



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**



---

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

### **EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COORDENADORA**

**ROSY GONÇALVES**

**Rio Claro - SP  
2020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO**



---

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

### **EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COORDENADORA**

**ROSY GONÇALVES**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Noemi Chaluh

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNESP – “Universidade Estadual Paulista” - Campus de Rio Claro como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro - SP  
2020**

G635e      Gonçalves, Rosy  
Experiências estéticas na formação de professores na escola :  
mediação da professora coordenadora / Rosy Gonçalves. -- Rio Claro,  
2020  
192 p.  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Instituto de Pesquisa em Bioenergia, Rio Claro  
Orientadora: Laura Noemi Chaluh  
  
1. experiências estéticas. 2. formação continuada. 3. professora  
coordenadora. 4. pesquisa narrativa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de  
Pesquisa em Bioenergia, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

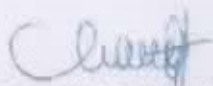
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
ESCOLA: MEDIAÇÃO DA PROFESSORA COORDENADORA

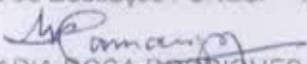
AUTORA: ROSY GONÇALVES

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

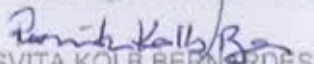
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela  
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. ROSVITA KOLB BERNARDES  
Departamento de Artes Plásticas - Escola de Belas Artes / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) -  
Belo Horizonte / MG

Rio Claro, 02 de setembro de 2020

Dedico este trabalho aos meus pais e a todos os profissionais da educação que com ousadia e coragem buscam transformar o cotidiano da escola.

## AGRADECIMENTOS

Durante a escrita dessa dissertação tive o apoio de muitas pessoas que estiveram presentes, direta ou indiretamente ao longo desta caminhada. Agradeço então a cada uma delas pelas contribuições. De um modo especial:

Agradeço primeiramente à Deus por ser essencial em minha vida, por me dar forças e sempre me guiar em meus caminhos.

Aos meus pais, Deusdete e Sebastiana, que sempre me incentivaram e me apoiaram em minhas decisões! Amo vocês!

À Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh pela acolhida e por ter me orientado com muita paciência. Você é muito especial e me inspirou a olhar a escola e a formação de professores com outro olhar. Certamente foi enviada por Deus no momento certo de minha vida.

À minha irmã Jacqueline pelo apoio de sempre.

Às minhas amigas e “mãezinhas de coração” Maria Helena e Alzira, apoiadoras e incentivadoras do sonho em fazer uma pesquisa de mestrado. Gratidão pelas orações e pensamentos positivos emanados para mim.

Ao meu companheiro Rogerio por estar ao meu lado!

À Angela por torcer para que tudo desse certo!

À Flavia por ser a leitora privilegiada de minhas escritas. Grata pelo apoio!

Às minhas amigas Janaína e Michele, parceiras durante meu percurso acadêmico. Obrigada pela cumplicidade e pela boa companhia nos cafés e almoços nos dias das disciplinas.

À Jemima, pela assessoria técnica, formatação das fotos e do trabalho. Gratidão!

À minha amiga Karin Casarin por ter me apoiado desde a elaboração do projeto de pesquisa.

Às professoras Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo e Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes pela disponibilidade em fazerem parte da banca examinadora desta pesquisa, bem como pelo carinho e atenção dispensados à leitura deste trabalho. Fico imensamente grata pela colaboração de vocês.

Aos integrantes do GREEFA, meus companheiros de estudos e discussões que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. Obrigada por me ajudarem a compreender o cotidiano da escola.

Aos meus amigos professores pelas lições cotidianas que contribuíram fundamentalmente na constituição do meu ser professora, professora coordenadora e pesquisadora. Jamais me esquecerei de vocês!

Aos meus queridos “pets”: Apolo e Zeus por serem companhia em todos os momentos e me encherem de alegria. Amo mais que tudo!

A todos o meu muito obrigada!

## RESUMO

A investigação tematiza as experiências estéticas potencializadas nos processos formativos em uma escola municipal de Educação Infantil (Etapa I e Etapa II) e do Ensino Fundamental, no município de Rio Claro/SP. A pesquisa teve por objetivo geral analisar os processos formativos desencadeados no espaço de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) da referida escola, na qual atuo como professora coordenadora e que trazem como pauta às experiências estéticas. Tais experiências foram compostas por diferentes linguagens, sendo elas: linguagem literária, linguagem cinematográfica e linguagem visual. Como objetivos específicos da pesquisa foram definidos: analisar e sistematizar a produção científica de teóricos que tratam das experiências estéticas, no intuito de apresentar o tratamento do conceito e explicitar as contribuições e implicações da introdução de experiências estéticas para a formação desses professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa na perspectiva narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), na qual tomei como objeto de estudo a minha prática de professora coordenadora na relação com os professores no processo formativo promovido na escola no contexto das HTPC's. A pesquisa narrativa promoveu minha formação enquanto professora coordenadora e pesquisadora favorecendo o relato e a reflexão de minha prática cotidiana. Os sujeitos da pesquisa foram: 10 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 03 professores especialistas PEB II (Arte e Educação Física) e gestores (diretora e vice-diretora). Os dados foram produzidos a partir de: a) minhas escritas no meu Diário de bordo pessoal e do meu plano de trabalho como professora coordenadora da escola; b) pasta das memórias das HTPC's composta por registros das perspectivas dos professores e equipe gestora sobre os momentos de formação; c) atas de registros dos encontros das HTPC's; d) gravações em áudios e fotografias das HTPC's; e) fichas avaliativas do processo formativo em HTPC's. Os seguintes documentos foram consultados no decorrer da pesquisa, subsidiando alguns apontamentos: Projeto Político Pedagógico da Escola; Plano de Trabalho da Unidade Educacional e Legislações Municipais. Inspirada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), consegui desvelar detalhes fundamentais, através de sinais e pistas minuciosas, dados marginais, que revelam fatos e acontecimentos no íntimo das suas singularidades. Portanto, essa pesquisa promoveu a reflexão sobre minhas vivências nos momentos de formação continuada na escola entrelaçadas às experiências estéticas de maneira coletiva e reflexiva, contribuindo para uma formação humanizadora e sensível, a qual considera a integralidade do sujeito. Palavras-chave: experiências estéticas; formação continuada; professora coordenadora.

**Palavras-chave:** experiências estéticas; formação continuada; professora coordenadora; pesquisa narrativa.

## ABSTRACT

The investigation focuses on the aesthetic experiences enhanced in the formative processes in a municipal school of Early Childhood Education (Stage I and Stage II) and Elementary School, in the city of Rio Claro/SP. The general objective of the research was to analyze the formative processes triggered in the space of HTPC (Hour of Collective Pedagogical Work) of the referred school, in which I act as a teacher-coordinator and that bring as a guide to the aesthetic experiences. Such experiences were composed of different languages, namely: literary language, cinematic language and visual language. The specific objectives of the research were defined: to analyze and systematize the scientific production of theorists who deal with aesthetic experiences, in order to present the treatment of the concept and explain The specific objectives of the research were defined: to analyze and systematize the scientific production of theorists who deal with aesthetic experiences, in order to present the treatment of the concept and explain the contributions and implications of the introduction of aesthetic experiences for the training of these teachers. This is a qualitative research in the narrative perspective (LIMA; GERALDI; GERALDI 2015), in within I took as my object of study my practice as a teacher-coordinator in the relationship with teachers in the formative process promoted at schools in the context of HTPCs. Narrative research promoted my training as a coordinating teacher and researcher, favoring the reporting and reflection of my daily practice. The subjects of the research were: 10 teachers of early childhood education and of the initial years of elementary school, 03 specialist teachers PEB II (Art and Physical Education) and managers (director and vice director). All the data was produced from: a) my writings in my personal logbook and my work plan as a coordinating teacher at the school; b) folder of the HTPC's memories made up of records of the perspectives of the teachers and the management team on the training moments; c) minutes of records of HTPC's meetings; d) audio recordings and photographs of HTPC's; e) evaluation forms of the HTPC's training process. The following documents were consulted during the research, supporting some notes: Political Pedagogical Project of the School; Work Plan of the Educational Unit and Municipal Legislation. Inspired by the evidential paradigm (GINZBURG, 1989), I managed to unveil fundamental details, through minute signs and clues, marginal data, which reveal facts and events in the depths of their singularities. Therefore, this research promoted the reflection on my experiences in the moments of continuing education at school intertwined with aesthetic experiences in a collective and reflective way, contributing to a humanizing and sensitive formation, which considers the integrality of the subject.

**Keywords:** aesthetic experiences; continuing education; coordinating teacher; narrative research.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Armário pedagógico. ....                                                          | 15  |
| Figura 2 - Equilibrista.....                                                                 | 22  |
| Figura 3 - Armário Pedagógico. ....                                                          | 24  |
| Figura 4 - Imagens de algumas obras que compõe acervo literário do armário pedagógico. ..    | 30  |
| Figura 5 - Coleção Revista Caras: As pinturas mais valiosas do mundo. ....                   | 31  |
| Figura 6 - Armário Pedagógico. ....                                                          | 32  |
| Figura 7 - Homem lançado ao mar de seus próprios mistérios. ....                             | 34  |
| Figura 8 - O Remo. ....                                                                      | 38  |
| Figura 9 - Pasta: Memórias das HTPC's. ....                                                  | 77  |
| Figura 10 - Entrada da Unidade Escolar.....                                                  | 85  |
| Figura 11 - Jardim da Unidade Escolar. ....                                                  | 85  |
| Figura 12 - Modelagem com argila. ....                                                       | 85  |
| Figura 13 - Explorando os movimentos corporais.....                                          | 85  |
| Figura 14 - Pintura inspirada pela música. ....                                              | 86  |
| Figura 15 - Desenho com carvão no pátio.....                                                 | 86  |
| Figura 16 - Brincadeira no parque.....                                                       | 86  |
| Figura 17 - Retirada de livros no acervo literário da escola. ....                           | 86  |
| Figura 18 - Retirada de livros no acervo literário da escola.....                            | 87  |
| Figura 19 - Aulas de arte no pátio coberto, esculturas com argila.. ....                     | 87  |
| Figura 20 - Experiências e descobertas na Educação Infantil. ....                            | 87  |
| Figura 21 - Horta do Programa de Educação Integral. ....                                     | 88  |
| Figura 22 - Pannel com desenhos de autoria das crianças para o Dia da Família na Escola. ... | 88  |
| Figura 23 - Dia da Família na Escola. ....                                                   | 89  |
| Figura 24 - Casa Aberta – exposição de uma mostra de trabalho para a comunidade. ....        | 89  |
| Figura 25 - Reunião de Pais.....                                                             | 90  |
| Figura 26 - Xadrez Humano: as crianças substituem as peças.....                              | 90  |
| Figura 27 - Diferentes propostas com desenho. ....                                           | 91  |
| Figura 28 - Educação Física: Aula modalidades esportivas. ....                               | 92  |
| Figura 29 - Educação Física: Aula modalidades esportivas.....                                | 92  |
| Figura 30 - Educação Física: Aula modalidades esportivas. ....                               | 92  |
| Figura 31 - Atividade circense, acrobacia. ....                                              | 93  |
| Figura 32 - Oficina de leitura. ....                                                         | 102 |
| Figura 33 - O Espelho Falso. ....                                                            | 111 |
| Figura 34 - Cartaz do curta- La Maison en petits cubes.....                                  | 115 |
| Figura 35 - Cartaz do curta Validation. ....                                                 | 119 |
| Figura 36 - Cartaz do curta Bridge. ....                                                     | 122 |
| Figura 37 - Cartaz do filme O extraordinário.....                                            | 124 |
| Figura 38 - Cartaz das impressões.....                                                       | 125 |
| Figura 39 - Exibição de filme.....                                                           | 131 |
| Figura 40 - O Viajante Sobre o Mar de Névoa.....                                             | 131 |
| Figura 41 - Exercício do olhar.....                                                          | 134 |

|                                                                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 42 - Exercício do olhar.....                                                                                                                                                                | 134 |
| Figura 43 - Selfie - momento de confraternização. ....                                                                                                                                             | 135 |
| Figura 44 - Os pobres trabalhadores da terra.....                                                                                                                                                  | 138 |
| Figura 45 - Campanha de vacinação contra a pólio em Gof Gudod, região de Baidoa. Somália.<br>.....                                                                                                 | 139 |
| Figura 46 - Coletânea de obras apreciadas nas formações em HTPC. Da esquerda para a<br>direita: O Viajante Sobre o Mar de Névoa, O Grito, O Remo, O Beijo. ....                                    | 140 |
| Figura 47 - Relatos de experiência de professores do Ensino Fundamental I. ....                                                                                                                    | 146 |
| Figura 48 - Oferta de diferentes materiais para as proposições de desenho, pintura,<br>modelagem e colagem. ....                                                                                   | 149 |
| Figura 49 - Processo de exploração: Oficina de Arte. ....                                                                                                                                          | 150 |
| Figura 50 - Momento de exploração e vivência de oficina de Arte. ....                                                                                                                              | 151 |
| Figura 51 - Exposição de arte – criações artísticas da equipe pedagógica da unidade<br>educacional. ....                                                                                           | 152 |
| Figura 52 - Menina na janela.....                                                                                                                                                                  | 155 |
| Figura 53 - Memórias de uma experiência. ....                                                                                                                                                      | 157 |
| Figura 54 - Dinâmica Nó humano - parceria com o professor de Educação Física. ....                                                                                                                 | 165 |
| Figura 55 - Apresentação do Espetáculo: “O Sapo Caculé e o livro de aventuras”. ....                                                                                                               | 166 |
| Figura 56 - Projeto “Violão na escola” em parceria com os músicos Welton Leandro de Nadai<br>e Erasmo Alves Sampaio envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria da<br>Cultura. .... | 167 |
| Figura 57 - Oficina de Grafite em parceria com Victoria.....                                                                                                                                       | 168 |
| Figura 58 - Dramatização com alunos do Programa de Educação Integral.....                                                                                                                          | 169 |
| Figura 59 - Projeto: Compartilhando histórias - Fátima Boeri em parceria com a Secretaria<br>Municipal de Educação. ....                                                                           | 170 |
| Figura 60 - Oficina de musicalização com a formadora.....                                                                                                                                          | 171 |
| Figura 61 - Oficina de musicalização com a formadora.....                                                                                                                                          | 171 |
| Figura 62 - Oficina: “Elementos da natureza” em parceria com a Formadora Thais Helena.....                                                                                                         | 172 |
| Figura 63 - Dor de cabeça, na desconstrução. ....                                                                                                                                                  | 173 |

## LISTA DE QUADROS

### LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> – Pesquisas que atendem a temática do professor-coordenador e a investigação da própria prática ..... | 50 |
| <b>Quadro 2</b> – Caracterização dos professores participantes da pesquisa .....                                      | 67 |
| <b>Quadro 3</b> – Relação das turmas e docentes responsáveis pelas aulas na Educação Infantil ...                     | 80 |
| <b>Quadro 4</b> – Relação dos docentes responsáveis pelas aulas do Ensino Fundamental .....                           | 81 |
| <b>Quadro 5</b> – Relação das oficinas do Programa de educação Integral (PEI) .....                                   | 81 |
| <b>Quadro 6</b> – Quadro de apoio da unidade educacional .....                                                        | 82 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BDTD - Base de dados de teses e dissertações  
CAP - Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico  
COMERC - Conselho Municipal de Educação de Rio Claro - SP  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
GREEFA - Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade  
HTP - Hora de trabalho pedagógico  
HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo  
HTPI - Hora de trabalho pedagógico individual  
HTPL - Hora de trabalho pedagógico livre  
LDB - Leis de Diretrizes e Bases  
MEC - Ministério da Educação  
PEB II - Professor de Educação Básica do Ensino Fundamental II  
PC – Professor Coordenador  
PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual  
PEI - Programa de Educação Integral  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PR - Projeto Recriando  
RPA - Reunião Pedagógica Administrativa  
SME - Secretaria Municipal da Educação  
UE - Unidade Escolar  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                          | <b>13</b>  |
| <b>2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....</b>                                                                                                | <b>15</b>  |
| <b>3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA .....</b>                                                                                                | <b>38</b>  |
| <b>3.1 Das pesquisas selecionadas .....</b>                                                                                        | <b>50</b>  |
| 3.1.1 Pesquisas sobre a própria prática.....                                                                                       | 50         |
| 3.1.2 Pesquisas que tratam da temática foco da pesquisa.....                                                                       | 58         |
| 3.1.3 Pesquisas que tratam das experiências estéticas.....                                                                         | 63         |
| <b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                                               | <b>66</b>  |
| <b>4.1. Sobre o percurso .....</b>                                                                                                 | <b>66</b>  |
| <b>4.2 Contextualização da Escola .....</b>                                                                                        | <b>79</b>  |
| <b>5 AS DIFERENTES LINGUAGENS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO<br/>CONTINUADA NA ESCOLA .....</b>                                          | <b>95</b>  |
| <b>5.1 Linguagem literária para deleitar-se... ..</b>                                                                              | <b>95</b>  |
| <b>5.2 Linguagem cinematográfica: Filmes na formação continuada de professores:<br/>diálogos entre olhares .....</b>               | <b>111</b> |
| <b>5.3 Linguagem Visual: Imagens fotográficas e Obras de Arte: da leitura estética a uma<br/>viagem rumo ao desconhecido .....</b> | <b>131</b> |
| 5.3.1 O marcante encontro com as Obras Arte.....                                                                                   | 140        |
| 5.3.2 Da experimentação de materiais as possibilidades de vivência de experiências estéticas –<br>Oficina .....                    | 147        |
| <b>6 LIÇÕES .....</b>                                                                                                              | <b>155</b> |
| <b>6.1 Primeiro Ato: Lição 1- O processo de narrar .....</b>                                                                       | <b>157</b> |
| <b>6.2 Segundo Ato: Lição 2- Inquietações que me movem e me nutrem .....</b>                                                       | <b>158</b> |
| <b>6.3 Terceiro Ato: Lição 3- Experiência estética: possibilidade outra de (trans)formação<br/>.....</b>                           | <b>159</b> |
| <b>6.4 Quarto Ato: Lição 4- O silêncio como forma de posicionamento .....</b>                                                      | <b>163</b> |
| <b>7 REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                         | <b>174</b> |
| <b>8 ANEXOS .....</b>                                                                                                              | <b>180</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de meu ingresso na função de suporte pedagógico de professora coordenadora, passei a vivenciar o exercício de refletir constantemente sobre a minha atuação profissional e também pessoal, pois quando estou atuando em meu fazer cotidiano não fragmento o meu ser, portanto, continuo sendo pessoa em meu contexto de trabalho, consequentemente interagindo com outras pessoas, todas num processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, passei a olhar com certo estranhamento para algumas práticas pedagógicas e de formação continuada às quais estava inserida e atuante, porém, esse olhar já se configurava mais crítico e perceptível sobre a minha realidade. De maneira simultânea ao processo reflexivo e de tomada de consciência sobre os sentidos de minha atuação profissional e pessoal, iniciei uma trajetória pela busca de ressignificação do meu ser e estar no mundo.

Assim, apresento a sistematização da pesquisa que tematiza as experiências estéticas potencializadas nos processos formativos em uma escola municipal de Educação Infantil (Etapa I e Etapa II) e do Ensino Fundamental, no município de Rio Claro, a partir de uma perspectiva de pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). A pesquisa teve por objetivo geral analisar os processos formativos desencadeados no espaço de HTPC da referida escola, na qual atuo como professora coordenadora e que trazem como pauta às experiências estéticas. Tais experiências foram compostas por diferentes linguagens, sendo elas: linguagem literária, linguagem cinematográfica e linguagem visual (apreciação de obras de arte e imagens fotográficas). Os objetivos específicos da pesquisa foram analisar e sistematizar a produção científica de teóricos que tratam das experiências estéticas, no intuito de apresentar o tratamento do conceito e ressignificar as contribuições e implicações da introdução de experiências estéticas para a formação de professores.

Assim, as experiências vividas nessa trajetória foram narradas em seis capítulos, os quais perpassam desde o meu memorial de formação até as vivências de momentos únicos e de grande significado em minha trajetória como educadora e posteriormente, professora coordenadora, que foram apresentados neste trabalho ao longo de cinco capítulos.

No capítulo 2, apresentando o meu memorial, busquei rememorar as etapas de formação pelas quais passei, desde o curso normal superior até o início na função de suporte pedagógico de professora coordenadora. Tais memórias me auxiliaram a compreender mais sobre quem sou e meu próprio processo de desenvolvimento, no movimento reflexivo das situações vivenciadas no cotidiano. As dificuldades e os desafios atuando como professora coordenadora foram trazidos em meu relato, assim como também os momentos únicos de conquistas e realizações

que se fizeram presentes em minha trajetória. Fatos inquietantes foram destacados, assim como as experiências estéticas vivenciadas desde minha infância até minha atuação na função de professora coordenadora.

Em seguida, no capítulo 3 apresento os conceitos de experiência estética a luz de diferentes teóricos, me posicionando sobre qual experiência estética me refiro ao longo desta investigação, também apresento o resultado da busca que me inquietou e me levou a pesquisar na base de dados da BDTD as produções científicas acerca das temáticas de interesse, sendo estas a formação continuada em espaços de HTPC das escolas, que envolvem experiências estéticas.

Quanto ao capítulo 4, neste me refiro à metodologia da pesquisa adotada e a opção pela pesquisa narrativa de experiências do vivido. Explicito o processo de sistematização e compreensão dos dados da pesquisa, revelando o contexto da escola onde atuo e me constituo como professora coordenadora em seus aspectos físicos e organizacionais.

No capítulo 5 destaco as proposições, nos momentos de formações em HTPC's, as quais envolveram experiências estéticas, abordadas e articuladas continuamente, entre a linguagem literária, a linguagem cinematográfica e a linguagem visual (apreciação de imagens fotográficas e obras de arte).

As lições com esta pesquisa são pontuadas no capítulo 6, onde revelo as aprendizagens atuando como professora coordenadora, ressignificando o vivido acerca das experiências estéticas no processo formativo.



Durante esse exercício tão íntimo e revelador, o qual me exigiu coragem para me despir de meus segredos como as palavras de Colasanti (1993) desnudei minhas descobertas, concepções, inquietações, conflitos e realizações em meu percurso profissional e pessoal.

A palavra armário em sua origem representava um móvel onde eram guardadas as armas, mais tarde esse nome se generalizou para móveis com portas onde se guarda todo gênero de objetos, assim temos armários para diversas finalidades. Durante o decorrer de minha narrativa, irei expor memórias, ressignificar algumas práticas, e revelar novas experiências, cada qual guardadas em partes diferentes do armário, as quais, algumas despertaram a curiosidade em abri-las, outras que não me chamaram a atenção, e por fim aquelas, que mesmo sentindo medo, eu as vasculhei.

O encontro com o armário permitiu, me defrontar com minhas memórias, as quais refletiram como um espelho o meu percurso formativo, assim recordo-me que o ingresso em minha vida escolar foi marcado pela insegurança e ao mesmo tempo pela curiosidade de saber como era a escola, espaço frequentado por meus irmãos e relatado de maneira que me aguçava a imaginação.

Neste memorial, resgato fatos e lembranças de minha constituição desde minha infância, como educanda e educadora. Quando matriculada, por meus pais, na Educação Infantil, conheci a rotina de uma escola com a professora e os demais colegas de classe, porém, sem o acolhimento e o respeito às singularidades da infância, minha insegurança foi manifestada através do choro e propulsora para o incentivo a eles de me tirarem da escola, com o reforço da própria professora de que a realização desta etapa escolar não era assim, tão necessária.

O meu ingresso no Ensino Fundamental foi ainda marcado pelo receio e desconfiança, mas após um período de adaptação, já me sentia à vontade para circular pelos espaços escolares e desfrutar do contato com a escrita e a leitura das primeiras palavras em minha cartilha “Caminho Suave”<sup>1</sup>. Paralelo a tudo isso, me recordo dos primeiros traçados e desenhos que tentava registrar em meus cadernos, sendo sempre repreendida pela professora ao dizer que “ali não era momento para desenhar”, arrancando-me as folhas e dizendo para esperar a aula de Educação Artística.

Ansiosa pelas aulas de Educação Artística, pois naquela época era esse ao nome dado a disciplina ligada à Arte, esperava o momento de pintar os desenhos mimeografados e enfeitá-

---

<sup>1</sup> Caminho Suave é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911-2001), que se tornou um fenômeno editorial Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/CaminhoSuave>. Acesso em: 23 mar. 2020.

los com papel crepom e, novamente, os momentos de desenhar eram deixados para o fim da aula, condicionado ao término da atividade proposta de pintura e colagem.

Nessa mesma expectativa, porém nem um pouco prazerosa, eram os ensaios para as apresentações do Dia das Mães ou de outras datas comemorativas, assim normalmente eu me posicionava ou era direcionada pela professora para a fileira de trás durante as apresentações para não ficar em evidência. Quanto às dramatizações me encarregavam de papéis com pouca ou nenhuma fala, normalmente personagens secundários ou decorativos como árvore, sol ou passarinho. Ainda assim dava um “friiiiio na barriga” para me expor aos pais e a comunidade escolar.

O porquê de tanto nervosismo durante as apresentações eu não me lembro ao certo, porém, me recordo de situações muito agradáveis em família, lembro-me do repertório musical da minha infância, bem como, a predisposição para dançar, pois ouvia com meu pai, incluindo desde as músicas da Jovem Guarda, as canções de Elba Ramalho, Clara Nunes e Legião Urbana, como o molejo e o ritmo no qual eu dançava Lambada<sup>2</sup>. Estas são lembranças afetivas muito significativas para mim.

Quanto ao meu ingresso no magistério anos depois, este foi muito influenciado por meus familiares, em especial pela minha irmã, a qual me aconselhou a me matricular no curso de magistério. Nessa época, ainda não tinha clareza sobre a certeza de exercer o magistério ou seguir em outra profissão, mas enfim, acreditava que com este curso as possibilidades de emprego seriam maiores.

Ainda me referindo sobre algumas experiências estéticas<sup>3</sup> vivenciadas na época de escolarização, recordo-me de uma dramatização feita no curso normal, na disciplina de Didática, acerca da temática sobre conflitos, e embora, com certa timidez, posso dizer que me diverti participando daquela proposição na aula. Também no curso normal, ao elaborarmos um trabalho final para uma disciplina, na qual solicitava uma apresentação artística sobre o Movimento da tropicália<sup>4</sup>, diante desse desafio, eu e as colegas de classe para não nos expormos e nos expressarmos em público, optamos por ensaiar algumas crianças do Ensino Fundamental

---

<sup>2</sup> A lambada é um gênero musical com origens na Região Norte do Brasil, mais especificamente no estado do Pará nos anos 1980. Tem, como base, o carimbó e a guitarra. Foi influenciada por ritmos como a cúmbia e o merengue. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lambada>. Acesso em: 25 mar. 2020.

<sup>3</sup> O conceito de experiência estética será aprofundado no próximo capítulo.

<sup>4</sup> O Tropicalismo foi um movimento de ruptura que sacudiu o ambiente da música popular e da cultura brasileira entre 1967 e 1968. Seus participantes formaram um grande coletivo, cujos destaques foram os cantores-compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil, além das participações da cantora Gal Costa e do cantor-compositor Tom Zé, da banda Mutantes, e do maestro Rogério Duprat. A cantora Nara Leão e os letristas José Carlos Capinam e Torquato Neto completaram o grupo, que teve também o artista gráfico, compositor e poeta Rogério Duarte como um de seus principais mentores intelectuais. Disponível em: <http://tropicalia.com.br/identifisignificados/movimento>. Acesso em: 29 set. 2019.

de uma escola onde estagiávamos. A apresentação foi muito aplaudida e um dos professores do curso normal, após os elogios nos indagou sobre o porquê de nós mesmas não termos feito a apresentação. Hoje, penso que no meu processo de formação inicial, faltaram estímulos para o contato com a música, com a dança e as artes cênicas.

Durante o período de quatro anos em que cursei o magistério entre os anos de 1996 a 1999 lembro-me de algumas apresentações de aulas práticas, nas quais poderíamos experimentar a construção de um planejamento de aulas e a execução com as próprias colegas de classe, mas o que mais me desafiou foram os estágios com as turmas de Educação Infantil, visto que a professora de estágio solicitou a elaboração de um plano de aula em que eu teria que contar histórias. Essa prática ainda não experimentada exigiu a superação da timidez, pois este era um grande obstáculo, já que estava sendo avaliada pela professora de estágio e assistida também pela professora da sala.

Após o término do curso do magistério me dediquei a dar aulas eventuais, novamente incentivada pela minha irmã, a qual já era professora, e também por meus pais. Então por um período muito curto fui professora eventual, pois logo passei a trabalhar como contratada na rede pública municipal da cidade de Rio Claro. O período de aulas eventuais me despertou o interesse pela profissão docente. Passei a vê-la com outros olhos e não apenas como um recurso financeiro, pois pude sentir os desafios, os prazeres e as realizações que a função docente me proporcionava.

Dessa forma, ministrei aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental passando por algumas escolas e observando as diferentes práticas e contextos pedagógicos, porém sem a percepção de que tudo aquilo estaria contribuindo para minha constituição docente.

Na condição de professora contratada, com minha primeira turma, numa sala de 2º ano, me defrontei com os primeiros desafios da docência, os quais, a formação inicial não foi suficiente para me preparar, tais desafios acerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos e das intervenções adequadas. Logo no primeiro dia, a professora eventual que estava com a sala a qual eu iria assumir, não foi avisada da escolha de classe e, portanto, estava lá, junto comigo apenas no primeiro dia de aula. Desta forma, não fiquei sozinha e observei a maneira como ela chamava a atenção das crianças e pude “imitá-la” nos demais dias, me sentindo mais segura, no que consistiu sobre o domínio e disciplina dos alunos.

Recordo-me, também, que o tempo de experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi muito pequeno, mas de grande significado para mim, pois ver a dedicação em aprender a ler e escrever daqueles homens e mulheres, após longa jornada de trabalho, me impulsionava a dar o meu melhor como professora, mesmo que em alguns momentos me

sentisse insegura sobre minha própria prática. As experiências que encontrei nesse período foram prazerosas, motivadoras e me marcaram profundamente.

Minha segunda turma como professora contratada me lançou desafios ainda maiores, era uma turma multisseriada (1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais) com apenas nove educandos. Apesar do baixo número de alunos, me senti um pouco confusa em distribuir o tempo e as atividades a serem desenvolvidas. Este contexto apreensivo se agravou com a falta de empatia que a professora coordenadora me recebeu na escola, pois a sala de aula estava com uma professora as quais estabeleciam laços de amizade, portanto esta professora perdeu a sala com a minha chegada e neste contexto não fui bem-vinda. Durante todo o período em que estive naquela escola, poucas orientações me foram feitas e muitas críticas me foram lançadas, mas com muita determinação conduzi os seis meses de aula naquela escola e guardo na lembrança a frase que ouvia desta professora coordenadora: “Você vai acabar com a vida dessas crianças se não souber dar aulas”; achei a colocação muito forte, porém não me abati, apenas estranhei a falta de profissionalismo. Hoje reflito sobre as dificuldades do professor iniciante e a necessidade da boa acolhida na escola, afinal, em que outro lugar o docente inicia sua carreira, senão na própria escola.

