



O QUE QUER A ARTE NA EDUCAÇÃO? A REFLEXÃO NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ARTE/EDUCADORES DA REDE SESI-SP

Nicholas Belem Leite¹ – SESI-SP

Durante todo o tempo em que venho ocupando o lugar de professor em salas de aula, de professor de Arte, tenho pensando sobre a minha responsabilidade. Mais ou menos consciente do que me constitui enquanto convicções, a revisão das ideias, das coisas e, sobretudo, da presença das pessoas que me formaram me faz concluir que, tocado por essas influências, sem saber precisar o momento, assimilei a noção de que “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p. 5). Existe um eco dessa percepção na poesia de Fernand Deligny, quem também dedicou-se à Educação e que, em *Semente de crápula. Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*, informa ao professor: “É preciso saber o que você quer” (Deligny, 2020, p. 23). Qualquer tentativa de elaboração desse querer, na minha trajetória, passou e segue passando por uma investigação inevitável dos sentidos que a Arte, essa área de conhecimento humano que me permite nomear-me educador, assume na escola, de modo que não imagino poder descrever o que *eu quero* como arte/educador sem, paralelamente, refletir sobre *o que quer a Arte* na Educação.

Ao ocupar a sala de aula de uma outra forma, assumindo o papel de formador de professores de Arte, essas indagações permanecem como mediadoras da minha prática, e se ampliam, transformando-se em objetivos formativos que se constroem a partir do diálogo com as necessidades dos diversos contextos de formação, mas que partem de um propósito comum e persistente: a intenção de instaurar circunstâncias que favoreçam que professores pensem com profundidade sobre o que fazem, como

¹ Mestre em Artes (Artes Cênicas e Educação) e Especialista em Arte/Educação pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Bacharel e Licenciado em Teatro. Formador da área de Arte na Supervisão de Formação de Professores e Equipe Escolar da Rede SESI-SP. E-mail: nicholas.leite@sesisp.org.br.



fazem, por que fazem o que fazem e, ao mesmo tempo, que pensem sobre o porquê da Arte no espaço escolar, na vida dos estudantes e, especialmente, que revisem as razões de ser da Arte em suas próprias histórias. Contra a banalização da habilidade de reflexão que invade o discurso educativo internacional, saturando-o com diversos conceitos (professor e aluno reflexivos, metacognição, aprender a aprender etc) que, muitas vezes, são tomados por instituições escolares sem a devida avaliação crítica, Alarcão (1996, p. 4) propõe uma prática de reflexão para a autonomia que permite, ao falarmos sobre formação docente, “restituir aos professores a identidade perdida” – a pessoalidade. Refletir, nessa perspectiva, tem a ver com o movimento individual de atribuição de sentido à experiência, à prática, para além das tendências e jargões pedagógicos; um ato que, orientado pela percepção, abre espaço para a agência.

A experiência relatada neste trabalho ganhou forma quando da minha entrada na equipe de formação de professores da Rede Sesi-SP, em 2025, contexto em que a demanda de elaboração de uma pauta formativa a ser trabalhada com as centenas de arte/educadores de Educação Básica da Rede me fez pensar outra vez a respeito dos meus quereres. Visando a inclusão da formação específica de Arte ao programa de formação continuada Saber em Rede (que desde 2023 determina a realização de dois encontros anuais de formação de educadores das escolas Sesi-SP, estruturado a partir da reunião de formadores, professores e demais membros da equipe escolar em polos formativos espalhados pelo estado de São Paulo), iniciei, no início do mês de março, o planejamento da pauta de Arte que seria desenvolvida ao longo primeiro semestre deste ano em cerca de 20 polos. Observando a mudança, em andamento, do modelo pedagógico da Rede Sesi-SP, inicialmente nas orientações didáticas dos anos finais do Ensino Fundamental, que deixaram de orientar-se por expectativas de ensino-aprendizagem, adotando um sistema de competências e habilidades, analisei que caberia à formação daquele ciclo propor-se como um cenário propício à reflexão dos professores de Arte a respeito dessa alteração que os implicava diretamente, de maneira que o encontro formativo representasse uma ocasião para que refletissem a



respeito dos limites e possibilidade da sua atuação, e da razão de ser da sua área, a Arte, num modelo educacional com tal orientação.

Nesse sentido, a pauta formativa “Sensibilidade, aprendizagem e experiência no ensino de Arte por competências e habilidades” foi delineada com o objetivo geral de, por meio de um encontro teórico-prático, favorecer aos arte/educadores da Rede Sesi-SP a oportunidade de ponderar, entre pares, sobre como promover a formação artística dos estudantes em um modelo educacional de competências e habilidades. Para tanto, a linguagem da performance foi proposta como eixo articulador da pauta, considerando-se o seu caráter investigativo (Miranda; Faial, 2021). Importava avaliar se mesmo em um contexto estruturado por definições claras sobre o que se tenciona que um estudante saiba mobilizar (habilidades) para resolver um problema proposto, o exercício da performance teria condições de preservar a sua qualidade processual e subjetiva. De forma geral, entre as diferentes estratégias didáticas planejadas para a condução dos encontros (todos com 6 horas de duração) nos polos, que incluíram análise de performance, leituras, discussões em grupo e criação coletiva, a atitude – minha, como formador – de fazer perguntas foi uma constante. Àqueles educadores que vivenciavam a implementação de um novo projeto pedagógico, questionei: *como preservar o ensino-aprendizagem de Arte, com seu caráter sensível, integrado a um modelo por competências e habilidades, mantendo as especificidades dessa área de conhecimento? Como conciliar a imprevisibilidade da performance, ou de linguagens artísticas com mobilizações semelhantes às exigidas pela performance, no cerne de uma perspectiva de ensino que demanda evidências objetivas de aprendizagem? O que significa ser competente em Arte?*

