curso; em seguida, cada pessoa pegava o nome de um integrante do grupo escrito em um pedaço de papel e entregava este DVD à pessoa cujo nome havia sorteado. Cada participante

---

<sup>31</sup> Esta carta encontra-se ao final do capítulo de Análise.

personalizou o presente, escrevendo algo especialmente dedicado ao amigo secreto na capa de papel do DVD.

Ao final, a pedagoga formadora passou uma mensagem a todos e agradeceu-nos a parceria. De nossa parte, expressamos a todos a satisfação pela participação e pela disponibilidade por fazerem parte do curso, aceitando o convite feito inicialmente no cartaz. Despedimo-nos com a esperança de possíveis encontros futuramente, considerando alguns pedidos acerca da continuidade do curso que nos foram direcionados.

### **Pós-Encontro 10**

Neste último dia, estava ao mesmo tempo muito animada para o encontro, pois havíamos preparado bastante coisa, e também um pouco nostálgica, por ser o último dia do nosso curso. O grupo estava bastante envolvido e animado, trouxeram os lanches e foram se acomodando. Com o passar da retrospectiva, fomos nos lembrando dos dias em que participaram, de quando faltaram; se divertiram com os vídeos e as fotos e fomos comentando os encontros.

Quando fizeram a Escrita Criativa, se envolveram bastante, pois após o tempo que pedi para encerrarem, ainda escreveram o dobro do tempo! Senti que nosso trabalho teve muitas repercussões na vida, na formação e atuação dos educadores, pois fizeram questão de dizer o como foi importante ter participado dos encontros, do curso como um todo, da importância de estar sempre buscando se formar, atualizar e vivenciar diversos momentos.

Cada agradecimento e relato de atividade realizada pelos educadores em suas práticas, sendo estas inspiradas em nossos encontros, foram muito recompensadores. Não sei se pelos encontros estarem se encerrando juntamente com o final do ano, o clima estava bem festivo e todos bem envolvidos. Pela leitura das escritas criativas pude perceber o envolvimento, as

opiniões, a importância da vivência pessoal na formação e do diálogo incessante entre teoria e prática. Percebi também como o psicólogo educacional e escolar pode estar inserido em contextos educacionais na formação de educadores possibilitando encontros com pessoas, teorias, práticas, atividades e cotidianos. A cada encontro lembrado, íamos percorrendo o caminho que trilhamos juntos, nossas afinidades, opiniões, conversas e registrando que a formação é contínua e permanente. Fiquei muito satisfeita com a finalização dos encontros, da parceria com o CEMEPE, do apoio da Silvia, dos convidados, do trabalho realizado, das pessoas que conheci e que ainda vamos encontrar em outros momentos de nossas trajetórias.

Depois de apresentarmos a construção e a trajetória do grupo teceremos algumas análises nos utilizando dos materiais produzidos nos encontros buscando dar voz aos participantes e compreendendo o material de forma integrada e lançando olhares sobre os registros.



Escrevendo nossa história a várias mãos  
Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

## 6. Análise - O Grupo em suas próprias palavras: Tecendo Interloquções

“As principais ‘ferramentas’ para revolucionarmos a educação da atualidade são a criatividade e a expressão humanas, a nossa alegria no viver juntos e fazer a diferença na construção de um futuro melhor e na formação de olhares capazes de vislumbrar infinitas possibilidades para quaisquer fenômenos e situações.”

(Trecho do Caderno do Grupo; Outubro, 2012).

Neste momento, cabe trazer alguns elementos que nos auxiliam a refletir sobre as contribuições da Psicologia Educacional e Escolar e da Arte para a formação continuada de educadores. Pensando este trabalho como uma proposta metodológica possível de ser utilizada em espaços educacionais e buscando inspirar ideias para pensar a formação continuada de educadores, analisaremos os materiais produzidos durante os encontros: diário de bordo, Caderno do Grupo e atividades realizadas coletivamente para entendermos de modo mais aprofundado esta proposta.

Ainda pensamos que este mesmo formato de curso, realizado em outros momentos e espaços, fomentaria diferentes registros e produções e, conseqüentemente, novas análises e olhares; ou seja, apresentaremos um caminho possível entre tantos outros. Apoiaremos-nos em alguns trechos selecionados tanto dos diários de bordo dos participantes e do Caderno do Grupo, como das atividades feitas pelos educadores para ilustrar e compor esta discussão.

Procuramos nos debruçar sobre os materiais pensando no processo pelo qual o grupo foi se constituindo e destacamos elementos para nos ajudar a pensar algumas das possíveis contribuições que esta proposta metodológica possibilitou. Pela leitura exaustiva do material, chegamos a alguns eixos de análise : (a) Os educadores no curso de extensão: trajetórias e reflexões, (b) A arte como possibilidade diferenciada de formação, (c) Reflexões sobre a atuação do psicólogo educacional e escolar em contextos de formação.



Estes eixos de análise evidenciaram-se à medida que ocorria a leitura dos materiais, sendo elencados os registros nestes três pontos que se agregaram por similaridade no que tange aos seus conteúdos. Sabemos que esta divisão é um dos possíveis modos de se apresentar a pluralidade de registros feitos durante o curso de extensão; a partir deste olhar cuidadoso construiremos nossas análises.

## **6.1 Os Educadores no Curso de Extensão: Trajetórias e Reflexões**

Após efetuarmos leitura minuciosa do material considerando as reflexões no/sobre/durante o curso e ainda o relato dos educadores sobre sua própria trajetória, percebemos que os registros neste aspecto se agregaram em quatro principais categorias: 1) Formação do sujeito, 2) Desenvolvimento profissional e papel do educador, 3) Reflexões sobre a Educação e 4) A trajetória dos educadores no curso de formação continuada.

Estes temas evidenciam algumas reflexões construídas pelos educadores nos encontros, que propiciaram momentos de reflexão fora de seus cotidianos de trabalho, e ainda contém aspectos que foram trabalhados nos momentos teóricos dos encontros. Sabemos que os registros feitos pelos educadores não foram construídos de modo contínuo, pois se apresentam como frases ou ainda anotações sobre alguma temática.

Apresentaremos algumas análises sobre estes temas a partir destes registros, nos remetendo ao referencial teórico-metodológico que nos sustenta almejando compreender estas múltiplas vozes.

### **1) Formação do Sujeito**

Em todos os encontros, independentemente da temática trabalhada, remetíamos-nos à questão da formação do sujeito, pois buscando ser coerentes com o referencial teórico-metodológico utilizado, esta discussão se fazia imprescindível. No decorrer do curso, ao apresentarmos os conteúdos, cada educador foi se apropriando a seu modo das falas dos ministrantes e dos materiais apresentados e foram construindo suas reflexões.

Nos encontros em que versamos sobre a constituição da criança, aprendizagem e desenvolvimento, trabalhamos a importância do outro na constituição do sujeito, as relações pessoais como fundamentais para o “tornar-se humano” e ainda sobre o papel da cultura nesta formação (Pino, 2005; Vigotski, 1934/1987, 1930/2009). Podemos perceber pelos registros a maneira como este ponto foi sendo apropriado pelos participantes, como se lê na escrita de uma educadora ao escrever sua própria história:

*“Eu pensava e ainda penso que na vida tudo é maravilhoso, que os altos e baixos vêm mas vão embora e é isso que nos faz virar gente [...] Aprendi que precisava crescer e viver entre pessoas para poder ser gente; gente única, onde eu possa criar e recriar meu eu.”*

Posicionar o outro como um dos formadores do sujeito nos remete ao enfoque histórico-cultural, pois corrobora os escritos de Vigotski (1965/1999, 1926/2003, 1930/2009) e outros autores desta vertente na qual nos apoiamos. Dizer que entre os pares o sujeito se constitui e vivencia “altos e baixos” é mostrar de modo enfático que este contexto não passa despercebido pelo sujeito, mas é elaborado por ele, tornando-se singular a cada situação. Meira (2007) nos ajuda a compreender como ocorre esta elaboração pessoal escrevendo sobre a valorização das produções humanas e sobre as relações pessoais sendo de fundamental importância no processo de constituição do sujeito.

Em outros registros, uma educadora salienta a formação constante e incompleta do ser humano, destacando a formação mútua entre o sujeito e seu contexto, que está sempre reelaborando seus saberes:

*“Penso que gente é obra inacabada, sempre e a cada segundo algo acontece nessa obra e ela se modifica [...] Me tornar diferente dependerá do que ainda vai acontecer na minha história de vida e sei que tenho muitas páginas em branco para serem rabiscadas.”*

*“Nós nos tornamos ‘gente’ com o outro ser humano: nas relações com os outros. Alguém cuidou da gente [...] Pertencemos a um determinado grupo, mas cada pessoa é singular.”*

Também destacamos estas reflexões buscando reafirmar as relações humanas como imprescindíveis no processo de crescer, aprender e se desenvolver. Cada sujeito se torna único diante da diversidade, como bem nos disseram Facci (2004), Góes (2002) e Meira (2007) em seus trabalhos. Podemos pensar sobre como estas reflexões se implicam na prática educacional dos educadores: quais as reverberações destas elaborações teóricas ao trabalharem com seus alunos? O educador se coloca como importante “outro” nas relações estabelecidas nas escolas? As interações sociais são valorizadas no espaço escolar como elemento imprescindível de formação humana?

Ao conversarmos sobre formação do sujeito estudamos elementos que auxiliaram os educadores a pensar o modo como nos colocamos no mundo, nos relacionamos com os outros e a forma como nos apropriamos do conhecimento; estas reflexões também foram registradas nos materiais. Assim, a constituição do nosso olhar, de como vemos o mundo e somos visto pelos outros são elementos que também são destacados nos registros:

*“A construção do nosso olhar é constituída socialmente, por meio das inúmeras experiências que temos ao longo da nossa vida.”*

*“A comunicação humana é fundamental para a constituição do ser humano [...] a gente se constitui de forma que o olhar do outro cai sobre mim.”*

Sabemos que cada educador se apropriou à sua maneira dos conteúdos trabalhados e carrega consigo seu modo de compreender o ser humano e se relacionar com os outros. Entendemos estes registros como parte de um processo de reelaboração destes conceitos os quais podem de alguma forma contribuir para suas atuações profissionais. Destacamos a importância das reflexões sobre as concepções teóricas a respeito da formação do sujeito, principalmente ao se trabalhar com Educação. Estas reflexões foram possíveis dentro do curso, e acreditamos que permitem o diálogo estreito com a atuação do educador que, ao planejar e desenvolver suas práticas educativas traz implícitas tais concepções. Ao compreender que nos constituímos nas e pelas relações sociais, tem também a possibilidade de entender o papel imprescindível do processo de escolarização na humanização dos sujeitos (Saviani, 2003) e, conseqüentemente, a relevância de sua função como educador.

Diante das discussões tecidas nos encontros, também conversamos sobre como a concepção de “normalidade” é relativa e historicamente construída, que não podemos conceber o desenvolvimento humano a partir de um padrão, mas valorizar a diversidade humana, com suas especificidades, neste processo. Estas preocupações sobre a compreensão acerca do ser humano perpassam as obras de Vigotski (1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009) e se fortalecem nas vozes dos educadores:

*“O normal muda de acordo com as situações [...] as realidades são diferentes, não somos iguais.”*

*“Nós não sabemos tudo sobre nós”. Crescemos com a relação custo benefício. Aprendemos com as interações, com o outro. Gostar e não gostar.”*

Reiteramos a necessidade da construção de espaços para se dialogar sobre concepções teóricas para a consolidação de práticas críticas e coerentes com os contextos nos quais se atua. Ainda retomamos o trabalho de Cunha e Aragão (2012) que destaca a importância de se estabelecer parcerias com os educadores de modo a construir reflexões que transformem os sujeitos, e não apenas apresentar os conteúdos de modo expositivo.