Durante a graduação em Pedagogia entre os anos de 2005 a 2008 numa faculdade particular de Rio Claro, participei de discussões com professores e colegas sobre as diversas situações vivenciadas em sala de aula. Tais discussões foram suscitadas a partir das teorias estudadas em aula, juntamente com nossos relatos de vivências na escola. Momentos muito ricos e esclarecedores.

Na graduação, conciliava os estudos no período noturno com uma carga horária de trabalho maior, pois dobrava períodos e, com o passar dos anos, optava por trabalhar no Ensino Fundamental e em escolas da periferia, pois além da proximidade de minha casa, gostava também das especificidades daquele público e acreditava contribuir com minha persistência, paciência e dedicação. Esta escolha contribuiu para minha experiência, pois naqueles contextos as salas eram numerosas, com defasagens de aprendizagem e indisciplina. No entanto, inúmeras situações positivas e de superação foram observadas e eternizadas em minha memória, tais como os avanços de aprendizagens, os primeiros alunos alfabetizados por mim e os vínculos estabelecidos com os alunos da EJA. Essas valiosas recordações me alegram e trazem boas sensações, além de indícios de realização profissional.

Como professora do Ensino Fundamental, acreditava que o sucesso dos meus alunos dependeria apenas do meu trabalho, ou seja, das minhas práticas de ensino, no entanto, rapidamente percebi que outros fatores comprometeriam o processo de ensino-aprendizagem,

tais como, fatores cognitivos, sociais e familiares. Nesse contexto, me senti um tanto perdida e faltou apoio pedagógico e formação continuada, pois a falta de experiência também me impedia de traçar estratégias mais adequadas às diversidades encontradas no cotidiano escolar.

Neste mesmo período, o trabalho pedagógico com as salas de Educação Infantil era prazeroso e o lúdico me encantava, pois percebia o quanto a criança pequena se desenvolve brincando e explorando diversos objetos e materiais, porém hoje percebo que havia intencionalidade na minha prática, no entanto, sem a percepção clara dos objetivos propostos para a Educação Infantil. Apesar de ser assistida por uma professora coordenadora, esta também não tinha conhecimento de cunho pedagógico para me coordenar neste processo. Quando orientada em algumas práticas, como por exemplo, sobre o desenho e brincadeiras na área externa da escola, costumava questioná-la sobre o porquê daquelas orientações e sobre o modo de serem realizadas, e como resposta, ouvia que deveria ser assim porque a coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação queria daquela forma, ou seja, sem explicações ou formações teóricas e práticas daquele processo.

Diante do exposto acima, passei por um período esperando apenas do outro a responsabilidade pelo meu processo contínuo de formação e as soluções para meus problemas cotidianos, porém ao ingressar no curso de Pedagogia, tal situação passou a me incomodar e alguns movimentos foram iniciados por conta própria, como pesquisar intervenções mais precisas para as dificuldades apresentadas por meus alunos. As aulas nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Fundamentos do Ensino na Matemática na graduação também abriram o leque de oportunidades de mudanças e aprimoramento de minhas práticas.

Junto com o sentimento satisfatório de descobertas, a realidade frustrante do trabalho solitário me foi desvelado no âmbito educacional. Entre colegas mais experientes fui amparada por algumas, das quais sou grata e guardo boas práticas em minhas memórias, como também me defrontei com situações de egoísmo em relação a outras colegas, também guardo estas lembranças, e que me servem de exemplo até hoje, justamente para não segui-las, principalmente quando me deparo com professores iniciantes, os quais necessitam de suporte, apoio e orientação.

Após o período atuante na condição de professora contratada, prestei dois concursos públicos, sendo o primeiro em 2008, me efetivando na Educação Básica no município, em seguida em 2009, me efetivei novamente na Educação Básica, porém professora no Quadro II, no qual substituímos professores que exercem a função de suporte pedagógico (substituição de diretor, vice diretor e professor coordenador).

Junto à possibilidade de atuar em dois períodos, optava por uma sala de Ensino Fundamental (4º ou 5º ano) devido aos conteúdos desenvolvidos e uma de Educação Infantil (Maternal I ou II) justamente pelo contato bem próximo com as especificidades das crianças menores nessa etapa, além da ludicidade entorno do trabalho. Nesse contexto, escolhi permanecer, quando possível, na mesma unidade escolar, e em 2011, iniciei como professora do Maternal I, no cargo de Quadro II, na escola onde hoje atuo como professora coordenadora, posteriormente em 2015, removi minha classe de Ensino Fundamental, pelo Quadro I, também para lá.

Durante a graduação não tive nenhuma disciplina ligada a Arte, porém estava inserida em um ambiente que estimulava a vivência de experiências estéticas, pois me lembro de uma visita com a minha turma, no curso da Pedagogia ao museu Histórico e Pedagógico “Amador Bueno da Veiga” próximo à faculdade, como também a visitação ao museu da Língua Portuguesa em São Paulo na exposição de Clarice Lispector. Ambas as experiências estéticas me proporcionaram muito prazer.

Diante dos convites das minhas colegas professoras, assisti ao espetáculo “O quebranozes” no Teatro Municipal, já frequentei inúmeras vezes a concertos na sala São Paulo, apresentações no MUBE (Museu Brasileiro de Escultura e Ecologia), porém a experiência que mais me tocou e impressionou foi assistir à apresentação de um coral cantando a Ópera de Camina Burana, na Sala São Paulo. Esse momento foi emocionante.

Todas as experiências estéticas mencionadas me despertaram para a Arte e sempre que possível, em viagens procuro conhecer os museus e frequentar feiras de artesanatos para conhecer a cultura local e ampliar meu repertório cultural.

Em meio ao trabalho pedagógico com alunos da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) surgiu a oportunidade de concorrer à vaga de professora coordenadora na mesma escola em que atuava como professora. Passei a refletir sobre minhas condições de ocupar este cargo e minhas intenções nesta função, pois já possuía quinze anos de experiência docente no Ensino Fundamental e cerca de cinco anos na Educação Infantil, porém me questionava se tal experiência seria suficiente para realizar um trabalho de formação na escola.

Desafio aceito, etapas burocráticas vencidas e imersa em obstáculos gigantescos na função de professora coordenadora iniciante, em abril de 2016, frente a algumas resistências, assumi a função, iniciando minha trajetória como professora coordenadora. Dessa forma, realizei diagnósticos da escola, tracei metas de trabalho, observei as características e as personalidades dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar para melhor direcionar os

apontamentos, além de me manter aberta para ampliar meus conhecimentos e repensar minhas próprias práticas.

Diante das incumbências que a nova função exigia, me sentia por alguns momentos me equilibrando em uma corda bamba, assim como a bailarina da obra de Cesar Avllón (s/d), a qual me chamou a atenção pelo movimento corporal, pois me passa a sensação de leveza e equilíbrio, e assim procurei equilibrar minhas expectativas, anseios, preocupações, dúvidas e desejos, porém escolhi fazer isso tudo com o máximo de leveza possível, encarando os desafios cotidianos, dançando sobre a corda bamba com suavidade, pronta como se fosse levantar voo, mesmo quando o receio de cair pairava no ar.

**Figura 2 - Equilibrista.**



*Mesmo nos momentos mais tensos e turbulentos da vida, onde não houver outra escolha, a não ser tentar se equilibrar, faça isso da melhor maneira possível. Assim, em meio aos reveses da vida, me curvei, suspirei e retomei o fôlego para dançar levemente como uma bailarina.*

*Rosy, 2018*

**Fonte:** AYLLÓN, ([20--?]).

Apesar de ter um plano de trabalho com objetivos e estratégias delineadas, iniciei na função de professora coordenadora sem muita clareza de como iria atuar, porém tinha a convicção de não reproduzir algumas condutas de professoras coordenadoras já observadas por mim, enquanto professora. Condutas estas, que não estimulam a responsividade no contexto de formação, ausentando de proposições que permitem reflexões, debates e relatos sobre o vivido em nosso cotidiano. O que, de fato, almejava era apresentar uma atitude responsiva frente ao indivíduo em formação, ou seja, me responsabilizar em desenvolver no cotidiano escolar, espaços para o diálogo e estímulo ao posicionamento crítico de todos os envolvidos, legitimando esse espaço de formação crítica.

Após os primeiros diálogos com a direção da escola sobre as especificidades do trabalho cotidiano que passaria a realizar, optei por continuar seguindo a linha de trabalho que já vinha sendo realizada, pois assim me sentia segura, mas ao mesmo tempo sentia a necessidade de iniciar um trabalho com minha identidade, ou seja, com tomadas de decisões que refletissem minhas ideias e concepções. E assim, abri um armário que ficava na sala que iria ocupar, este armário era nomeado como “armário pedagógico” e praticamente era intocável, pois observava que nenhum docente o abria. Assim, ao decidir abri-lo, iniciei uma busca em seu interior, ou seja, uma ação para propriamente conhecê-lo e explorá-lo, e ver o que ele teria a me oferecer, pois naquele momento ainda não havia decidido ao certo as temáticas que iria abordar em 2016, no meu primeiro ano letivo como professora coordenadora.

As primeiras atribuições da nova função me deixaram muito inquieta, pois desejava desempenhá-la da melhor forma possível, me esquecendo de que somente a experiência daria condições de me sentir segura e aprimorar meu trabalho. Dentre as diversas atribuições da função desempenhada, tenho a incumbência de organizar as HTPC's duas vezes por semana, uma com o grupo de professores da Educação Infantil e a outra com o grupo de professores do Ensino Fundamental I (PEB I) e do Ensino Fundamental II (PEB II).

A direção da escola pontuava a necessidade de aproveitarmos bem as HTPC's para a formação continuada, ou seja, realmente fazer uso desses momentos com estudos pertinentes às necessidades dos docentes e dos discentes. Dessa forma, as temáticas iam ao encontro das necessidades dos professores e foram delineadas acerca das versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos aspectos do desenvolvimento infantil, especificamente, com os docentes da Educação Infantil. Em relação às formações com os docentes do Ensino Fundamental foram realizadas leituras das versões da BNCC e com ambas

as etapas de ensino, estudos sobre moralidade infantil, tendo como suporte teórico o livro *Moralidade Infantil*, de Telma Vinha (2001)<sup>5</sup>.

Debruçando sobre minha trajetória, percebi que me permiti explorar o armário pedagógico, armário este, que talvez por falta de incentivo, era praticamente intocado pelos docentes. Essa ação, ou mesmo o exercício de descortinar o armário, foi como ter mergulhado profundamente no conhecimento, descoberto diferentes conteúdos através de materiais literários e visuais. Abrir suas portas me ampliou o olhar para um mundo de possibilidades de novas práticas e concepções de ensino-aprendizagem.

**Figura 3** - Armário Pedagógico.



**Fonte:** Autoral, 2019.

No decorrer de minha narrativa, revelarei os principais aspectos desse encontro significativo, o qual marcou minha constituição como professora coordenadora, expandiu meu olhar acerca da formação docente em diferentes dimensões, entre elas a inspiração para tentar provocar, mesmo que timidamente, algumas experiências estéticas.

Assim, no ano de 2016, iniciei na coordenação pedagógica com práticas de formação de cunho teórico e não tão reflexivo, me preocupando mais com a quantidade de conceitos que iria transmitir

---

<sup>5</sup>Esta obra resultado de uma pesquisa realizada diretamente com professores relata o conteúdo de um curso ministrado sobre o desenvolvimento da moralidade, apresenta as implicações pedagógicas decorrentes desses estudos e analisa as situações vivenciadas pelos educadores no cotidiano da escola, narrando as dificuldades comumente encontradas por eles ao trabalhar com essa questão.

aos professores mediante um vasto material de leitura e discussões de textos e, em alguns momentos, utilizando vídeos para exemplificar o conteúdo que iria ser tratado.

Nessa dinâmica de trabalho, não percebia que minhas ações talvez tivessem característica de instrumentalização docente no processo formativo. Analisando minha trajetória, tenho a percepção que no primeiro ano desempenhando a função de Professora coordenadora, procurava encontrar receitas para solucionar cada problema pedagógico da escola, e com isso ficava tão imersa a eles que não conseguia ter uma visão mais abrangente para atingir muitos dos objetivos traçados em meu Plano de Trabalho. E ainda percebo, neste momento de escrita, que enquanto formadora me posicionava como transmissora de conhecimentos.

Nesse movimento de escrita em que a pesquisa narrativa me proporciona, observo que em 2017, no segundo ano atuando na coordenação pedagógica, as pautas das reuniões ainda carregavam a ideia de ampliar os estudos nas HTPC's numa perspectiva amplamente teórica, utilizando capítulos de livros como suportes para embasarem os diversos estudos propostos. Ao longo do ano, outras temáticas de estudos foram levantadas, porém o enfoque principal se deu sobre a leitura.

Iniciamos os estudos de alguns capítulos do livro “Estratégias de leitura”, de Isabel Sodré (1998) e “Formando crianças leitoras”, de Jolibert (1994). Com relação aos estudos dos capítulos do primeiro livro citado, objetivava juntamente com os professores, compreender a complexidade da leitura, pois essa obra colabora com os educadores a promoverem a utilização aut noma de estratégias de compreensão leitora dos alunos. Quanto às leituras da segunda obra, esta permitiu maior aproximação com a aprendizagem da leitura realizada em situações reais, nas quais o aluno busca sentido ao texto.

Através dos apontamentos dos docentes, bem como, de minhas observações no cotidiano escolar, percebi que mesmo com os movimentos vividos acerca da leitura e estabelecendo relações com a prática, estas ações não impactavam consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem, pois alguns alunos ainda apresentavam dificuldades para realizarem leitura interpretativa, as quais refletiam em outras áreas do conhecimento, inclusive, em Matemática.

É importante esclarecer que os referenciais teóricos elegidos para os estudos sobre leitura nas HTPC's contribuíram significativamente para as formações, mas percebo que a maneira como eles foram apresentados aos professores resultou num processo formativo maçante e monótono, pois permearam apenas discussões teóricas e pouco relacionadas à prática que realmente era desenvolvida pelos docentes. Entretanto hoje, procuro compreender minhas

ações nesse período de formação, percebo também certa inexperiência, pois estava há pouco tempo atuando como professora coordenadora, embora, bem-intencionada em tal função, com objetivos claros e específicos acerca da leitura, ainda “tateava” a melhor forma de desenvolvê-la na escola.

Portanto, de maneira sistematizada e pontual os estudos eram organizados e muito produtivos, os quais também foram ganhando identidade própria, além de revelar certo interesse do grupo de professores da Educação Infantil<sup>6</sup> em socializar práticas pedagógicas e realizar oficinas. E, assim foi feito, a partir de pesquisas, relatos de experiências e oficinas práticas. Apesar dos professores se apresentarem com postura participativa e muito contribuírem, ainda assim, sentia que faltava algo no processo formativo e que o envolvimento poderia ser maior, embora soubesse, que após um dia longo de jornada de trabalho em sala de aula a concentração, nos momentos de formação, tende a ser comprometida.

Como já referido anteriormente, o aproveitamento dos momentos de formação continuada na escola, de modo geral, foi muito bom, pois possibilitaram aprendizagens e reflexões pertinentes as dificuldades de nosso contexto educacional, no entanto era preciso romper com a maneira como vinha sendo realizado, pois percebia que mudanças precisavam ser feitas para que o interesse dos professores fosse maior. Busquei investigar outras práticas formativas que possibilitassem o processo de fazer e estudar juntos, que também ampliassem nosso conhecimento em um movimento de apropriação e reinvenção de nossos fazeres pedagógicos a partir de diversas linguagens.

E para essa busca, além de pesquisas individuais, fui ao encontro da universidade (UNESP) como participante em dois cursos de extensão<sup>7</sup>, ambos os cursos foram disparadores da ideia de analisar outras práticas e a partir delas refletir sobre o meu trabalho. Nesse percurso me propus a elaborar um projeto de pesquisa para o mestrado, tendo como foco de investigação minha própria atuação profissional, enquanto professora coordenadora.

Desta forma, lancei-me o desafio de tornar a formação continuada na escola mais dinâmica, buscando novas perspectivas na formação de professores, promovendo a circulação de ideias. Pela primeira vez, com maior segurança, tive a sensação de estar “mais consciente”,

---

<sup>6</sup>As inquietações surgem com os professores desse segmento, porém, lembro que o trabalho apresenta processos de formação junto com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> O curso de extensão “Escola de educadores: O professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento” coordenado pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto e Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Cyrino no ano de 2018 destinado para professores da rede pública e privada do município.

O curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores” coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Noemi Chaluh, destinava-se para professoras coordenadoras, vice-diretoras, diretoras e supervisoras da rede pública municipal de ensino de Rio Claro e alunos da graduação (curso de Pedagogia da Unesp, Rio Claro).

ou seja, num exercício reflexivo busquei analisar todo o processo pedagógico e tracei novos objetivos e metas para as próximas formações.

Em meio às reflexões acerca da minha prática, aconteceu algo que modificou minha atuação profissional positivamente, pois a partir de um apontamento feito pela supervisora de ensino, responsável pela Unidade Educacional de atuação, em uma de suas visitas à escola, me fez pensar sobre a importância de meus registros referentes às minhas ações no cotidiano escolar.

A partir de sua sugestão sobre como registrar as atas de HTPC, antes feitas de maneira muito sucinta, estas poderiam ser modificadas, tornando-se um documento semelhante ao “Diário de bordo”, no qual revelaria a estruturação e as intenções destes momentos. Assim, o meu trabalho de formação junto aos professores, passaria a ser documentado com maior descrição, relatando as vivências desses momentos em detalhes. Sobre documentação, Ostetto (2012) salienta que:

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão (OSTETTO, 2012, p. 13-14).

Nessa perspectiva, passei a registrar de forma mais elaborada as pautas das reuniões e os principais pontos discutidos, assim como, meus objetivos para cada formação. Desta maneira as atas deixaram de ser redigidas por mim com caráter estritamente burocrático, transformando-se numa ação mais prazerosa com a escrita e legitimando minha própria prática. Porém, essa mudança só foi possível devido ao olhar atento de outra pessoa sobre os meus registros, assim como a abertura que tive para ressignificá-los a partir desta sugestão.

Também como forma de documentar o trabalho pedagógico e formativo, fotografias e vídeos foram feitos. Tal movimento se configurou como algo intrínseco às práticas cotidianas, fossem elas pedagógicas ou das formações em HTPC's. Dessa maneira, as imagens produzidas colaboraram para além de recordações de momentos vividos, pois a partir delas realizamos leituras de nossas vivências e intervimos quando necessário.

No exercício de escrita desta pesquisa, percebi a importância do registro da experiência vivida, pois através dele é possível analisar criticamente o vivido, além de alterar os percursos

a serem percorridos no sentido de investir sempre em práticas que potencializem a formação continuada na escola. Pautando minhas reflexões, corroboram com Ostetto (2012):

Na escrita vamos ampliando a compreensão de nossa prática. Ao colocar no papel a experiência, tomamos distância e, por isso, podemos nos aproximar ainda mais dela. A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitos, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade (OSTETTO, 2012, p. 23).

Durante minha trajetória, mais especificamente, após dois anos na coordenação pedagógica, no ano de 2018 me deparei com outro momento muito importante de exercício de reflexão sobre minha prática. Em parceria com a equipe gestora, durante a elaboração do plano de trabalho da escola<sup>8</sup> revisei o plano de trabalho da professora coordenadora, ou seja, meu próprio plano de trabalho, construído por mim para nortear minha atuação, bem como, atendendo a solicitação da SME para o processo de recondução e observei que nele continham ações que buscavam ampliar as práticas culturais nos espaços escolares. Dessa forma, ampliei minha percepção do processo formativo nas HTPC's e dos eventos culturais ocorridos na escola, propulsores de experiências estéticas.

Já me sentindo mais segura nas questões referentes ao processo formativo, pois possuía maior clareza da maneira de como conduzi-lo, ansiava por colocar em prática as ideias pensadas para o desenvolvimento da formação continuada, agora numa perspectiva mais ampla, para além dos estudos teóricos, me abrindo para o uso de outras linguagens.

A partir disso, em meio à elaboração de ações formativas eu teria que desenvolver um plano de trabalho, pois em abril de 2018 completaria dois anos que havia ingressado na função de professora coordenadora, e de acordo com legislação regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação daquela época, passamos pelo processo de recondução, o qual exigia a apresentação de um plano que contivesse os seguintes itens: I) Avaliação do trabalho desenvolvido nos últimos 2 (dois) anos com análise dos objetivos e ações propostas; II) Objetivos do trabalho pedagógico e propostas de ações a serem desenvolvidas nos próximos 2 (dois) anos; III) Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico. Compunham também o processo de recondução considerados como instrumentos avaliativos, o Relatório da Direção da Escola, o Relatório da Secretaria Municipal da Educação sobre a atuação da professora coordenadora. Cumpridas tais etapas, o processo passava para aprovação através de

---

<sup>8</sup> Documento anual extraído do PPP e norteador do trabalho pedagógico da unidade educacional.

votos do corpo docente e equipe gestora, com obtenção de 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) do total de votos. Naquele momento, o resultado foi favorável a mim, sendo reconduzida para mais 2 (dois) anos na função de suporte pedagógico de professora coordenadora.

Ao elaborar um cronograma de formação para o ano todo, me preocupei em atender as demandas pontuadas pelos docentes e também com a inserção de estudos, os quais percebia que precisavam de um novo olhar. A partir da experiência vivenciada anteriormente, através de um estudo muito denso sobre a temática da leitura, percebia que ainda precisava complementar esse tema, porém não poderia adotar a mesma dinâmica.

Inspirada pelos cursos de formação, aos quais participei e das discussões nas disciplinas do programa de pós-graduação em educação, propus o estudo da leitura numa perspectiva diferente e que levasse os professores a dialogar de maneira mais espontânea e aberta a novos conhecimentos.

No entanto, o movimento de refletir sobre minha própria prática foi intensificado após meu ingresso no mestrado, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Laura e com minha participação no Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) também coordenado por ela. Esse grupo é constituído por seus orientandos da graduação e pós-graduação e colaboradores (professoras que não possuem vínculo com a universidade), os quais, provavelmente alguns, serão futuros professores, gestores e professores-coordenadores que desenvolveram um olhar investigativo e sensível no cotidiano escolar e que valorizam a interlocução dos sujeitos nos processos formativos. Destaco que este se constitui num espaço onde a Prof<sup>a</sup>. Laura acolhe as subjetividades, promove o diálogo entre a universidade e os educadores, os quais além de pesquisadores na e com a escola, também atuam diretamente no fazer docente, sendo possível discutir sobre as dimensões teóricas e práticas do cotidiano escolar.

Então, motivada pelos estudos e relatos de experiência no âmbito da universidade, ao invés de empregar textos sucessivamente nos encontros, propus a inserção de outras linguagens no contexto da formação, objetivando complementar os estudos teóricos e dialogar com os docentes sobre os diversos tipos de leitura. Tais leituras permeadas pela subjetividade de cada um se desdobraram também para a leitura de mundo, a qual segundo Freire (2011) precede sempre a leitura da palavra e nos dando condições de compreendê-lo.

A maioria dos materiais empregados na formação era pesquisada na própria escola, no armário pedagógico, pois o acervo com materiais apresentava boa quantidade e qualidade de livros que traziam as linguagens literárias e visuais.

Diante dessas memórias acerca de minha formação pessoal e profissional, posso afirmar que o encontro com alguns materiais que tratam da Arte foi muito significativo, pois aconteceu

em um momento de curiosidade e pesquisa em que explorava o armário pedagógico da escola, e questiono-me do porquê de ter atribuído tanto significado e importância a esses materiais?

Nesse processo investigativo e reflexivo, desenvolvi a consciência e percepção da importância de diferentes linguagens permearem o processo de formação continuada na escola, através da vivência de experiências estéticas. Alguns desses materiais foram adquiridos pela equipe gestora da escola, mas a maioria dos materiais é advinda dos Programas do MEC<sup>9</sup>. Entre os livros literários e pedagógicos, outros materiais compunham este acervo, como: Box de CD's de música clássica, encartes de obras de arte e jogos pedagógicos. Destaco o armário pedagógico, mas pode-se dizer que esse armário se estendia com caixas sobre ele e prateleiras na sala em que ele ocupava com inúmeros jogos pedagógicos. Quanto aos materiais que não estavam disponíveis, recorria a pesquisas em internet e a outras fontes.

**Figura 4** - Imagens de algumas obras que compõe acervo literário do armário pedagógico.



**Fonte:** Compilação do autor, 2019.

<sup>9</sup> FNDE (Fundo nacional de desenvolvimento da educação) promove o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

Os livros pedagógicos na imagem acima me ajudaram a perceber o quanto poderíamos avançar nos estudos teóricos e práticos nesse processo formativo. Utilizando de outras linguagens, como, a linguagem musical e a linguagem visual, talvez os processos de ensino e aprendizagem, fossem potencializados nesse movimento, porém, inicialmente não tive essa percepção, apenas intuitivamente senti vontade de explorá-los e apresentá-los aos docentes, tanto em orientações de HTPC, como em orientações individuais (HTPI's). O triste fato desse armário não ser aberto e explorado pelos docentes, exigiu que eu me tornasse mediadora desse encontro e fizesse circular essa vastidão de materiais.

**Figura 5** - Coleção Revista Caras: As pinturas mais valiosas do mundo.



**Fonte:** Compilação do autor, 2019.

Em relação ao movimento de investir em minha formação técnica e cultural, recorri a busca de materiais pedagógicos no armário pedagógico da escola, pois era o que eu dispunha de recursos naquele momento, conseqüentemente tal busca favoreceu que eu tivesse condições de também repertoriar os docentes que estavam sob minhas orientações no que concerne à formação continuada. Utilizava os momentos de HTPI's para fazer as indicações de leitura e apresentar os materiais que descobria em minhas pesquisas.

Atribuir tamanho significado e importância ao acervo pedagógico existente na escola talvez tenha se dado no momento de pesquisa e de busca dos materiais que pudessem potencializar as formações em HTPC's. Creio ter realmente tomado a consciência e a percepção das inúmeras possibilidades de promover formações pautadas em vivências significativas e atraentes aos docentes com embasamento teórico e prático, que oferecessem oportunidades de apropriarem-se dos bens materiais e culturais, instigando-os a se aproximarem de livros diversos de filosofia, arte e ciência, tendo como instrumentos também obras literárias que apresentam palavras, imagens, a ludicidade verbal, a musicalidade e a fruição de uma obra literária. Preocupava-me a questão de não ser especialista do campo da Arte, mas, ao avaliar aqueles materiais, apostava que eles poderiam ser novos elementos para subsidiar o trabalho pedagógico.

**Figura 6** - Armário Pedagógico.



**Fonte:** Autoral, 2019.

Paulatinamente essas linguagens abordadas em HTPC's colaboraram para que as práticas de leitura desenvolvidas em aulas, pelos professores, naturalmente fizessem parte das discussões da pauta que estava sendo tratada na formação.

Paralelo a esse entusiasmo, me deparei com algumas situações imprevisíveis, no decorrer do ano letivo de 2018, como a greve dos caminhoneiros<sup>10</sup> no mês de maio e consequentemente a paralisação das aulas, em virtude dos jogos da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo, além da previsão dos jogos abertos<sup>11</sup> com sede no município, que condicionaram a modificação do calendário escolar. O Calendário Escolar do ano de 2018 foi elaborado a partir da Resolução SME 003/2018, de 31/01/2018, prevendo dois períodos de recesso escolar, compreendidos entre 10 a 13 de julho e 18 a 28 de setembro. Este último período estabelecido no mês de setembro, foi previsto para que o município sediasse os Jogos Abertos do Interior, disponibilizando as escolas como alojamento aos atletas, o que no decorrer do ano foi suspenso. Em junho do mesmo ano, a Secretaria Municipal da Educação publicou nova resolução de calendário escolar (Resolução SME 009/2018, de 08/06/2018), alterando dispositivos da resolução anterior em razão da situação de emergência preventiva declarada pelo Município de Rio Claro, em decorrência da paralisação prolongada dos caminhoneiros, que afetou a prestação de serviços públicos, em razão do desabastecimento e/ou escassez de insumos no âmbito do Município, ocasionando prejuízos de grande repercussão (Decreto nº 11.146, de 25/05/2018), gerando a suspensão de aulas na rede municipal de ensino por uma semana. O mesmo calendário escolar também se apresentou conflituoso pelas alterações de horário de expediente das repartições públicas municipais, em razão da realização dos Jogos da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de Futebol de 2018 (Decreto nº 11.148, de 30/05/2018).

O cenário político com as eleições<sup>12</sup> também contribui para as dispersões do foco de estudos, mesmo promovendo debates importantes e necessários para nossas concepções políticas. Estas situações, de certa forma, provocaram esgotamento em todos, fragmentando o processo formativo.

Além desses fatos, a unidade educacional tem uma equipe docente muito reduzida, e que por algumas vezes, alguns membros se ausentavam dos HPTC's para participar de formações promovidas pela SME ou em outras unidades educacionais das quais também faziam parte. Nesse contexto os encontros semanais de formação coletiva aconteceram, porém de forma não cadenciada.

---

<sup>10</sup> Greve: movimento organizado pelos caminhoneiros de todo o país.