Via de regra, essas questões eram apresentadas aos professores ao final das formações, depois que já haviam experimentado uma prática de performance que eu conduzia, e outras elaboradas por eles, de modo que as respostas às perguntas não ficassem limitadas a análises teóricas, que também foram feitas, mas que pudessem ser referenciadas pelas percepções singulares de cada participantes acerca de uma experiência encarnada, planejada a partir do exame das demandas do novo material



didático. Isto posto, assumi a concepção de que “nenhuma estratégia formativa será produtiva [de fato reflexiva] se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (Alarcão, 1996, p. 9), e investigar, no caso específico do ciclo formativo em destaque, significava promover o exercício de pensar e fazer Arte, performance, referenciando-nos pelas diretrizes pedagógicas que passavam a orientar a Educação na Rede SESI-SP, observando o diálogo delas (ou a sua incomunicação) com a natureza da área de conhecimento Arte. Em suma, nos instantes finais de formação em cada um dos polos, após todas as experiências, as perguntas mencionadas eram propostas aos professores com uma consigna mais ou menos assim: *busquem responder às questões com base no que leram hoje, nas coisas sobre as quais conversamos, que realizaram em grupo, que já sabiam ou que descobriram neste dia, mas, sobretudo, a partir do que perceberam, isto é, da forma como pessoalmente se relacionaram com o que discutimos.*

Com a finalidade inicial de documentar as respostas dos professores, a fim de produzir uma fonte de consulta, avaliação e revisão das práticas, o procedimento do protocolo foi utilizado com as turmas em formação. Nas pesquisas de Pedagogia do Teatro, o protocolo é proposto como um instrumento de avaliação da prática cênica transferível a outros contextos artístico-pedagógicos (Koudela; Concilio, 2019). Com origens nas avaliações solicitadas por Bertolt Brecht, o autor alemão, aos estudantes da Escola Karl Marx, em Neukölln, a partir dos experimentos com a peça didática – o modelo pedagógico brechtiano –, o protocolo surge como uma estratégia propulsora de reflexão. “Do ponto de vista prático, o protocolo é um registro das impressões dos atuentes/jogadores sobre o encontro/aula que lhe antecedeu” (Ibid., p. 254), ao que se segue a leitura dos textos.

Cada jogador pode ler seu protocolo no momento em que quiser, escolhendo trechos a partir de sua escritura. Não é necessário que seja feita a leitura do protocolo todo, mas sim dos trechos considerados significativos por seus autores. Após esta leitura, é estabelecido mais um tempo adicional para a roda de conversa na qual podem ocorrer novos comentários e reflexões. (Koudela; Concilio, 2019, p. 254).



Da vasta teoria que envolve o protocolo, interessa destacar, para concluir este resumo, o seu anúncio como “descoberta do conhecimento” (Ibid., p. 255). Por meio de suas etapas, a reflexão ganha materialidade em um processo integrador em que a percepção individual é incorporada a uma voz coletiva num ato dialético a partir do qual aquilo que eu compreendo, a partir da minha experiência, é confrontado com as interpretações alheias de uma mesma situação, e o que resulta disso é um terceiro e novo texto que, apesar de gerado por um problema comum (como perguntas que um grupo inteiro é convidado a responder ao mesmo tempo), é estruturado pelas formas singulares que cada indivíduo elabora na tentativa de resolvê-lo. Assim, no contexto de uma formação de professores que se dedicava a discutir os efeitos da mudança do modelo educacional de uma rede de ensino sobre um componente curricular, não imaginei que haveria possibilidade de reflexão verdadeira sobre esse tema sem que os docentes fossem convidados a dar “voz às suas próprias introspecções” (Alarcão, 1996, p. 4). Nesse cenário, a prática com os protocolos adentrou os polos formativos com o objetivo amplo de provocar professores de Arte a pensar sobre a sua área em relação a uma forma nova (em seus contextos) de propor a Educação. Por razões a investigar, coincidentemente, apesar da diversidade de textos que surgiram em cada escola, uma ideia foi recorrente, e pode ser sintetizada no trecho a seguir, realçado do protocolo de uma professora: “*eu quero acreditar naquilo que faço*”. Será possível a um professor de Arte acreditar no que faz sem que reflita sobre a especificidade da sua área de atuação na escola? Sem que pense a respeito das possibilidades e dos desafios de ensino-aprendizagem da Arte frente às tendências educacionais? O que soa das vozes dos professores cujas ideias foram protocoladas na experiência aqui relatada me leva (enquanto formador) a ponderar que não.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: _____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.



DELIGNY, Fernand. *Semente de crápula*: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo: n-1 edições, 2020.

KOUDELA, Ingrid; CONCILIO, Vicente. Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre *Aquele que diz sim* aos protocolos do “trabalho alegre”. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 246-255, 2019.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque; FAIAL, Carla Alice. Corpo e arte-performance na escola básica. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 30, e9906, jan. 2021.

Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972021000100204&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2025.
<https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.9906>.