Destacamos a necessidade de promover espaços de discussão na atuação de educadores para pensarmos além da questão da normalidade, e também convidar a pensar sobre outros temas que perpassam o cotidiano escolar, como os impasses e avanços no dia a dia na escola, intercorrências que implicam pensarmos a medicalização da vida escolar, dentre outros. Salientamos que a mediação destes conteúdos pode ser feita pelo psicólogo, que pode auxiliar a criar momentos de reflexão sobre o estar no mundo e sobre o saber profissional.

Um cuidado que o psicólogo também precisa ter neste sentido é a forma prescritiva com que muitas vezes aborda os professores, partindo de uma postura muitas vezes verticalizada, que ignora os saberes docentes e a proficiência de uma parceria necessária no campo educacional. Destacamos então o psicólogo como figura importante que pode atuar neste processo (Galdini & Aguiar, 2003), contribuindo na construção conjunta de saberes, aliando os conhecimentos da Psicologia e da Educação, pensando as relações entre sujeitos como o alicerce do trabalho coletivo (Cunha & Aragão, 2012).

O que nos instiga sobre estas concepções teóricas discutidas e o modo como conversamos sobre elas é: Como os participantes estão compreendendo o que anotaram e vivenciaram? De que modo isto modifica suas práticas? Sabemos que mesmo tendo compartilhado o mesmo espaço e tempo cada educador elaborou do seu jeito os diversos elementos teóricos e as vivências.

As concepções e os registros seriam os mesmos em outras situações? Temos em mente que nos encontros cada um de nós não saiu ileso das conversas e atividades. Entendemos que cada participante contribuiu na construção dos saberes e foi afetado de algum modo. A leitura do material produzido nos faz pensar na inseparabilidade entre as dimensões pessoal e profissional, isto é, o educador carrega consigo suas concepções sobre os diversos aspectos da vida, e isto transborda em sua prática. O próximo tema destacado refere-se justamente a este ponto, sobre as reflexões acerca da atuação do educador e seu papel no cenário educativo.

## 2) Desenvolvimento Profissional e Papel do Educador

Entendemos quando o educador vivencia situações de formação, procura se remeter à sua atuação profissional, buscando outros recursos para sua atuação, e que o “formar-se é um processo de toda a vida” (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 369). Ao longo do curso foram recorrentes os registros sobre formação, desenvolvimento profissional e sobre o papel do educador. Ajuda-nos nesta compreensão Sousa (2002), ao dizer que o profissional da Educação deve estar sempre em busca de aprimorar seus conhecimentos e incorporá-los em sua prática, e, como bem nos lembra Nóvoa (1998): é impossível dissociar o desenvolvimento pessoal do profissional.

A despeito da temática do encontro, os educadores relacionaram o que estava sendo trabalhado no encontro com suas vidas e suas práticas pedagógicas. Estabeleceram relações

acerca das suas formações e de suas práticas como educadores. Percebemos também que estas reflexões foram articuladas com a constituição do sujeito, pois destacaram em suas escritas o educador como mediador entre o conteúdo e seus alunos. Ainda salientam que o educador precisa valorizar seus alunos, conhecendo-os e ampliando seus repertórios:

*“O(a) pedagogo(a) deve articular e descobrir as habilidades dos professores e do grupo que trabalha.”*

*“O que o professor traz de recursos? Nosso papel é ampliar as linguagens.”*

Refletindo sobre qual o papel do educador, como ele atua no processo de mediação, (Fontana, 2005), as falas destacam que a maneira como se colocam frente ao outro interfere no modo como se relacionam com os pares e salientam o educador como figura importante diante dos colegas de profissão e dos alunos. Facci (2004) nos auxilia a refletir sobre o educador como mediador dos conteúdos científicos a seus alunos, pois a autora afirma que aquele, possibilitando o contato destes com o conhecimento, permite novas relações com o mundo. O conhecimento cotidiano pode ser utilizado como oportunidade de ampliação dos saberes dos alunos a partir da mediação do professor, que auxilia na apresentação do conteúdo historicamente acumulado e na apropriação do conhecimento científico. Os educadores ilustram esta questão em seus registros:

*“A forma de oferecer muda a forma de aceitar. O crescimento humano depende da forma como são apresentadas as experiências. Podemos utilizar formas criativas para apresentar os conteúdos.”*

*“O trabalho do professor tem que fazer a diferença [...] se o professor gosta do que faz e gosta de estudar, o aluno também será despertado para isso.”*

Os educadores sugerem ainda que a escolha do conteúdo a ser ministrado pelo professor deve ser feita de modo cuidadoso, convidando o aluno a entrar em contato com o conhecimento, sendo a postura do educador de suma importância neste processo, como já salientaram Gatti (2009) e outros autores. Outra questão destacada é sobre o educador encontrar sentido na sua profissão, pois isto interferirá diretamente em sua relação com a sua prática profissional. Simon (1995) nos apresenta a concepção de professor como agente cultural, ou seja, uma atuação que possibilita a interação com os alunos de forma a produzir e refletir sobre cultura, e percebemos nas vozes dos educadores que o modo como se escolhem os conteúdos implica em envolvimento pessoal e profissional, mediando cultura por meio de relações interpessoais:

*“O professor faz a sua escolha de acordo com os objetivos, faixa etária, conhecimentos trabalhando com os alunos a forma de ver, dando-lhes oportunidades de entender um conhecimento de diferentes pontos de vista.”*

*“Se a educação tem um sentido para o professor, isso faz a diferença.”*

Outro ponto destacado a respeito da atuação do professor é sobre a equipe de trabalho como fator fundamental para sustentar este fazer, integrando a visão de Educação constituída não apenas pela figura do docente, mas por toda a estrutura que faz parte do processo educativo. Corroboram a relevância desta parceria interprofissional Sousa (2002) e Galdini e Aguiar (2003) em seus trabalhos ao enfatizarem a escola, pais, alunos e demais envolvidos



neste processo para pensar conjuntamente as práticas desenvolvidas dentro das instituições educacionais.

*“A equipe sustenta o fazer do professor.”*

*“A sobrecarga, o cansaço, vai fazer diferença e isso reflete no trabalho do professor.”*

A formação do profissional para o trabalho com Educação também foi destacada como fator imprescindível. Foram salientados os conhecimentos teóricos e práticos como necessários para sustentar continuamente o desenvolvimento do educador. Ropelato (2008) diz que os professores também são formadores, e podemos inferir que espaços coletivos de partilha de experiências auxiliam seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a prática educativa. Também neste aspecto entendemos que o grupo possibilitou espaços de trocas e reflexões entre os participantes, contribuindo para esta formação:

*“Enfim, penso que conhecimentos como esses precisam fazer parte da formação e atuação do educador e não mais reproduzir um currículo estático incapaz de contribuir para a mudança da prática pedagógica. Até quando vamos conviver com programas, propostas fortuitas que não se colocam a serviço do ser humano e sua aprendizagem? Apresentam propostas, instituem-se índices, mas não há mudanças estruturais na educação e nem na formação e valorização docente.”*

*“A teoria influencia nosso olhar. As concepções teóricas interferem em como entendemos e interferimos nas questões do cotidiano escolar. Na prática educacional*

*acontecem muitos conflitos o tempo todo: a teoria nos ajuda a entender de outra forma o profissional.”*

Os participantes compreendem ainda que uma formação continuada de qualidade é fundamental para o desenvolvimento da prática profissional, pois estão constituindo-se como sujeitos, participando da formação de estudantes e são atores importantes na escola – um espaço privilegiado de trocas de conhecimento. Porém, devemos lembrar os escritos de Vicentini e Sadalla (2008) ao apontarem que a formação continuada não deve ser utilizada como elemento que se coloque como capaz de ‘suprir faltas’ no fazer do professor, mas constituir-se como espaço de partilhas e construção conjunta de saberes. É preciso pensar os coletivos produtores de saberes que se envolvem neste processo formativo contínuo (Oliveira & Alvarado-Prada, 2010). A atenção ao educador é destacada nos excertos abaixo:

*“O que é importante da formação continuada? A cada cotidiano construimos a nós mesmos e o outro. A escola é um espaço de conviver, de ser [...] a formação docente é um dos pontos importantes para uma aula de qualidade.”*

*“A formação de professores envolve pensar em estratégias que ajudem o professor a sustentar esse dia a dia [...] alguém tem que cuidar do professor para que ele possa cuidar do aluno.”*

O educador reconhece a importância de estar sempre em contato com conhecimentos teóricos, partilhando saberes com os colegas e vivenciando situações que enriqueçam sua formação. Percebemos ainda que consideram seu fazer pedagógico mais amparado quando também são cuidados, como evidenciado na fala acima.

Assim, o psicólogo educacional e escolar pode ocupar este papel de parceiro dos profissionais da Educação construindo reflexões e proporcionando espaços de formação nos quais sejam possíveis partilhas de conhecimentos. Além disto, o educador reconhece que seu fazer profissional também se constitui no cotidiano, na relação com seu aluno, com as situações rotineiras e também com os imprevistos que ocorrem na escola:

*“Cada dia acontece uma coisa e aprendemos com as situações. É preciso construir e desconstruir a todo momento. Isto traz instabilidade, desconforto, esse é o processo de aprendizagem, temos que suportar todas as situações para atingir nossos objetivos.”*

*“Precisamos ter sabedoria para lidar com as mais variadas situações, cuidados com as marcas que deixamos. A normalização é perigosa porque ela é uma violência. Depende muito de nós. Deve haver equilíbrio.”*

Um aspecto complementar a este constante fazer do professor é trazido na fala de uma das educadoras ao relatar que a formação é um constante desconstruir, pois a cada situação é preciso pensar nas maneiras de agir, de se posicionar, e isto não é fácil. É preciso pensar em formações que valorizem o saber do professor, se debrucem sobre seu cotidiano e pensem conjuntamente acerca dos processos educativos. Devemos ir além de formações pré-formatadas ou mesmo “aligeiradas” (Oliveira & Alvarado-Prada, 2010), considerando o respeito acerca da singularidade de cada um como uma questão que se coloca de forma premente para os educadores em seu cotidiano:

*“No trabalho de formação é preciso desconstruir. Isso causa instabilidade. O processo de aprendizagem se compara a uma reforma, uma situação que causa desconforto.*

*Nas relações de sala de aula é preciso lidar com as singularidades de cada um e respeitar o modo de ser de cada um”.*

Podemos perceber no excerto acima a importância dada às singularidades dos alunos, e do mesmo modo o professor deve receber este respeito em suas formações. De Rossi (2008) já assinalou que a formação continuada é local privilegiado de reflexões e trocas entre os pares, sendo uma continuidade no processo de desenvolvimento profissional. Compreendendo a necessidade de estar sempre estudando e lidando com situações do dia a dia que também fazem parte de suas formações, os educadores veem que o planejamento, os conhecimentos acerca do desenvolvimento auxiliam suas práticas:

*“Uma pergunta: a escola, a educação, nós os profissionais conhecemos as possibilidades de abordagem e intervenção na prática educativa deste recurso?”*

*“O fazer do professor passa pelo planejamento, pela formação continuada.”*

*“Os profissionais precisam sair da zona de conforto e mudar sua postura.”*

Percebemos, então, que os educadores se posicionaram como profissionais em desenvolvimento e teceram profícuas interlocuções nos encontros a partir de suas vivências e repensando seus papéis dentro de contextos educacionais. A continuidade e troca dos saberes produzidos em sala de aula foram apontados como fundamentais para sustentar suas práticas. Lidar com situações que surgem nestes espaços e estar em contato com novos conhecimentos também foram importantes neste processo formativo. O que é necessário para uma formação

seja considerada efetivamente continuada? Como ocorrem os processos de desenvolvimento profissional?

### 3) Reflexões sobre Educação

Em seus registros os educadores construíram reflexões sobre a Educação pensando no papel que a escola ocupa na sociedade, como os conhecimentos vão se constituindo e se difundindo em meios escolares e ainda sobre a importância do educador em todo este processo.