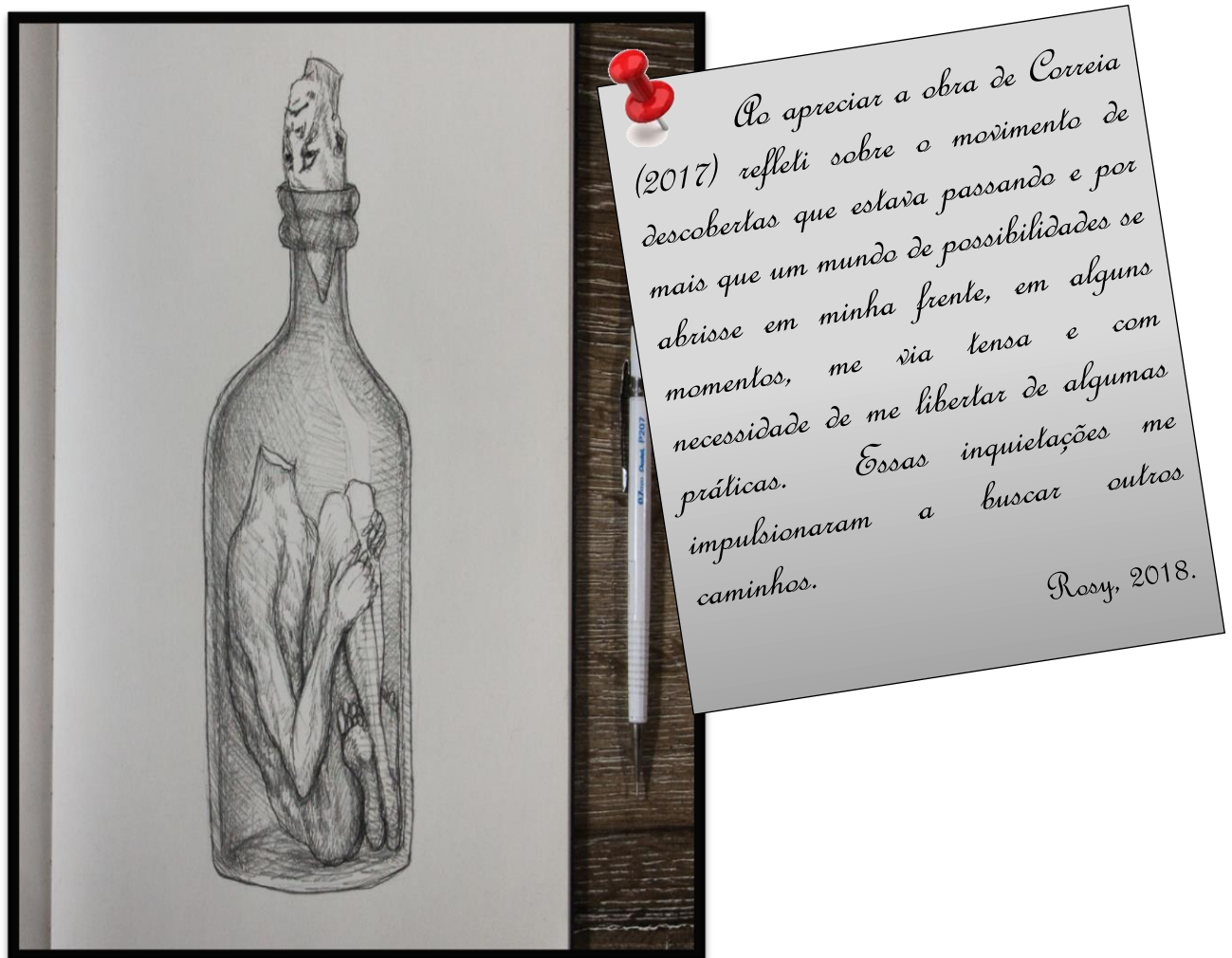
<sup>11</sup> Jogos Abertos: Jogos esportivos realizados anualmente, reunindo as cidades da região.

<sup>12</sup> Eleições nacionais para presidente, senadores, governadores e deputados federais e estaduais.

Apesar dos imprevistos, penso que este ano foi muito significativo em minha trajetória profissional, justamente por tentar desenvolver uma formação humanizadora, aquela que considera um processo formativo integral que acolhe as incertezas, angústias e estimula a sensibilização docente através de diversas linguagens. Os caminhos a serem percorridos foram se delineando aos poucos, assim como as diversas maneiras de elaborar cada encontro de HTPC.

Isso tudo ficou ainda mais perceptível para mim quando fiz a avaliação no final do ano letivo, pautada em fotos de diversos momentos vividos durante as ações pedagógicas, nas quais os apontamentos dos professores emergiam para situações de trabalho colaborativo entre a equipe, assim como reflexões ocorridas nas HTPC's e também individualmente por cada um deles.

**Figura 7** - Homem lançado ao mar de seus próprios mistérios.



Fonte: CORREIA (2017).

Gostaria de retomar neste momento algumas inquietações que naturalmente foram surgindo em meio ao meu processo constitutivo de professora coordenadora na interação com os diversos sujeitos que compõem o complexo cotidiano escolar. E muitas dessas inquietações me motivaram para reflexões e ressignificação de minhas práticas.

No início da carreira docente, como já mencionado, atribuía exclusivamente a responsabilidade de meu processo formativo somente a terceiros, como por exemplo, à professora coordenadora da escola ou aos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Ocupando uma nova função, minhas ações foram diferentes das práticas iniciais quando do início da docência, pois já havia adquirido maior autonomia no meu próprio processo formativo.

Por meio de pesquisas, fui buscar respostas para as angústias na nova função, e sempre estimulando os professores a adotarem também essa conduta investigativa para potencializar a sua prática profissional, claro que não me isentando do meu dever de mediadora entre os professores e a formação continuada.

Apenas estas ações não foram suficientes, me dispus a frequentar cursos na Unesp, em 2017, para compartilhar, com a universidade, minhas experiências e perceber outras perspectivas acerca do processo formativo. Portanto, através de suportes teóricos e de outras práticas realizadas por profissionais também da área educacional, investi em minha própria formação continuada.

Nessa dinâmica de estudos me coloquei a pensar em um projeto de pesquisa para a seleção do mestrado, porém com o foco em formação continuada. Solicitei à professora Laura, coordenadora do curso “Escola: espaço de formação de professores”, como já explicitado anteriormente, algumas indicações de leituras para ampliar minhas referências teóricas sobre o tema em questão, e prontamente fui atendida.

No entanto, esse movimento de estudos, direcionou o meu olhar para minha própria prática de professora coordenadora, intencionando investigar minhas ações desenvolvidas nos momentos de formação para analisar se as mesmas contribuíam para uma formação bancária. Tal formação me remete as concepções de Freire (1987), em que o sujeito é oprimido e de certa forma alienado, sendo depositados textos e conteúdos pedagógicos de maneira arbitrária, impositiva ou, se estava caminhando em direção oposta a isto, contribuindo para uma formação humanizadora, a qual estimula a sensibilização do olhar mais atento a si e ao outro, ao incentivo da coletividade nos espaços escolares e da autonomia docente no que concerne o interesse pela formação investigativa. Investigação que é reconhecida por Freire (1996) quando faz referência

aos diversos saberes que os professores têm que ter, sendo que um deles é que “ensinar exige pesquisa”.

Nesse sentido, minha busca constante foi também apresentar aos professores as possibilidades de ampliar nossas práticas, além de estarmos abertos a aprender e a buscar respostas ou caminhos para as dificuldades em nosso cotidiano escolar.

Ainda que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e nas HTPC's da escola nos ajudem em nosso cotidiano, a intenção é que possamos ir além da apropriação dos conhecimentos pedagógicos, bem como, nos comprometermos com a educação, sendo que a iniciativa em buscar por novos conhecimentos faz toda diferença em nosso trabalho. Nessa perspectiva Freire (1996) colaborou para compreensão de minhas inquietações, buscando também inquietar os professores quanto à curiosidade que nos move em nosso processo constitutivo:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 33).

Diante do exposto, percebo que minhas inquietações enquanto professora coordenadora, convergiam para as possibilidades de colaborar no ambiente em que estou inserida, propiciando uma formação ampla, a qual contemple o educador em sua totalidade, respaldando-o teoricamente, como também no que se refere às relações estabelecidas no afeto e na compreensão dos sujeitos.

Além desta preocupação explicitada acima, sempre me inquietou a maneira pela qual os docentes viam a formação continuada na escola, pois muitos já haviam realizado cursos como, por exemplo, Letra e Vida (extinto) e Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ambos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com estados, municípios e Distrito Federal e, alguns docentes se consideravam prontos para o exercício da docência, ou seja, numa completude profissional. Assim, meu desafio aumentava ao tentar sensibilizá-los para a percepção e reflexão da práxis, pois segundo, Freire (1996) somos sujeitos inacabados, ou seja, profissionais que necessitam buscar sentido na prática cotidiana, numa perspectiva reflexiva.

Conforme o mesmo autor, “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Dessa forma, passei a refletir sobre outras maneiras de garantir com que a qualidade dos estudos nos momentos de formação não fosse prejudicada, e sim, ampliada com proposições diferenciadas e a partir de variadas linguagens, as quais pudessem instigar os professores a se envolverem com as propostas de formação e a refletir sobre a própria prática num exercício da busca da autonomia docente e da tomada de consciências de suas ações. Freire (1996) colabora no entendimento da necessidade de romper obstáculos que nos condiciona a alienação:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 60).

Ainda me indagando sobre as possibilidades de pensar e propor o processo de formação continuada na escola, Nóvoa (2011) corrobora com algumas disposições pertinentes que me auxiliaram a estruturar os propósitos de formação:

A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2011, p. 49).

Portanto, inquietava-me a pensar sobre a melhor maneira de organizar as HTPC's para a reflexão da prática as quais colaborassem com os docentes no exercício de educar o olhar (CHALUH, 2012) para a dimensão humana de nossos alunos, compreendendo o potencial de cada um deles, respeitando as diversas histórias de vida, suas especificidades. Nessa busca de elaborar as HTPC's de maneira proveitosa, passei a refletir sobre como envolver os docentes nas formações realizadas na escola.

No capítulo seguinte o conceito de experiência estética é delineado através das concepções de diferentes autores. Ressalto também, minha compreensão pela experiência estética a qual permeou o processo de formação continuada na escola em que atuo como professora coordenadora.

### 3 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

**Figura 8 - O Remo.**



*É navegando pelo desconhecido, com os remos nas mãos,  
me indagava a todo instante para onde estava indo e se a rota  
estabelecida era a mais indicada a seguir.*

*Rosy, 2018.*

**Fonte:** KANDINSKY (1912).

Ingressei no mestrado apresentando um projeto no qual meus objetivos eram investigar minha atuação como professora coordenadora e mediadora para a construção do trabalho colaborativo na escola, despertando a sensibilização docente.

No entanto, logo nas primeiras orientações a Professora Laura me questionava sobre o que eu almejava sensibilizar nos docentes, sempre me questionando: “*Rosy, sensibilizar os docentes para quê?*”. Esse questionamento me levava a algumas reflexões, tais como: Se tenho a intenção de investigar minha atuação profissional, necessito abrir o armário, vasculhar as gavetas e prateleiras, modificar as peças nos cabides. No entanto, em que isso implicaria? Implicaria rever minhas ações cotidianas, ou seja, sobre o que eu vinha almejando e promovendo nos espaços de formação continuada na escola, talvez assim fosse possível responder.

Como forma de tentar responder a esse questionamento, voltei o olhar para o meu cronograma de formações em HTPC’s, o qual buscava ser flexivo e passível de mudanças, atentando-me para as novas propostas de formação. Nesse movimento de reflexão da minha prática, inevitavelmente me recordei sobre o processo formativo dos anos anteriores, embasados prioritariamente em estudos acerca da temática da leitura à luz de alguns teóricos.

Sendo assim, não me entusiasmava iniciar novamente um estudo sobre a temática da leitura com a mesma dinâmica utilizada nas HTPC’s do ano anterior e, na captura dos gestos, foi possível perceber que nem mesmo os docentes seriam motivados com aquele formato. Fato este, observado na reunião pedagógica administrativa no início do ano letivo, diante da proposta aos professores de avaliar os processos realizados nos anos anteriores, conforme segue a avaliação da professora Cristina:

Quais HTPC’s dos anos anteriores que ficaram em sua memória? Quais atividades gostaria de revivê-las?  
Que me lembro de 2017 foram os estudos de texto, embora seja, cansativo (Profª. Cristina, 2019).

Trago as considerações da professora Cristina, pois, ainda que ela gostasse de continuar com os textos, essa proposta parecia “cansativa”, consistindo na leitura permanente de textos com abordagem teórica.

Ao considerar o apontamento da professora Cristina, o exercício da escuta foi uma prática democrática que se deu ao acolher as considerações, os interesses e os diferentes pontos de vista dos docentes, sujeitos atuantes no processo formativo. Segundo Freire (1996), o escutar:

[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (...) como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 119-120).

Portanto, através da escuta atenta e do olhar do outro sobre os momentos formativos e inspirada pelos estudos de Freire (1996) e Bakhtin (2003) ressignifiquei o meu olhar sobre as propostas de formação continuada na escola e assim às alterei, requerendo atividades formativas que extrapolassem a leitura de textos teóricos. Nesse sentido, tracei uma rota para o processo formativo, sem saber ao certo os rumos que daria e tampouco o tempo do percurso.

Mesmo com a percepção de que a formação envolvendo textos de cunho teórico nem sempre é fácil, mas, se faz necessária, sendo esta, parte constitutiva desse processo, a consciência de que essa dinâmica não precisa ser a única via a seguir no processo formativo se deu, com maior clareza, quando imersa durante a escrita da pesquisa, a qual exigiu a narrativa<sup>13</sup> além da descrição dos fatos, e sim me debruçando num movimento crítico e reflexivo sobre os dados e minhas ações.

Então ao me indagar onde queria chegar e o que queria sensibilizar nos professores, penso que desejei trilhar por caminhos paralelos aos que já estava percorrendo, procurei por itinerários onde as propostas de formações em HTPC's fossem mais diversificadas e amparadas por diferentes linguagens, as quais despertassem nos docentes o exercício do olhar atento e sensível ao outro.

Vasconcellos (2009) apresenta a sensibilidade na dimensão da qual compartilho, pontuando que a sensibilidade é uma virtude necessária aos que atuam na educação, pois possibilita enxergar o outro e compreender suas necessidades. Destaca ainda, que a educação estética é capaz de transformar o perfil dos envolvidos no contexto educacional, os quais podem observar o outro numa perspectiva mais humanizadora.

Portanto, penso que a formação continuada a qual desejo fomentar na escola, vincule-se a uma perspectiva humanizadora, apoiada na ótica de Freire (1987-2011) para a ação transformadora com consciência e compromisso na atuação docente. Assim, busquei reconhecer que tanto eu, quanto os docentes, temos o direito a conhecer aquilo que ainda não conhecemos, a conhecer melhor o conhecimento que já possuímos e a construir o nosso próprio conhecimento, fatores contributos para a humanização do sujeito.

---

<sup>13</sup> A pesquisa narrativa será aprofundada em sua concepção no capítulo do percurso metodológico.

Quando busquei realizar uma formação continuada numa perspectiva humanizadora, projetei desenvolver encontros de HTPC's que possibilitassem discutir as dificuldades encontradas pelos docentes e equipe gestora no cotidiano escolar de modo que as dinâmicas de estudos entrelaçassem a teoria e a prática numa relação acolhedora, dialógica e consciente do contínuo processo de formação em decorrência do inacabamento, como destaca Freire (2011):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 2011, p. 133).

Em relação a abertura ao outro e ao diálogo entorno de nossas dificuldades, notava-se que alguns assuntos mediante sua importância, ainda implicaram em resistência para serem debatidos, tais como dificuldades de aprendizagem em leitura, resolução de problemas matemáticos, o lúdico na matemática e ocupação das áreas externas da unidade educacional para atividades diversas, interação professor-aluno. Os motivos dessa resistência não ficavam evidenciados, mas talvez refletissem as dificuldades em lidar com as complexidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nesses dilemas, encontrei nas diversas linguagens possibilidades de experiências estéticas como meio para adentrar as discussões e trazer ao centro das formações as diferentes temáticas de estudos de forma que as perspectivas dos professores fossem postas e a singularidade de cada um considerada.

Os encontros formativos não objetivaram uma dinâmica “bancária” com o propósito de depositar conhecimentos ou recomendações de instâncias superiores (SME) aos docentes, mas sim, desencadear interesse e curiosidade pelos assuntos educacionais pertinentes ao nosso cotidiano, além de criar processos de abertura ao diálogo, como propõe Freire (2011, p. 133). “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Tais encontros precisavam ser permeados pelo diálogo, pois acredito que ele seja um favorecedor da criticidade, pois quem se entrega a ele realmente, expondo seu pensar, suas dificuldades e experiências, tende a refletir sobre sua prática, consciente de sua incompletude.

As situações dialógicas me levavam a seguinte indagação: Qual a relevância do processo formativo numa perspectiva dialógica para os docentes na prática pedagógica? Penso que sua

relevância consiste na busca da autonomia e reflexão dos docentes em consonância com os problemas da realidade em que estávamos inseridos, por acreditar que quando dou abertura para dialogar sobre o que está nos angustiado, sobre o que nos rodeia, propicio uma formação humanizadora, pois amplio o foco das problemáticas, para tentar enxergar o que, muitas vezes, em nosso dia-a-dia, ignoramos, talvez não de forma intencional, mas em resposta a correria frenética que socialmente estamos imersos.

Nesse sentido, os diálogos reflexivos caminham para o favorecimento da sensibilidade frente ao outro, pois à medida que o docente se conscientiza de sua real função, desenvolve a habilidade de ler a realidade, questionando-a e questionando a si próprio, caminhando para uma práxis transformadora.

Assim, durante as discussões, permeadas pelas diferentes linguagens, acreditei na possibilidade de sensibilizar os docentes para que percebessem seu entorno com olhar mais abrangente, crítico, porém acolhedor para as particularidades dos alunos e ao mesmo tempo do coletivo, ou seja, da comunidade escolar a qual estávamos envolvidos. Não concebo a ideia de desempenharmos nossas funções de maneira que não conversemos e reflitamos sobre nosso espaço de atuação, há a necessidade de sabermos com quem “estamos lidando”, ou seja, sermos conhecedores de nosso contexto, conscientes do que nos aguarda no trabalho cotidiano.

Nesse sentido, o processo de formação continuada pressupõe ações humanizadoras, tais como, momentos formativos em espaços mediados pelo diálogo, estímulo ao posicionamento crítico através do exercício contínuo de ação-reflexão-ação e desenvolvimento da autonomia docente para a leitura de mundo.

Agora, engajada em viabilizar momentos de formação permeados por experiências estéticas, justamente por acreditar que tais vivências favorecem as transformações tanto na dimensão da formação humana, quanto profissional, a estrutura das HTPC's foi gradualmente modificada, inserindo as ações humanizadoras.

Dessa maneira, passei a me questionar sobre a formação continuada e as experiências estéticas. De quais experiências estéticas, mediadas por mim nos espaços de formação continuada, me refiro? E qual a relevância dessa prática no contexto de formação continuada? Nesse sentido, discorro com a intenção de ampliar minha compreensão do conceito de experiências estéticas dialogando com alguns autores.

A formação continuada de professores na escola é uma problemática que merece atenção dos pesquisadores e das políticas públicas voltadas à educação, justamente por ser inegável que estamos em processo permanente de formação pessoal e profissional. Existem muitas pesquisas educacionais que abordam a formação continuada, e neste cenário, observa-

se que há algumas produções voltadas para a temática das experiências estéticas na formação de professores. Entretanto, inúmeros são os sentidos creditados para a palavra estética, criando assim limitações e confusões (LOPONTE, 2017).

A palavra estética se mostra muito abrangente em diversos campos semânticos, mas neste contexto de pesquisa, a estética está vinculada ao campo do saber filosófico, ou seja, debruçando-se sobre a arte e o impacto sobre o sujeito. De acordo com Santos (2003):

Muitas coisas chamamos de arte, mas, sobretudo aquilo que se produz como música, literatura, o que se mostra cenicamente e o que nos vem através de outros meios visuais. Já o belo, que de fato pode ser referido às obras de arte, também o pode para uma rosa no jardim ou para um pôr-do-sol laureando o fim do dia (SANTOS, 2003, p. 18).

Ainda Santos (2003) afirma que tudo que nos chega a tocar, passa pelos sentidos, estes sensivelmente constituídos, sendo assim estético também, mas em nosso contexto social precisamos estar dispostos a perceber as coisas e assim reconhecê-las. No entanto, esse reconhecimento em alguns casos talvez necessite de um mediador, e no processo formativo me coloquei neste lugar.

Conforme Loponte (2017), a palavra estética, ao longo do tempo, vinculou-se em diferentes contextos, renovou-se, porém, a complexa relação com o sensível foi assegurada.

A palavra estética remete igualmente, na linguagem comum, a um corpus filosófico, a uma historicização da arte, a métodos e objetos relacionados com o estudo do sensível, remete a uma teoria sobre o belo e a produção de uma disciplina que aparece como tal em 1750 com o trabalho a que Baumgarten batizara com esse nome. Estética, como Grölup, conservam uma certa indeterminação; é essa indeterminação a que nos interessa (FRIGÉRIO, 2007, *apud* LOPONTE, 2017, p. 431).

Hermann (2005) destaca que o conceito de estética sofreu diferentes interpretações, e que em cada contexto histórico elabora uma natureza própria do estético, no entanto, apresenta um movimento profundo que envolve todo nosso ser, provocando em nossos sentidos, e em nossa imaginação, um alargamento de relações com o mundo e com a ética. A autora ressalta ainda que as experiências estéticas favorecem mais a afetividade para ampliar a sensibilidade moral do que propriamente o entendimento racional de regras compostas na sociedade: “Assim, o estético não resulta da cognição, mas se relaciona com a transmodelagem dos objetos, que envolve todos os sentidos do sujeito, que competem entre si e forçam o sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência” (HERMANN, 2005, p. 31).

A autora ainda relaciona a importância da dimensão estética com a ética para pensar a formação humana e promover a percepção sobre os acontecimentos no mundo. Assim as experiências estéticas vivenciadas pelos sujeitos podem promover algumas questões sociais, de maneira mais significativa, pois estas evidenciam a pluralidade cultural de forma que os princípios éticos sejam ampliados em sua compreensão.

Nessa perspectiva totalizante de perceber o mundo, Gadamer (2010, p. 7) corrobora para as experiências estéticas como encantamento, "a ação de se sentir tocado por algo de uma tal forma que esse algo provoca não apenas perturbação, confusão, perplexidade, mas também admiração, comoção, consternação". Sendo assim, Gadamer evidencia as potencialidades das experiências artísticas como forma de envolver o sujeito de maneira que ele se sinta tocado por elas, já que essas experiências não se limitam somente aos sentidos do inteligível, mas também perpassam as faculdades sensoriais, emocionais e intelectuais.

Nesse contexto de estudo elabora-se a estética como uma área voltada à sensibilização dos sujeitos, estimulando suas percepções. O conceito de estética mais abrangente permite compreendê-la como meio do ser humano afinar seus sentidos e através disso alargar o olhar para si mesmo, para o outro e o para o mundo que o cerca, portanto, a estética contribui para a humanização dos seres humanos através da sensibilidade.

Nessa dimensão as proposições de diferentes linguagens no contexto de formação continuada compreendem que as experiências transcendem a concepção da estética que vai muito além do belo, permeando as experiências do sensível, resignificando o interior e o entendimento de mundo. De acordo com Duarte Jr. (1991)

É possível perceber-se que, em essência, o que ocorre numa experiência estética é que nossos sentimentos são tocados, são despertados pelas formas do objeto e então vibram, dando-se a conhecer a nós mesmos. Como frente a um espelho, onde apreendemos nossa imagem e desvendamos a aparência de nosso corpo, face ao objeto estético descobrimos aspectos de nossa vida interior, vindo a conhecer melhor os nossos sentimentos. Ao revelar-nos o mundo - por meio de seu próprio mundo - o artista nos mostra a nós mesmos (DUARTE JR., 1991, p. 52-53).

Corrêa e Ostetto (2018) corroboram nesse sentido, que a educação das sensibilidades que transcende a formação artística e cultural é de suma valia para que os professores construam práticas que considerem as subjetividades e particularidades de ser e expressar das crianças, acolhendo e respeitando suas variadas linguagens na pluralidade cultural.

Ao projetar as experiências estéticas como um aspecto inerente ao processo de formação continuada de professores na escola, não necessariamente busquei propor a estes um contato

formal com elementos culturais e artísticos, mas sim, através das diversas linguagens, permitir o intercâmbio de diferentes expectativas e sensações. Trago a perspectiva de experiência estética, segundo Soto; Vasta (2016), a qual também acredito, e através dela procurei promovê-la no contexto de formação continuada em que atuo:

La experiencia estética se refiere al proceso individual a través del cual se percebe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes. Son actos de percepción y de producción/generación en los sujetos participan según sus posibilidades individuales y sociales, así como también según sus historias de vida. Cada sujeto, mediado por el tiempo y sus experiencias vitales, se conmoverá o no y se contactará o no con diferentes hechos del mundo exterior (SOTO; VASTA, 2016, p. 36).

Busquei ainda, tecer experiências de formação acerca da leitura, porém perpassando a importância da leitura de mundo, o diálogo, a reflexividade e o posicionamento crítico. Nesse contexto de formação, pensei em estratégias que envolvessem experiências estéticas, visando sensibilizar o aparato de percepção humana<sup>14</sup> de cada professor, estimulando os âmbitos sensoriais e emocionais, intencionando promover o olhar mais atento dos professores acerca dos acontecimentos cotidianos.

Deixar-se formar pela arte não envolve, necessariamente, saber explicá-la. Antes de tudo, e depois de tudo, a formação estética do professor (muito longe de formatações pasteurizadas) consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando (PERISSÉ, 2009, p 53).

O contato com as experiências estéticas nos momentos de formação continuada pode transformar, transfigurar o objeto do conhecimento que está sendo analisado em algo carregado de sentido, alcançando os professores de forma profunda e permanente. Além desse aspecto de ressignificar as temáticas desenvolvidas nas HTPC's, almejei com as experiências estéticas, também provocar discussões acerca das problemáticas docentes encontradas no cotidiano que precisavam ser discutidas coletivamente, dada a necessidade de impactar o grupo de professores sobre as dificuldades encontradas no coletivo, as quais muitas vezes se tornam embaçadas e nos encaminham para atitudes insensíveis em nossas interações.

Assim, a experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção.

---

<sup>14</sup> Em 11/10/2013 assisti entrevista no youtube com Lizie de Lucca que fala no conceito de aparato de percepção humana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OMh-KQvYeoY>. Acesso em: 8 set. 2018.

A formação estética nos rouba a ingenuidade e nos devolve... ou talvez faça acontecer em nós, como jamais antes, a inocência vidente e audiente. Ignorante e sábia inocência, abrindo-nos para distinguir, ao fundo dos estilos pessoais em diferentes manifestações artísticas, sejam estilos simples ou sofisticados, medianos ou geniais, imaturos ou inesquecíveis, a arte mesma como forma engenhosa nossa, tipicamente humana, com que nos comunicamos com nossos semelhantes/desiguais (PERISSÉ, 2009, p. 53).

Nessa perspectiva, a experiência estética possibilita desenvolvermos a percepção sobre o outro através do conhecimento sensível. Segundo Pillotto (2007) a percepção é uma modalidade do conhecimento sensível que está envolvida no que o docente pode sentir e compreender sobre si próprio, sobre os alunos e tudo que o cerca. Assim, a percepção favorece o desenvolvimento da sensibilidade, pois direciona sua atenção para o que verdadeiramente se quer perceber.

Portanto, a intencionalidade de desenvolver uma formação continuada com ações humanizadoras, abarcando as experiências estéticas, consiste na ideia dessa característica formativa possibilitar a percepção do outro, buscando desenvolver a sensibilidade docente para que acolha as diferenças no contexto em que atua. Para Pillotto (2007):

Na experiência estética o professor pode encontrar formas de aprender sobre a realidade. Esse não é um processo totalmente lógico-racional, ou seja, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógica-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (PILOTTO, 2007, p. 123).

A experiência estética no processo de formação continuada mediado por mim, foi um fio condutor para diálogos e reflexões que buscaram desenvolver um olhar mais atento e sensível do docente para a percepção do aluno como sujeito integral, respeitando suas singularidade e especificidades. Ainda Pillotto (2007) sobre a percepção:

A percepção nas práticas do professor deve ser uma categoria permanentemente utilizada e ampliada. Perceber as reais necessidades de conhecimento dos alunos e saber mediá-las de forma a envolvê-las na magia de aprender deve ser um desafio constante. Ao planejarmos nossas aulas, levantamos hipóteses do que os alunos necessitariam aprender. No entanto, por vezes estamos mais preocupados com o que desejávamos que eles aprendessem, do que sobre suas reais necessidades (PILOTTO, 2007, p. 119).

No entanto, este impacto da experiência estética poderia ser causado apenas dialogando com o grupo? Diante das incertezas para minha indagação, ainda assim percebia que precisava

ampliar os diálogos, aproximando os professores de propostas que acolhessem as individualidades, as subjetividades e as memórias de cada um.

Seria insuficiente os professores apenas estarem presentes no momento formativo, pois eu queria mais, objetivava o envolvimento de todos nas propostas pensadas e construídas para eles naquele momento. Perissé (2009) colabora com meu entendimento sobre uma formação que possibilite o encontro:

Não basta estar no meio da multidão para pertencer a uma comunidade. Não basta estar dentro de uma sala de aula para pertencer a um grupo que se uniu em busca de conhecimento. Encontro significa “entrelaçamento”, intercâmbio de possibilidades. Não basta escrever uma palavra ao lado da outra para compor um texto. Não basta posicionar várias pessoas dentro de um palco para que nasça uma apresentação teatral. Em todos esses exemplos, o encontro exige uma relação reversível (PERISSÉ, 2009, p. 85).

Dessa maneira, decidi promover uma formação que impossibilitasse qualquer tipo de distanciamento, pois a arte, o fazer sensível tem o poder de afetar os sujeitos, mesmo que para alguns, em menor proporção. Para tanto, as proposições nos espaços de formações foram envolvidas pelas experiências estéticas, abordadas e articuladas continuamente, entre a linguagem literária, a linguagem cinematográfica e a linguagem visual (apreciação de imagens fotográficas e obras de arte), porém, apesar de serem apresentadas de forma separada, tendo um foco especial em cada tópico, elas perpassaram de forma articulada todo o processo formativo ocorrido na escola com a intenção de ampliar o repertório cultural dos docentes, inclusive o meu.

Contudo, esses docentes para serem de fato mediadores dessas expressões culturais precisam enriquecer sua formação cultural, aguçando os sentidos, frequentando espaços culturais e ampliando seu referencial estético. Logo, formação cultural se traduz na busca de estender suas experiências estéticas. Nogueira (2010, p.4) entende ainda que formação cultural é o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

La experiencia estética que cada individuo transite en el correr de sus días estará mediada por sus circunstancias de vida y enraizada con ella, pero creemos necesario explicitar que la educación estética producirá en cada individuo posibilidades diversas. Su bagaje de experiencias estéticas será el motor de los nuevos aprendizajes y ampliará sus posibilidades de contactarse con hechos que estaban allí y que a veces no percibía (SOTO; VASTA, 2016, p. 36).

Embora a pesquisa não tivesse objetivado analisar diretamente o impacto da formação continuada na prática diária dos docentes, ainda assim o processo formativo na escola intencionava que os estudos teóricos e práticos reverberassem na atuação docente. Nessa perspectiva, segundo Perissé (2009) o professor em contato com diversas linguagens, educa-se, humaniza-se, sensibiliza-se e passa a ver a si próprio e o aluno de outro jeito, e, como consequência, faz uso de diferentes estratégias de ensino, possibilitando a todos uma aprendizagem diretamente interligada com o contexto social e educacional do aluno.