Os encontros possibilitaram partilhas sobre conteúdos da Educação e ainda proporcionaram um pensar conjunto sobre estratégias para melhorias na qualidade educacional. Corroborando Alves e Sass (2004) e Facci (2004), registraram que a formação é fruto de uma busca constante por estudos e compartilhar saberes entre os pares, para que assim possam estabelecer práticas críticas e fundamentadas em sólidos referenciais teórico-metodológicos. Refletiram sobre os modos pelos quais a escola foi se transformando no passar dos tempos e como o aluno era ou ainda é considerado nestas instituições. Uma educadora traz um relato de sua experiência como aluna, para pensar a escola:

*“O encontro de hoje veio confirmar aquilo que tenho estudado e pensado sobre a escola que temos. Retorno às minhas primeiras experiências enquanto (sic) aluna, quando por não ter frequentado a pré-escola, deduziram que eu não estava alfabetizada. Nem aos menos fizeram um teste para me avaliar!”*

Podemos dizer que o referido encontro possibilitou que a educadora revisitasse seu passado como aluna e trouxesse esta reflexão para o presente, contribuindo para a sua prática

profissional atual. Como será que ela agiria hoje se fosse educadora desta criança? As falas ainda denotam a necessidade de o educador conhecer o histórico escolar de seus alunos e pensar o processo ensino-aprendizagem de modo contextualizado.

Podemos dizer que estas reflexões vão ao encontro do referencial teórico que nos sustenta, pois Patto (1984), Sousa (2007) e Tanamachi e Meira (2003), dentre outros, já salientaram a importância deste cuidado com a contextualização das questões escolares. Encontramos também nos registros dos participantes reflexões sobre a organização do espaço escolar e do modo como as aulas são ministradas, sobre o papel da escola em nossa sociedade e o pensar como hoje ocorrem as relações escolares. Neste processo, os participantes reelaboraram sentidos sobre o fazer educacional, o que é ilustrado nos registros:

*“Hoje, em pleno século XXI, na ‘era’ tecnológica, ainda a escola convive com padronizações de ensino e tentativas de se organizar salas homogêneas. Convivemos ainda com tempos para aprendizagem como se o tempo de aprender do aluno fosse medido por escalas quantitativas e índices de aprendizagem. Quanto descompasso!”*

*“A escola de hoje não é mais o que era há alguns anos (nem poderia ser), pois os professores têm a função diferente. Suas ações mudaram, portanto é preciso mudar a forma de trabalhar.”*

Os conteúdos, tanto teóricos como vivenciais, possibilitaram aos educadores refletirem sobre a função da escola, os olhares sobre o aluno e os recursos utilizados pelos docentes nos contextos educacionais. Destacaram ainda sobre como é possível trabalhar em contextos educacionais considerando as realidades de hoje.

Por meio da explanação acerca da teoria e da discussão sobre o ser humano e os processos educativos, os participantes dialogaram sobre o papel da escola em situações que produzem a culpabilização dos alunos e também sobre a atual questão da medicalização da vida escolar. Este tema tem sido alvo de preocupação de vários profissionais, principalmente dos que trabalham com Educação, como evidenciam Moysés e Collares (1992, 2010, 2013) e Souza (2007), dentre outros. Essas autoras enfatizam a necessidade de olharmos com cuidado o processo de biologização de questões sociais, o que nos leva a lembrar o trabalho de Patto (1984, 1992) em seus escritos sobre a culpabilização da escola sobre seus alunos e suas famílias. Os educadores refletem acerca dos processos de medicalização e sobre a função da escola:

*“Todos os seres humanos desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores, desde que tenham condições humanas para tal. A escola tem cumprido seu papel, ou continua apática reproduzindo o discurso de culpabilização?”*

*“Evitar a medicação: temos que trabalhar o processo de atenção voluntária da criança. Quanto mais organizado for o meio, mais contribui para esse processo de mediações sociais.”*

Moysés e Collares (1992, 2010, 2013) ressaltam a necessidade de discutirmos estas temáticas em Educação, o que implica pensarmos o posicionamento diante das intercorrências no contexto educacional, bem como o modo como instigamos possibilidades ou fechamos portas nas vidas escolares das crianças e adolescentes. Neste sentido, os educadores também fizeram algumas reflexões sobre a escola como espaço de constituição do sujeito, de compartilhamento de saberes, e de valorização da diversidade humana. Em algumas de suas

falas, podemos perceber a valorização do conhecimento, das relações pessoais e da parceria entre escola, aluno, família e sociedade, como ilustrado abaixo:

*“A escola é o espaço da diversidade humana. Nós educadores, as famílias e as crianças estamos em um processo de crescimento. Para isto precisamos ter chance para crescer. [...] A relação da família com a escola possui muitas variáveis, é preciso estabelecer essas relações de alguma forma para ajudar os alunos.”*

*“Escola: oferecer vivências, trabalho do corpo físico, experimentações.”*

*“O único bem que nós temos é o tempo. Nós gastamos parte da nossa vida aqui [na escola] um espaço de encontro entre nós, e estar aqui é uma escolha. Então tem que fazer sentido”.*

Pensar ainda a escola como espaço em constante construção requer que novos olhares sejam construídos sobre as situações educacionais (Saraiva, 2007). Exige, ainda, considerar o desenvolvimento profissional dos educadores com cuidado, sem nos esquecermos das relações entre escola e sociedade. Embora seja local privilegiado de construção e partilha de conhecimentos (Facci, 2004; Silva, 2005; Vigotski, 1934/1987, 1965/1999, 1926/2003, 1930/2009), esta instituição não se caracteriza como único local no qual é possível a produção de saberes; precisa e merece ser vista como parceira de outros espaços, como por exemplo, os contextos sociais e familiares nos quais os alunos estão inseridos. Ao registrem reflexões a este respeito, alguns educadores apontam:



*“Nunca estamos prontos para trabalhar em educação [...] Embora façamos o melhor, sempre precisamos fazer algo mais”.*

*“A produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola, mas acontece também em outras instâncias de socialização.”*

Entendemos em cada registro a incessante preocupação do educador em se aperfeiçoar na sua profissão buscando partilhar, refletir e reelaborar seus saberes. Vimos que para eles a escola é local privilegiado de trocas, relações sociais e de aquisição de conhecimentos. Destacaram ainda as parcerias com os colegas de profissão como fator constante de incentivo e imprescindível no trabalho em Educação. Veremos agora, neste último tópico do primeiro ponto norteador de análise, os educadores pensando em suas trajetórias durante o curso bem como algumas reflexões sobre seus trabalhos.

#### 4) A Trajetória dos Educadores no Curso de Formação Continuada

Ao realizarmos a atividade da “Escrita Criativa” no último encontro percebemos que cada educador elaborou sua participação na trajetória do grupo, contou um pouco de si e teceu algumas reflexões sobre este processo formativo.

Pensamos em utilizar algumas partes desta atividade para contar um pouco sobre suas trajetórias durante o curso utilizando suas próprias palavras. A proposta desta atividade foi justamente fazer com que os educadores pensassem em seus percursos durante o grupo, sobre a participação de cada um nas atividades e ainda escrever o que lhes viesse à mente, de acordo com a premissa do exercício. De forma geral, ao realizarem esta retrospectiva, cada um elaborou “como foi o curso para mim” e destacou algumas contribuições que nos auxiliam a

pensar os desdobramentos que esta proposta metodológica possibilitou na formação continuada:

*“E aqui estamos! Com o curso percebi lados em mim que desconhecia; percepções nunca antes experimentadas, permitidas. Vivenciei aberta as propostas colocadas. A forma como pensamos o mundo interfere em nossas atitudes.”*

*“Foi um momento importante para reflexão, repensar minha prática, meus valores e entender o outro como um ser limitado, com seus valores, seus momentos e respeitar suas adversidades. Contribuir com a melhoria e qualidade de vida do meu próximo.”*

Com estes trechos percebemos que o curso de extensão convidou-os a experimentar sentimentos, pensar e repensar práticas e ainda a compreender o outro e a si mesmos de forma singular no mundo. Os momentos construídos pelo grupo afetaram cada um de modos peculiares e, segundo as próprias palavras de uma das educadoras:

*“Foi muito bom participar dos encontros. Nos tornamos próximos e construímos, cada um a sua maneira, uma memória que com certeza utilizaremos em nossas vidas profissionais. Já estamos utilizando!”*

Uma proposta metodológica que se compromete em construir conjuntamente um processo formativo utilizando-se de linguagens artísticas não poderia deixar de considerar que cada momento vivenciado seria constituído por todos e apropriado por cada um a sua maneira. Pensar no ser humano como um todo integrado, constituindo e constituindo-se na/pela cultura e nas relações com os pares (Vigotski, 1934/1987, 1965/1999, 1926/2003,

1930/2009; Pino, 2005) é considerar que os aspectos emocionais também devem ocupar os espaços de formação profissional. Será que a escola permite este tipo de expressividade? Uma educadora refletiu sobre como seria interessante o uso da arte nestas instituições:

*“Os encontros foram todos muito interessantes. Participei de momentos em que pude exercitar percepções e sentimentos diferentes. Foi uma construção muito boa! Pude sentir como seria divertido se em nossas escolas falássemos utilizando as diferentes linguagens.”*

Da mesma forma podemos pensar o educador em sua prática profissional: todos estes aspectos estão sendo contemplados? A imaginação, a criatividade e a valorização da produção de cada um deveriam ser fatores mais presentes nos espaços escolares. Esta proposta formativa buscou contribuir nestes aspectos e oferecer momentos nos quais os educadores pudessem ao mesmo tempo vivenciar e se instrumentalizar para suas práticas:

*“O curso de extensão foi muito interessante, divertido, significativo, criativo e tudo de bom! No início estava muito inibida, mas depois fui soltando-me envolvendo-me participando e interagindo com o grupo.”*

*“Foi muito prazeroso fazer esse curso de formação continuada e ao mesmo tempo um pouco difícil, em virtude de todas as funções que acumulamos... no entanto, não posso deixar de ressaltar que quando estou aqui, me desligo do que me espera o resto do meu dia.”*

Pelos registros, percebemos o prazer em estar presente, se envolver nas propostas e também constatamos que se sentiram valorizados dentro de espaços formativos. Então

perguntamos: O educador sente-se valorizado em seu dia a dia? Quais as implicações desta valorização ou desvalorização em sua prática cotidiana?

Nos registros também foi relatado que os encontros proporcionaram reflexões sobre como levar arte para a escola e utilizar linguagens artísticas na Educação. Destacaram a arte como forma de ampliar o repertório cultural dos alunos, de trocar experiências e ainda como elemento fundamental no desenvolvimento profissional de educadores. Os momentos escolares poderiam ser mais “*leves e prazerosos*”? Refletimos junto com a educadora:

*“Vários temas que sempre me interessaram muito, tais como: arte, cinema, literatura, teatro. Sempre achei que levar tudo isso para o cotidiano escolar seria uma forma de tornar o processo de ensino aprendizagem algo mais leve e prazeroso, tanto para os alunos, quanto para os profissionais da educação.”*

Momentos nos quais cada educador pôde refletir sobre si, sua atuação profissional, sobre as ferramentas ao atuar, bem como de que maneira a escola poderia ser, alinhavaram todos os encontros. Ainda registraram na escrita criativa a questão do cuidado, de como gostaram de ser cuidados e de poder pensar o outro como companheiro, gerando partilhas de saberes e momentos de cumplicidade:

*“deixo aqui o meu desejo de que possamos nos encontrar novamente para uma eterna formação continuada, com sentidos do cuidar, cuidar de mim, cuidar de você, para que juntos, possamos cuidar do outro, com o outro. Me senti muito bem, ri, chorei, refleti, brinquei, expandi, busquei, ouvi, falei, aprendi.”*

*“Feliz de fato, encerramento de um processo que desejei participar em... participar com... crescer, ver o outro crescer, aprender, trocar ideias, rir, chorar, tudo isso foi possível.”*

Para essa participante, a possibilidade de experimentar seus próprios sentimentos, de se sentir cuidada no grupo e ainda ter o desejo de estar e cuidar de seus colegas de trabalho foi frisado. Podemos dizer que realmente aconteceram encontros entre pessoas e intercâmbios culturais constituindo elementos fundamentais para pensarmos o desenvolvimento profissional do educador.

Os encontros desencadearam momentos de reflexão, de apropriação de teorias e ainda os convidaram para olhar e utilizar outras formas de atuação dentro do cenário educacional, considerando a prática de cada um. A educadora, ao dizer que sentiu que o grupo a constituiu além do âmbito profissional, mas como mulher, mãe e esposa, nos faz entender que não dissociamos a formação profissional dos outros papéis assumidos ao longo da vida. Ao pensarmos sobre a formação continuada não podemos deixar de lado estas instâncias e buscar trabalhar apenas o aspecto profissional:

*“As possibilidades vieram e eu aproveitei de montão, gostaria de ter aproveitado mais, realizando todas as leituras propostas, ainda não consegui ler tudo, mas o que fiz/li, li com capricho, reli, anotei, vi outras possibilidades, utilizei minha prática, na minha vida... Valeu muito! Como pessoa, mulher, mãe, esposa, profissional-pedagoga!”*

Por fim, ao refletirem sobre a finalização do grupo, escreveram sobre o desejo tanto de participar de mais propostas com o mesmo caráter quanto de que outras pessoas pudessem ter a mesma vivência que tiveram, pois a consideraram muito significativa para suas formações:

*Foi gratificante participar deste curso de formação. Seria interessante que outros cursos assim fossem propostos. Levados com a mesma seriedade tanto os profissionais que trabalharam quanto o público-alvo. É excelente fazer parte de um trabalho que tenha começo, meio e fim...”*

*“É disso que a educação precisa: formação inovadora, que associa com o tradicional e é capaz de surpreender, motivar, deixar o outro espantado (no bom sentido) e encantado.”*

Ainda salientaram a satisfação de a proposta ter “*começo, meio e fim*”, e, neste sentido, podemos inferir a relevância da coerência e do cuidado quando se pensa em projetos voltados para a formação continuada. Estas reflexões sobre Educação, práticas profissionais, formação continuada e sobre as trajetórias de cada um no grupo nos contam mais um pouco sobre a repercussão da proposta para cada educador. Assim, consideramos relevante apresentarmos algumas destas reflexões para pensarmos as contribuições da arte e da Psicologia Educacional e Escolar para a formação continuada.

Reforçamos que esta formação precisa contemplar os educadores de forma a integrá-los em seu processo formativo e ainda valorizar o conhecimento de cada um (Sousa, 2002). Sabemos que as escolas proporcionam encontros entre pessoas e conhecimentos, e é possível pensar maneiras de tornar estes momentos mais prazerosos (Snyders, 1993), como acreditamos ter sido esta proposta de formação continuada.

Por fim, diante destas reflexões, vemos que os educadores reiteram a necessidade de sempre conhecer diferentes práticas e concepções teóricas para embasarem seus fazeres. Esta postura não exige uma mudança total nos seus modos de atuar, mas se apresenta como uma possibilidade de instigar a reflexão em relação aos seus saberes e fazeres profissionais.

Sabemos que não é tarefa fácil propor e sustentar uma proposta de formação continuada de qualidade, pois tal processo envolve uma preparação que necessita oferecer espaços e tempos para que os sujeitos sejam ouvidos, valorizando-se, assim, o que cada um já sabe e convidando-os a tecerem a formação de modo coletivo e comprometido.

Pensamos que esta formação precisa ir além do tecnicismo, como já salientado por Alves e Sass (2002), Fontana (1997), Nacarato, Varani e Carvalho (1998), Soligo, Grandin e Alexandrino (2008) e Sousa (2002), dentre outros. Reiteramos a importância de se pensar o desenvolvimento profissional integrado com as escolas, num movimento contínuo entre o formar e o fazer. Nas palavras de uma educadora: *“A escola tem que ter projetos de formação continuada”*.

## **6.2 A Arte como Possibilidade Diferenciada de Formação**

Este segundo eixo de reflexões destacadas dos registros dos educadores remete-se à arte como possibilidade diferenciada para a formação e a atuação dos educadores. Conforme já observamos, muitos autores (Almeida, 2010; Barroco, 2007; Duarte 2008; Silva, 2005; Silva, Almeida & Ferreira, 2011; Vigotski, 1965/1999) salientaram a importância da arte na constituição do ser humano. Ressaltamos nesta dissertação a riqueza de se trabalhar com arte na formação do sujeito, principalmente quando nos referimos a espaços formativos.

As vivências, a elaboração de conceitos teóricos, o contato com produções artísticas, dentre outras experiências, possibilitaram que os educadores pudessem compartilhar saberes e reelaborassem suas práticas agregando conhecimentos àqueles que já possuíam. Também neste ponto os registros se agruparam em três principais categorias: 1) “A gente quer comida, diversão e Arte” – A importância da Arte, 2) Fazendo e acontecendo: as atividades do curso, 3) “Erguendo um véu de poeira, deixando a tarde cheirosa” – A Arte na escola.

1) “A gente quer comida, diversão e Arte”<sup>32</sup> – A importância da Arte

Nos registros percebemos que muitos ressaltaram a arte como significativa na expressividade humana e na formação do sujeito. Consequentemente, quando lidamos com a formação e a atuação de profissionais em Educação estamos considerando que suas práticas interferem diretamente na constituição de sujeitos, no caso, de seus alunos e, neste sentido, podemos dizer que a Arte oferece subsídios para pensar tanto a prática do educador como contribui para suas próprias constituições, ampliando seus repertórios (Silva, 2005). Alguns exemplos dos educadores salientando estas contribuições da arte podem ser ilustrados pelos excertos abaixo:

*“A arte e a vida são um processo a ser aprendido e apreciado.”*

*“Descobrimos também que temos muito que aprender e que a arte traz muitas contribuições, inúmeras para a educação [...] fazendo arte é uma das linguagens que temos desde cedo para exprimir nossos mundos subjetivos e objetivos.”*

Arte e vida imbricadas uma na outra compõem mutuamente o sujeito e constroem a cultura, possibilitando a expressão humana em seus diversos formatos. Os registros nos remetem ao que Vigotski (1965/1999) defende em sua obra “Psicologia da Arte”, apresentando o contato com a arte como fundamental na constituição do sujeito. Os educadores, ao refletirem sobre essa importância, tecem seus pensamentos: Como posso utilizar estes recursos em minha prática? Quais diálogos são possíveis? Também registraram a necessidade do trabalho com estas linguagens em contextos educacionais, pois reconhecem e

---

<sup>32</sup> Fromer, M., Antunes, A. & Brito, S. (1987). Comida. In *Jesus não tem dentes no paraíso dos bangueiras*. [CD]. Brasil: WEA.



valorizam a diversidade humana, fatores estes já destacados por Almeida (2010), Barroco (2007) e Silva (2005).

*“Literatura infantil. Fábula, conto, lenda, teatro. Qual é a minha linguagem?”*

*“Dialogar com os nossos alunos acerca destes conhecimentos e habilidades faz-se necessário. As diferentes expressões de arte precisam ser vivenciadas como processo de conhecer, saber, e fazer no palco das instituições educativas.”*

*“Arte como elemento importantíssimo na formação. Escola como espaço da diversidade humana.”*

A riqueza que o contato com a Arte proporciona foi destacada nas discussões e nos registros realizados ao longo do curso. O trabalho com a criatividade e a valorização da diversidade humana que a arte proporciona foram apresentados como elementos que auxiliam a pensar práticas escolares diferentes das que acontecem cotidianamente. Registraram ainda a possibilidade da expressão de cada sujeito por meio da Arte como imprescindível nos espaços educativos, pois cada aluno imprime autoria quando as atividades que lhes são oferecidas vão além de modelos padronizados, com uma única resposta “certa”. Assim, a Arte viabiliza também a expressão dos sentimentos e é possível pensar práticas educativas considerando as singularidades constitutivas da condição humana:

*“As diferentes linguagens [artísticas] trazem outro lado do ser humano que nem sempre são valorizadas. [...] A arte chega perto dos sentimentos.”*

*“A arte talvez seja um dos instrumentos para alcançar nossos objetivos. A gente se desenvolve muito através de várias linguagens.”*

*“A arte permite ao indivíduo ser mais espontâneo, cuidado para não ‘engessar’ a criança.”*

Podemos inferir que os educadores corroboram o referencial teórico aqui apresentado ao salientarem a necessidade de os alunos se expressarem e poderem se posicionar em contextos escolares para além da padronização e engessamento de atividades inseridas na Educação formal. Em quais espaços as particularidades de cada um podem ser valorizadas?

Como espaço da diversidade humana, acreditamos que a escola pode, por meio da Arte, viabilizar práticas educacionais diferenciadas que valorizem as singularidades que se constituem e se expressam na coletividade. E também é importante salientar que a relevância da arte diz respeito a todos os aspectos da vida que não somente os afetivos. Muitas vezes, de modo equivocado, a dimensão emocional da Arte é supervalorizada, em detrimento de elementos cognitivos, sociais e estéticos. Além disto, como escreve Mario de Andrade, ao queixar-se da desvalorização da cultura em nosso país, na Oração de Paraninfo (2005, p. 269): “Nós não estamos convencidos de que a cultura vale como o pão”. Cabe, então, aos educadores, de modo coerente com os pressupostos teórico-metodológicos que os levam a inserir a Arte em suas atividades pedagógicas, utilizá-la para também alimentar suas vidas.

## 2) Fazendo e Acontecendo: as Atividades do Curso

Além de destacarem a importância da Arte na formação do sujeito, os educadores ressaltaram a necessidade da viabilização de recursos e ferramentas nesta seara para serem

incorporados nas práticas educacionais. Durante os encontros, proporcionamos momentos teóricos e práticos; as atividades com eles realizadas buscaram a vivência e a apropriação de conteúdos para que pudessem transpô-las para seus contextos de atuação. Pensamos que é interessante que cada profissional tenha diferentes experiências, principalmente no que diz respeito à Arte. Como defendem Silva (2005) e Silva, Almeida e Ferreira (2011), é possível ampliar o repertório de cada um para que planejem suas atuações com maior respaldo teórico-metodológico e assim possam também estender as experiências dos alunos:

*“Depois do intervalo, Fanzine. Ninguém do grupo sabia o significado desta palavra. O ministrante fez uma dinâmica mostrando vários tipos de fanzine e... quanta descoberta!”*

*“Vivenciamos vários momentos, com muitas atividades diferenciadas [...] ‘mil’ sugestões de atividade para trabalharmos nas escolas. ‘Voltamos a ser crianças’, nos divertimos muito! Descobrimos que cometemos os mesmos ‘erros’ dos alunos, compartilhamos das mesmas dificuldades.”*

Novas descobertas foram feitas, incorporação de técnicas e partilha de atividades realizadas: todas ajudaram a compor o repertório de cada participante durante os encontros. Além de vivenciar e se enriquecer teórico-praticamente por meio das atividades, também houve momentos de partilha, de contato com o outro e de valorização das subjetividades.

Percebemos que estes momentos os convidaram tanto a pensar conceitualmente a arte quanto a vivenciarem “*com diversão*” as experimentações artísticas. Então indagamos: Será que é possível uma Educação que envolva a alegria, como já salientou Snyders (1993), e a descontração sem perder de vista a apropriação de conteúdos?

Os educadores também ressaltaram que o profissional deve buscar novos recursos para suas práticas, mas que este movimento não é necessariamente solitário. É preciso que aconteçam interlocuções e também momentos em que se cuide do professor oferecendo diferentes recursos que alimentem seu cotidiano:

*“Incentivar o professor no trabalho diário com recursos diferenciados: livros, tirinhas...”*

Segundo eles, as atividades propostas pelos ministrantes, de alguma forma, ofereceram ferramentas para que pudessem, cada um a seu modo, elaborar o que vivenciaram e pensar em como inserir estas vivências em seus contextos educacionais. Retomamos neste momento a relevância de pensarmos a arte em diversos espaços, pois como esta se refere à condição humana, pode enriquecer os conhecimentos de cada um e, assim, possibilitar novos e diferentes contatos com o mundo que nos cerca (Almeida, 2010; Barroco, 2007; Silva, 2005).