O acesso às experiências estéticas é o primeiro passo de uma jornada que pode mudar alguns hábitos cristalizados, possibilitar novos olhares, provocar o alargamento da prática educativa por meio da capacidade criadora.

Portanto, compreendendo a importância de que a experiência estética possibilita o ato de experimentar e provar novas possibilidades quando inseridas no processo de formação docente, busquei investigar se as produções científicas também estavam alinhadas a esta temática nos contextos de formação continuada na escola.

Dessa forma, realizei um mapeamento das produções entorno das investigações do professor coordenador, utilizando para isso a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual dispõe em um só portal de buscas, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Os critérios que utilizei para a escolha das produções foram:

- Pesquisas que tivessem como tema central o professor coordenador que investiga sua própria prática;
- Investigações que tratam dos momentos de formação continuada especificamente em HTPC's mediadas pela professora coordenadora;
- Pesquisas que abordam as experiências estéticas no contexto da formação continuada.

O percurso utilizado recorreu a uma pesquisa selecionando todos os campos, empregando aspas nas seguintes palavras: “professor coordenador”, “professora coordenadora”, “coordenador pedagógico”, “coordenadora pedagógica”, “orientador

pedagógico” e “orientadora pedagógica”, num recorte de tempo entre 2014 a 2018, elegendo os trabalhos das seguintes instituições: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP). A escolha dessas universidades se deu por se localizarem no estado de São Paulo, possibilitando olhar para a constituição do professor coordenador no mesmo contexto no qual estou inserida. Entendo que a escolha deste recorte pode ter limitado o aprofundamento do conhecimento produzido em outras universidades do Brasil, porém, a ideia foi aprofundar nas pesquisas desenvolvidas no contexto do estado de São Paulo.

Dessa busca por resultados considerando todos os campos, revelou que do total de 104 produções apenas 8 corresponderam a temática do professor coordenador envolvido na investigação da própria prática, e dessas 8 produções, 3 se repetem no resultado das buscas das palavras-chave. Portanto, tendo ao todo apenas 5 produções que contemplam os critérios da busca: que os autores tivessem desenvolvido uma pesquisa da própria prática como professores coordenadores ou coordenadores pedagógicos.

Apesar do critério estabelecido para as leituras das produções serem acerca das temáticas que trazem a investigação do professor coordenador de sua própria prática, a leitura das demais produções encontradas também foi considerada, pois estas poderiam colaborar com a pesquisa por se tratarem do contexto e vivências do professor coordenador. Nesse sentido, optei por ampliar as análises, aprofundando a leitura de outros trabalhos que foram levantados, os quais poderão subsidiar as discussões acerca da formação continuada, abordando a dimensão do trabalho do professor coordenador e seus movimentos frente aos desafios e a compreensão de seu trabalho.

Os resultados obtidos foram compilados em quadros, anexos<sup>15</sup> a esse trabalho com as diferenciações de instituições, autor, título, tipo de pesquisa e ano.

Como já referido, foram encontradas apenas cinco produções científicas que tratam da temática do professor coordenador que investiga a própria prática, organizadas na tabela a seguir:

---

<sup>15</sup> No final do texto encontram-se os anexos, contendo o quadro com todas as 104 produções encontradas.

**Quadro 1** - Pesquisas que atendem a temática do professor coordenador e a investigação da própria prática.

| AUTOR                                | TÍTULO                                                                                                                               | TIPO DE PESQUISA | ANO  | INSTITUIÇÃO |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|-------------|
| Oliveira, Luciane Aparecida de       | A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores                                | Dissertação      | 2016 | Unesp       |
| Beteghelli, Tagiane Giorgetti Santos | A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores     | Dissertação      | 2018 | Unesp       |
| Leardine, Márcia Alexandra           | Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo                               | Dissertação      | 2014 | Unicamp     |
| Pierini, Adriana Stella              | Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si | Tese             | 2014 | Unicamp     |
| Pinto, Keila Santos                  | Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola                                                          | Dissertação      | 2016 | Unesp       |

Fonte: Autoral, 2020.

Após o levantamento das produções, realizei a leitura de todos os resumos, no entanto, inicialmente, escolhi fazer a leitura completa somente das cinco (5) pesquisas relacionadas no quadro acima, as quais contribuíram no referencial teórico para a pesquisa e que, como já referido, foram produzidas por professoras coordenadoras que pesquisaram a prática.

### 3.1 Das pesquisas selecionadas

#### 3.1.1 Pesquisas sobre a própria prática

A investigação de Oliveira (2016) tratou, através da pesquisa narrativa, compreender a constituição do coordenador pedagógico e do professor coordenador no contexto escolar levando em consideração suas atribuições (administrativas e pedagógicas) e as relações que estabelece com a comunidade escolar e com a Secretaria Municipal de Educação do município

de Rio Claro-SP, por meio do que falam e escrevem esses sujeitos reunidos em um Grupo de Estudo.

Oliveira (2016) realizou a investigação de sua própria prática em seu campo de atuação, pois ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (CAP), sendo responsável pela formação continuada dos professores coordenadores atuantes em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Através da constituição de um grupo de estudos, envolvendo estes profissionais da educação, a coordenadora-pedagógica-pesquisadora, junto aos seus pares, pode problematizar os desafios que o professor coordenador e o coordenador pedagógico enfrentaram no cotidiano para exercerem a função de professor coordenador na escola e coordenador pedagógico junto à Secretaria Municipal de Educação. Foram socializadas experiências, angústias, propostas de ações e reflexões sobre algumas questões acerca de:

[...] como o professor coordenador se reconhece como formador? Em que momento ele decidiu ser professor coordenador? Como se constitui enquanto professor coordenador? O que o motivou a ser professor coordenador? Suas atribuições, enquanto professor coordenador, estão por ele bem definidas e estabelecidas? (OLIVEIRA, 2016, p. 72).

Para a coordenadora pedagógica- pesquisadora ficou evidente em sua investigação que enquanto responsável pelo processo de formação continuada, a mesma também se reconhecia em processo de formação juntamente com os seus pares, pois no momento em que convidou os professores coordenadores a pensar sobre a formação, a fez refletir sobre sua própria atuação, promovendo dessa forma um processo formativo/reflexivo, como destacado por Oliveira (2016):

[...] “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25). Estamos sim na condição de aprender ao ensinar e de ensinar ao aprender e isso ocorreu no Grupo de Estudos quando estabelecemos o diálogo, a escuta e mesmo o silêncio (OLIVEIRA, 2016, p. 75).

Outro aspecto abordado na pesquisa foi, a importância do trabalho coletivo entre os professores coordenadores através dos encontros, os quais se tornaram momentos propícios para dialogar. Dessa forma, a pesquisadora afirma que no Grupo de Estudo foi oportunizada a construção de uma rede de trocas (OLIVEIRA, 2016), no qual havia objetivos em comum, ou seja, problematizar os desafios que os professores coordenadores e a coordenadora pedagógica enfrentam cotidianamente para desenvolver suas funções.

O estudo ainda possibilitou que a pesquisadora transformasse sua concepção de formação e, assim, compreendesse gradativamente que ela, no lugar de formadora, era responsável por permanentemente colaborar com a formação voltada para a reflexividade, oportunizando espaços para as inovações, analisando os percalços individuais e coletivos indicados pelos professores coordenadores.

Portanto, segundo Oliveira (2016) através desse estudo, enquanto coordenadora-pedagógica-pesquisadora pode viajar pelos lugares de onde partiu, e analisar todo seu processo de formação, bem como, tomar consciência sobre os desafios e os problemas cotidianos.

Destacou ainda, que através do processo alteritário de reflexão da própria prática entre ela, enquanto coordenadora-pedagógica, e as professoras coordenadoras da rede municipal de ensino, percebeu que sua concepção sobre o processo de formação foi modificada através do diálogo com o outro, acolhendo as angústias das professoras coordenadoras e se ressignificando no processo de (re)construção da própria formação.

Beteghelli (2018) buscou, em sua investigação, compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da Escola Municipal Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro, levando em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir professor coordenador e a constituição de uma nova escola.

A pesquisa adotou a perspectiva teórico metodológica narrativa. Através de seu olhar, do lugar que ocupa como professora coordenadora narrou o processo de constituição da Escola Maria Hartung no ano de 2016, bem como, sua relação com a comunidade escolar que a compõe (professores, funcionários, pais e alunos). Destacou a forma de organização do trabalho pedagógico pautado na relação entre o cuidar, o brincar e o educar.

A investigação permeou aspectos importantes na organização do trabalho pedagógico, pois a partir de seu ingresso nessa escola na função de professora coordenadora, colaborou com a construção de uma proposta de trabalho para uma escola que, até então, estava sem uma Proposta Pedagógica, por ter sido recém-inaugurada, debruçando-se então em reflexões acerca de concepções sobre infância e criança, como também a respeito da importância pela organização do espaço físico e pela pedagogia da Infância. A preocupação com o trabalho, junto aos bebês e crianças pequenas, levando em consideração suas necessidades e singularidades foi bastante ponderado neste estudo.

O processo de implementar um trabalho pedagógico, no qual se considera as especificidades da Educação Infantil, movimentou a equipe pedagógica e os levou a construir o caminho pelo qual percorreriam juntos. Assim, com o passar do tempo, a professora

coordenadora-pesquisadora pode perceber o trabalho mais dinâmico e sensível às necessidades das crianças no fazer pedagógico, bem como, novas práticas foram se constituindo ao longo do percurso formativo.

Os momentos de formação continuada na escola foram pontuados na investigação, sendo reconhecido por Beteghelli (2018) que o professor coordenador é quem articula e sustenta o projeto pedagógico da escola, através de ações formativas, auxiliando e amparando os educadores, possibilitando, através de um processo reflexivo da prática, pensarem e estruturarem suas próprias estratégias.

A professora coordenadora-pesquisadora destaca que como formadora na escola, ocupa um espaço privilegiado de formação, acreditando que na relação com o outro se aprende, e também se ensina, desde que esteja disponível ao processo de escuta, estabelecendo vínculos afetivos entre os sujeitos no cotidiano. “Olhando minha trajetória, vejo que o que ficou de mais alteritário foi uma questão marcada nas relações entre o grupo, que vai além de se ter uma boa interlocução e comunicação, mas sim marcado pela escuta” (BETEGHELLI, 2018, p. 152).

Beteghelli (2018) ressalta que o processo investigativo de sua própria prática provocou mudanças significativas diante das contradições que permeiam o trabalho do professor coordenador. Dessa forma, num processo dialógico pode enxergar a si e ao outro, resignificando seu olhar sobre a escola como espaço de formação.

Além disso, me vi estando mais atenta ao que trazem as escritas dos educadores, onde posso identificar: as potencialidades do trabalho, as dificuldades do meu trabalho e das minhas interações, quais os profissionais com os quais tenho me aproximado e/ou me distanciado. A valorização das escritas me possibilitou inclusive, enxergar as subjetividades que estão implícitas nelas, as concepções desveladas pelas palavras, inclusive as minhas próprias escritas, onde pude ver a mim mesma nas palavras do outro e pelo outro (BETEGHELLI, 2018, p. 176).

Portanto, através da pesquisa pode-se compreender nesse contexto a composição da pesquisadora enquanto professora coordenadora e a constituição dessa nova escola, perpassando o papel nesta função no cotidiano escolar, onde é de sua responsabilidade organizar, acompanhar e articular o trabalho pedagógico da escola, considerando suas limitações, bem como, as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões e contradições.

Leardine (2014) apresenta em sua dissertação a investigação de sua atuação como professora coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Básica, que tinha a característica ser uma das unidades que integram uma fundação, sem fins lucrativos, localizada no município de Jundiaí, cidade do interior do estado de São Paulo, por seis anos.

Apresenta como objetivo de pesquisa analisar as contribuições do trabalho coletivo para a revisão das práticas de sala de aula a partir de narrativas reflexivas dos docentes, produzindo conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar sempre levando em conta os processos de formação de professores da educação básica, utilizando como metodologia a pesquisa narrativa.

Sendo assim, a autora optou pela escolha das narrativas, por acreditar que elas possibilitam a ressignificação da própria experiência no fazer do cotidiano, nas relações estabelecidas entre os sujeitos, cujos acontecimentos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiência.

Para análise dos dados de sua pesquisa, Leardine ressaltou os registros das narrativas docentes, bem como sua análise entre os escritos e a atuação na prática.

No material coletado, buscou-se incluir por meio de narrativas diversas, os dizeres dos sujeitos e seu reflexo na prática e analisar como a apropriação daquilo que foi narrado do trabalho se reflete nos fazeres dos sujeitos neste processo formativo que se pretendia realizar, sendo que alguns são transcrições de reuniões ou diálogos realizados em encontros intencionais que visavam recolher mais informações sobre a história da instituição (LEARDINE, 2014, p. 12).

Explicitou que sua permanência, por seis anos, no mesmo espaço e tempo escolar, lhe possibilitou enfrentar diversos desafios na função de professora coordenadora pedagógica, e a levaram a construir um projeto formativo, com inúmeras demandas as quais permearam a necessidade de se construir um currículo norteador, definir cargos e funções, bem como as lideranças dos mesmos, promovendo um processo de formação continuada, com elaboração de estratégias, por meio da partilha, da escuta e do diálogo, que permitissem superar as dificuldades dos professores em lidarem com seus alunos.

Destacou em sua pesquisa que o ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, contemplando as discussões dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem, partindo do trabalho em conjunto.

Nesta perspectiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (PONTE, 1998 *apud* LEARDINE, 2014, p. 10).

Essa investigação possibilitou à pesquisadora perceber que o professor coordenador é apenas um dos sujeitos que compõem o coletivo da escola, compreendendo que para coordenar, visando transformações no ambiente escolar, precisa estar consciente de que seu trabalho não se desenvolve sozinho, mas nesse coletivo e por intermédio dos diferentes sujeitos.

Assim pode-se compreender que esse estudo possibilitou o olhar da pesquisadora sobre si mesma e ao outro, auxiliando na compreensão do processo formativo dos demais sujeitos através de sua atuação, bem como, a influência do contexto o qual estão inseridos e, do outro, em nosso processo constitutivo.

O estudo realizado por Pinto (2016) teve por objetivo analisar a própria atuação na função de professora coordenadora e compreender as relações estabelecidas nos espaços de formação continuada na escola, a partir das práticas de escrita das educadoras. A pesquisa ocorreu no mesmo campo onde atua, em uma escola de Educação Infantil, etapa I, que atende crianças de 2 a 3 anos, localizada no interior do Estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa consistiam na própria professora coordenadora e quatro professoras, uma vez que foram consideradas as produções escritas destas.

A investigação pautou-se na perspectiva da pesquisa narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), na qual a autora buscou estabelecer, ao longo do trabalho, diálogos com Bakhtin (2003, 2011), Freire (1997, 2011) e Larrosa (2002, 2006) ao considerar a expansão do olhar para o cotidiano, dando visibilidade às práticas singulares, atravessadas pela alteridade, a interlocução e o excedente de visão como acontecimentos essenciais à constituição humana.

Pinto (2016) salienta que as narrativas de experiências do vivido se fazem nesse espaço dialógico e remete a uma relação inseparável entre pesquisa e formação, destaca ainda, que percebeu no diálogo com Bakhtin (2011) que a pesquisa narrativa só pode se dar na dimensão do encontro, ao ser compreendida através da alteridade, da interlocução, do estranhamento e do excedente de visão.

A autora realizou em sua investigação um movimento de ampliação do olhar para os registros históricos da Escola Rosa Maria e verificou que ela já trazia um olhar diferenciado para as crianças, o que concerne às especificidades da infância. Nesse sentido, a pesquisadora observava nos documentos da escola que a direção já apresentava empenho e vontade de transformar as incertezas em sonhos possíveis, porém se deparava com dificuldades, pois as concepções de infância e escola já estavam enraizadas no contexto histórico cultural que as educadoras vivenciavam, necessitando de um processo contínuo de estudos e reflexões.

Em meio ao processo reflexivo sobre os saberes docentes a pesquisadora buscou compreender os processos formativos a partir das perspectivas técnica e relacional, buscando elucidar as propostas de formação presentes no campo educacional, percebendo a necessidade de superação da formação técnica, a qual considera o educador apenas como mero executor.

Assim, defendeu na pesquisa a proposta de uma formação potencializada pela reinvenção e criação, e no companheirismo, ao abordar a formação de professores como espaço de encontro e aproximação das histórias de vida, priorizando os saberes e fazeres dos professores.

Portanto, os encontros de formação constituíram-se em espaços essenciais para acompanhar o trabalho das educadoras, e pensando nesses espaços e na potencialidade da escrita como diálogo, foram propostas as educadoras a realização de escritas nas HTPC's. Segundo Pinto (2016):

Através das escritas, narrativas feitas por mim e pelas educadoras, eu pude vivenciar, assim como as educadoras, uma experiência formativa, pois as escritas constituíram-se significativas ao comunicar algo de nós próprias, da nossa realidade. Ao oportunizar a interlocução, através de uma dimensão dialógica e reflexiva, palavras que transcreveram a singularidade, construindo a alteridade ao evidenciar as nossas concepções, crenças, inquietações e satisfações (PINTO, 2016, p. 146).

Refletir acerca das concepções que permeiam a formação de professores é importante, pois permite que nos coloquemos diante de nossas próprias concepções e ações, e assim, podemos sentir-nos convocados a realizar novos movimentos nos espaços de formação onde atuamos. A pesquisadora pontuou também que, a partir de seu objetivo de investigar os espaços de formação na escola, propiciou a compreensão da própria atuação como professora coordenadora, percebendo que as relações estabelecidas com as professoras foram modificadas através dos movimentos disparados pelas escritas.

Portanto, algumas lições foram aprendidas acerca dessa investigação, tais como assumidas por Pinto (2016): legitimar as práticas de acompanhamento do trabalho pedagógico na escola; valorizar as experiências, saberes das educadoras, bem como, valorizar as histórias de vida; priorizar a coletividade mediante objetivos comuns; conceber as práticas de escrita como reveladoras das concepções, crenças, inquietações e satisfações das educadoras e reflexão de si mesmo e do outro; posicionar-se com responsabilidade perante o mundo vivido, assumindo o lugar de mobilizadora e provocadora de ações atentas a uma formação mais humana e emancipatória, por meio do olhar infantil e do encantamento.

Pierine (2014) compôs sua pesquisa através de narrativas tecidas a partir de vivências específicas de um grupo de coordenadoras/orientadoras pedagógicas em espaços de conversa – encontros que foram planejados e coordenados com o objetivo de oportunizar momentos de reflexão e construção de conhecimento sobre o próprio trabalho e apoiados por princípios como o diálogo, a autoria, a autonomia profissional afirmando a relação entre pessoalidade e profissionalidade.

Revelam-se na pesquisa, considerações sobre procedimentos formativos em espaços coletivos como a produção e leitura de escrita reflexiva, a expressão por experiências sensíveis, modos de instituição de relações entre os saberes dos profissionais e os saberes pedagógicos e científicos.

A pesquisadora também apresentou algumas considerações das formações ocorridas no Trabalho Docente Coletivo (TDC), apontando algumas dificuldades e possibilidades para a constituição deste tempo/espaço coletivo como tempo/espaço de formação e relata o processo de investigação permeado por contradições e marcado por evidências no diálogo com os professores da escola sobre as referidas reuniões.

A partir da narrativa desses processos formativos, denominada pela pesquisadora de uma coleção de encontros, o texto problematiza a função mediadora da orientação pedagógica a partir da afirmação do trabalho dos professores e discute a centralidade da formação no cotidiano escolar.

A pesquisadora compartilha as lições aprendidas durante a pesquisa, evidenciando que as tribulações cotidianas são constitutivas do trabalho da orientadora pedagógica na escola; que lidar com as urgências não significa atuar de forma desprovida de significado, mas que sejam consideradas de modo mais construtivo, organizado e articulado. Pontua que coletivo não é um só, ao contrário, são muitos os coletivos de uma escola. Destaca a importância e o reconhecimento das reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) como um legítimo espaço, privilegiado para a construção coletiva de conhecimento sobre o nosso trabalho com as crianças e adolescentes.

Nesse sentido, as principais contribuições apresentadas pela pesquisa, concernem às possibilidades metodológicas que potencializam o desenvolvimento pessoal-profissional dos sujeitos e favorecem sua transformação pela aprendizagem, especificamente por considerá-los protagonistas nesse processo. Dessa produção, também despontam reflexões sobre o percurso vivenciado pela pesquisadora, ao revelar suas aprendizagens, no decorrer da pesquisa sobre/no/com o cotidiano e durante a escrita sobre esse processo.

As 05 (cinco) produções analisadas buscaram, em suas investigações, direcionar o olhar para a própria prática, narrando e refletindo sobre os movimentos de formações ocorridos na escola, sobretudo nos complexos espaços de formação constituídos pelas HTPC's, no entanto, nenhuma dessas pesquisas considerou a professora coordenadora como mediadora de experiências estéticas nos espaços de formação continuada.

### 3.1.2 Pesquisas que tratam da temática foco da pesquisa

Após o levantamento das pesquisas na Base de dados (BDTD) que resultaram em 104 produções, apenas cinco delas foram selecionadas para uma leitura completa. No entanto, ampliei o olhar para outras produções, as quais puderam colaborar para o embasamento teórico desta investigação. A seguir, apresento 4 produções, as quais foram categorizadas em estudos que tratam da temática, foco da pesquisa, ou seja, a formação continuada nos espaços das HTPC's.

A seguir, apresento alguns aspectos das investigações de Antunes (2014) e Lourenço (2014) os quais com proposições diferentes das pesquisas narrativas, aqui já mencionadas, se dispuseram a pesquisar a atuação do professor coordenador no processo de formação continuada em serviço, especificamente em espaço coletivo constituídos em HTPC's.

Entre as pesquisas, destaco Antunes (2014) que compôs sua investigação no ano letivo de 2013, com nove professores-coordenadores de seis escolas diferentes, do Município de Limeira, nos espaços de HTPC's. Apresentou como foco dessa investigação a análise da contribuição do papel dos professores-coordenadores na formação continuada dos professores, tendo o HTPC como um espaço privilegiado para isso.

Este estudo afirma que o professor coordenador deve apresentar atitudes de acolhimento, mediação, respeito na manutenção de saudáveis relações interpessoais, assim para que, de fato, se constitua como um articulador da proposta formativa na escola. Evidenciou-se, também, que as estratégias de ações necessitam ser organizadas paralelamente com sua equipe educacional, promovendo inovações nos espaços formativos para que ocorram estudos e reflexões articulados às ações coletivas.

Nessa direção os professores-coordenadores entrevistados, através dos questionamentos PROFESSOR C para a pesquisa, puderam refletir sobre a organização diária do seu trabalho nos diferentes espaços em que atuam profissionalmente no âmbito escolar. Sendo perceptível que o próprio papel e a rotina de trabalho desempenhada por estes profissionais, estavam relacionados às suas concepções de profissionalização da carreira do professor coordenador.

Evidenciou-se ainda, que quando estes sujeitos não têm clareza de suas atribuições dentro da escola, mas se distanciam de seus planos de trabalho e rotinas diárias que carregam a real função de professor coordenador.

A pesquisadora ressalta que o professor coordenador é capaz de realizar mudanças significativas no contexto escolar, no entanto, são necessárias que suas estratégias se articulem num processo coletivo de transformação para a construção de relações mais humanas. Nesse processo de mudança, é necessário que tome consciência das potencialidades do seu trabalho e do compromisso com a função que desempenha dentro da escola.

Portanto, Antunes (2014) estabelece a necessidade de tornar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo um lugar legítimo de formação, pois é nesse espaço coletivo que os docentes podem potencializar as reflexões coletivas, reinventar suas práticas pedagógicas e elaborar análises crítico-reflexivas acerca dos desafios cotidianos de suas unidades escolares, assim investindo na construção de sua qualificação profissional.

Nessa mesma linha de pesquisa, aponto os estudos de Lourenço (2014), no qual buscou analisar a viabilidade da Formação Continuada em Serviço, mais precisamente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, bem como, identificar quais as relações presentes entre as práticas realizadas nessa reunião e os aspectos essenciais definidores de uma formação contínua. Assim sendo, objetivou-se com este trabalho, responder a seguinte questão: Quais as relações presentes entre as práticas realizadas no HTPC e os aspectos essenciais definidores de uma formação continuada em serviço?

A pesquisadora salienta algumas dificuldades que as duas escolas pesquisadas apresentaram no desenvolvimento da formação continuada em lócus, ressaltando que ambas as escolas, desenvolveram de forma deficitária os aspectos essenciais que caracterizam uma formação continuada em serviço. Nesse sentido, constatou-se que falta ainda por parte de alguns diretores, coordenadores e professores, o entendimento do real sentido do HTPC, no que concerne às suas possibilidades e, quando bem organizado, ser um espaço potencializado de formação continuada em serviço dos professores e, por conseguinte, um espaço privilegiado de formação reflexiva (LOURENÇO, 2014).

Os dados apresentados nessa pesquisa levam a conclusão que, os momentos que deveriam estar alinhados com um propósito de formação continuada, acabam por se ocupar pelas demandas cotidianas das tarefas burocráticas e pouco contribuem no sentido de consolidar uma formação em serviço bem fundamentada em estudos teóricos e práticos e as necessidades pontuais dos professores.

Lourenço (2014) defende que o HTPC não é uma utopia, no entanto, reconhece a emergência de outros sentidos serem dados a esse espaço, deixando de reduzir sua dimensão a assuntos de pouca relevância para o contexto escolar, garantindo que ele, de fato, seja o momento de formação destinado à reflexão, ao diálogo e à discussão, pois os professores só terão suas práticas transformadas na medida em que compreenderem seu papel como sujeitos ativos e atuantes no campo educacional.

Por fim, outras pesquisas se propuseram a investigar a formação continuada do professor coordenador, o qual se configura como agente articulador da formação continuada dos docentes na escola, nesse sentido, apresento as contribuições de Silazaki (2017) e Pignataro (2016).

Silazaki (2017) investigou as ações voltadas à formação continuada no contexto de um curso para à atuação dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I, do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba-SP, especificamente, das Escolas de Tempo Integral. A análise focaliza as concepções acerca da formação desses profissionais, compreendidos como formadores de professores da Educação Básica e sobre os desafios pertinentes à sua prática neste complexo processo de implementação de um ‘novo modelo de escola’, ainda em construção no município.

Com a intenção de conhecer a realidade desse grupo de profissionais que faz parte de um contexto específico de educação (Escola de Tempo Integral), foram definidas algumas questões norteadoras deste estudo que auxiliaram a pesquisadora durante o processo investigativo, tais questões são: Os coordenadores pedagógicos se reconhecem (ou não) como formadores de professores nas Escolas de Tempo Integral? Em que medida os processos de formação, de Coordenador Pedagógico, oferecidos pelo Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba tem contribuído para auxiliá-los a responder às demandas e complexidades educativas que emergem no âmbito escolar da Escola de Tempo Integral? Como eles compreendem a formação continuada dos professores na escola e seu envolvimento nesse processo? Quais dificuldades enfrentam em seu cotidiano para organizar processos formativos com os professores da Escola de Tempo Integral e de que forma buscam superá-las?

No Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, os Coordenadores Pedagógicos formadores de professores da Educação Básica, em sua maioria, se reconhece como formadores de professores nas Escolas de Tempo Integral, porém ainda em “processo”. No entanto, aquele que se percebe como formador de professor apresenta fragilidades quando compreende que não consegue atingir os objetivos, ou desenvolver um trabalho de formação com seus professores. Dessa forma, a pesquisadora salienta que nos encontros formativos com os coordenadores

pedagógicos, à medida que alguns temas foram sendo desenvolvidos, ficou evidente a necessidade de investir de maneira pontual na formação desses profissionais.

Apesar da percepção de que a formação continuada nas escolas é responsabilidade deles, somente no curso, destinado aos Coordenadores Pedagógicos que participaram deste estudo, puderam se conscientizar das angústias em torno da questão, mas, principalmente, reconhecer essa condição. Segundo Silazaki (2017), esses sujeitos passaram a compreender melhor a importância dessa responsabilidade de atuação como mediadores e facilitadores da formação dos professores, através da interação, estudos e ações práticas intencionando acompanhar os professores em seus processos de diálogo com os alunos em meio ao processo de ensino e de aprendizagem.

Os estudos da pesquisa “O Processo de Aprendizagem Profissional de Coordenadores Pedagógicos nas Escolas de Tempo Integral no Município de Araçatuba”, revelaram algumas incertezas acerca do desenvolvimento de suas ações nas escolas, ainda que realizassem processos formativos oferecidos pelo Sistema Municipal Educacional, davam pistas da falta de clareza de papéis, da dificuldade de atuar com os professores, principalmente na condução da proposta pedagógica da escola e nos processos de formação continuada.

Portanto, a pesquisa desenvolvida possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre a atuação dos Coordenadores Pedagógicos, compreendendo-os como formadores de professores da Educação Básica que se mostraram disponíveis às novas aprendizagens e às novas experiências formativas e profissionais. Também desvelaram a necessidade investir na formação e no acompanhamento de Coordenadores Pedagógicos iniciantes na função, ressaltando que todos necessitam de formação continuada para ampliar seus conhecimentos e, mediante práticas mediadoras, colaborar com os professores nos processos de ensino e de aprendizagem (SILAZAKI, 2017).

Nessa mesma perspectiva de “formação para os formadores de professores”, Pignataro (2016) apresentou como problema de investigação, as atribuições legais do Professor coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental do ciclo I e, como a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo realiza e disponibiliza programas e estratégias para a formação continuada do professor coordenador pedagógico, bem como, as possibilidades de desenvolvimento por parte do professor coordenador pedagógico para a formação continuada de professores no Estado de São Paulo.

A análise documental da investigação foi realizada através de um mapeamento da produção científica usando como referência o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal

do Ensino Superior (CAPES) no período compreendido entre 2009 e 2015. Foram analisados, ao longo do texto, os documentos propostos pelo Estado, que compreendem o período entre a década de 1970 e a década atual (2016), um emaranhado de Leis, Resoluções e Decretos com o propósito de direcionar o trabalho do Professor coordenador Pedagógico dentro da escola, fortemente embasados em diretrizes gerenciais, pouco claras, gerando assim distorções na função do Professor Coordenador Pedagógico.

A partir desses estudos, compreendeu-se que para a viabilização da formação continuada em serviço, deve ocorrer um movimento de formação continuada constante para o Professor Coordenador Pedagógico, fomentado pela Secretaria Estadual de Educação/SP, ou por iniciativa própria, pois, inevitavelmente, esse profissional apresenta-se inapto para a o início da formação continuada.

A pesquisadora analisou as estratégias de formação que a Secretaria Estadual de Educação/SP proporciona aos Professores Coordenadores Pedagógicos tomando como exemplo, o Programa Ler e Escrever. As formações aconteceram para que o Professor Coordenador Pedagógico promovesse um movimento de formação continuada dentro da escola, o qual contribuiria para o avanço na aprendizagem dos alunos.