Ainda é necessário frisar os critérios empregados para a escolha dos materiais utilizados ao longo do curso. Procuramos eleger músicas, poemas, filmes e vídeos que fossem de fácil acesso e de baixo custo, para que os educadores pudessem encontrá-los e/ou acessá-los sem maiores dificuldades. O critério estético foi orientado pelas preferências das ministrantes, considerando também que era imprescindível o oferecimento de músicas, filme etc. que se distanciassem do apelo comercial.

### 3) “Erguendo um véu de poeira, deixando a tarde cheirosa”<sup>33</sup> – A Arte na Escola.

---

<sup>33</sup> Lira, J. P. (2001). O cordel estradeiro. In *Álbum Cordel do Fogo Encantado* [CD]. Brasil.

Neste momento, depois de analisarmos os registros feitos sobre a importância da arte e sobre a necessidade que os educadores apontaram de vivenciar atividades que os auxiliassem a enriquecer suas práticas, buscaremos analisar suas reflexões sobre a Arte na escola. Nos registros os participantes destacaram algumas linguagens artísticas utilizadas como vias de expressão de sentimentos e ampliação de referências culturais:

*“O cinema é uma experiência cultural importante, assim como a música e a literatura. Portanto, como atores e autores neste cenário, assinamos o compromisso de levarmos estas discussões aos nossos educandos e instituições de trabalho educativo.”*

*“Como trabalhar a linguagem cinema na prática? Na sala de aula? Considerar o cinema como fonte de conhecimento, compreender que a escolha do filme acarretará em sua apresentação para as crianças de diferentes pontos de vista.”*

Reiteramos que a arte na escola possibilita o contato com diferentes formas de expressão, permite que cada um se posicione de modo autoral nas atividades que realiza e ainda auxilia a trabalhar a diversidade entre os pares (Almeida, 2010; Silva, 2005; Vigotski, 1965/1999). Seja qual for a linguagem de expressão – cinema, música, literatura, artes visuais etc.– de acordo com os participantes, o professor foi considerado como mediador dos conteúdos e peça importante neste processo:

*“Desenho e artes visuais: Convite para entrar em contato com as diferentes linguagens e ampliar as possibilidades para o trabalho na escola.”*

*“Educador como mediador [...] Mediar o contato do aluno com a linguagem do teatro.”*

*“O modo como o professor apresenta o que será visto convida os alunos a experimentarem e a apreciarem.”*

O trabalho do educador com arte convida ao contato com a diversidade e possibilita a construção de múltiplos olhares diante das temáticas que visa abordar. O uso da Arte em espaços educacionais não pretende formar sistematicamente artistas, mas sim auxiliar a formação do público apreciador (Strazzacappa & Viana, 2010) e convidar os alunos a compreenderem a realidade de outras formas, como explicitado na reflexão de um dos educadores:

*“Deve construir alicerces para o contato com esta linguagem artística e não formar sistematicamente artistas.”*

Mais uma vez vemos a potencialidade destas linguagens em espaços escolares, e os educadores destacam também a literatura como um caminho para conhecer, imaginar e trabalhar conteúdos diversos. A construção dos olhares e das formas como cada um vê o mundo é possível ser ampliada pelo uso da Arte:

*“Oficina de literatura: Refabulando. O jeito que a história chega ao outro pode ser de diferentes maneiras. Fizemos história e temos muita história para contar! Como foi divertido!”*

*“A literatura pode abranger os diversos campos do saber. Não apenas um ponto de partida, mas um conhecimento em si.”*

As reflexões sobre a Arte na escola perpassaram todos os encontros e os educadores registraram-nas em seus materiais. Podemos pensar: De que modo estas reflexões chegarão até as suas práticas? Quais as contribuições da Arte para a formação destes sujeitos? Pensando nos apontamentos do grupo sobre a vivência com a Arte, versaremos sobre as reverberações destas atividades para os educadores.

Um ponto que chamou muita atenção ao entrarmos em contato com os registros e não poderia deixar de ser destacado são as anotações a respeito de como as vivências possibilitaram uma integração entre os aspectos cognitivos e afetivos dos educadores. Compreendemos que, durante os encontros, eles estavam envolvidos, realizando as atividades e participando das discussões; nos perguntamos: De que modo estas vivências foram marcantes a ponto de serem registradas em seus diários de bordo e no Caderno do Grupo?

Refletimos sobre a necessidade de espaços em que o educador possa se expressar e vivenciar momentos de partilha nos quais seja possível posicionar-se de modo pessoal e autoral, compreendendo que este “lado humano” também compõe a Educação – não apenas a dimensão cognitiva privilegiada em livros, palestras e formações do tipo “fast food” – como já salientamos no capítulo sobre formação continuada de educadores.

Neste sentido, destacamos aqui alguns registros sobre a importância das propostas formativas saírem do tecnicismo e valorizarem a expressão da pessoa como um todo no desenvolvimento profissional de educadores. Reiteramos que o psicólogo pode propor este tipo de formação sabendo que não há como dissociar a formação profissional da pessoal:

*“Este encontro foi maravilhoso! Como o próprio nome diz, Oficina de Literatura – Foi muito aprendizado, muita diversão e a manhã passou voando.”*

*“Manhã maravilhosa com atividades corporais, nos trouxeram a alegria do brincar, de participar e nos sentirmos vivos e parte do mundo, da vida. A afetividade emanou naquele espaço.”*

Em quais espaços os educadores podem efetivamente se expressar? Como está sendo cuidado o corpo do educador? Ao relatarem que participaram de atividades que “*nem imaginavam serem possíveis*” ou ainda que “*esqueceu-se do tempo enquanto estava no grupo*” contam-nos que são necessários espaços para esta forma de compartilhamento e de vivências para se trabalhar em Educação. Ao registrar que a vida pode fazer parte da Educação e de momentos de aprendizagem (Snyders, 1993), será que o educador está nos contando que há uma separação que se coloca pelos muros da escola?

*“Quanto riso! Quanta criatividade! Uma educadora se transformou em uma verdadeira atriz!”*

*“Momento divertido e criativo: envolvi-me e esqueci do tempo e do espaço na criação da capa do caderno.”*

Podemos dizer que o momento em que a educadora relata como foi agradável participar de uma atividade na qual pode se expressar livremente, sentiu-se valorizada como protagonista na Educação. De que modo esta vivência a auxiliará a pensar as práticas em contextos escolares? O que levará para a sua vida fora da escola? Como integrará estes



espaços e funções? A participação em atividades prazerosas e que valorizam o educador possibilita que este as leve consigo em seu trabalho (Snyders, 1993). Destacamos a importância de oferecer espaços de expressividade, de criação tanto individual como coletiva e ainda de partilha e conversa durante as atividades. Por que é preciso produzir em silêncio e de modo padronizado?

Podemos entender por estes relatos que o pedido feito pelo grupo de continuidade da proposta ou ainda de serem oferecidas mais modalidades como esta em espaços formativos evidencia a necessidade ou até mesmo a urgência de momentos em que o educador seja valorizado como produtor de conhecimento. Sabemos que este tipo de proposta demanda uma preparação e disponibilidade maior do que aquelas formatadas de modo a atender inúmeras pessoas ao mesmo tempo. Entretanto, destacamos o quanto são ricos estes momentos de cuidado com o educador e sua formação, pois Educação não se faz com pressa, tampouco de forma engessada e pré-estabelecida.

Por fim, podemos pensar a Arte como elemento fundamental para a constituição do sujeito, para enriquecer os processos educativos, pois como bem afirmou Vigotski (1930/2009) “A imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (p. 20). Sendo uma produção especificamente humana, seu compartilhamento e apreciação geram inúmeras possibilidades de estar e agir no mundo, constituindo a cultura e a própria humanidade. A Arte coloca-se então como fator diferenciado ao pensarmos a formação continuada de educadores, pois oferece elementos que valorizam expressividade, criatividade, autoralidade, dentre outras contribuições, e percebemos nos registros o quanto o contato com a Arte proporciona uma ampliação do repertório dos educadores enriquecendo suas atuações. Entendendo estas contribuições proporcionadas pelo curso de extensão apresentado, cabe colocarmos como terceiro e último ponto norteador de análise algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo nestes contextos.

### 6.3 Reflexões sobre a Atuação do Psicólogo Educacional e Escolar em Contextos de Formação

Um último eixo de análise que se faz necessário neste trabalho é pensar os modos como a atuação do psicólogo educacional e escolar se insere nestes espaços, e como foi percebida esta atuação pelos participantes. Atualmente práticas têm se colocado como demandas nas quais o psicólogo precisa atuar em diferentes contextos apresentando outras formas de se compreendê-los e neles propor intervenções outras. Acreditamos que este curso insere-se em uma modalidade de construção conjunta de atuação, por apresentar um projeto de formação continuada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação em um formato que coloca em diálogo coerente teoria e prática pensando no desenvolvimento profissional do educador. Contribui ainda por utilizar a arte como elemento diferenciado em uma proposta de formação continuada, buscando aliar a riqueza que os conteúdos artísticos proporcionam de modo a somar com os saberes dos educadores. Almejamos a construção de práticas educacionais que estejam embebidas de vivências com a arte para que seus fazeres sejam reelaborados a partir da provocação causada pelas diferentes linguagens artísticas como elementos mediadores de atuações diferenciadas.

Esta prática relatada também oferece contribuições ao pensar aprendizagem e ensino de adultos<sup>34</sup>, pois como consolidado pela Psicologia, já existem muitos trabalhos que se debruçam a estudar e propor olhares sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vemos a importância de pensar estas outras instâncias e cuidarmos do ser humano considerando seu constante desenvolvimento – que não para na idade adulta.

---

<sup>34</sup> Ver também os trabalhos sob orientação de Silva, S. M. C. : Barbosa, F. M. (2013). *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

Durante a leitura dos registros percebemos comentários direcionados a nós, proponentes, e que pensamos configurarem alguns desdobramentos desta atuação. Destacaram o cuidado com que preparamos e propusemos as atividades e também o modo de organização dos encontros, registrando que se sentiram acolhidos e cuidados:

*“Registro aqui minha gratidão por ter participado, não de uma pesquisa, ou de um curso de extensão, mas pela oportunidade de compartilhar a vida.”*

*“Gostei muito do grupo que participou do grupo e adorei a forma como você, Camila, conduziu todo esse processo alinhando todos os tópicos.”*

O psicólogo em instituições educacionais pode e precisa pensar atuações que abarquem outras dimensões além do âmbito profissional, viabilizando encontros entre pessoas e saberes. Também percebemos que múltiplos fatores interferem no modo como nos propomos a estar com o outro; são aspectos que vão além da elaboração formal de conteúdos, mas envolvem o cuidar do bem-estar de quem convidamos a estar conosco. Neste sentido, ao pensarmos no lanche do primeiro dia como a nossa forma de acolhimento, o nosso “sejam bem-vindos!” assim também como ao planejarmos o Amigo Secreto, demonstramos a vontade de estar com eles, evidenciando nosso cuidado com o educador como pessoa:

*“Pausa para um momento cheio de carinho. Cafezinho especial.”*

*“10º Encontro: resgate dos temas! Lanche coletivo! Gosto! Amigo secreto! [...] vocês estão de parabéns pelos momentos oferecidos a todos nós!”*

Deste modo, também é importante ressaltar que buscamos manter uma coerência entre o conteúdo apresentado no curso sobre o respeito e atenção aos estudantes e seus familiares e a forma com que planejamos, organizamos e executamos nossa proposta, pois acreditamos ser fundamental que o educador encontre, no espaço-tempo da formação, os mesmos elementos nela defendidos. Assim se propusemos que eles oferecessem atividades interessantes e instigantes em sala de aula, buscamos fazer o mesmo com eles, sendo que tal atenção voltou-se também para todos os momentos em que estivemos juntos (além das questões pedagógicas e teórico-metodológicas), do “bom dia” com que os recebemos ao “até o próximo encontro” com que nos despedíamos.

Considerando a dicotomia com que muitas vezes a formação continuada é abordada, na atuação do psicólogo educacional e escolar é imprescindível considerarmos o educador como um todo e de pensarmos vivências para seu desenvolvimento profissional além da dimensão meramente técnica. Então refletimos: Em quais espaços é possível valorizar o ser humano dentro das propostas formativas? Como o psicólogo pode contribuir neste campo?

A perspectiva crítica em Psicologia Educacional e Escolar auxilia a pensar intervenções que considerem o sujeito de modo contextualizado e de forma a valorizar sua singularidade, trabalhando em parceria com os sujeitos. Aliada a esta perspectiva, a arte se insere como parceira nesta valorização da diversidade humana e oferece elementos para pensarmos os conhecimentos além do campo puramente racional. Colocar o educador na condição de produtor de saberes, podendo contar sobre sua prática e partilhar suas experiências é avançar no campo da Educação, trabalhando com demandas emergentes de cada contexto. Assim, o trabalho do psicólogo pode fundamentar-se coerentemente com demandas vindas destes diferentes espaços nos quais é chamado a intervir e com isso pode avançar nesta área de conhecimento e de atuação bem como pode apoiar-se na arte como ferramenta de transformação dos sujeitos.

Este posicionamento reflete diretamente na atuação do educador e no seu desenvolvimento profissional, pois deste modo é valorizado em sua profissão e lhes são oferecidas possibilidades de partilha - como podemos observar nos registros apresentados acima. Conforme já apontado por diversos autores, como Martínez (2010), Meira (2007), e Patto (1992, 1984), a Psicologia na Educação teve diferentes interlocuções e, não necessariamente em todos os momentos, colaborou para o avanço nestes campos. Acreditamos que esta proposta metodológica pode contribuir para se pensar um dos elementos fundamentais da Educação: o educador, e para além de formações rígidas e tecnicistas, destacamos a arte como veículo diferenciado de ampliação do repertório destes profissionais contribuindo para apropriação de saberes de modo a valorizar os conhecimentos que o sujeito traz consigo e pode utilizar em sua atuação.

Retomando Tanamachi e Meira (2003) enfatizamos que o compromisso teórico-prático com as questões escolares é o que define o psicólogo escolar, não apenas seu local de atuação. E mais, este posicionamento auxilia a pensar o trabalho do psicólogo educacional e escolar, pois acreditamos que não podemos dissociar teoria e prática ao pensarmos atuações neste âmbito. Como mediador, o psicólogo pode promover encontros e desenvolver parcerias, trabalhando além da esfera ensino-aprendizagem nos espaços educacionais, mas também considerando aspectos psicossociais que perpassam estas instituições e os sujeitos nela envolvidos.

Por fim, pensando em contribuições neste campo, confirmamos a necessidade de o psicólogo educacional e escolar desenvolver práticas para além das tradicionais, como apontou Martínez (2010), mas se enveredar a conhecer, compreender e atender a demandas provenientes de contextos educacionais consolidando, assim, práticas emergentes. Afinal, o que também define o psicólogo é seu compromisso com o ser humano, pensando modos de exercer a profissão e possibilitar o *“estar junto com alegria e valorizando as individualidades,*

*produzindo coletivos que trabalhem a criatividade e expressões humanas*”, como relatou uma educadora no Caderno do Grupo e que trouxemos como abertura deste capítulo.

Encerro meu olhar sobre este capítulo com a carta escrita por mim aos educadores, lida no último encontro do curso:

Uberlândia, 11 de dezembro de 2012

Aos educadores,

Hoje escrevo esta carta para contar um pouco sobre minha trajetória no curso de extensão. Cada um já falou um pouco de si e acho importante contar sobre meu papel de estudante/participante/organizadora/ministrante... Enfim... Vamos lá!

Lembro-me de que neste mesmo mês, no ano de 2011, estava em meus primeiros contatos do mestrado com minha orientadora Silvia, e ainda não imaginávamos ao certo qual seria meu projeto de pesquisa. Por sorte, ou porque era inevitável, a Pedagoga Formadora entrou em contato com as professoras Silvia Maria Cintra da Silva e Maria José Ribeiro, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia para que Universidade e a Prefeitura de Uberlândia fizessem uma parceria e fosse oferecido algum curso relacionado à Psicologia no CEMEPE. Logo de início as professoras já se lembraram de mim e propuseram que minha pesquisa oferecesse um curso de extensão ainda em 2012.

Quando me convidaram fiquei muito feliz, pois trabalhar com formação seria mais uma vez um desafio e me animei com a possibilidade de propormos um curso no qual programaríamos os conteúdos com tranquilidade e liberdade para que ficasse coerente com o referencial teórico-metodológico no qual nos apoiamos. Assim nasceu a parceria! Mãos à obra!

Pensamos nos temas dos encontros sempre tendo como fio condutor a Arte, pois acreditamos que esta instância humana perpassa-nos a todo o momento e quisemos aliar este veículo no curso pensando tanto na formação pessoal como profissional do educador. Então vieram as artes visuais, a música, o teatro, o cinema, a literatura... Mas sentimos que em um curso de formação continuada também seria importante conversarmos sobre outros pontos: vieram a teoria histórico-cultural, a escola e o desenvolvimento da criança, a formação continuada de educadores... E nosso curso foi se compondo, ganhando formas e cores...

Então, pensamos na possibilidade de que, além de nós proponentes, outros profissionais viessem contribuir com o curso compartilhando um pouco de seu conhecimento em suas áreas. Assim, tivemos ministrantes convidados para nos ajudar a tecer este quadro!

A cada encontro fomos nos conhecendo, implicando e compartilhando... No meu papel de participante/pesquisadora/observadora pude, a cada dia mais, perceber como é importante e necessária uma formação de qualidade que vá além daquelas oferecidas nos cronogramas pré-estabelecidos pelas instituições. Buscamos aliar teoria e prática entendendo que estão sempre em constante diálogo e não podem se dissociar. Prezamos para que estes momentos de formação e de trocas fossem muito valiosos no grupo.

Outro ponto de destaque no grupo foi a grande disponibilidade e participação efetiva de todos, o que me fez pensar que esta proposta metodológica de formação continuada poderia realmente estar fazendo sentido e os educadores estavam se apropriando de saberes e buscando aliar o curso com a prática profissional de cada um...

No grupo cada um foi se posicionando a seu modo, participando e apontando o que achava interessante: dúvidas, questionamentos e reflexões, e cada profissional, quando entrava na sala, deixava de ser um só e fazia parte de um todo em sintonia. Dia a dia se confirmou mais e mais que a formação vai muito além do campo racional do conhecimento, pois dizem respeito a pessoas que sentem, pensam, riem, choram e vivem! Como estes

aspectos tão fundamentais da vida poderiam ser deixados em segundo plano ao se pensar uma formação profissional?

Ao final deste trabalho percebo como é indispensável refletir e conversar sobre Educação, formação, teorias e práticas para que se construam atuações críticas e coerentes com os contextos de cada um. Sinto a cada pedido de continuidade do curso a vontade de um aprendizado diferente do habitual, de buscar coerência entre o que se faz e se fala e ainda o desejo de vivenciar espaços de conversa que sejam de verdadeira formação.

Assim, sinto-me em um lugar privilegiado por fazer parte destes encontros. Pude aprender muitas coisas, e o que me marcou é entender que em cada momento estamos aprendendo e compartilhando: somos mais e melhores. Gostaria de agradecer aos educadores por terem se disponibilizado e contribuído com nossos encontros, agradecer à Pedagoga Formadora, que foi nosso ponto de apoio e parceira entre Universidade e CEMEPE, agradecer aos ministrantes convidados, agradecer às professoras organizadoras por estarem sempre conosco e por terem compartilhado seus saberes nos encontros!

Por último, agradecer mais uma vez a parceria Universidade/CEMEPE no nome da coordenadora que nos auxiliou para que este curso acontecesse.

Espero que estes sejam os primeiros de muitos encontros que teremos ao longo de nossas trajetórias e agradeço por ter feito parte desta história!

Um abraço,

Camila Turati Pessoa





Alimentando o corpo e a mente: pausa para refrescarmos as ideias  
Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012

## 7. Considerações Finais

“Não chores porque já terminou. Sorria porque aconteceu.”  
(Gabriel García Marquez)

Relatar uma trajetória não é tarefa fácil. O que fica registrado em cada palavra, linha e parágrafo já é uma releitura, mediada pela memória do que vivemos e construímos. Por isso, compreendemos que esta Dissertação é uma leitura dentre tantas possíveis sobre esta proposta metodológica de um curso de formação continuada e sobre as práticas possíveis do psicólogo educacional e escolar utilizando a Arte.

Os registros dos educadores nos serviram como principal norteador para entendermos quais as contribuições deste tipo de proposta para o desenvolvimento profissional destes, objetivo desta dissertação. Buscamos conhecer suas concepções teórico-metodológicas sobre a prática no campo educacional e, por meio do curso de extensão, entrelaçar aspectos pessoais e profissionais de cada um. Foi possível criar encontros e construir outras ferramentas, atividades, vivências e ressignificações a respeito do papel profissional de cada um no cenário educativo.

Buscamos entender como a Psicologia Educacional e Escolar juntamente com a Arte pode contribuir para a formação continuada de educadores. Reiteramos que esta atuação é enriquecida pelos conteúdos proporcionados pela arte, pois o psicólogo atuando nestes espaços pode utilizar-se destes conhecimentos para propor um trabalho diferenciado. Como escreveu Bachelard (1988), “Existe um sentido, acreditamos, em falar de análise poética do homem. Os psicólogos não sabem tudo. Os poetas trazem outras luzes a respeito do homem” (p. 120).

Podemos dizer que a Arte possibilitou encontros entre educadores e psicólogos por uma via muito particular, ao promover a elaboração e a partilha de conteúdos sobre Educação

e sobre a vida de modo a permitir que as expressividades individuais no decorrer do curso fossem se entrelaçando e originando, conforme Bachelard, “outras luzes” a respeito de nós mesmos e sobre a atuação no âmbito educacional.

Queremos destacar um ponto interessante ao finalizarmos esta dissertação: ao analisarmos o material construído pelos educadores, encontrarmos os mesmos tópicos abordados como referencial teórico nesta Dissertação: formação do sujeito, Psicologia Educacional e Escolar, formação continuada de educadores e Arte. Estes temas que alinhavaram todos os registros e todo o nosso embasamento teórico nos fazem pensar se fomos coerentes com nosso arcabouço ao propormos a formação, ou se nosso olhar ao nos lançarmos sobre os registros partiu dos pressupostos teóricos para pensarmos a análise do material. Acreditamos que aconteceram ambos os movimentos, pois não temos como dissociar as concepções teóricas de homem e de mundo que nos sustentam ao propormos atuações e tampouco nos despirmos delas ao analisarmos os registros construídos.

Também não podemos deixar de destacar a riqueza da parceria entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação, pela qual foi possível pensar uma proposta de formação que envolveu arte e formação continuada de forma crítica e dialogada. Como já afirmaram Mendes e Cunha (2010), a Educação trabalha com o multicultural e devem ser criados espaços nos quais todos tenham condições para uma atuação social crítica e efetiva. Podemos dizer que as ações educacionais só alcançam sucesso com a participação intencional do professor, dos atores educacionais envolvidos e com reflexão sobre suas práticas educativas (Cunha & Aragão, 2012). Com isso, acreditamos que a proposta metodológica deste curso de extensão construiu inúmeras contribuições em diversos aspectos, podendo refletir nos trabalhos e nas vidas de cada um dos participantes.

Consideramos, também, nesta proposta, uma possibilidade de atuação do psicólogo educacional e escolar exercitando olhares cuidadosos no sentido de, por meio de um curso de

formação continuada utilizando como fio condutor a Arte, estabelecer uma parceria entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação de modo a pensar conjuntamente as intervenções, concepções e modos de atuar com e na Educação.