Aponta ainda, que ao analisar os dados das avaliações em larga escala, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), contata-se que os índices verificados representam significativos avanços na aprendizagem dos alunos, o que a leva a supor que, quando o Professor coordenador Pedagógico tem situações favoráveis para desenvolver um movimento de formação continuada em serviço e quando os professores estão dispostos a romper com ideias arraigadas, revendo e refletindo sobre suas práticas, o avanço na aprendizagem dos alunos se torna fruto da dimensão de um trabalho realizado no âmbito da escola.

No entanto, quando se fala em formação continuada de professores, cabe ao professor coordenador pedagógico alguns instrumentos de formação junto aos professores, ou seja, suas atribuições não se resumem a, tão somente, realizar a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), mas realizar a tematização da prática, a dupla conceitualização, o planejamento com o professor, o acompanhamento em sala de aula, a devolutiva dos seus registros, a relação com a teoria e a prática.

Pignataro (2016) constata ainda que, a Legislação para o exercício do trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, na Secretaria Estadual de Educação/SP, propõe funções que um professor designado, sem conhecer os estudos teóricos de formação continuada, dificilmente desenvolverá um trabalho de qualidade. Sendo possível afirmar que, o Estado

proporciona um emaranhado de Leis, Resoluções e Decretos que direcionam o trabalho do PCP dentro da escola, entretanto, embasadas em diretrizes gerencialistas, esquecendo-se que este profissional é um professor nomeado e que não compreende as teorias de formação continuada, gerando assim distorções na referida função.

Embora as pesquisas apontem a preocupação em investigar estratégias de formação continuada para subsidiar o trabalho do coordenador pedagógico junto aos docentes, ainda é perceptível a ausência de abordagens acerca das experiências estéticas neste contexto, provocando-nos a pensar sobre o quanto é necessário caminharmos nesta direção.

### 3.1.3 Pesquisas que tratam das experiências estéticas

As produções analisadas tratam de pesquisas que investigam a própria prática, e de estudos que se referem à temática, foco desta pesquisa, ou seja, formação continuada em HTPC's. No entanto, mesmo sendo temática de minha investigação, a inquietação estava voltada para ampliar a compreensão da potencialidade das experiências estéticas na formação continuada, abrangendo o uso de diferentes linguagens, as quais não foram encontradas em nenhuma das produções levantadas. Dessa forma, ampliei a pesquisa na busca por trabalhos que, de alguma forma, abordassem as experiências estéticas no processo de formação continuada. Apresento a seguir, duas produções em que as experiências estéticas perpassam o contexto de formação continuada.

Diante dos resultados, foram encontradas duas investigações que se referem, respectivamente, a Souza (2016) e Ventura (2016), as quais não trataram da investigação da própria prática das pesquisadoras, mas, trouxeram para o contexto científico, as contribuições das experiências estéticas no campo educacional, mais precisamente no que concerne ao teatro e a literatura no processo de formação continuada.

Assim sendo, Souza (2016) investigou as relações entre Educação Infantil e Teatro a partir das Linguagens Cênicas que vêm sendo concebidas e construídas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Para tanto, partiu da análise do Curso “Percursos de aprendizagens na educação Infantil: práticas teatrais”, junto ao Programa de Formação Continuada da Educação Infantil promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP (SME/SP), denominado “a Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil”.

Considera-se nessa investigação a importância das diferentes linguagens, em especial, as do corpo como forma de expressão e discute que para construir uma pedagogia da infância

que considere as múltiplas linguagens das crianças, como por exemplo, a brincadeira, o movimento, a dança, o teatro e a literatura, faz-se necessário trazer o campo das Artes para dialogar com a educação.

Esse estudo apresentou a importância que tem, na formação docente, possibilitar experiências formativas num viés prático e teórico, tanto no teatro, como em outras experiências artísticas, favorecendo a construção de uma Educação Infantil fundamentada na Arte, no movimento em que os adultos e as crianças, concomitantemente, estão aprendendo e experimentando em seus corpos a imaginação, a criação e as sensações, constituindo um encontro entre o teatro e a brincadeira.

A perspectiva das crianças e dos adultos de se colocarem em movimento para interpretarem as diferentes formas de ser no mundo, através das múltiplas linguagens, ainda é um desafio a ser enfrentado numa sociedade que ainda se submete às formas tradicionais de ensino que privilegiam corpos condicionados, posicionados em alinhamento e obedecendo a comandos (SOUZA, 2016).

Portanto, Souza (2016), em sua investigação compreendeu a necessidade de romper com propostas formativas que desconsideram o protagonismo e as criações de crianças, professoras, gestoras e formadoras na construção de uma Pedagogia de Educação Infantil fundamentada na Arte.

Ventura (2016) buscou, com sua pesquisa, analisar os documentos, os espaços e os momentos dedicados à literatura infantil e juvenil em uma escola, de Ensino Fundamental I, da Rede Municipal da cidade de Rio Claro (SP).

Especificamente, analisou os documentos da instituição escolar, como o Projeto Político Pedagógico, a fim de encontrar indícios de que a prática de leitura e a literatura eram valorizadas no contexto daquela escola. Também, buscou identificar e compreender as práticas de leitura literária vivenciadas pelos professores nos momentos de formação continuada na escola.

A pesquisadora ressaltou, em seus estudos, que a equipe pedagógica da escola ao compreender este espaço como um local fundamental para a formação de leitores, dedicou-se ao planejamento e efetivação de estratégias que promovessem o incentivo à leitura no cotidiano escolar. Nesse sentido, afirma, “No caso da escola pesquisada a falta de um espaço próprio não impediu que os educandos tivessem acesso aos livros, já que a equipe buscou alternativas viáveis para suprir tal necessidade” (VENTURA, 2016, p. 130).

Ao analisar as atas de HTPC a pesquisadora compreendeu que os momentos de formação se constituíam também como espaço para as discussões sobre leitura e literatura, fazendo com que esses momentos se tornassem imprescindíveis para os professores refletirem

as práticas em sala de aula. Nesse contexto, a professora coordenadora assumiu uma postura de mediadora entre os docentes e a leitura literária, pois proporcionava diálogos constantes e trocas de experiências entre os docentes.

Esse estudo também indicou que a professora, a qual a pesquisadora entrevistou e pode acompanhar o trabalho com a leitura de maneira sistematizada e muito próxima, compreende a importância da leitura como uma prática cultural que deve permear ambientes para além da escola. Deve se estender para a vida cotidiana, ficando evidenciado que essa concepção não se encontra somente em sua fala e sim, se apresenta cotidianamente, em sua prática pedagógica. A experiência vivida na oficina de poesia, realizada pela pesquisadora em parceria com a professora, proporcionou o contato das crianças com a leitura poética, e nesse movimento a professora teve a percepção que embora se preocupasse com o incentivo à leitura, o seu olhar para a poesia não era abrangente e isso refletia em sua prática, não abordando com frequência as poesias durante suas aulas, porém com a experiência da oficina de leitura o seu olhar foi alargado para o sentido das poesias, bem como, ressignificada a sua prática.

A leitura dos resumos das demais produções científicas, totalizando 93 (noventa e três) textos, indicou que estas investigações não contemplaram os critérios estabelecidos para escolha e análise das produções, pois apresentavam outros interesses e perspectivas sobre as investigações, distanciando dos critérios estabelecidos, os quais priorizam a investigação da própria prática no processo de formação continuada e a formação continuada de professores com proposições outras de experiências estéticas.

Diante da leitura dos estudos categorizados nos três critérios estabelecidos, sendo eles, pesquisas que tivessem como tema central o professor coordenador que investiga sua própria prática; investigações que tratam da formação continuada especificamente em HTPC's mediadas pela professora coordenadora e pesquisas que tratam das experiências estéticas no contexto de formação continuada, se tornou possível destacar a seguinte questão: embora exista a preocupação em investigar o campo da formação continuada, ainda é perceptível a dificuldade de encontrar pesquisas que abordem o desafio que é integrar as experiências estéticas na formação continuada, tendo o professor coordenador como mediador desse processo, em um espaço privilegiado como a HTPC. Percebe-se ainda que, abranger o sensível e o inteligível como possibilidade de ampliação da prática docente, consiste numa complexa proposta de formação continuada de professores no âmbito da escola.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1. Sobre o percurso

Percebendo que a importância da formação continuada dos professores vem sendo muito discutida no meio acadêmico, bem como, o aperfeiçoamento de sua prática, faz-se imperioso ampliar o olhar para a mediação do professor coordenador nesse exercício reflexivo prático-teórico.

Dessa forma, cabe também ao professor coordenador, compreender que a escola é um lugar privilegiado para sua atuação junto aos docentes, e a necessidade de constantemente pensar e (re)pensar sua prática no processo formativo.

A pesquisa foi desenvolvida em meu campo de atuação profissional como professora coordenadora, em uma escola pública de Educação Básica, situada no município de Rio Claro, Estado de São Paulo. Especificamente, foram desenvolvidos nos espaços de HTPC's, encontros semanais de trabalho coletivo, lembrando que estes são destinados à formação continuada do docente, privilegiando estudos, discussões, reflexões e ampliação das práticas docentes, avaliação do Projeto Político Pedagógico e desempenho escolar dos alunos.

Os participantes da pesquisa se constituíram em 10 (dez) professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 02 (dois) professores especialistas PEB II (Educação Física), 01 (um) professor especialista PEB II (Arte) e 02 (dois) gestores (diretora e vice-diretora). A seguir, no Quadro 1, apresento os sujeitos participantes da pesquisa, bem como, suas características: idade, formação acadêmica, campo de atuação e o tempo de experiência docente:

**Quadro 2** - Caracterização dos professores participantes da pesquisa<sup>16</sup>.

| <b>PARTICIPANTES</b> | <b>IDADE</b> | <b>FORMAÇÃO</b>                                                                          | <b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE</b> |
|----------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Isabel               | 43           | Licenciatura em Pedagogia                                                                | 5 anos                              |
| Kátia                | 39           | Curso Normal                                                                             | 13 anos                             |
| Marina               | 55           | Licenciatura em Pedagogia                                                                | 35 anos                             |
| Maria                | 66           | Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação lato senso em psicopedagogia e Educação Especial | 9 anos                              |
| Sandra               | 48           | Licenciatura em Pedagogia                                                                | 21 anos                             |
| Filomena             | 42           | Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação lato senso em psicopedagogia                     | 20 anos                             |
| Doroti               | 52           | Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação lato senso em psicopedagogia                     | 29 anos                             |
| Estela               | 45           | Licenciatura em Pedagogia                                                                | 26 anos                             |
| Norma                | 36           | Licenciatura em Pedagogia e Letras                                                       | 17 anos                             |
| Denise               | 45           | Licenciatura em Pedagogia – Mestrado e Doutorado em Educação.                            | 11 anos                             |
| Fernando             | 32           | Licenciatura Plena em Educação Física                                                    | 7 anos                              |
| Felipe               | 30           | Licenciatura Plena em Educação Física                                                    | 5 anos                              |
| João                 |              | Licenciatura em Arte Imagens Visuais                                                     | 2 anos                              |
| Sara                 | 52           | Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação em Gestão Escolar                                | 32 anos                             |
| Maria                | 46           | Licenciatura em Pedagogia/Pós-graduação em Gestão Escolar                                | 24 anos                             |

**Fonte:** Autoral, 2020.

Como referencial teórico-metodológico dessa investigação, trago a pesquisa qualitativa com perspectiva metodológica narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Nas últimas décadas as pesquisas narrativas, como entendida por Nóvoa (1992), estão sendo empregadas como metodologia de investigação em pesquisas e formação docente. O interesse dos pesquisadores pelas narrativas no campo educacional advém do interesse pela vida, carreira, percurso profissional, biografia e autobiografia pessoal dos professores. Esse método adotado nas pesquisas em educação visa atender sua especificidade,

<sup>16</sup> Os nomes dos participantes da pesquisa realizada com a produção de dados nos anos de 2017 e 2018 são todos fictícios. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética nº 2.739.526.

externar a voz do sujeito participante das investigações, refutando a visão separada entre o investigador e o objeto do estudo nas pesquisas que adotam os métodos tradicionais.

O emprego das narrativas como pesquisa, suscita a necessidade de estudos que tratam sobre a escola, em vez de dialogar com ela e a partir dela, considera-se que a maneira como muitas pesquisas estão sendo realizadas têm apresentado os sujeitos do cotidiano escolar de maneira muito afastada e diferente da realidade.

Muitas pesquisas se apoiam em um referencial teórico-metodológico que provém da crença em uma possível objetividade, a qual transmite credibilidade ao passo que o pesquisador esteja separado do seu objeto de estudo, não se envolvendo com a realidade que pesquisa, ou seja, mantendo assim a validade e a neutralidade. Nesse sentido, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) apontam que:

O desenvolvimento científico e tecnológico teve e ainda tem grande importância em nossas vidas. Contudo, é preciso romper com a visão de ciência e de mundo que nos fez acreditar na racionalidade científica como caminho seguro, capaz de conferir um sentido de certeza, de verdade, de justiça, de beleza, fazendo-nos crer em um futuro melhor para todos (LIMA, 2013). A produção científica ficou associada à construção de grandes teorias universais, de caráter argumentativo, dentro de um sistema formal de descrição e explicação. Valoriza a abstração, a generalização, a neutralidade e a objetividade desde o recorte dos problemas, do modo de produção dos dados, das explicações propostas até os domínios de sua validade. Todavia, os produtos e os processos da ciência resultaram de escolhas ideologicamente interessadas desde sua origem (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 21).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) argumentam contra as pesquisas nas quais os sujeitos pesquisados se tornam “objetos de estudo”, para tentar garantir a neutralidade e consequentemente apresentam aspectos que não condizem com a realidade vivida, mostrando a (des)caracterização dos sujeitos estudados:

Contudo, é justamente o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19).

Dessa forma, os participantes das pesquisas cada vez menos se reconhecem na pesquisa, no que concerne as suas práticas, seus fazeres e seu conhecimento. Isto, pelo fato de existir certo teor de rigorosidade teórico-metodológico, em que o pesquisador deve se manter distante, neutral perante o objeto pesquisado, evitando o encontro de palavras e contra palavras.

Acredita-se que os dados pesquisados são confiáveis devido ao distanciamento, que manteria a objetividade, e a neutralidade.

No entanto, as características das pesquisas racionalistas e os resultados derivados das mesmas, não contemplam os sujeitos que compõem a escola, pois as conclusões produzidas por essas investigações são autorizadas a expor os resultados de maneira que permitam o julgamento, a crítica e a formatação dessas produções.

Segundo Bruner (1997, 1998 *apud* LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 21) enquanto o paradigma científico moderno se baseia na causalidade, na legalidade, na ordem e na estabilidade do mundo, de um passado que se repete previsivelmente e pode ser determinado, o modo narrativo se volta para o singular, o local, o imprevisível e o implicado.

Nessa perspectiva, Bassionello e Miotello (2016) afirmam que Bakthin (2006) indica outra maneira de pensar e fazer ciência. Privilegia outro caminho metodológico de fazer pesquisa, no qual a linguagem passa a ter destaque, refletindo e retratando o mundo, construindo diferentes formas de nele interferir e apresentando como aspecto constitutivo de nossa subjetividade.

Portanto, a pesquisa a partir da escola e com a escola, é um estudo com características peculiares de pesquisas, que podem apresentar diferentes perspectivas do cotidiano escolar. Os sentidos produzidos pelas pesquisas na escola em que os sujeitos são autores e coautores de suas narrativas resultam em estudos diversificados, onde os autores se debruçam sobre o vivido e o narrado, extraem lições que valham como conhecimentos produzidos com o vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

As experiências particulares dos sujeitos relatadas numa perspectiva narrativa e num contexto singular pode ser recontextualizada pelo interlocutor em outras situações e experiências, originando novas compreensões entre os sujeitos, portanto, a utilização do conhecimento narrativo por outros indivíduos não descaracteriza a experiência única e singular apresentada, ao contrário, a narrativa se constitui de maneira que, mesmo após muito tempo, podem ser ressignificadas por outros sujeitos quando entrarem em contato com ela. Por tanto, na narrativa, o modo de contar muda com o tempo e com os narradores. Versões e sentidos vão sendo atualizados a cada nova enunciação e a cada nova história (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

As investigações das práticas educacionais podem contar com um importante material de investigação, configurando-se em narrativas das histórias do vivido, pois estas evidenciam subjetividades, através das vozes dos diferentes sujeitos. A narrativa permite que diferentes ideias e posicionamentos sejam compartilhados, além de proporcionar ao ouvinte o prazer da

escuta e a possibilidade de aprender com a história narrada, despertando o interesse de também experimentar esse dom de narrar o vivido, Benjamim (1986).

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as histórias, [...] Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Dessa maneira, o modo narrativo caracteriza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular, portanto, a proximidade entre pesquisador e o objeto de pesquisa - sujeito falante e expressivo segundo Bakhtin (2003) não se configura como um envolvimento prejudicial à confiabilidade dos dados e da pesquisa, ao contrário, permite ampliar as construções de novos entendimentos acerca de nossas experiências do cotidiano escolar.

Assim sendo, como referencial teórico-metodológico dessa investigação, trago a pesquisa narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), a qual me permitiu narrar sobre a minha experiência vivida no cotidiano escolar, desde o meu ingresso na função de professora coordenadora, porém dialogando com os demais sujeitos da escola, sendo que suas vozes foram contempladas na pesquisa, num processo investigativo um tanto complexo, pois como bem pontuado por Oliveira (2016):

Para realizar este tipo de pesquisa, ora terei que distanciar do objeto de estudo e ora terei que estar junto, presente, dentro do fato narrado. Tarefa bastante difícil, em específico para o pesquisador, que passa a ser narrador, sujeito da pesquisa e interlocutor junto aos outros sujeitos envolvidos. A confiabilidade e a ética são fatores essenciais neste tipo de pesquisa (OLIVEIRA, 2016, p. 44-45).

Como já referido, a narrativa se organiza a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e individual, sendo assim, narrei minhas vivências na trajetória do processo de formação continuada com um significado único para mim, assumindo meus posicionamentos, refletindo sobre o lugar que ocupo e ressignificando os sentidos e minha responsabilidade acerca da formação continuada. Nessa perspectiva, Bakhtin (2010) salienta que:

[...] Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir a ele), compreendê-lo em relação a mim

na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 66).

Bakhtin (2010) concebe um sujeito responsável e responsivo quando este assume seu posicionamento no mundo, frente às tomadas de decisões que alteram seu contexto. Dessa maneira, estimei a partilha de experiências no grupo, intencionando que os professores ao narrarem suas experiências também compreendessem as responsabilidades que lhes cabem no processo formativo na escola.

No entanto, apesar de narrar aqui uma experiência individual, é importante salientar, que minha experiência também abarca a importância do outro no processo vivido, pois foi através do olhar de outros sujeitos que pude enxergar minha constituição enquanto professora coordenadora. Assim, a partir dos diálogos estabelecidos com os docentes, direção, pais e alunos da escola, foi possível refletir sobre os encaminhamentos de ações cotidianas que fui delineando. Ao considerar o que esses sujeitos pensavam e/ou expressavam sobre os acontecimentos, eu entrei no movimento de cotejar<sup>17</sup> com outros ditos, produzindo discursos sobre os discursos (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Amorin (2001) nos lembra que durante a pesquisa somos a todo o momento alterado pelo outro, pois a alteração é recíproca, já que os demais sujeitos também se transformam no diálogo cotidiano com o sujeito pesquisador. Assim, as ressignificações que realizei, se deram numa relação de alteridade, a partir do momento em que os posicionei como o meu outro no processo investigativo de minhas experiências, a partir dos materiais produzidos, entrelaçados com minha memória.

Nessa perspectiva, minha experiência colaborou para me ressignificar tanto quanto pessoa como profissional, me possibilitando alargar o olhar para diversas situações do cotidiano, as quais antes não vislumbraria tendo tanta importância, mas que em sua simplicidade me levou a pensar e (re)pensar ações, concepções, crenças e práticas. De acordo com Larrosa (2002):

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2002, p. 21).

---

<sup>17</sup> Cotejar é dar contexto a um texto, estabelecendo relações entre os enunciados que dialogam com o texto ou que contradizem, ou polemizam, explicitando as vozes presentes no contexto deste texto (GERALDI, 2012).

Contudo, para que possamos compreender as mudanças que podem ocorrer através da experiência, durante a investigação da própria prática, num processo dialógico e reflexivo, necessitamos de uma abertura para a transformação, ou seja, nos disponibilizar a um olhar atento e sensível a nós e ao outro, ainda Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 20).

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Refletindo sobre sua própria produção é possível ouvir a si mesmo e teorizar a própria experiência. Este movimento pode ser profundamente emancipatório, porque o sujeito aprende a produzir sua própria formação, analisando criticamente seu processo histórico para melhor compreendê-lo.

Portanto, segundo Lima (2005, p. 47 *apud* LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 29) “A narrativa contrapõe-se à mera ‘contação de casos’ e é capaz de engendrar novos sentidos para além da reconstituição dos caminhos percorridos, até porque não voltamos ao lugar de onde saímos, uma vez que tais viagens de formação nos constituem e nos mudam. Nesse movimento da pesquisa narrativa, vamos nos constituindo como professores e pesquisadores e isso depreende-se nas lições que extraímos, pois, o foco da pesquisa está nas lições, nos ensinamentos que este processo de se expor, se mostrar e que, ao refletir sobre esse processo, desencadeia-se num processo formativo (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Nesse movimento dialógico com autores, apresentei algumas características da pesquisa narrativa, assim como a opção pela realização da pesquisa narrativa de experiência do vivido, trazendo com minhas palavras a realidade vivenciada no processo de formação continuada na escola, acreditando que elas, as minhas palavras, produzem sentido e expressam os sentidos que agora, no momento da produção escrita da pesquisa, consigo produzir a partir de minha vivência.

Tal movimento de escrita na pesquisa carregou e expos uma carga de sentimentos muito intensa, pois resgatei em minhas memórias as emoções positivas e negativas, mas que representaram, diversas vezes, momentos decisivos para mudanças e transformações em minha

prática. Estabeleço neste momento, uma analogia com a metamorfose da borboleta, que num ato ousado e corajoso de abrir suas asas, rompe o casulo, tornando evidente o poder da transformação. E assim concebo a escrita, no movimento de registrar minhas experiências vividas, revisito meu passado e ressignifico meus atos com maior consciência para as transformações futuras.

Assim, Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 31), destacam que a investigação da própria prática e a narrativa do vivido é um processo doloroso para o sujeito “porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele”.

E, como mudança, procurei romper com práticas arraigadas e reprodutoras de pensamentos alienados, promovendo, durante a formação continuada realizadas em HTPC's, situações em que a interlocução acontecesse, ou seja, contextos nos quais a equipe pedagógica fosse estimulada a pronunciar sua palavra. Freire (2005) pontua que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2005, p. 90).

Nesse mesmo sentido, como já referido, os estudos de Bakhtin (2003) apresentam o outro como ser vivo e falante, reconhecendo que o conhecimento perpassa a relação entre o eu e o outro, segundo Geraldi:

E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 16).

Para Bakhtin (2003), o ser se reflete no outro, refrata-se, pois é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. No momento em que o indivíduo está se constituindo, ele também se altera, permanentemente. Nesse processo constituímos-nos e nos transformamos por meio do outro.

Dessa forma, compreendo a pesquisa narrativa como uma investigação da própria experiência, a qual potencializa o processo formativo e constitutivo do sujeito, pois contribui

para revisão de nossos pontos de vista no percurso singular vivido em relações responsivas, envolvendo trocas, partilhas, palavras e contra palavras.

Os acontecimentos incomuns, imprevistos e as inconstâncias são sempre bem-vindos, a intenção da pesquisa é mergulhar na complexidade do mundo real, assim minha abordagem consiste em estudar a minha prática e a concretude do contexto escolar em que atuo, bem como, refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos.

A pesquisa, também se inspira no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) para análise dos dados. O método proposto é capaz de despertar o olhar do pesquisador para detalhes aparentemente tidos como secundários, ou até mesmo, irrelevantes, mas que podem colaborar para a interpretação dos dados.

A interação com o campo da pesquisa e com os sujeitos que o compõem, permite perceber o que não está nos discursos explícitos, nas falas, mas aquilo que está nas entrelinhas, no silêncio, nos vazios e nas lacunas das relações cotidianas.

Ginzburg (1989) em “Sinais. Raízes de um Paradigma Indiciário”, parte do pressuposto de que a realidade está repleta de pequenos detalhes, ou seja, composta por dados marginais, os quais muitas vezes são ignorados, porém através deles é permitido observá-la numa profundidade pouco comum. Desse modo, nos apresenta o “método morelliano”, no qual o historiador da arte realiza uma análise minuciosa dos quadros para detectar os originais das cópias, indicando que é preciso não se pautar em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis dos quadros.

[...] pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbus das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosme Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias [...] (GINZBURG, 1989, p. 144).

Assim, análogo a essa forma de distinguir a autoria dos quadros, a análise dos dados, nesta pesquisa, terá a atenção minuciosa e cuidadosa a todos os indícios encontrados, pois nessa perspectiva de estudo, cujas particularidades são investigadas, permite operar com pistas, sintomas e indícios, e não somente com fatos explícitos, sendo possível captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação.

Entretanto, não será privilegiado um dado ou outro, e sim realizada a análise dos traços de cada material para que se possa propiciar o enfoque interpretativo. É o conjunto que faz a

diferença, dados isolados contribuem pouco (GINZBURG, 1989) e nesse tipo de pesquisa entra em jogo o que ele próprio chamou de elementos imponderáveis: faro, golpe de vista e intuição, sendo necessário se atentar aos diálogos, expressões, escritas e informações explícitas e implícitas de todos os sujeitos envolvidos para estabelecer relações e sentidos que levem a compreender as questões levantadas durante a investigação (OLIVEIRA, 2016).

Para Ginzburg (1989, p. 177) “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Portanto, nessa pesquisa, através de elementos constitutivos da experiência, será garimpada em minhas escritas e nas escritas dos docentes, na interlocução das vozes, a relevância de dados singulares e residuais, pois, através delas, se poderá interpretar o que elas têm de relevante ou significativo para compreender o que não era aparente no processo de formação continuada.

A produção dos dados da pesquisa foi sistematizada da seguinte forma para compor o trabalho:

- a) minhas escritas em Diário de bordo pessoal e meu plano de trabalho como professora coordenadora;
- b) pasta das memórias das HTPC's composta por registros das perspectivas dos professores sobre os momentos de formação;
- c) atas de registros dos encontros das HTPC's;
- d) gravações em áudios e fotografias dos HTPC's;
- e) avaliações do processo formativo em HTPC's.

Os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da Escola; Plano de Trabalho da Unidade Educacional e Legislações municipais foram consultados ao longo da pesquisa. Os dados compilados através de escritas, fotografias e áudios apresentam características específicas e para interpretá-los também requeria muita atenção a todos os indícios.

Quando me propus a registrar meu cotidiano de formação, através do Diário de bordo criando uma pasta no meu notebook, percebi que seria uma escrita a qual me reivindicava entrega, requeria escrever com a alma, pontuar o que de fato me marcava, me tocava, enfim elencar tudo que julgava ser latente em minha constituição como formadora.

Confesso que essa prática de registrar não me era habitual atuando como professora coordenadora, mas enquanto professora, realizava registros de minha prática cotidiana em Diário de bordo, no entanto apresentando características mais descritivas das ações práticas e pouco reflexivas. Tais registros significavam para mim apenas mais um instrumento de trabalho para leitura da professora coordenadora da unidade educacional. Prática essa que carregava um caráter estritamente burocrático, como tantas outras práticas que eram cobradas dos professores,

muitos dos registros realizados por eles, e mesmo por mim, quando exercia à docência, eram feitos de forma mecânica e não carregavam significados e importâncias para a avaliação da própria prática docente, mudanças de rumos. Revisitar esse momento de minha atuação docente revela a imaturidade em perceber a importância dos registros para o aperfeiçoamento de minha prática profissional, como um movimento de reflexão-ação-reflexão. Portanto, representava uma escrita a “ser cumprida”, tinha um viés mais burocrático do que reflexivo, pois tais escritas eram recebidas, muitas vezes sem devolutivas, confirmando esse viés fiscalizador.

Entretanto, observando as discussões no meio acadêmico sobre a importância da reflexão da prática, tendo como meio os registros reflexivos, não somente pelos docentes, mas também pela coordenação pedagógica, me inspirei a iniciá-los. Dessa forma, o ato de escrita me trouxe conforto ao refletir sobre minha própria prática, pois ao escrever, realizava um movimento de diálogo comigo mesma sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano, defrontando-me com meus anseios, contemplando conquistas diárias, vislumbrando projetos para o futuro próximo ou distante, enfim, me aproximava de minhas experiências vividas de forma íntima e sem meias palavras para expressar minhas opiniões e inquietações.

No entanto, ao sentir o desejo de compartilhar dessa mesma prática com o grupo de professores, senti certa apreensão, pois não tinha certezas sobre a forma como a proposta seria recebida, e se a mesma seria acolhida pelo grupo. Então, fiz o convite de registrarmos nossos encontros de formações, em um formato diferente de ata, sendo de livre escolha a maneira de registrar a narrativa dos momentos vividos nas HTPC's, salientando apenas a importância de ser pontuada nesse registro a perspectiva de cada um sobre o encontro de formação.

Tais escritas foram organizadas por mim em uma pasta intitulada “Memórias das HTPC's”. Esta pasta eu deixava na sala de reunião dos professores, junto com o livro ponto, justamente para o acesso diário de todos os professores, objetivando que todos tivessem contato com essas memórias, pois as HTPC's eram realizadas em dias diferentes entre os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Encontrei nesse movimento de escrita, uma maneira de rememorarmos os acontecimentos vividos, além de aproximar os dois grupos das proposições ocorridas nos encontros de formação continuada.

**Figura 9** - Pasta: Memórias das HTPC's.



**Fonte:** Autoral, 2018.

Ninguém se opôs as escritas, mas talvez eu não tenha sido tão clara ao propor como poderiam ser feitos esses registros, pois notei que as escritas se encaminharam para uma descrição formal dos encontros, de maneira “tímida” e contida, apresentando pouca entrega de suas reais percepções. Então me questionava sobre o porquê de escritas pouco reflexivas? Talvez, pelo não entendimento da proposta? Falta do hábito de escrever sobre o cotidiano? Receio em expor suas impressões? Penso que até mesmo pela opção de não envolvimento com esse exercício de reflexão sobre o vivido. Diante desses materiais, precisei de um olhar atento para examinar as escritas e considerar os pormenores, as minúcias, que poderiam revelar indícios fundamentais para a interpretação dos dados.