Sabemos que não é só a parceria entre as instâncias que faz a emergência, mas preparamos o curso para ser o mais colaborativo possível entre os participantes e ministrantes de modo a exercitarmos e construirmos práticas críticas e ser possível partilhar saberes.

Freire (1998) já afirmou que o conhecimento precisa ser discutido e construído, não apenas transferido. Concordamos com a necessidade de se almejar uma Educação de qualidade e de pensar como as formações podem ser elaboradas de modo a favorecer espaços de encontros entre professores e demais profissionais da Educação. Acreditamos na Psicologia como uma das áreas que possui importante referencial teórico para se pensar e reelaborar os aspectos educacionais.

Sobre a parceria entre Psicologia e Educação, apontam Galdini e Aguiar (2003) que aquela pode contribuir compreendendo o professor na sua realidade escolar entendendo o modo como são construídas suas práticas e buscando estudar as dinâmicas existentes nos contextos em que este se insere. Ainda destacam que esta área pode colaborar para a articulação da dimensão histórica, social, subjetiva para dialogar sobre as características específicas do trabalho docente.

A Psicologia interfere neste campo buscando promover uma reflexão qualificada e comprometida com o cenário educativo, oferecendo seus conhecimentos para inferir sobre as questões escolares de modo contextualizado e crítico. Mesmo assim, compreendemos que também não é apenas com os conhecimentos da Psicologia que o cenário educativo pode ser modificado e construído, mas na confluência de diversos saberes de outras searas. Para isto destacamos mais uma vez a Arte como elemento diferenciado para pensarmos atuações no âmbito educacional de modo a convidar a entrelaçar a vida e o processo educativo de modo

interligado, envolvendo todas suas nuances: considerando o sujeito de modo completo, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural.

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

A interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e o diálogo constante entre os profissionais são fatores de suma importância para a construção de uma Educação para todos. A coletividade também deve estar presente ao buscarmos desconstruir práticas cristalizadas socialmente e estereótipos acerca da profissão docente. Para isto, é necessário aprofundar os conhecimentos sobre teorias e práticas na Educação para se construir novos papéis para e com estes atores da Educação.

Para nos ajudar a concluir, Simon (1995) complementa “A formulação e implementação de uma pedagogia e um currículo alternativos, contradiscursivos, não mudarão, sozinhas, as estruturas que determinam o terreno no qual nossas vidas são, atualmente, vividas” (p. 65). Valorizamos, então, as parcerias, o cuidado com o preparo das atuações profissionais e almejamos que as formações e transformações ocorridas no cenário educacional ultrapassem a mera repetição de conteúdos ou reprodução de certas teorias ou “receitas prontas”, mas que seja um trabalho a várias mãos, comprometido com uma Educação emancipatória.

Sabemos que esta Dissertação não encerra o estudo sobre o tema, e sugerimos outras pesquisas neste âmbito e esperamos ter inspirado ideias para todos aqueles que acreditam na interlocução entre Psicologia, Educação e Arte como possibilidade de transformação da

sociedade, podendo apropriar-se das vivências aqui relatadas como ingredientes para esta transformação.



(Registro fotográfico realizado durante o Curso de Extensão, 2012).

*“Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...”*

*(João Guimarães Rosa).*

## 8. Referências

- Abdalla, M. F. B. (2005). A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. 13 (48), 383-400.
- Almeida, C. M. (2010). Concepções e práticas artísticas na escola. In: S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos* (9ª ed., pp. 11-38). Campinas: Papirus.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, 10 (30), 367-387.
- Alves, C. P., & Sass, O. (2004). Contribuições da psicologia para a formação do professor. In: C. P. Alves, & O. Sass, *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Andaló, C. S. A. (1995). *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Andrade, M. (jan/abr 2005). Oração de Parainfo – 1935. *Pro-Posições*, 16 (1). Recuperado em 08 abr, 2013, de <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-diversoeprosa-andradem.pdf>
- Arendt, H. (2003). A crise na Educação. In: H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bachelard, G. (1988). *A poética do devaneio*. (A. P. Danesi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, F. M., & Silva, S. M. (2011). Reflexões sobre uma proposta de atuação inovadora em psicologia escolar. *Revista Horizonte Científico*, 5(2), 1-17.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402.
- Barroco, S. M. (2003). Psicologia educacional e a arte: desvendando o homem contemporâneo. *26ª Reunião Anual da ANPEd Novo Governo, Novas Políticas?* Poços de Caldas: UEM/UNESP.
- Barroco, S. M. (2007). *Psicologia Educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.



- Bianco, B., Di Bendetto, I. M., Tártari, L. C., Guerra, M. T., Courtouké, S. L., & Marciano, Z. E. (1992). *Proposta curricular para ensino de Educação Artística 2º grau*. São Paulo: Secretaria da Educação.
- Bogdan, R. C., & Bilklen, S. K. (1984). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto.
- Campos, J. T. (2004). A formação de professores e o exercício da cidadania. In: C. P. Alves, & O. Sass (Orgs.), *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, J. S. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP (online)*, 22(3), 569-578.
- Chauí, M. (2001). A universidade na sociedade. In: M. Chauí, *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cunha, R. B., & Aragão, A. M. F. (2012). A interlocução como experiência de formação docente. *Comunicações (UNIMEP)*, 17(2), 7-19.
- De Rossi, V. L. S. (2008). Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores-formadores. In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. V. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Dickel, A. (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: C. M. Geraldini, D. Fiorentini, & E. M. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Duarte, N. (2008). Arte e formação Humana em Lukács e Vigotski. *31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED*. 1, pp. 1-15. Rio de Janeiro, RJ: ANPED.
- Facci, M. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ferreira, S., & Silva, S. M. (2010). "Faz o chão pra ela não ficar voando": o desenho na sala de aula. In: S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos* (9ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Ferreira, S. (Org.). (2010). *O ensino das artes: construindo caminhos* (9ª ed.). Campinas: Papirus.
- Fontana, R. A. C. (2005). *Mediação pedagógica na sala de aula* (4ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

- Fontana, R. A. C. (1997). *Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (37ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. In: R. V. Serbino (Org.), *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gatti, B. (Maio de 2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 90-102.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1997). Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: A. H. Giroux, *Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goés, M. C. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Gonzalez-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia - caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Gonzalez-Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. (M. A. Silva, Trad.) São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2009). *O psicólogo escolar seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica*. Trabalho completo IX CONPE – São Paulo: Mackenzie. Recuperado em 8 de fevereiro de 2012: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/19.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/19.pdf)>
- Loponte, L. G. (jan/abr de 2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 112-122.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martínez, A. M. (Março de 2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.

- Meira, M. E. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: M. E. Meira, & M. G. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E., & Antunes (Orgs.), M. A. (2003). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E., & Facci, M. G. (Orgs.). (2007). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A., & Cunha, G. (2010). Um universo sonoro nos envolve. In: S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos* (9ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Miranda, M. G., & Resende, A. C. A. (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, 11(33), 511-518.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno CEDES (Impresso)*, 28, 31-47.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. *Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/ Grupo Interinstitucional*, 193-213. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. (mar de 2013). Medicalização do comportamento e da aprendizagem: consequências para a vida de crianças e adolescentes. *Casa em Revista (Impresso)*, 5, 18-29.
- Nacarato, A. M., Varani, A., & Carvalho, V. (1998). Cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: C. M. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB.
- Nardin, H. O., & Nita, M. R. (2010). Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: R. V. Serbino (Org.), *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Oliveira, M. K., & Teixeira, E. (2002). A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Oliveira, M. K., Rego, T. C., & Souza, D. T. (Orgs.). (2002). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

- Oliveira, V. F., & Alvarado-Prada, L. E. (2010). Concepções e políticas de Formação Continuada de Professores: sua construção. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), v. 17, 111-133.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 107-121.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil - uma gênese crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovtchi Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal
- Ropelato, C. G. (2008). Corpo-a-corpo com a escola. In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. V. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Saraiva, L. F. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: B. P. Souza (Org.), *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (C. H. Graça Cunha, Trad.). Lisboa Publicações.
- Silva, S. M. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Silva, S. M., Almeida, C. M., & Ferreira, S. (jun de 2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 219-288.
- Silva, S. M. C., Lima, C. P., Silva A. C., Rezende, P. C. M., Carrijo, R. S., Ribeiro, M. J., Mazzuchelli, D. S. R., & Barreto, V. S. (jan/jun de 2012). O Psicólogo Diante da Demanda Escolar: Concepções e Práticas no Estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5 (1), 36-49.

- Simon, R. I. (1995). A Pedagogia como uma Tecnologia Cultural. In: Silva, T. T. (Org). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Smolka, A. L., & Nogueira, A. L. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Snyders, G. (1993). *Alunos Felizes - Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Soares, P. G., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competência dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Online)*, 14(1), 45-54.
- Soligo, A., Grandin, L., & Alexandrino, R. (2008). Com quem trabalham os professores-formadores? Representações sociais na prática formativa. In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. V. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Soligo, R., & Prado, G. V. (2008). Quem forma quem afinal? In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. V. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Sousa, D. T. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23, 129-149.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: C. M. Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Strazzacappa, M. (2010). Dançando da chuva... e no chão de cimento. In: S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tinoco, E. F., & França, L. C. (Orgs.). (2010). *Artes visuais: ensino e aprendizagem - Experiências da rede pública municipal de Uberlândia*. Uberlândia, MG: Arte na Escola.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. 31(3), 443-466.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, R. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. (C. C. Bartalotti, Trad.) São Paulo: Loyola/Unimarco.
- Viana, T. S. (2010). Teatro na educação: reinventando mundos. In: S. Ferreira (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos* (9ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Vicentini, A. A., & Sadalla, A. M. (2008). Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos do professor-formador. In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. V. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias conyadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1965).
- Vigotski, L. S. (2003). A psicologia e o professor. In: L. S. Vigotski, *Psicologia Pedagógica* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1926).
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância (Comentários Ana Luiza Smolka)*. (Z. Prestes, Trad.) São Paulo: Ática. (Obra original publicada em 1930).
- Villela, D. P. (2004). O projeto político-pedagógico e a formação de professores. In: C. P. Alves, & O. Sass (Orgs.), *Formação de Professores e campos de conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33.
- Zanella, A. V. & Sais, A. P. (2008). Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica [online]*, 26 (4), 679-687.