Quanto às atas de registro das HTPC's, estas subsidiaram a sistematização da documentação do trabalho formativo, fornecendo dados, retomando nesses registros meus objetivos para cada formação, o referencial teórico abordado, os pontos importantes que despertaram a atenção no grupo, bem como, a temática ou material apresentados no centro da formação.

Em relação às fotografias dos HTPC's, estas documentavam os momentos formativos por meio de imagens, auxiliando a análise dos dados. Percebo que as fotografias favoreciam um diálogo com as imagens registradas, pois eu realizava uma leitura do vivido, trazendo a memória os diálogos e as discussões nos diversos encontros. A partir de um olhar atento e investigativo observava que as imagens me revelavam expressões que nem sempre foram

enunciadas por palavras, sendo assim, interpretadas por mim, professora coordenadora-pesquisadora, numa perspectiva de Ginzburg (1989), o qual busca um método interpretativo direcionado sobre os resíduos que nem sempre se evidenciam, mas nos apresenta dados considerados reveladores. Portanto, vale salientar que não tive uma preocupação estética com as fotos naquele momento, pois eu mesma quem captava as imagens durante as formações, sem um olhar específico acerca de luzes, melhor enquadramento, posições, enfim apenas com a intenção do registro do vivido. Um ato, a princípio nada intencional, se transformou em fator relevante quando estes registros fotográficos passaram a ser utilizados na pesquisa, como fatores de reviver os encontros pedagógicos realizados na escola e enriquecimento de minha narrativa, pois como já mencionado, esses registros carregam detalhes que, na correria cotidiana passam despercebidos.

Os áudios compilaram em um material com poucos dados, pois diante da postura resistente de alguns docentes, percebi que as gravações estavam inibindo-os e tirando a espontaneidade nos diálogos nas HTPC's. Frente a isso, passei a evitá-las, acabando por conceber um material pouco consistente de ordem quantitativa para me aprofundar na análise desses dados.

Quanto aos demais dados produzidos, conforme me envolvia em minha narrativa, recorria a todos eles, em especial aos que me traziam informações sobre as formações que abrangiam o movimento com as experiências estéticas.

Portanto, inicialmente a organização dos dados produzidos foi um tanto conflituoso, pois precisava elaborar um esquema de análise para o corpo documental. Então, me envolvi no processo de análise dos dados, e esse movimento não se deu de forma direta, pois precisei me distanciar da experiência vivida e passar a olhar para os materiais da pesquisa não somente como professora coordenadora e sim professora coordenadora-pesquisadora, num processo exotópico. Magalhães Júnior (2010), afirma que:

O processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou, o que atualiza muito do que penso sobre o mundo. É quase como se eu agora fosse uma outra pessoa (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 17).

Portanto esse movimento que realizo como pesquisadora em relação a minha atuação como professora coordenadora busca compreender minhas próprias escritas e dos sujeitos participantes, buscando delinear o lugar da professora coordenadora e da pesquisadora.

## 4.2 Contextualização da Escola

A Unidade Educacional onde vivenciei as experiências narradas nessa pesquisa é uma escola pública municipal, localizada em um distrito do município de Rio Claro- SP, que possui entre mil e quinhentos e dois mil moradores. Nesta localidade, estão instaladas empresas voltadas à produção de pisos e revestimentos cerâmicos, calcário, extração de argila, terraplanagem e pavimentação. Nos sítios e fazendas da região, dedicam-se ao cultivo de cana-de-açúcar e criação de gado (corte e leite).

O número de alunos matriculados na Unidade Educacional corresponde a aproximadamente 165 alunos, sendo 70 alunos da Educação Infantil, divididos em duas etapas<sup>18</sup> (1), sendo estas: Etapa I (Maternal I e II) para atendimento de crianças até três/quatro anos, e Etapa II (Infantil I e II) para atendimento de crianças entre quatro e seis anos. Possui também 95 alunos, do Ensino Fundamental de 9 anos, anos iniciais, ciclos I e II<sup>19</sup>. Incluem-se nesta totalidade, 18 alunos também matriculados no Projeto Recriando (PR) e, 19 alunos, no Programa de Educação Integral (PEI). O PR e o PEI têm como objetivo, atender no contraturno escolar, alunos regularmente matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Em ambos, PR e PEI, professores efetivos da rede municipal e/ou contratados se responsabilizam pelo atendimento dos alunos matriculados.

Na Unidade Educacional onde foram vivenciadas as experiências narradas, o atendimento na Educação Infantil acontece na Etapa I, em período parcial, de segunda a sexta-feira, das 13h às 17h, em classes de Maternal I e Maternal II. Na Etapa II, em período parcial, de segunda a sexta-feira, das 13h às 17h, em classes de Infantil I e Infantil II, e no Projeto Recriando – de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 11h30, sendo este projeto voltado ao atendimento de crianças regularmente matriculadas na Educação Infantil que são atendidas na

<sup>18</sup> Resolução SME 007/2019 Estabelece diretrizes para organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa de Educação Integral nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2019.

**Artigo 2º** - A Educação Infantil, sem o objetivo de promoção ou de acesso ao Ensino Fundamental, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo estruturada e constituída por duas etapas de ensino:

- I. Etapa I: correspondendo ao Berçário I e II e Maternal I e II;
- II. Etapa II: correspondendo ao Infantil I e II.

<sup>19</sup> Resolução SME 007/2019 Estabelece diretrizes para organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa de Educação Integral nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2019.

**Artigo 6º** - Os anos iniciais do Ensino Fundamental terão sua organização curricular, desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 05 (cinco) anos, constituída por dois ciclos de ensino:

- I. Ciclo I (Alfabetização), correspondendo ao ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos;
- II. Ciclo II, correspondendo ao ensino do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

escola em período integral, tendo como objetivo oferecer atividades diferenciadas do período regular, na qual a aprendizagem também acontece, porém de maneira lúdica, permeadas pelo cuidar e brincar, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O Ensino Fundamental de 9 anos – anos iniciais atende de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h30, em classes de 2º, 3º, 4º e 5º anos e das 12h30 às 17h, em classe de 1º ano, além do Programa de Educação Integral (PEI) – de segunda a sexta-feira, das 12h30 às 16h30. Segundo a Resolução SME 007/2019 o PEI é um programa que tem como objetivo atender no contraturno escolar, alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. As aulas do Programa de Educação Integral se desenvolvem em 20 (vinte) horas aulas semanais, distribuídas em 4 (quatro) horas/aulas diárias, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, oferecidas no formato de oficinas pedagógicas previstas, anualmente, na matriz curricular para o Ensino Fundamental. As oficinas pedagógicas são organizadas em torno de 4 (quatro) eixos, sendo:

I - Linguagens, Código e suas Tecnologias;

II - Raciocínio Lógico-Matemático;

III - Esporte e Lazer;

IV - Meio ambiente e Vida no Campo.

A gestão da escola é responsável pelo projeto, atendendo as diretrizes da SME.

Quanto ao corpo docente da Educação Infantil a escola conta com os profissionais responsáveis pelas aulas ministradas, segundo a tabela:

**Quadro 3** - Relação das turmas e docentes responsáveis pelas aulas na Educação Infantil.

| <b>Turmas</b>                          | <b>Docentes responsáveis pelas aulas</b>                                                                                                         |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Maternal I e Maternal II<br>(Etapa I)  | Professor da Sala Regular (18 h/a com alunos)<br>Professor de Educação Física (3 h/a com alunos)<br>Professor de Musicalização (1h/a com alunos) |
| Infantil I e Infantil II<br>(Etapa II) | Professor da Sala Regular (18 h/a com alunos)<br>Professor de Educação Física (3h/a com alunos)<br>Professor de Musicalização (1h/a com alunos)  |
| Projeto Recriando                      | Professor da Sala Regular (18h/a com alunos)<br>Professor de Educação Física (3h/a com alunos)<br>Professor de Musicalização (1h/a com alunos)   |

**Fonte:** Autoral, 2020.

Em relação ao Ensino Fundamental, a escola apresenta os docentes responsáveis pelas aulas ministradas nas seguintes turmas:

**Quadro 4-** Relação dos docentes responsáveis pelas aulas do Ensino Fundamental.

| <b>Turmas</b>                | <b>Docentes responsáveis pelas aulas</b>                                                                                                                                                   |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ciclo I:<br>1º, 2º e 3º anos | Professor da Sala Regular (20h/a com alunos)<br>Professor de Arte (2h/a com alunos)<br>Professor de Educação Física (2h/a com alunos)<br>Professor do Projeto de Leitura (1h/a com alunos) |
| Ciclo II:<br>4º ano          | Professor da Sala Regular (20 h/a com alunos)<br>Professor de Arte (2h/a com alunos)<br>Professor de Educação Física (2 h/a com alunos)<br>Professor de Inglês (1h/a com alunos)           |
| Ciclo II:<br>5º ano          | Professor da Sala Regular (20 h/a com alunos)<br>Professor de Arte (1 h/a com alunos)<br>Professor de Educação Física (2 h/a com alunos)<br>Professor de Inglês (2 h/a com alunos)         |

**Fonte:** Autoral, 2020.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a escola conta com três especialistas atuando nas diferentes modalidades de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), nos dois turnos de funcionamento da Unidade Educacional.

O Projeto de Reforço e Recuperação Paralela na rede municipal de ensino é regulamentado por resolução própria da Secretaria Municipal da Educação, com oferta de estudos ao longo do ano letivo, em alfabetização e produção textual, no contraturno ou no horário das aulas regulares para os alunos do Ensino Fundamental I (2º, 3º, 4º e 5º anos).

As oficinas do Programa de Educação Integral (PEI) dispõem de um professor para cada uma das seguintes oficinas:

**Quadro 5-** Relação das oficinas do Programa de educação Integral (PEI).

|                       |                                       |
|-----------------------|---------------------------------------|
| Oficinas obrigatórias | Alfabetização e Letramento (4h/a)     |
|                       | Jogos Matemáticos (4h/a)              |
|                       | Educação Física Recreativa (4h/a)     |
| Oficinas eletivas     | Artesanato (2h/a)                     |
|                       | Xadrez (2 h/a)                        |
|                       | Modalidade Socioambiental (2 h/a)     |
|                       | Modalidades Esportivas de Rede (2h/a) |

**Fonte:** Autoral, 2020.

A Unidade Educacional possui em seu quadro de apoio escolar os seguintes funcionários:

**Quadro 6** – Quadro de apoio da unidade educacional.

| <b>CARGO/FUNÇÃO</b>               | <b>QTD. NA U.E<br/>(Efetivos)</b> | <b>QTD. NA U.E.<br/>(Eventuais)</b> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Diretor de escola                 | 1                                 | --                                  |
| Vice-Diretor                      | 1                                 | --                                  |
| professor coordenador             | 1                                 | --                                  |
| Auxiliar Administrativo           | 1 (afastado)                      | 1                                   |
| Agente Escolar                    | 1 (afastado)                      | 1                                   |
| Agente Educacional                | 3                                 | 3                                   |
| Agente de Serviços Gerais         | 3                                 | --                                  |
| Agente de Serviços de Alimentação | 2                                 | --                                  |
| Agente Operacional                | --                                | 1                                   |

**Fonte:** Autoral, 2020.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2015) a estrutura física da Unidade Educacional é composta pela área administrativa e conta com uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de reuniões, um almoxarifado e sanitários.

Possui um refeitório pequeno; uma cozinha com despensa. A parte de serviço é composta de uma lavanderia, dois sanitários e dois pequenos depósitos.

Dispõe ainda, de cinco salas de aulas que são compartilhadas com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nos períodos da manhã e da tarde. Compõe ainda o espaço físico escolar, quatro sanitários para atendimento aos educandos, sendo dois (masculino e feminino) para alunos da Educação Infantil e dois (masculino e feminino) para os alunos do Ensino Fundamental. Além das salas de aulas, a escola conta ainda com um laboratório de informática com 14 computadores com acesso à internet viabilizado pelo Programa de Inovação Educação Conectada (2018) do governo federal.

A escola não conta com uma sala para biblioteca, dessa forma o acervo literário fica concentrado em armários no corredor da escola. Os demais livros de apoio pedagógico, jogos e outros materiais didáticos são organizados na sala da professora coordenadora.

A área externa conta com um pequeno pátio coberto e um pátio descoberto, tendo ao lado um tanque de areia e um pequeno playground composto por 2 (dois) escorregadores, 1 (um) gira-gira, 1 (um) brinquedo com pneus e 1 (uma) casinha de bonecas confeccionada em madeira com porta e janelas.

As Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) constituem a jornada de trabalho docente e representam 1/3 do total, sendo divididas em:

I - 20% de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);

II - 50% de Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI);

III - 30% de Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL).

Tais HTP's são organizadas e tem seus funcionamentos regulamentados por legislações próprias publicadas anualmente pela Secretaria Municipal da Educação. Atualmente, a Resolução SME 003/2019 é a que está em vigor.

As HTP's se caracterizam como espaço de formação docente e são constituídas por:

HTPI (Horas de Trabalho Pedagógico Individual): tempo destinado ao docente para preparação de aulas, material didático e correção de exercícios; atendimento aos pais e/ou responsáveis; integração com outros docentes para troca de experiências, orientação e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)<sup>20</sup> dos alunos público-alvo da Educação Especial; orientação com professor coordenador (individual ou em grupos); elaboração dos Pareceres Descritivos<sup>21</sup>; outras atividades definidas no Projeto Político Pedagógico da escola (Lei nº 024, de 15/10/2007 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro).

Dessa maneira, na Unidade Educacional as HTPI's são organizadas de forma que uma delas é destinada a orientação com a professora coordenadora como referido no item acima. Assim, uma vez por semana e individualmente, são discutidos com os docentes os assuntos mais peculiares de cada turma, pensando juntos sobre as intervenções a serem realizadas, bem como, pesquisas e sistematização para algumas atividades.

Quanto às HTPC's, este momento se configura da seguinte maneira:

HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo): momento de formação continuada que prioriza o caráter formativo e se caracteriza fundamentalmente como espaço de formação continuada do educador propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática docente; trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico e do desempenho escolar do aluno (Lei nº 024, de 15/10/2007).

---

<sup>20</sup> Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborado a fim de respeitar as necessidades, especificidades e características dos alunos público-alvo da educação especial, construído coletivamente, com a participação do Professor de Educação Básica II- Educação Especial, professores do ensino regular, integrantes da equipe gestora e demais profissionais que auxiliem no desenvolvimento do referido aluno (Deliberação do Conselho Municipal de Educação (Comerc) nº 01 de 25 de agosto 2105).

<sup>21</sup> Os pareceres descritivos dos alunos do Ensino Fundamental são elaborados trimestralmente pelo professor da sala regular e pelos professores especialistas (PEBII). Quanto aos pareceres dos alunos da Educação Infantil, estes são realizados pelo professor da sala regular e pelos especialistas (PEB II), porém semestralmente. (Deliberação Comerc nº 001 de 12/05/2011).

Para atender as especificações da resolução vigente, as HTPC's foram reorganizadas, separando-as de forma que são realizadas em dois dias da semana, sendo às segundas-feiras para os docentes da Educação Infantil e às quartas-feiras para os docentes do Ensino Fundamental, professores PEB II (professores especialistas em Arte, Inglês, Educação Especial e Educação Física) e de Projetos (professores das aulas de Projeto de Reforço Escolar, Programa de Educação Integral e Projeto de Musicalização e Leitura).

A separação das HTPC's por segmentos, como anteriormente explicitado, se deu pela necessidade de serem discutidos temas e estudos pertinentes a cada etapa de ensino, porém em alguns momentos, quando necessário, foram viabilizadas formações em conjunto com todo o corpo docente para realizações de palestras, eventos, relatos de experiências e discussões de assuntos de interesse para ambas as modalidades de ensino.

As pautas de discussões dos encontros das HTPC's seguiam um cronograma de formação, porém sem rigidez, pois se houvesse necessidade de alterá-los, assim era feito sem prejuízos ao processo formativo na escola.

Quanto às formações com as agentes educacionais, estas ocorreram normalmente uma vez por mês, por cerca de vinte minutos de duração, tendo como pauta a importância do trabalho colaborativo e as especificidades do trabalho na Educação Infantil. Nessas reuniões de período curto de duração, devido à dificuldade de retirá-las de suas atuações por um período maior, procurávamos dialogar também sobre as dificuldades encontradas por estas profissionais no cotidiano escolar e juntas procurávamos ações que colaborassem com as demandas do nosso cotidiano escolar.

A comunidade escolar sempre apresentou perfil muito participativo em reuniões de pais e eventos realizados pela escola. Nos primeiros anos de funcionamento da escola, entre 2004 e 2011, é possível afirmar que a Unidade Educacional era constituída por salas de aulas com número de alunos reduzidos, apresentando características semelhantes em relação ao conhecimento cultural e aproximados níveis de aprendizagem no processo de alfabetização e compreensão da leitura e escrita. Porém nos últimos anos, aproximadamente a partir de 2012, houve um aumento populacional significativo devido às empresas instaladas no distrito. Tais mudanças foram perceptíveis na configuração da escola. A escola diz da diversidade presente na sociedade, a diversidade estava e está presente na escola. Assim, começamos a receber novas matrículas de alunos da própria rede municipal de ensino e também de alunos de diversas regiões do país. Assim, as classes passaram a ser formadas por um número maior de alunos, exigindo a ampliação de estratégias docentes para abarcar tal diversidade no processo de ensino aprendizagem.

**Figura 10** - Entrada da Unidade Escolar.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 11** - Jardim da Unidade Escolar.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 12** - Modelagem com argila.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 13** - Explorando os movimentos corporais.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 14** - Pintura inspirada pela música.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 15** - Desenho com carvão no pátio.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 16** - Brincadeira no parque.



Fonte: Autoral, 2020.

**Figura 17** - Retirada de livros no acervo literário da escola.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 18** - Retirada de livros no acervo literário da escola.



Fonte: Autoral, 2020.

**Figura 19** - Aulas de arte no pátio coberto, esculturas com argila.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 20** - Experiências e descobertas na Educação Infantil.



Fonte: Autoral, 2019.

**Figura 21** - Horta do Programa de Educação Integral.



**Fonte:** Autoral, 2020.

**Figura 22** - Painel com desenhos de autoria das crianças para o Dia da Família na Escola.



**Fonte:** Autoral, 2020.

**Figura 23** - Dia da Família na Escola.



**Fonte:** Autoral, 2020.

**Figura 24** - Casa Aberta – exposição de uma mostra de trabalho para a comunidade.



**Fonte:** Autoral, 2020.

**Figura 25 -** Reunião de Pais.



**Fonte:** Autoral, 2020.

**Figura 26 -** Xadrez Humano: as crianças substituem as peças.



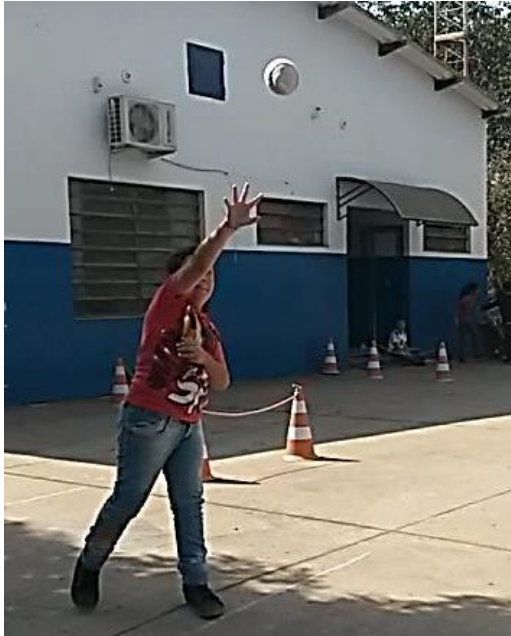
**Fonte:** Autoral, 2020.

**Figura 27** - Diferentes propostas com desenho.



**Fonte:** Compilação do autor, 2019.

**Figura 28** - Educação Física:  
Aula modalidades esportivas.



**Fonte:** Autoral, 2018

**Figura 29** - Educação Física: Aula  
modalidades esportivas.



**Fonte:** Autoral, 2018

**Figura 30** - Educação Física: Aula modalidades esportivas.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 31** - Atividade circense, acrobacia.



**Fonte:** Autoral, 2018.

As imagens do contexto escolar compõem algumas das diversas vivências ocorridas com as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em diferentes situações de aprendizagens, envolvendo o brincar, momentos de leitura, corporeidade e exploração de diferentes materiais. Apesar dos espaços externos serem limitados e não favorecerem maior movimentação dos alunos busca-se, sempre que possível, tornar esses

espaços férteis ao explorá-los com experiências significativas e lúdicas para as crianças, estimulando todos os sentidos e o protagonismo infantil. Os espaços da escola, ainda que pequenos, se mostram potentes. Isto porque são espaços acolhedores. Eles acolhem as propostas desenvolvidas nas aulas de Educação Física e as promovidas pelos professores da escola ao estimularem as brincadeiras, jogos e interações. As imagens apresentadas mostram que os espaços pequenos não são um limitador no caso de nossa escola. Pois observa-se as crianças em constantes movimentos e explorando os espaços em diferentes propostas. Além disso, também acolhem toda a comunidade, seja em reuniões de pais e mestres ou em eventos escolares nos quais pretende-se compartilhar as experiências vividas durante o ano letivo.

Ao observar as imagens do contexto em que atuo me reporto à contemplação de uma obra de Arte, pois não somente a observo, mas procuro por uma interpretação, me deixo afetar, ressignificando o meu olhar e realizando uma leitura prazerosa sobre o vivido. Soto; Vasta (2016) corroboram com a perspectiva do olhar sobre a obra:

La obra de arte, las construcciones humanas y la naturaleza ofrecen múltiples miradas y lecturas que de manera plurisignificativa se cierran y completan en la percepción del observador que se comunica con ellas. El productor mismo de una obra estética no es más que un observador de su obra. Su interpretación es una de las tantas que podrán realizar los sujetos que la contemplan (SOTO; VASTA, 2016, p. 39).

Assim, para melhor sistematizar minha narrativa, apresento a seguir as diferentes proposições de experiências estéticas desenvolvidas em formações nas HTPC's de forma separada, porém ressalto que estas foram vivenciadas de maneira contínua durante todo o processo formativo na escola, buscando uma abordagem que ampliasse os olhares, escutas e movimentos sensíveis, capazes de despertar linguagens adormecidas (LEITE; OSTETTO 2009).

## 5 AS DIFERENTES LINGUAGENS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

### 5.1 Linguagem literária para deleitar-se...

Os poemas são pássaros que chegam  
 Não se sabe de onde e pousam  
 No livro que lê.  
 Quando fecha o livro, eles alçam voo como de um alçapão.  
 Eles não têm pouso nem porto  
 Alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem.  
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
 No maravilhado espanto de saberes  
 Que o alimento deles já estavam em ti...

(QUINTANA, 2013)

*A obra de Quintana (2013) me fez reportar as poesias como pássaros, prontos a pousar nos momentos de formações, trazendo curiosidade, aconchego, prazer e encantamento.*

*Rosy, 2018.*

Segundo Candido (1995), a literatura tem a função humanizadora, ou seja, uma das funções sociais da literatura é a aplicabilidade de legitimar a humanidade do homem, nesse sentido, é preciso consentir a literatura como objeto de conhecimento e a função que possui de tecer a experiência humana. Assim, pode-se dizer que a literatura é condutora da expressão do homem e instrumento para sua própria formação.

Durante o período de docência conhecia a leitura deleite de maneira muito superficial, pode-se considerar que minha primeira aproximação com essa experiência formativa foi no

curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>22</sup>) enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Essa vivência despertou-me a atenção e o interesse para a leitura literária, e já na função de professora coordenadora, intencionando enriquecer os momentos formativos na escola, de maneira gradual e um tanto tímida, incorporei a leitura deleite nas pautas das HTPC's.

De acordo com o Curso de Formação de Professores do PNAIC (BRASIL, 2012), a prática da Leitura Deleite é concebida como uma forma de leitura que tem como norte viabilizar uma experiência diferenciada, possível de contribuir tanto para a formação pessoal do professor no sentido de favorecer uma aproximação ou reaproximação com a leitura por prazer e fruição quanto na sua formação profissional – no sentido de melhor qualificá-lo para a mediação da leitura no ambiente escolar. Ainda, segundo o PNAIC, o momento de leitura deleite é destinado ao:

[...] prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

Pensando em destinar um momento permanente para os professores desfrutarem do ler por prazer, inseria um poema para ser declamado por mim ou pelos docentes que se habilitassem, como já referido, a partir de 2018. Tal prática, inicialmente foi pensada apenas para deleite, mas posteriormente movimentou-se com a própria experiência, objetivando favorecer o contato do professor com textos literários, nesse caso com vivências poéticas, pois a literatura demonstra sensibilidade e beleza, promovendo a abertura para o saber sensível, conforme segue meu relato em Diário de bordo:

Meu propósito com as poesias inicialmente era de apenas expandir o repertório poético dos professores, mas como eles as relacionavam ao cotidiano eu deixava fluir as observações e quando pertinente me colocava (Diário de bordo PC, 21/05/2018).

---

<sup>22</sup> PNAIC- Acordo firmado entre o Governo Federal, estados, municípios e entidades com a finalidade de estabelecer o compromisso de alfabetizar os alunos das redes públicas de educação, no máximo, até que completem oito anos de idade, portanto, ao final do ciclo de alfabetização.

Dessa forma, destaco os apontamentos que Barthes (1996) faz sobre a fruição e o prazer provocados pelos textos:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1996, p. 20).

Nesse sentido, têm textos com intencionalidade provocar momentos de prazer, que é a leitura deleite, e têm textos de fruição que relaciona-se a rompimento, a ressignificação proporcionada pelas palavras. Portanto, a escolha de aproximação, minha e dos professores, aos poemas, justifica-se pelo fato de que estes oferecem múltiplas leituras, ou seja, o texto poético é polifônico, plurissignificativo, repleto de simbologia, de imagens, de representações, de subjetividade e de valores diversos, que permeiam a nossa sociedade (NÓBREGA, 2016).

O movimento de inserção de poemas nas pautas das HTPC's resultou em diversas reações dos professores, entre elas, curiosidade e talvez indiferença, no entanto, hoje me questiono: Será que foi indiferença, ou apenas se abstiveram de algum comentário? De qualquer forma, o que mais me chamou a atenção, foram as diferentes leituras e perspectivas frente ao mesmo poema. Larrosa (2004) ressalta que durante a leitura o importante não é propriamente o que o texto diz, mas sim o que ele pode nos provocar:

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto, o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 2004, p. 142).

Nessa perspectiva, a proposição de poesias nas pautas das HTPC's poderia conduzir à reflexão, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade e a criticidade dos professores. A partir desse ponto de vista, me permiti enquanto professora coordenadora, desenvolver essa prática nas HTPC's, também visando contribuir para uma formação continuada mais reflexiva e sensível, repertoriando todos os envolvidos, elevando a poesia à propulsora do despertar de consciência, provocar a sensibilidade para expressar as sensações, o pensamento, produzindo outros sentidos para os encontros de formação. Entretanto, dispensar o viver poético nos momentos formativos revela a dimensão do cotidiano entrelaçada com as sensibilidades,

envolve-nos em uma maior satisfação interior em relação às experiências vividas, revelando as possibilidades do mundo da poesia, conforme segue:

O mundo da poesia é singular e múltiplo ao mesmo tempo. Ele é singular quando revela o Ser na sua forma única de existir e é múltiplo quando é fruto da experiência de mundo vivida. Portanto, a poesia é a maneira do homem perceber o mundo, mas ela só se revela quando o homem é tomado pelo mundo. Por isso, ao entregar-se ao mundo, de ser parte dele, o homem se percebe dentro da cultura em que está inserido. Pela poesia, este entregar-se busca o sentido de humanização através do educar-se (FERREIRA, 2011, p. 400).

### Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar sozinho, à noite  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que disfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem que ainda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias

Ao compartilhar a poesia de Gonçalves Dias com o grupo de professores, observei a potencialidade do texto poético para o despertar das memórias afetivas, relacionando as recordações pessoais que nos constituíram quanto sujeito com as nossas experiências profissionais, as quais muitas vezes estão influenciadas por essas vivências.

A obra de Dias me  
vislumbra um regresso, talvez  
regressar para os anseios que me  
encorajaram a trilhar por caminhos  
da literatura, os quais instigavam  
cada vez mais a minha curiosidade

Rosy, 2018.

Na pauta do encontro de HTPC do Ensino Fundamental a poética de Gonçalves Dias escolhida apenas para a leitura deleite potencializou o processo formativo, despertando certo saudosismo da época escolar, segundo os professores, provocando assim, narrativas e conversações que envolveram a memória e o encontro com a leitura nos tempos vividos na mais tenra infância.

Dessa forma, a poesia *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, foi apontada pelos professores como um disparador de recordações, principalmente as que remetiam ao contato com a poesia em diferentes vivências escolares, e em situações familiares, como consta o relato da professora Filomena:

Neste dia, a abertura de nosso HTPC foi com a canção do Exílio de Gonçalves Dias, a qual trouxe à tona memórias de nossos colegas. Estela que ouvia seu pai cantarolando durante seus afazeres e o Profº Fernando que decorava para declamar em festividades na escola (Profª. Filomena, 16/05/2018).

Observa-se no relato da professora Filomena que as memórias trazidas pelos seus colegas foram algo que lhe chamou a atenção, nesse sentido relaciono a importância que a literatura ocupa como objeto fundamental no processo de rememorar nossas práticas leitoras na infância. Esse momento foi intenso levando-me a perguntar o porquê de não ter questionado os docentes sobre as práticas de literatura que estavam vivenciando. Tal questionamento também poderia tê-los levado a reflexões sobre suas práticas leitoras. Talvez essa falta de percepção tenha sido decorrente do motivo de querer blindar as leituras deleite, favorecendo a leitura meramente pelo prazer, de forma que reflexões mais profundas e pontuais fossem poupadas e pouco exploradas naquela oportunidade.

Dessa forma, a compreensão de mundo, perpassa os momentos vividos e suscitados pelas memórias decorridas da experiência estética vivida através da poesia, memórias cognitivas e afetivas estão atreladas à nossa constituição pessoal e profissional, ou seja, as relações que tivemos com a poesia na infância podem nos influenciar, tanto em nossa prática profissional, como em nossos hábitos leitores na vida adulta.

O contato com a literatura poética reflete nossas experiências de vida, pois ela nos traz recordações, denunciam nossos medos, anseios que não revelamos a ninguém. Colabora no entendimento de nós mesmos, dos outros e do mundo, pois a poesia pode ser compreendida como instrumento para a humanização, transformação, libertação, prazer, alegria e imaginação. Nessa perspectiva, é impossível viver uma experiência com a poesia sem a apreciação do sensível. De acordo com Neitzel e Duarte (2006):

Não podemos ler uma poesia, um conto, uma crônica, um romance como quem lê uma bula de remédio ou uma notícia de jornal, pois a literatura desde o século XVIII vem se firmando como fenômeno estético. Evidentemente que a leitura de textos literários nos leva a compreender o mundo, nossos pares que nos rodeiam, a nós próprios, nos alça à compreensão de diversas culturas, nos possibilita a formação de conceitos e à ampliação e aprimoramento de nosso potencial linguístico [...] (NEITZEL; DUARTE, 2006, p. 2).

Percebendo a leitura poética como um canal de externar emoções e sentimentos, consequentemente muito atrelados as minhas escolhas quanto à obra literária a ser apresentada nas pautas das HTPC's, concluo que estas escolhas não eram estruturadas a objetivos específicos e nem tampouco aleatórias. Como segue no relato a seguir:

Quanto ao HTPC do dia 09/05/2018, muitos professores estariam ausentes, então me lembrei da poesia Ausência, de Carlos Drummond de Andrade, para externar o sentimento que me acometia, pois as HTPC's estavam num período de baixa frequência devido aos cursos oferecidos pela SME e que dividiam parte dos professores (Diário de bordo, PC, 09/05/2018).

### Ausência

Por muito tempo achei que a ausência é falta.  
E lastimável, ignorante, a falta.  
Hoje não a lastimo.  
Não há falta na ausência.  
A ausência é um estar em mim  
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,  
que rio e danço e invento exclamações alegres,  
porque a ausência, essa ausência assimilada,  
ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade

*Sentir a ausência é mais do que perceber a falta, é aguardar um reencontro, é saborear a espera de uma aproximação e de um novo encontro.*

Rosy, 2018.

Embora reconheça a importância das formações ocorridas na SME, a escola, como já mencionado, apresenta uma estrutura pequena, atendendo a poucos alunos, e, portanto, composta por número reduzido de professores. Assim, as formações ocorridas na unidade educacional em HTPC, requerem a presença de todos, justamente para que vínculos sejam construídos e o grupo de professores possa pensar junto sobre as demandas e desafios cotidianos.

Pude notar que os poemas inseridos nas pautas de HTPC's, envolviam sensivelmente alguns professores, os quais solicitavam a palavra e compartilhavam as memórias afetivas que os poemas lhes despertavam. Já com outros docentes, os poemas e os depoimentos dos colegas suavizavam o cansaço acumulado ao final do dia rotineiro e cheio de horários e tarefas. Assim observei que de forma sutil, os poemas abrandavam, mesmo que por alguns instantes, mais um compromisso que a carga horária exigia e, os professores se entregavam ao encontro formativo com um sorriso, um aceno, um gesto de acolhimento.

**Duas Dúzias de Coisinhas à Toa Que  
Deixam a Gente Feliz**

Passarinho na janela,  
pijama de flanela,  
brigadeiro na panela.

Gato andando no telhado,  
cheirinho de mato molhado,  
disco antigo sem chiado.

Pão quentinho de manhã,  
drops de hortelã,  
grito do Tarzan.

Tirar a sorte no osso,  
jogar pedrinha no poço,  
um cachecol no pescoço.

Papagaio que conversa,  
pisar em tapete persa,  
eu te amo e vice-versa.

Vaga-lume aceso na mão,  
dias quentes de verão,  
descer pelo corrimão.

Almoço de domingo,  
revoada de flamingo,  
herói que fuma cachimbo.

Anãozinho de jardim,  
lacinho de cetim,  
terminar o livro assim.

Otávio Roth

Em outro momento de formação em HTPC, com o grupo de professores completo, realizei uma oficina de leitura, apresentando algumas propostas com diferentes linguagens (imagens fotográficas, poesia, letra de música e um curta-metragem). Entre elas, inseri a poesia “Duas dúzias de coisinhas-a-toa que deixam a gente feliz”, autoria de Otavio Roth, a qual é muito significativa para mim, me toca a alma e me traz ótimas recordações, pois tive contato

com ela no início de minha carreira docente, sempre a apresentava aos meus alunos, com o objetivo de despertar sensações e sentimentos. Também tive a oportunidade de compartilhá-la na graduação com meus colegas de classe (professores atuantes e futuros professores), e posteriormente resolvi compartilhá-la também com os professores com os quais atuava.

Apesar da poesia não ter sido apresentada num momento de leitura deleite, e sim, em uma atividade prática de oficina de leitura, essa proposição não tirou o brilho de sua essência, muito menos o prazer de ter o contato com este texto poético, aflorando os sentimentos.

Então, após declamar esse delicado poema, feito de simplicidades cotidianas e afetividades mínimas que nos tocam, foi possível dialogar sensivelmente com nossa lista de “coisinhas à toa” que nos deixam felizes e contrapor a questão: Quais seriam as “coisinhas à toa” que deixariam nossos alunos felizes? Essa provocação feita aos professores conduziu-nos a dialogar sobre as subjetividades de cada um, o respeito às individualidades e as especificidades dos grupos de alunos, permeando a discussão de maneira que o entendimento da necessidade de olharmos para o outro com um olhar atento as diferenças, possibilitasse pensar em uma educação mais humanizadora, a qual permite “ler” o jeito próprio de ser das crianças com as quais trabalhamos e também de nossos pares.

**Figura 32** - Oficina de leitura.



**Fonte:** Autoral, 2019.

A partir desse olhar, as relações se estabelecem, seja de maneira sensível e acolhedora, ou até mesmo, quando esse olhar não for atento, podem-se criar relações automáticas e superficiais, tomadas pelas demandas frenéticas do cotidiano as quais turvam a maneira como enxergamos o outro. Como salienta Ostetto: “Sem nos darmos conta, é assim que inúmeras

vezes olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete” (OSTETTO, 2012, p. 22).

No sentido de sensibilizar nosso olhar ao que nos rodeia e envolver os professores com a leitura literária e também repertoriá-los, fiz o convite para quem se disponibilizasse a compartilhar conosco no próximo encontro de HTPC uma poesia na leitura deleite, e assim, a professora Norma nos presenteou com as palavras de Cecília Meirelles, conforme segue em meu registro:

Para a HTPC de 21/05/18 propus que algum professor apresentasse a leitura deleite e a professora Norma se propôs a trazer a poesia aí palavras, de Cecília Meirelles. Nesse momento as reflexões dos professores se alinharam as ideias de pensar no que falar, quando falar e como falar no cotidiano, seja com as crianças, seja com os demais adultos, pois em alguns momentos nos excedemos e falamos sem pensar, embora isso seja natural, é preciso atenção ao tom de voz e a maneira de nos dirigir às pessoas e evitar situações desnecessárias (Diário de bordo PC 22/05/2018).

### **Ai, palavras!**

Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai palavras,  
sois o vento, ides no vento,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!  
Sois de vento, ides no vento,  
e quedais, com sorte nova!  
Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois audácia,  
calúnia, fúria, derrota...  
A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora...  
E dos venenos humanos  
sois a mais fina retorta:  
frágil como o vidro  
e mais que o são poderosa!  
Reis, impérios, povos, tempos,  
pelo vosso impulso rodam...

Cecília Meireles

*Cecília me leva a pensar nas  
potencialidades das palavras em nosso  
cotidiano, sendo estas capazes de nos  
ligarmos e desligarmos, palavras  
duras que nos cercam, palavras que  
acalentam a alma, palavras que  
censuram, palavras que alimentam. Ai  
palavras! Sejam sempre bem vindas,  
pois são necessárias para liberar os  
nossos sentimentos e nos aproximar  
nos diálogos.*

*Rosy (2018).*

Nesse movimento de escrita da minha narrativa penso nas razões de não ter tido a iniciativa de perguntar a professora Norma o porquê de ter compartilhado esta poesia, ficando somente algumas especulações em meus pensamentos. Seria uma poesia que lhe afetou profundamente? Ou seria uma forma de expressar o que estava sentindo em relação ao poder da palavra naquele contexto? Dessa forma, compreendo que a proposição das experiências estéticas, permeada e disparada pela literatura, mais especificamente de poemas nos encontros de formação, suscitaram diálogos mais abertos, possibilitou que os professores se descentralizassem para exprimir suas ideias, angústias e alegrias de forma mais espontânea e consciente, compartilhada com seus pares.

Portanto, aprecio a poesia e consigo enxergá-la e relacioná-la as coisas simples do cotidiano e ao mesmo tempo grandiosas, pois favorece encontros com o outro, possibilidades de perceber o outro e consequentemente compreender a si mesmo. Nessa perspectiva, compartilhei em HTPC para deleite as palavras de Carlos Drummond de Andrade, as quais corroboram para pensarmos sobre o prazer através das coisas simples de nosso cotidiano:

**Se eu gosto de poesia?**

Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinhos,  
papos amenos, amizade, amor.

Acho que a poesia está contida nisso tudo.

Carlos Drummond de Andrade

O poema “Se eu gosto de poesia?” autoria de Drummond, me possibilitou observar algumas reações dos professores logo que Maria iniciou a leitura. As vibrações, gestos e expressões de risos, foram externados de maneira sutil, favorecendo que alguns docentes concordassem com o autor e, também complementassem o sentido da poesia que para eles também estão contidas em outros objetos e situações. Nesse momento, com meu olhar voltado para a investigação, observei nas minúcias, os pequenos detalhes inseridos em comentários e gestos, interpretando os dados marginais, como bem indicado por Ginzburg (1989), analisando indícios de que estaria no caminho certo ao propor textos poéticos para o despertar de sentimentos e emoções, conduzindo a um diálogo mais favorável a espontaneidade.

As proposições nas HTPC's como disparadora para as experiências estéticas, gradualmente garantiu ambientes de acolhimento para as subjetividades de cada sujeito

participante das formações. Dessa forma, as ampliei, incluindo narrativas docentes, crônicas e Pipocas Pedagógicas<sup>23</sup>, nos permitindo relacioná-las aos desafios do cotidiano escolar e assim desbravá-los com maior consciência sobre nossa atuação.

O texto *Teachers of the word* de autoria de Juliana Gentil, foi socializado no curso Alfabetização Geográfica<sup>24</sup> no qual participei junto a professora Estela e compartilhamos os conteúdos do curso em HTPC com os demais professores. O texto narra a constituição docente da autora, a qual mergulhou em suas memórias e trouxe à tona a necessidade de instigar nos alunos a curiosidade.

Observei que essa narrativa também permitiu que os professores deflagrassem o cotidiano em sala de aula, expressassem alegrias, frustrações e problemáticas as quais, muitas vezes, ficavam abafadas e silenciadas com cada professor. Minha intenção não foi oportunizar um momento de “autoajuda”, mas sim liberar as vozes daqueles profissionais que ansiavam e necessitavam externar os desafios diários, que somados as cobranças acerca da eficácia na busca de resultados, no processo de ensino-aprendizagem, tornavam o cotidiano ainda mais atribulado. Tal situação, muitas vezes coloca em xeque a autonomia docente, bem como a qualidade da formação docente e as relações imbricadas nesse processo.

Uma ação dialógica sobre o cotidiano num espaço formativo naquele contexto ganhou muita relevância, pois normalmente as formações eram tomadas por leituras e discussões teóricas, as quais se centravam nas ideias do autor estudado e as relacionavam a prática exercida, faltando ainda acolher o que de fato os preocupava, alegrava, afligia, legitimando a ação docente, liberando assim as palavras e vozes que se recolhiam no silêncio.

Ao término da formação deste dia, observei expressões de alívio, desabafo, seguido de minha reflexão de que cada docente não deve estar sozinho no “emaranhado” de desafios cotidianos, porém necessitam de um olhar atento de quem possa mediar reflexões e sempre que possível os convidando a reinvenção, pois o nosso cotidiano escolar constantemente solicita ações inovadoras e sobretudo acolhedoras, nesse viés acredito possibilitar e criar espaços acolhedores nas HTPC's.

Não encontramos neste HTPC respostas para nossas inquietações, mas abrimos espaços para as singularidades, verbalizando e refletindo juntos sobre as particularidades de cada

---

<sup>23</sup> Pipoca Pedagógica: crônica que narra um fato acontecido no cotidiano escolar. Esse gênero foi criado pelo grupo GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp).

<sup>24</sup> Curso coordenado pelo prof. Diego Maia, oferecido pela Unesp-Rio Claro em parceria com a SME.

docente, de cada turma e da equipe gestora. Portanto, a leitura literária tornou-se disparadora para desencadear a sensibilidade, nos tornando mais atentos ao que nos rodeia.

Dessa forma, penso que a formação continuada pode acontecer de maneira mais colaborativa, pois a professora coordenadora não precisa ser a única a gerir esse momento, os demais professores também podem e devem participar da organização desse processo formativo, compartilhando dos saberes teóricos e práticos, relatando aos seus pares as experiências vividas em outros contextos formativos. Nessa perspectiva, compartilharmos o texto com o grupo na escola, este se tornou propulsor de grande potencialidade para discussões entre os professores sobre a necessidade de revermos nossas práticas, e se necessário, nos abrimos às mudanças na carreira docente.

Em alguns momentos me perguntava como iria suscitar no grupo um diálogo pertinente à importância e a necessidade de avaliarmos constantemente nossa atuação, às vezes, tinha a sensação de estar sendo repetitiva ao insistir no exercício de reflexão da própria prática, porém um texto de narrativa docente, levado ao conhecimento dos professores, justamente por mim e pela parceira do grupo, a professora Estela, ganhou peso e destaque para discussões importantes. A utilização de obras literárias foram meios lançados para transitar por assuntos mais delicados que, somente com os referenciais teóricos não estava obtendo sucesso, ou seja, mudanças de práticas, reflexões sobre a própria ação docente. Isso se dava, principalmente, por ter no grupo de professores, indivíduos mais resistentes, mais descrentes dos encantamentos da profissão. A literatura rompeu alguns estigmas e crenças acerca do exercício profissional, favorecendo uma maior exposição dos docentes nos momentos de formação.

Trago a memória registrada pela professora Denise para exemplificar essa perspectiva:

Ao iniciar nosso encontro, a prof. Coord. Rosy nos passou uma apresentação na qual retomou o texto *Teachers of the world*, intitulado “Eu me lembro de pensar: a educação aconteceu aqui” (Juliana Gentil) pontuando a questão sobre a formação universitária, vivências diferenciadas em contexto público e privado, até mesmo de outro país; porém o ponto alto do texto e que nos levou a refletir muito é a necessidade de se reinventar a todo momento na carreira escolar, trazendo aos alunos desafios e possibilidades diversas para uma melhoria no processo de ensino aprendizagem (Memórias das HTPC’s profª. Denise 25/04/2018).

Assim, a partir do relato da professora Denise, destaco um indício de uma possível mudança no processo de construção de suas concepções pertinentes à reflexão de sua própria prática e à necessidade de inovações na atuação docente. Nesse sentido, tais indícios me desvelaram que durante o processo formativo, é necessário experimentar o posicionamento de

pensar, refletir e falar sobre a importância de ressignificarmos nossas práticas, de forma a instigar o interesse e a curiosidade dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Além desse aspecto, reflito que ao propor à professora Estela que compartilhássemos na escola o que vivenciamos no curso, estaríamos contribuindo com a formação continuada como rede de saberes, pois se todos compartilharem o que sabem e o que experienciam em formações fora da escola, mesmo que sendo uma pequena fração, podemos ampliar nossos conhecimentos e saberes. Essa possibilidade é evidenciada no relato da professora Denise:

Foi uma partilha de experiência muito pertinente, apesar do curso ser ofertado apenas para poucos nesse momento, elas conseguiram passar para os demais docentes e equipe gestora da unidade escolar um conhecimento maravilhoso e a vontade de querer mais, a sede por mais informações (memórias das HTPC's profª. Denise 25/04/2018).

Da mesma forma como esta narrativa tocou os professores, as pipocas pedagógicas, referidas anteriormente, apresentadas ao grupo também desencadearam diálogos frutíferos sobre a reflexão de nossas práticas. Descrevendo e analisando esse processo formativo, cada vez mais, percebo que a formação continuada por meio do diálogo favorecia o movimento reflexivo dos professores com maior sentido para eles.

As narrativas do vivido no cotidiano escolar, apresentadas através das pipocas pedagógicas, trouxeram também para discussões a importância dos registros como espaço privilegiado para reflexões de nossas experiências e dos fatos cotidianos, e a partir deles, analisar as situações de forma a ressignificá-las em outro momento.

A pipoca pedagógica “Tio você é de outro país”, trata da necessidade de diálogo com os alunos, bem como, compreender que o Educar reclame pelo encontro com o outro, pelo sentido, pela conversa. A leitura dessa pipoca em HTPC me fez recorrer aos meus próprios registros no Diário de bordo, e rememorar através das narrativas escritas minhas sensações e perspectivas sobre os rumos que as HTPC's foram seguindo.

Verifiquei em meus registros que o trajeto do processo formativo na escola foi se constituindo em meio às propostas de leituras, porém condutoras de um clima favorável à dialogicidade e a interação com o outro. Trago as memórias registradas pela Maria, a qual refletiu, a partir dessa, sobre a importância dos registros reflexivos para rememorarmos e compartilharmos momentos tão significativos que ocorrem na escola, local onde nos constituímos no entrelaçamento cotidiano com alunos e professores.

Na sequência, foi feita a leitura do texto! “Tio, você é de outro país?”, fragmento do livro *Pipocas Pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. Como leitura de fruição, este e os demais textos da coletânea, são oportunos e carregados de significados e sentimentos, para rememorar nosso cotidiano em sala de aula, bem como, estimular o registro de nossas próprias “pipocas”. Situações ricas de significados que, pela ausência do registro, acabam por cair no esquecimento. Essa leitura favoreceu a esse grupo e, ao grupo da Educação Infantil, o resgate de algumas memórias, [...] (Memórias das HTPC’s Maria, vice diretora 09/11/2018).

Na narrativa do professor Fernando, encontrei indícios reveladores das transformações ocorridas na postura dos professores frente às proposições efetivadas nas HTPC’s, percebendo também a mudança no ambiente, o qual favoreceu maior espontaneidade para o posicionamento crítico dos professores.

A coordenadora iniciou o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) com a apresentação de uma crônica da autora Eliane Brum, seguidamente realizou a leitura da mesma. Durante a leitura os professores seguiam atentamente junto ao texto impresso o que estavam ouvindo, o silêncio pairava, algumas risadas foram apresentadas em alguns trechos, mas logo após os lampejos de ruídos, o silêncio tomou conta dos olhos atentos dos professores novamente. Ao término da leitura algumas falas foram sendo pautadas, [...] todos pareciam bem à vontade nas suas falas, criando um ambiente agradável na sala dos professores, fazendo contrapontos nas argumentações e propiciando debates sobre o assunto abordado no texto (Memórias das HTPC’s prof. Fernando 19/09/2018).

E para pensar o sentido da criticidade que almejei no processo formativo, bem como o incentivo a curiosidade dos professores, a qual pode me inspirar para uma prática investigativa, a leitura da obra de Freire (1996) me ajudou a elaborar essa questão:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 1996, p. 35).

Nessa perspectiva, a leitura permeando as discussões nas HTPC’s se configuraram como propulsoras as discussões levantadas acerca das diferentes temáticas abordadas, como também elementares para a compressão da sociedade que estamos inseridos.

Através da crônica *Dona Maria tem olhos Brilhantes*, de Eliane Brum (2006), pudemos dialogar sobre as diferentes visões de mundo dos sujeitos que nos cercam, bem como as diversas

percepções das oportunidades de estudos que atualmente são ofertadas aos jovens e a valorização que são dadas a estas oportunidades.

Nessa dimensão, penso que a literatura despertou as memórias, permitindo que déssemos sentidos a elas, em meio às reflexões provocadas. Então, nesse movimento, percebo que os professores repensaram suas histórias vividas, os caminhos refeitos nas práticas cotidianas e os saberes produzidos no exercício da profissão.

Assim, enxerguei que os acontecimentos vividos trouxeram à tona a memória de todos nós. Nesse sentido, penso que “a memória pode ser apreendida como possibilidade, como uma outra possível interpretação e que, dessa maneira, altera o passado e também o presente, pois permite novos significados para o momento atual vivido” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 18).

No entanto, é importante destacar que além dos professores, também sai de meu lugar e pude me distanciar da professora coordenadora e como pesquisadora, pude rememorar os diversos momentos na infância em que tive contato com a leitura em suas diferentes dimensões; seja a leitura realizada na escola ou aquelas motivadas por prazer ou curiosidade, porém esse hábito foi se perdendo no meu processo formativo, tanto no magistério quanto na graduação.

Portanto, foi quando revestida de professora coordenadora, participante do processo formativo junto aos demais docentes, que retomei meu próprio percurso e pude resgatar o gosto pela literatura, e assim, me nutrir com as poesias, ampliar meu repertório de leitura e perceber novos caminhos para pensar a formação continuada na escola, de maneira que favorecessem experiências estéticas prazerosas e vinculadas a uma formação humanizadora.

A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é construída na relação com o outro, que motiva o rememorar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 18).

Ao finalizar a narrativa das experiências vivenciadas em torno da literatura nas HTPC's, recordo-me de um apontamento feito pela professora Estela, a partir da leitura de um trecho da pipoca pedagógica “Brincadeira, alegria e poesia”, de Mary Magdalena (2017), onde a autora se posiciona frente aos acontecimentos cotidianos:

E, neste clima vão acontecendo nossos encontros, nesta medida em que também vai se dando o nosso aprendizado, em nosso cotidiano escolar com as suas dificuldades e desafios, pois quem está na sala de aula, sabe que é duro.

Se não vigiar a gente vira pedra, mas eu digo que escolhi ser flor, mesmo que muitas vezes me espantando nos meus próprios espinhos (MAGDALENA, 2017, p. 98).

Nessa perspectiva, prossigo no processo formativo compartilhando da leitura e ressignificando minha concepção sobre ela, bem como minha relação com a literatura, pois escolhi ser flor, me vigiando e me policiando para não enrijecer de tal maneira que me impossibilite enxergar o outro nesse processo, o qual se constitui de sentimentos e história de vida e contribui para a minha constituição humana e profissional.

Percebo que escolhi ser flor no momento em que tomei consciência de minha responsabilidade frente ao processo formativo e no movimento de pesquisa, resolvi abrir o armário pedagógico em busca de materiais para a formação nas HTPC's e me deparei com um arsenal de riquezas literárias, contidas em livros que me permitiram desenvolver uma relação privilegiada com a leitura, me encantar por ela, sentir seu sabor e degustá-la em comunhão com meu grupo de professores, sendo assim, por meio da leitura literária vivenciei experiências estéticas, conforme Duarte Jr.:

[...] o que ocorre numa experiência estética é que nossos sentimentos são tocados, são despertados pelas formas do objeto e então vibram, dando-se a conhecer a nós mesmo. Como frente a um espelho, onde apreendemos nossa imagem e desvendamos a aparência de nosso corpo, face ao objeto estético descobrimos aspectos de nossa vida interior, vindo a conhecer melhor os nossos sentimentos. Ao revelar-nos o mundo - por meio de seu próprio mundo - o artista nos mostra a nós mesmos (DUARTE JR, 2009, p. 52-53).

Dessa forma, a abertura para a leitura literária na escola se desdobrou de maneira que, as proposições em torno da leitura, fossem em propostas de formação continuada na escola no contexto de sala de aula, ou em atividades que envolvessem toda a unidade escolar, passassem a ser constantemente observadas por mim.

Penso nas inúmeras possibilidades de experiências estéticas que pude vivenciar ao procurar por diversas obras literárias, as quais até então, ainda não havia me aproximado, portanto para além de meu deleite, o movimento de incluir a leitura literária no processo de formação me ressignificou quanto leitora, contribuindo para a expansão de meu repertório, instigando-me a novas buscas.

Dessa maneira, encontrei por escritores rio-clarenses como, por exemplo, Cida Bilac, e pude apresentá-la aos que ainda não a conheciam, até a me envolver na arte das palavras de artistas modernos e contemporâneos como Manoel Bandeira, Ferreira Gullar, Clarice Lispector,

Paulo Leminski e Adélia Prado, ampliando minha leitura de mundo, refletindo sobre o lugar que ocupo nele e refinando a multiplicidade de sentidos que a literatura nos proporciona.

Refletindo sobre o caminho de formação que percorri entrelaçada à linguagem literária, percebo que enquanto professora coordenadora, passo a olhar para a literatura no processo formativo como uma linguagem que vai muito além de repertoriar os professores, pois abre caminho para discutir o cotidiano de maneira envolvente e acolhedora. Tais discussões me fizeram observar que no processo formativo foi atingido tanto o aspecto profissional do docente, como a sua formação humana.

Assim, continuo relatando no próximo capítulo os encontros de formações que envolveram a leitura em diferentes desdobramentos, permeados por experiências estéticas, tal como a linguagem cinematográfica.

## 5.2 Linguagem cinematográfica: Filmes na formação continuada de professores: diálogos entre olhares

**Figura 33 - O Espelho Falso.**



**Fonte:**  
MAGRITTE (1928).

*A maneira como enxergamos a realidade pode ser ampliada, no entanto, se também aprendermos a olhar através da perspectiva do outro numa relação dialógica, desprendida e acolhedora. Tais possibilidades de visão me encantam, assim como a obra de Magritte.*

Rosy, 2018.

Durante o processo de ruptura da maneira em que organizava os encontros das HTPC's, considerei que a inserção de recursos audiovisuais no processo formativo atendia primeiramente as necessidades de apresentação das temáticas a serem abordadas, como por exemplo, processos de avaliações e corporeidade para realçar alguns de meus apontamentos sobre as discussões em pauta. A partir desse entendimento, a perspectiva de organizar os processos formativos na escola foi modificada, rompendo com dinâmicas, as quais traziam em sua essência momentos mais formais e centrados na professora coordenadora.

Analizando a dimensão processual da formação de professores na escola, percebendo que ela não é estática, mas se constrói em um processo constante de reflexão e numa relação dialógica, na qual a teoria e prática são discutidas em meio às contradições do cotidiano escolar, outras proposições inspiradoras para as formações em HTPC's foram delineadas a partir de diferentes linguagens, entre elas, a cinematográfica.

Escolhi caminhar pelas proposições de formação que envolvia a linguagem cinematográfica pela necessidade de pensar outras possibilidades de fazermos uma leitura de nossa realidade. Tal proposição resgatou minhas memórias no que concernem às experiências vividas com filmes durante meu percurso escolar e de formação. Nesse momento, percebi que meu repertório cinematográfico era reduzido, ainda que houvesse interesse, não havia desenvolvido o hábito de assistir filmes nem mesmo para meu entretenimento. Portanto, vislumbrei a possibilidade de enfrentar o desafio da proposição de filmes no processo formativo, e ao mesmo tempo me permitir vivenciar, juntamente com os professores, experiências estéticas através dessa arte que desperta curiosidade, sensibilidade e prazer. Nesse sentido, Duarte (2009) aponta que para contribuir com a formação estética dos espectadores, é necessário aproximá-los da arte do cinema:

O gosto pela arte cinematográfica é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Aprende-se a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e valorizada (DUARTE, 2009, p. 83).

No entanto, me perguntava constantemente, se a proposição de filmes, envolvendo sua leitura<sup>25</sup>, potencializaria o processo formativo na escola? Essa escolha me levaria a instrumentalizar o filme no processo formativo e nos distanciaria de possibilidades de vivências

---

<sup>25</sup> Compreendidos aqui por filmes de curtas e longa metragens.

de experiências estéticas? Iniciei as proposições com mais dúvidas do que respostas, no entanto, projetei que esta prática iria além do entretenimento, pois se configuraria como uma linguagem enriquecedora e provocadora, a qual subsidiaria o processo formativo, permitindo as possibilidades de vivências de experiências estéticas no contexto escolar.

Assim, a experiência estética de assistir a filmes (CHALUH, 2012), viabilizada no contexto da formação continuada, torna-se provocadora para os espectadores, neste caso, os professores. Ainda, segundo a autora:

Essa experiência promove e potencializa diferentes formas de ler, sendo que tanto a leitura estética quanto a leitura didática possibilitam o tecido de redes de sentidos, sensações, compreensões, reflexões e, juntas, permitem ampliar a leitura e interpretação sobre uma problemática (CHALUH, 2012, p. 138).

Conforme apontam Teixeira; Grammont Azevedo (2014) o cinema interpela nosso olhar e as imagens nele contidas, provocando deslocamentos e favorecendo diferentes formas de ler o filme contrapondo a nossa compreensão e interpretação do mundo. Esse movimento “ajuda a olhar” o nosso entorno com outras perspectivas, além daquelas que já trazemos por nossa formação histórica.

Nesse sentido, os filmes possibilitaram fazer uma ponte da realidade social que nos cerca, pois os acontecimentos reais, com temáticas educacionais ou não, podem ser relacionados com as histórias retratadas, sendo elas verídicas ou fictícias. Dessa forma, os filmes se tornaram condutores que geraram debates e discussões acerca do que os professores, perceberam, compreenderam do enredo, mas inevitavelmente a maneira como foram afetados.

Em diversos momentos de reflexões sobre a minha atuação como professora coordenadora e na dimensão processual das formações ocorridas na escola, questionava-me constantemente, como já explicitado, sobre a melhor maneira de instigar os professores para que tomassem consciência de algumas questões que emergem da prática, como o acolhimento aos discentes, as dificuldades de aprendizagem, as formas de avaliação de aprendizagem e dos registros pedagógicos e a diversidade dos alunos, tais temáticas necessitavam ser debatidas, porém não de maneira formal e obrigatória, por estarmos em um momento de formação, mas sim de forma pontual, acolhedora e que os tocassem, num exercício constante de colocar-se no lugar do outro.

Nessa perspectiva, delineei que a linguagem cinematográfica, trazida pelos filmes contribuiria para maior significação das temáticas propostas por cada obra. Leite (2012) salienta

que ao contemplarmos um filme, primeiramente observamos as imagens, significando-as posteriormente. Portanto:

[...] A apropriação dos símbolos culturais só ocorre quando o contemplador se coloca como pessoa dialogal diante deles e, assim, há ressonância. A significação é uma ação transformadora e singular que aciona não apenas a cognição, mas também a afetividade. O sentido é o que nos faz sentir e nos afeta. Se não tocar, não afeta, não reverbera (LEITE, 2012, p. 99).

Duarte (2009) corrobora com a ideia de que a significação de filmes não ocorre individualmente, nessa perspectiva os filmes assistidos em HTPC's suscitaram discussões do enredo de maneira que os diversos olhares complementaram a interpretação de cada pessoa envolvida nessas formações. Como afirma a autora, “A significação dos filmes também não se dá de modo exclusivamente individual. Esse é um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso” (DUARTE, 2009, p. 62).