## **9. Apêndices**

## Apêndice A

### *Formação Continuada de Educadores:*

*Desenhando caminhos entre arte e educação*  
(Projeto de Extensão)

**Público-alvo:** Pedagogos do Ensino Fundamental da Rede Municipal

**Carga horária:** 40 Horas - Com emissão de certificado pela UFU

**Local dos encontros:** CEMEPE (sala a ser divulgada)

**Horário:** às Terças das 7:30 às 11:30 - Total de 10 encontros

**Dias:** 28/08, 04/09, 11/09, 18/09, 02/10, 09/10, 23/10, 06/11, 13/11, 11/12

**Vagas:** 30 - Inscrições Gratuitas

**Inscrições:** 7:30 às 11:30 e 13:30 às 17:30

- Sala 13 ou 14 do Setor Ensino Fundamental (CEMEPE)
- De 10/08/2012 a 20/08/2012

### *Temáticas*

- |                                     |                  |
|-------------------------------------|------------------|
| - Arte na educação                  | - Cinema         |
| - Teoria Histórico-Cultural         | - Literatura     |
| - Desenvolvimento e Aprendizagem    | - Música         |
| - Formação continuada de Educadores | - Teatro         |
| - Desenho e artes visuais           | - Encontro Final |

**Proponentes:** Psicóloga e Mestranda Camila Turati Pessoa,  
Profª Drª Silvia Maria Cintra Silva e Profª Drª Maria José Ribeiro  
(Instituto de Psicologia - UFU)

### *Maiores informações*

- Pedagoga e Formadora CEMEPE -
- CAPED - Comissão de Acompanhamento Pedagógico



## **Apêndice B**

### **História Coletiva**

A história construída coletivamente ficou assim: “Era uma vez uma menina que gostava muito de aprender; o lápis representa o interesse pela escola, seus pais valorizavam muito a Educação, foi criada no Paraná... Fez lembrar de sua história, da professora Edna que esperava os alunos na porta da escola, e como essa postura representava a escola como um lugar bom de se querer estar junto... Escola como algo natural da vida, todo mundo vai, quase que imposto, mas o significado vai sendo constituído e o aumento da significação da escola aconteceu no CEMEPE, pois a escola está ligada ao projeto de vida, ao ser professor... Diz que está no CEMEPE, contou que a menina começou a estudar no Paraná, mas foi pra Belém para estudar, arrumou emprego, e em Belém conheceu uma parte cultural diferente, e essa menina gostava de música e cantava em sala de aula, e na família sempre a convidavam para cantar, tinha até uma música que cantava assim: “Lá na minha terra eu comia arroz com galinha, aqui eu como arroz com farinha”... Essa menina adorava teatro, convidava os vizinhos e toda oportunidade que tinha de se apresentar ela ia, na escola ela gostou muito de teatro e gostava de aprender mais e mais, e trocar experiências, e aí... Aí a menina conheceu a educadora, e suas primeiras aprendizagens foram na ‘escola informal’ que tinha em casa junto com sua mãe, pois era uma experiência mista de arte com Educação, a mãe ensinava a colorir, a desenhar e o carinho da mãe era muito importante... E aí, a educadora foi ao teatro e encontrou outra educadora, e ela era muito nervosa para se apresentar, e com isso o teatro marcou a vida dela, o que também marcou foi a professora Lúcia, ela não sabe se foi pro bem ou para o mal, mas a professora mandava ela (sic) escrever e a educadora travou... e com o tempo descobriu a paixão por escrever, e olhando para trás até agradece a professora Lúcia... Era então a semana do teatro, e ela fazia parte pois sempre teve simpatia por teatro... Era

admiradora de teatro, pois não ‘tem nenhuma habilidade’, e essa menina conhece bem a educadora, pois são amigas, e lembrou da escola, de como foi já sabendo ler e escrever, pois era muito curiosa e teve muitas experiências antes de ir para a escola, assim quando entrou na escola foi um tumulto, pois como já sabia ler e escrever colocaram-na na segunda série, e com isso estranhou pois não estava junto de seus amigos e se cobrava muito para poder corresponder à série, ah, essa menina também veio da Bahia... Então a menina cresceu, foi trabalhar na prefeitura já faz 25 anos, e lembrou quando acabou de se formar e foi dar aula e se deparou com o ‘método natural’ onde cada um fazia o que quisesse, até ficou com raiva do tal de Freinet, quem propunha este método, mas depois foi entendendo a proposta e se aperfeiçoando na profissão... E essa menina cresceu e sabe o nome de todos os colegas, passou na prefeitura mas antes passou na UFU, era de família pobre e os pais valorizavam muito os estudos, e essa menina casou, tem dois filhos e ... Ele veio de uma família muito grande, são em 8 irmãos sendo que apenas um não quis estudar e não tem ensino superior... ele sempre gostou muito de ler, até se lembrou que quando menor tinha uma papelaria perto de sua casa e sua mãe deixou ‘crédito’ para que ele pegasse livros quando quisesse, o que alimentou seu gosto pela leitura, disse também que Educação é gratificante, não no sentido financeiro, mas de vida mesmo... Destacou o que marcou a vida dela, a infância, foi sua ida para a escola pública, pois foi colocada em uma escola do centro da cidade, que na época era uma das melhores, e se sentiu em escola de ‘elite’ e pensa que foi nesta escola que fez a opção por estudar e estar em escola pública, de lutar pela Educação e ainda que foi nesta escola que fez a opção por ser professora... Contou que está há três anos na prefeitura e entrou desde que se formou, pois foi um susto, ainda trabalhava em *Call Center* quando prestou para a prefeitura imaginando que não iria passar de primeira, mas chamaram... e lembrou de como a Educação entrou em sua vida, foi quando desde pequena sua mãe olhava crianças e ia ensinando coisas a elas e com isso foi crescendo seu desejo e paixão por Educação... Se

apaixonou por Educação, quando criança brincava de escolinha e gostava de ser a professora, também é filha de família de sete filhos e todos têm curso superior e estudaram em escola pública, sua filha – a primeira neta da família – está na UFU e lembrou que também teve que enfrentar o ‘método natural’ de Freinet em sua trajetória... Essa menina fez uma construção boa, já vivenciou muita coisa e ela é muito entusiasmada no que faz, uma lembrança que carrega consigo é que gostava de fazenda, natureza e pensa que a escola tem que trazer essas coisas da vida pra dentro dela, trazer a vida para a escola... Essa menina já viveu muitas coisas, viveu em Belém, Brasília, e essa menina teve muita influência para a Educação e essa menina entrou na prefeitura e gostava muito de ler, lia muito... Contou que é professora, de início não queria Educação, tentou fazer outro curso pela UFU, mas depois entrou em Pedagogia, gostou muito, começou a trabalhar com crianças, buscava sempre mais e disse que a gente sempre precisa buscar mais, que as crianças de hoje não são mais as mesmas de ontem, estão mais ativas... E por fim, essa menina está ali na sala do CEMEPE hoje, pois há algum tempo saiu do interior de São Paulo para fazer Psicologia na UFU, foi se interessando pela área de Educação e sempre quis estar junto com pessoas e aprender mais... assim espera que o grupo caminhe juntos nessa história que começou a contar e essa história ainda não termina, fica nos três pontinhos, para que façamos juntos o caminho...”

### Apêndice C

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me **ajuda a olhar!***

Galeano, E. (2011). *O livro dos abraços*. Trad. Eric Neponucemo. 2 ed. Porto Alegre: L&PM.

## Apêndice D



Magritte, R. (1952) *La Trahison des Images*. Los Angeles County Museum of Art (LACMA), Califórnia.

Gratz, Joan (Diretor). (1992). *Mona Lisa Descending a Starircase* (Online). Recuperado em 5 de nov, 2012, de <https://www.youtube.com/watch?v=4J-ypC8M35o>

## Apêndice E

### VERDADE

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.  
Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.  
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.  
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Andrade, C. D. (2002) *Poesia Completa*. (p.1240) Rio de Janeiro: Nova Aguiar.

Antunes, A. (Compositor). & Calcanhoto, A. (Intérprete) *Saiba* (Online). Recuperado em 19  
jan, 2013, de [http://www.youtube.com/watch?v=6lT\\_n2SyYV8](http://www.youtube.com/watch?v=6lT_n2SyYV8)

## Apêndice F

Tv Cultura. (Produtor). (1990). *Rá-Tim-Bum: Contadores de História - Zoológico* [Online].

Recuperado em 10 dez, 2012, de  
[http://www.youtube.com/watch?v=csoM2cVgKWQ&list=PL8ABB12BBDDDBC8A05&index=4&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=csoM2cVgKWQ&list=PL8ABB12BBDDDBC8A05&index=4&feature=plpp_video)

Tv Cultura. (Produtor). (1990). *Rá-Tim-Bum: Contadores de História - A princesa e o sapo*

[Online]. Recuperado em 10 dez, 2012, de  
[http://www.youtube.com/watch?v=csoM2cVgKWQ&list=PL8ABB12BBDDDBC8A05&index=4&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=csoM2cVgKWQ&list=PL8ABB12BBDDDBC8A05&index=4&feature=plpp_video)

Meireles, C. (1984) *Problemas da Literatura Infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Machado, R. (2004) *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.

Pessoa, C. T; & Nascimento, R. O (Realização). Melo, D. C. (Produção e Edição). (2009).

*Produção de Fantoches e Narrativas Oraís*. [Online]. Recuperado em 12 dez, 2012, de  
<https://www.youtube.com/watch?v=MBQkkNiscz4>><<https://www.youtube.com/watch?v=c9kznbommSE>

Exemplo de Capa e Contracapa de um Fanzine:



Fanzine de divulgação Produzido no Projeto “Solta o Verbo” aprovado por Daniel Caldeira de Melo no Fundo Municipal de Incentivo à Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia – MG, Edital Miguilim, Convênio 133/2009.



## Apêndice G

TBC Productions & Wam, C. (Produtores) & Balmès, T. (Diretor). (2009). *Babies* [Online].

Recuperado em 19 fev, 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=1vupEpNjCuY>

### “Caso de Marcelo”<sup>35</sup>

Marcelo é um menino de dez anos que chegou à cidade este mês e entrou na escola em que você trabalha. Ele não sabe nem ler e nem escrever, é agitado, agressivo e “não escuta ninguém”. Não fez nenhum coleguinha na escola e diz que não gosta de obedecer ninguém. Dentro de sala de aula ele não fica sentado, perturba a sala de aula e fica saindo da sala toda hora, atrapalhando o andamento da aula. A escola de onde veio mandou uma carta dizendo que ele não tem boas referências e que mudou de sala três vezes ainda neste ano. Seus pais são separados e não gostam de participar de reuniões escolares. O pai é agressivo e não tem diálogo com ninguém. Já a mãe é calada e não gosta quando a contrariam. Marcelo agora está quase repetindo de ano pela segunda vez e necessita de uma atenção especial em seu caso. O que vocês fariam?”

Souza, M. P. R & Facci, M. G. D. (Organizadoras). (2012). *O desenvolvimento do psiquismo* [DVD]. Atta Mídia e Educação. Vol 12.

---

<sup>35</sup> Nome fictício.

## Apêndice H

Ya-Ting, Y.; Ya-Hsuan, Y. & Ling C. (Criadores e Produtores). (2010). *Out of sight* [Online].

Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=4qCbiCxBd2M>

Lutz, F. (Produtor e Diretor). (2006). *Stay in Queue* [Online]. Recuperado de

[http://www.youtube.com/watch?v=2r\\_VtGq6sv0](http://www.youtube.com/watch?v=2r_VtGq6sv0)

Lacuna Filmes (Produtor). Ribeiro, D. (Produtor). (2010). *Eu não quero voltar sozinho*

[Online]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>

## Apêndice I

Teatro Oficina (Produtor). Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=L\\_7BVnn2nJA](http://www.youtube.com/watch?v=L_7BVnn2nJA)

Teatro da Vertigem (Produtor). Recuperado de  
<http://www.teatrodaverdigem.com.br/site/index.php> e  
[http://www.youtube.com/watch?v=8wbIe\\_dajuA](http://www.youtube.com/watch?v=8wbIe_dajuA)

Cia São Jorge (Produtor). Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=sQxJ-\\_XX6k4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=sQxJ-_XX6k4&feature=related) e <http://www.youtube.com/watch?v=RiV9IGx2wJ8> e  
<http://www.ciasaojorge.com>

Grupontapé de teatro (Produtor). Recuperado de <http://www.grupontape.com.br>

## Apêndice J

Tabela 1

Os Educadores, suas formações e tempo de atuação.

<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Tempo de atuação</b>
Pedagoga	Coordenadora	20 anos
Professora	Professora	25 anos
Pedagoga	Pedagoga	20 anos
Professor de música	Professor de música	10 anos
Pedagoga	Supervisora	6 anos
Professora de Geografia	Coordenadora	20 anos
Professora de Ciências	Coordenadora	18 anos
Professora	Formadora no CEMEPE	18 anos
Pedagoga	Coordenadora	
Pedagoga	Supervisora	4 anos
Pedagogo	Professor de Educação Física	27 anos respectivamente
Professora de Artes Visuais	Professora de Artes Visuais	10 anos
Pedagoga	Pedagoga	18 anos
Pedagoga	Orientadora	19 anos
Professora de Artes Visuais	Professora de Artes Visuais	10 anos
Pedagoga	Supervisora	24 anos
Pedagoga	Formadora no CEMEPE	7 anos
Pedagoga	Coordenadora da Educação	21 anos
	Especial	
Pedagoga	Pedagoga	10 anos
Professora de Português	Vice-Diretora	1 ano e meio