Assim, trago algumas proposições com filmes na formação continuada na escola, as quais reverberaram de maneira significativa no processo formativo, se constituindo como disparadores, os quais impulsionaram as discussões, contrapondo a realidade vivida e ressignificando-as coletivamente. Nesse sentido, Silva (2014) salienta que a linguagem cinematográfica proporciona maior compreensão sobre a leitura da realidade que fazemos constantemente:

Essa linguagem proporciona uma aprendizagem estética fundamental para o trabalho docente, pois aguçaria seu senso crítico e de leitura da realidade e experiências culturais formativas. Contudo, para que isso de fato aconteça, precisaria que ocorresse uma formação do gosto estético, a fim de que o indivíduo se aproprie da linguagem audiovisual, de forma consciente [...] (SILVA, 2014, p. 2376).

Os curtas e filmes propostos como disparadores para o diálogo sobre temas importantes e delicados inerentes às práticas, não afastou as possibilidades de sensibilização no momento formativo, pois primeiramente, enquanto professora coordenadora pude no processo de seleção dessas obras, ao contemplá-las vivenciar experiências estéticas, pois me encantei com as imagens, sons, movimentos, cenas e enredo contidos nas produções, ainda que com um olhar desprovido de conhecimento técnico sobre cinema, mas aberta as formas de como elas me afetariam. Dessa maneira, escolhi os curtas “A ponte”, produzido por Ting Chian Tey, (2010) e “A casa dos pequenos cubinhos” de Kunio Katō, (2008) ambos com trilha sonora, porém sem som nas falas dos personagens, possibilitando aos professores realizarem várias leituras frente

a obra. Selecionei o curta “Validattion” dirigido por Kurt Kuenne, (2007), porém com a apresentação das imagens bem diferentes, contendo áudio e legenda, imagens monocromáticas (preto e branco) as quais poderiam mexer com a imaginação dos professores, diversificando os significados, sensações e relações frente a obra. E o filme “Extraordinário”, obra de Palacio, (2017) numa escolha compartilhada com os docentes que nos levou a um debate franco e muito alinhado às questões do nosso cotidiano.

Intencionando potencializar os encontros das HTPC’s que traziam como pauta os registros reflexivos dos professores em Diário de bordo e os portfólios, ambos os documentos que caracterizam instrumentos de reflexão da prática e avaliação formativa, exibi o curta-metragem japonês *A Casa de Pequenos Cubinhos*<sup>26</sup>, obra de Kunio Katō (2008). Em meu entendimento, tal *animação apresenta uma narrativa simples que encanta com sutil leveza e sensibilidade, ao trazer* em seu enredo, o encontro do personagem com o interior de si mesmo, ocorrendo mudanças na reconciliação do personagem com sua própria história.

**Figura 34** - Cartaz do curta- La Maison en petits cubes.



**Fonte:** Filmow.com.

<sup>26</sup> O curta “A Casa de Pequenos Cubinhos” é uma obra Japonesa de Kunio Katō (2008) O seu enredo trata de um velhinho que se dedica a empilhar tijolos para tornar sua casa cada dia mais alta, a fim de fugir das águas do mar, que teimam em subir mais e mais. Um dia, ao se desequilibrar dentro de um barco, o personagem solitário deixa acidentalmente seu cachimbo cair e o objeto vai direto para o fundo, isto é, para o andar mais baixo da casa submersa. Devidamente vestido com um equipamento de mergulho, ele submergirá em busca do utensílio que lhe é tão caro. Ao esculpir uma alegoria tão clara, o filme conquista de saída o espectador por trabalhar temas tão universais – a passagem do tempo, a construção de uma biografia e o limite inevitável ao escapismo e à alienação. O cachimbo perdido nas profundezas do mar funciona como o único vestígio de um passado que o protagonista nega e afasta de si. Penso que há aqui uma mensagem evidente – cedo ou tarde, a memória reclamará seu lugar. Fonte: <https://www.planocritico.com/critica-a-casa-de-pequenos-cubinhos/>. Acesso em: 12 maio 2020.

Ao assistir pela primeira vez o curta “A casa dos pequenos cubinhos”, me percebi navegando nas profundezas de minhas memórias, lembrando do que sou constituída e também como cheguei neste lugar onde me encontro hoje, uma formadora que mergulhou na incessante busca de potencializar as formações em HTPC, experimentar outras linguagens no processo formativo, envolvendo os professores em vivências que possibilitassem mais que a reflexão da própria prática, mas sim um caminhar juntos na construção do conhecimento pedagógico com “pitadas” de experiências estéticas as quais nos fizeram mergulhar em nossas memórias, em nossas histórias.

Freire (2008) colabora para meu entendimento quanto à importância das memórias em nossa constituição:

Não formaremos sujeitos leitores, nem tampouco escritores, alienados de sua história. História que é apropriada pelo resgate de suas lembranças. São elas que possibilitam pensar sobre os alunos que foram um dia para melhor assumirem-se enquanto educadores que estão sendo hoje. O resgate desse mundo de lembranças, às vezes, pode parecer tão longínquo, mas nos acompanha de perto no nosso cotidiano... Todas essas lembranças, quando resgatadas, socializadas e, assim, apropriadas, ganham status de memória. Memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito (FREIRE, 2008, p. 41).

Um contraponto que o curta possibilitou, foi que ao realizarmos um mergulho profundo em nós mesmos, submergindo em nossas memórias sentimentais, recordamos situações, histórias e vivências importantes, sendo que o resgate histórico das experiências de vida e profissionais colabora para nossa constituição docente e pessoal.

O curta A Casa dos pequenos cubinhos suscitou inicialmente no grupo de professores o sentimento de melancolia, saudades, se assim podemos dizer. No entanto, fizeram a reflexão acerca da vivência do personagem que foi se adaptando a cada etapa de sua vida, como também reflexões sobre as memórias e a importância da contribuição da mesma na constituição do professor. Busquei refletir com os grupos de professores sobre o quanto as nossas memórias contribuem para pensarmos o trajeto que nos levou até aqui, o quanto os erros e acertos contribuíram para a nossa constituição de professor. No entanto, a dificuldade que me ronda é fazer os professores falarem, pois ainda não sei se é timidez ou se realmente não se sentiram tocados com o curta exibido (Diário de bordo da P.C, 05/04/2018).

O trecho acima, além de indicar minha reflexão acerca das memórias em nossa constituição pessoal e profissional, revela a minha dificuldade em acolher e compreender o silêncio dos professores, pois esperava que manifestassem suas emoções ou reflexões frente ao

que estava sendo proposto no momento formativo. Naquele momento interpretava essa situação como um complicador, porém não me atentava que em um período de ruptura de prática de formação, talvez fosse natural essa reação dos participantes, frente a forma como talvez foram impactados pela obra cinematográfica. Hoje, já não me incomodo tanto com os silêncios que permeiam os encontros de formação, no entanto, já consigo lidar com meus anseios e expectativas em promover HTPC's produtivos, nos quais os professores se envolvam com as discussões de maneira significativa.

Nessa perspectiva, os filmes como obra artística dinâmica e expressiva, se tornam atrativos, já que através da linguagem cinematográfica ela pode afetar os sentidos visuais e auditivos, com a intenção de mexer com os sentidos dos sujeitos e sensibilizá-los, despertando a capacidade da imaginação de forma que colaboram para os sujeitos se conhecerem melhor, olharem mais atentos para os dilemas, conflitos e necessidades que permeiam os outros e a si mesmos.

Nessas proposições, compreendi que além da exibição do filme, a professora coordenadora tem a incumbência de mediar a aproximação dos professores com tais experiências estéticas, contribuindo para que os docentes realizassem um exercício de leitura crítica e reflexiva. Para tanto, foi necessário que eu levantasse alguns pontos da obra que me tocaram, assim incentivei os docentes a apontarem o que lhes despertaram a atenção e juntos relacionarmos com o cotidiano, justamente para realizar uma leitura de mundo. Nessa perspectiva, Freire (2008, p. 71) corrobora afirmando que “Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador na função de coordenador. Aprendemos a ler, construindo nossas hipóteses na interação com o outro”.

Trazemos junto com o nosso olhar perspectivas, representações e visões de mundo, mesmo que inconscientes disso. Assim, é necessário interrogar nossa maneira de enxergar o cotidiano, nos perguntando como concebemos a escola, os alunos, à docência, o processo formativo, pois a forma como olhamos nosso entorno conduz as ações e práticas. A linguagem cinematográfica contribuiu para a inserção dessas reflexões nas HTPC's para justamente desacomodar o olhar.

Saliento que o movimento que promovia enquanto professora coordenadora, estabelecendo a mediação entre os docentes e a leitura dos filmes, promoveu o entrelaçamento das subjetividades. O olhar, a interpretação e o sentido de cada espectador frente aquelas obras foram diferentes, pois nos constituímos a partir das experiências culturais vividas individualmente, sendo propriamente isso que forma nossos olhares e percepções.

Na perspectiva de aguçar o olhar, torna a projeção de um filme um condutor para a reflexão pedagógica, representando uma excelente experiência de formação de professores, já que o estudo crítico do enredo do filme, bem como a articulação com a realidade dos professores, no tempo histórico e no espaço, constitui-se uma oportunidade de diálogo estético (SILVA, 2014). Dessa forma, o deslocamento de percepções e a provocação de estranhamento frente à obra, proporciona uma leitura crítica de seu contexto de atuação, ampliando assim o campo dos saberes docentes.

Na diversidade do grupo de professores do qual desenvolvi as formações, alguns dos docentes pouco expressavam suas ideias e opiniões. Nesse sentido, as proposições a partir de filmes provocaram discussões que até mesmo os mais tímidos e introspectivos se encorajaram a se colocarem perante o grupo, então de maneira talvez mais assertiva, consegui desestabilizar os silêncios, os quais muitas vezes tomavam conta dos encontros das HTPC's.

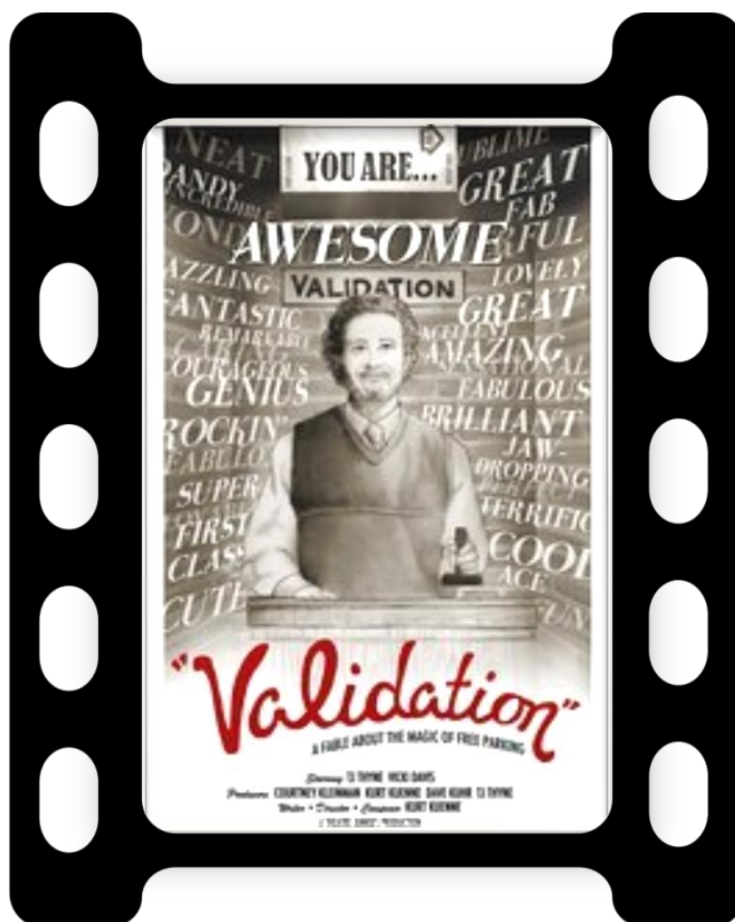
Quanto às HTPC's que tiveram como pauta o processo avaliativo dos alunos, bem como, os registros em pareceres descritivos, procurei de várias formas tratar das temáticas salientando a necessidade de olharmos para as especificidades de cada turma, de cada aluno e assim viabilizar uma avaliação formativa que oferecesse condições de tentar resgatar com os alunos as suas reais dificuldades de aprendizagem. Mas como alcançar de fato um diálogo em que os docentes pudessem ser levados a refletirem criticamente sobre o processo avaliativo que realizavam? Como promover um olhar atento a essa prática? Seria possível sensibilizá-los para esse olhar apenas destacando teoricamente as dimensões do processo avaliativo?

Dessa maneira, procurei através do curta *Validation*<sup>27</sup>, refletir junto com o grupo de professores sobre alguns aspectos do processo de aprendizagem, mais especificamente sobre a avaliação e suas implicações. A opção por esse curta esteve muito atrelada ao contexto do enredo, pois me impressionei com o personagem Hugh que mesmo diante do cotidiano turbulento, encontrou uma forma de chamar a atenção das pessoas, elogiando-as, olhando para as características positivas das pessoas e ressaltando-as. Esse olhar sensível e a forma atenta como Hugh olha para as pessoas que busca validar os cartões me inspirou a apresentar esse curta ao grupo.

---

<sup>27</sup> Curta "Validation" dirigido por Kurt Kuenne, (2007), conta a história de um atendente de estacionamento que, por meio de elogios contribui com a autoestima de seus clientes, não apenas se limitando a validar os tíquetes, levando-os a sorrirem em meio ao cotidiano onde todos interagem, mas ao mesmo tempo parecem não enxergarem verdadeiramente uns aos outros.

**Figura 35** - Cartaz do curta Validation.



**Fonte:** Filmow.com.

Através da linguagem cinematográfica, foi possível estabelecer naquele processo formativo um “link” entre os pareceres avaliativos e a importância de contemplá-los com apontamentos positivos sobre a aprendizagem da criança, bem como, de suas habilidades e potencialidades, ao invés de frisar o que a criança não conseguiu realizar no processo de aprendizagem do semestre. Conforme segue meu relato:

Esse HTPC consistiu em tratar das avaliações internas no Ensino Fundamental e para adentrar a estes assuntos escolhi o Curta-metragem “Validation”. O meu objetivo foi a partir da linguagem do cinema, discutir com o grupo de professores o poder que o elogio sincero pode provocar nas pessoas e a necessidade de chamar a atenção delas para isso. Para minha surpresa, este curta trouxe vários apontamentos dos docentes e relatos de situações vividas no ambiente escolar, e em outros ambientes, em que os elogios fizeram diferença em algumas situações [...] (Diário de bordo da P.C, 18/07/2018).

Portanto, naquele momento ressaltei que, permear as ações pedagógicas com elogios e palavras positivas poderiam impulsionar a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, colaborar no processo de aprendizagem. Tal olhar atencioso, também se desdobraria para as observações contidas nos pareceres descritivos<sup>28</sup>, os quais deveriam respeitar as peculiaridades de cada criança, tornando esse documento burocrático num importante suporte de escrita para análise da aprendizagem. Observo no relato da professora Kátia que a reflexão a partir do curta-metragem possibilitou tecer relações mais profundas quanto ao sentido atribuído aos pareceres descritivos.

Iniciamos nossa reunião de HTPC assistindo a um curta-metragem “Validation”. Após esse curta, fizemos reflexões sobre o mesmo, buscando associá-lo aos pareceres descritivos, visto que estamos no momento de escrita e avaliação do semestre. Nos relatos das professoras identificamos a importância de descrever as qualidades das crianças, pois incentivos, elogios e motivação contribuem para elevar a autoestima das crianças. Também foram relatadas algumas observações de crianças que demonstram dificuldades em sorrir e expressar seus sentimentos [...] (Memórias das HTPC’s, profª. Kátia - 17/07/2018).

Percebe-se que nas práticas docentes, por meio de palavras e gestos, validam-se atitudes, ações e perspectivas de ensino, as quais normalmente refletem o olhar sobre o outro, ou seja, o olhar perante os alunos. E, frente ao relato da professora Kátia, nas memórias das HTPC’s, compreendo a possibilidade do curta ter atingido sutilmente a pretensão de despertar o olhar sensível dos professores aos alunos, pois é apontado por eles que algumas crianças encontram dificuldades em dizer o que pensam e sentem. A observação da Kátia sobre seus alunos corrobora a afirmação de Freire, “Aprendendo a olhar a si próprio e ao grupo vai alicerçando sua capacidade de ler e estudar a realidade” (2008, p. 133).

E com olhar atento e sensível a professora Doroti, inspirada pelo contexto do curta, proferiu elogios aos colegas presentes no HTPC, se referindo poeticamente sobre uma característica de cada um, segundo seu olhar. Gesto delicado e sutil, mas que significou muito naquele momento, principalmente por ser perceptível o envolvimento da professora, deixando-se contagiar com a essência do curta. Penso que a professora deu sentido ao curta, ressignificou-se e se expressou de forma poética. Tal atitude me conduziu a uma série de questionamentos:

<sup>28</sup> A SME orienta que a avaliação da Educação Infantil segue a Deliberação COMERC nº 001 de 12 de maio de 2011, conforme artigo 42 – Na educação infantil a avaliação far-se à mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental. Esse registro consiste em pareceres descritivos, elaborados semestralmente e apresentados aos pais.

E se essa ação fosse estendida também aos alunos, mesmo que esporadicamente? Tornaria a relação professor-aluno mais afetuosa? Será que tal gesto potencializaria o processo de aprendizagem?

Como já citado anteriormente, os momentos de formação continuada foram se configurando gradualmente em espaços para o diálogo e a reflexão, permeados por proposições outras, as quais se constituíram além da leitura de textos. O processo formativo, abarcado pela linguagem cinematográfica, conduziu ao exercício de conversar sobre as angústias e alegrias compostas no ambiente escolar, dando vazão a esses sentimentos. No entanto, apenas falar não era o suficiente para a promoção de uma formação humanizadora, pois a escuta atenta também é necessária para termos condições de colaborar com nossos pares. Então, passei a acompanhar alguns momentos das aulas com olhar atento às queixas verbalizadas pelos professores, a fim de propor sugestões que colaborassem para a solução dos problemas apontados, bem como, inserir nas HTPC's com maior frequência, momentos destinados a trocas de experiências pertinentes a cada situação emblemática das turmas.

Na perspectiva de um processo formativo humanizador, o trabalho colaborativo<sup>29</sup> possibilitou uma comunicação mais efetiva entre os professores, já que em diversas vezes, lhes foi permitido colocar para o grupo a dimensão em que se encontra o processo de aprendizagem dos alunos, bem como dificuldades e aspectos positivos da prática. Esse movimento caminhou para espaços de autoria<sup>30</sup> dos professores e compreensão da própria experiência, além de dar condições de juntos encontrarmos outras possibilidades para os percalços do cotidiano.

Assim, as discussões acerca do cotidiano se estenderam com a exibição do Curta metragem *A Ponte*<sup>31</sup>, o qual me afetou ao assisti-lo de maneira que refleti sobre as relações no cotidiano, a qual muitas vezes, nos impulsiona a seguir em frente de maneira robotizada, quase inconsciente. Percorremos nossos caminhos e não pensamos em como desviar dos obstáculos com a naturalidade de um rio que contorna uma pedra, uma montanha. Não são raras as vezes, que consideramos os obstáculos como afrontas pessoais ao nosso modo de ver, pensar e viver.

---

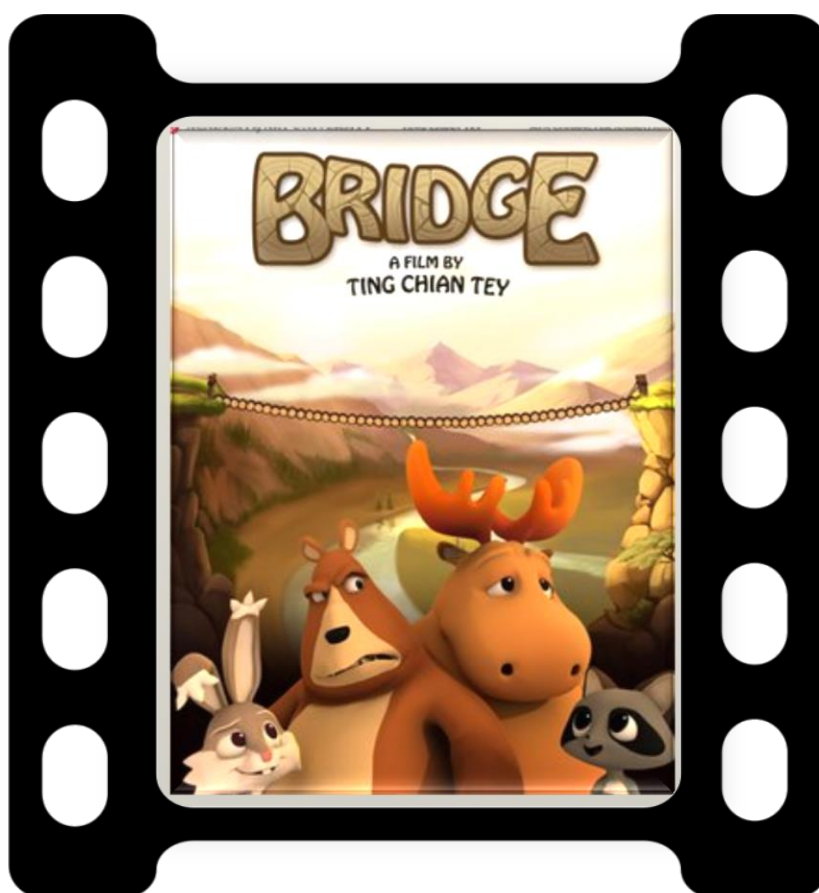
<sup>29</sup> O Trabalho colaborativo nesse contexto de formação continuada na escola consistiu em um movimento de articular e construir saberes coletivamente, conduzindo a equipe gestora e professores a pensar possíveis ações para solucionar ou amenizar os problemas cotidianos de cada docente que se propusesse a compartilhar com o grupo durante as HTPC's.

<sup>30</sup> Ainda que eu aponte que os movimentos realizados por mim favoreceram os espaços de autoria dos professores no processo de formação docente na escola, percebo que é uma perspectiva de formação que ainda busco aprofundar de maneira prática e teórica.

<sup>31</sup> O gracioso curta de animação *Bridge* "A ponte" foi um trabalho de extensão de curso de Ting Chian Tey, (2010) quando findava a Academy of Art Universit. O divertido, colorido e bem desenhado filme conta a história sobre quatro personagens tentando atravessar uma ponte pênsil de madeira, mas que terminam como obstáculos um ao outro no processo. Disponível em: <https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=20640>. Acesso em: 12 maio 2020.

Portanto o curta “A Ponte”, apresenta característica de filme mudo, mas o contexto nos fala que cooperar é melhor que competir, sendo duas ações tão presentes no cotidiano e que muitas vezes não conseguimos diferenciar e escolher. Assim, este curta disparou um diálogo com o grupo de professores acerca do trabalho colaborativo e da necessidade de apoiarmos uns aos outros para a superação dos problemas educacionais enfrentados no dia a dia, bem como para a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o contexto em que atuam.

**Figura 36** - Cartaz do curta Bridge.



**Fonte:** Filmow.com.

Nessa HTPC foi possível observar, em minhas próprias colocações, bem como, nas colocações dos professores, a preocupação com o trabalho colaborativo. O referido curta conduziu à reflexão educacional, sobre os desafios de alunos e professores. Observo que ainda estamos em meio a uma travessia, sendo necessário nos atentarmos aos movimentos a serem realizados para que todos consigam realizar a passagem e sermos anfitriões um no mundo do outro.

Na sequência exibiu o curta-metragem “A Ponte”, o qual possibilitou inúmeras reflexões acerca da cooperação. O curta é sem som e as imagens, de maneira simples e sutil, demonstraram a emoção dos personagens. Percebi que os professores gostaram bastante e manifestaram ideias relativas ao trabalho colaborativo e união.

A professora Doroti fez a seguinte colocação “Temos que saber ceder para conseguir viver, pois em alguns momentos quando cedemos, evitamos nos machucar”.

A professora Filomena se colocou dizendo “O poder não está apenas na força física e sim na capacidade de pensar juntos”. Dessa forma, pude complementar, salientando que se estendermos as mãos uns para os outros, conseguiremos vencer os obstáculos. Da mesma maneira que se abrímos espaços para o outro em diversas situações cotidianas, poderemos estabelecer diálogos que conduzirão a situações de superação de obstáculos [...] (Diário de bordo da P.C 20/09/2018).

E justamente essa vontade de ajudar ao outro que articulações foram realizadas, motivando as mudanças ocorridas nas HTPC's, promovendo nesses encontros de formação espaços abertos ao diálogo, a interlocução, trocas de experiências, estudos, reflexões num ambiente leve e propulsor de aprendizagens pessoais e profissionais. Encontro indícios de tal perspectiva no registro abaixo:

[..] a coordenadora sugeriu para o fechamento daquele momento um curta que foi exposto através do notebook, nesse momento a descontração tomou conta da sala e surgiram muitas risadas antes do início do filme, isso colabora para um ambiente mais agradável. Seguido ao curta, surgiram algumas falas em relação à cooperação, ao ceder, algumas falas inusitadas e espontâneas geraram humor no debate [...] (Memórias das HTPC's, prof. Fernando, 20/09/2018).

Além dos curtas, já referidos até aqui, os quais possibilitaram diálogos promissores relativos a importantes temáticas atreladas às práticas pedagógicas, realizamos em HTPC a exibição do filme “O extraordinário”<sup>32</sup>.

A escolha do filme sucedeu após um diálogo com os docentes sobre a diversidade em nossa escola e na sociedade. Também relacionamos essa escolha a alguns casos de dificuldades de interações, ocorridos no âmbito da escola e as nossas tentativas de intervenções diante de situações reais e delicadas, as quais envolveram atos de discriminação. Percebendo o interesse

<sup>32</sup> O extraordinário: Auggie Pullman é um garoto que nasceu com uma deformidade facial, o que fez com que passasse por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, ele irá frequentar uma escola regular, como qualquer outra criança, pela primeira vez. No quinto ano, ele precisa se esforçar para conseguir se encaixar em sua nova realidade. Data de lançamento: 7 de dezembro de 2017 (Brasil). Direção: Stephen Chbosky. Autora: R. J. Palacio. Edição: Mark Livolsi. Roteiro: Stephen Chbosky, Steven Conrad, Jack Thorne.

dos professores pela temática, recorreu-me a ideia de partimos as discussões de um filme proposto por eles. Entre variados títulos e o tempo que dispúnhamos para assisti-lo em HTPC, decidimos que assistiríamos “O extraordinário”. O movimento de escolha do filme fortaleceu a ideia de grupo e nas diferentes proposições, nos conduzimos a experimentação da ideia de compartilhar a responsabilidade pelo espaço formativo na escola.

**Figura 37** - Cartaz do filme O extraordinário.

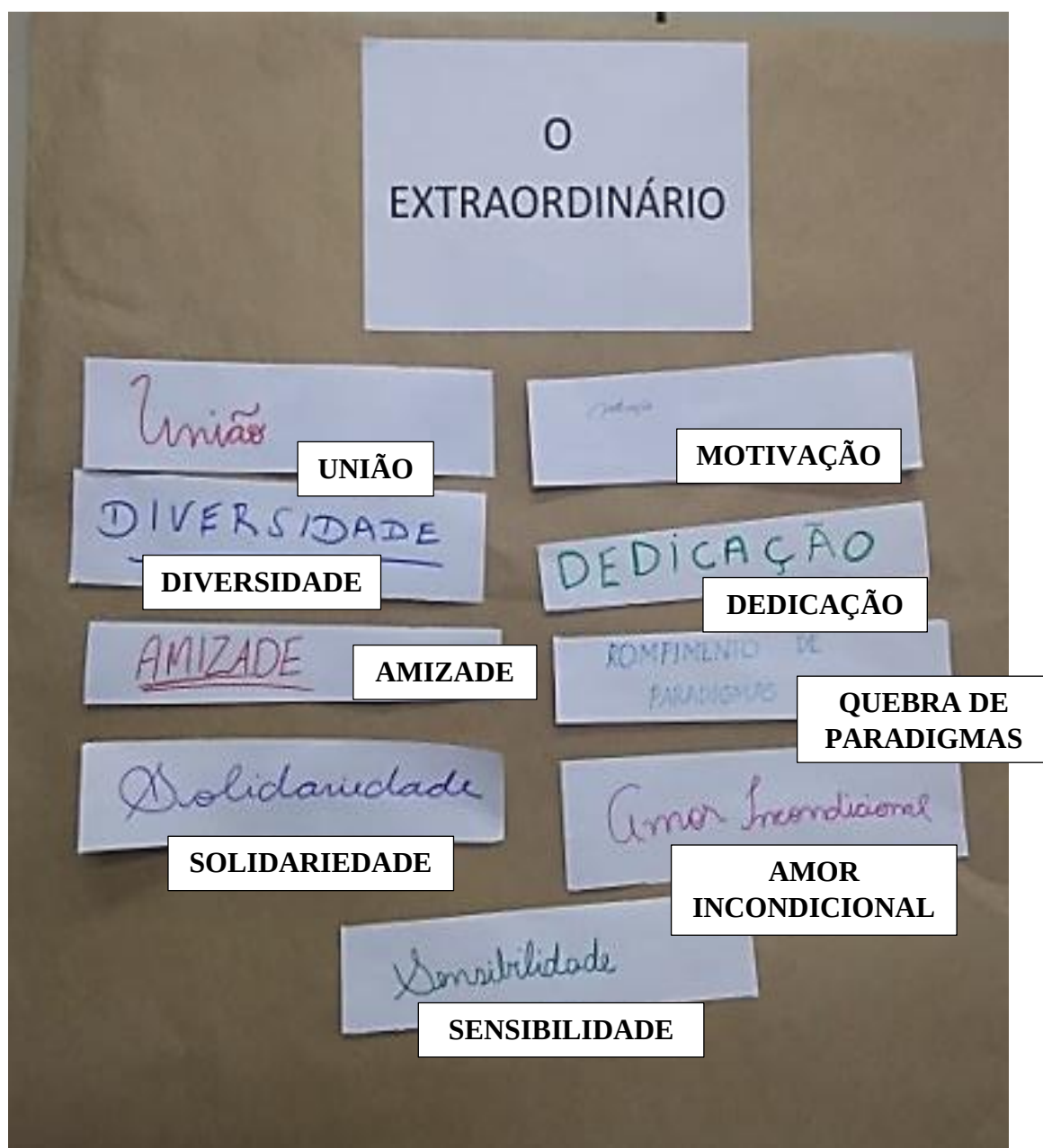


**Fonte:** Filmow.com.

O enredo dessa obra naturalmente norteou as discussões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, permeado por vínculos afetivos e recíprocos, destacando a heterogeneidade e a necessidade de respeitarmos as subjetividades de cada sujeito, bem como as especificidades das diferentes turmas de alunos. Inevitavelmente, nos questionamos sobre os casos que possivelmente ocorreram bullying e discriminação, vivenciados na escola e a forma como nos preparamos para lidar com situações delicadas, assim nos defrontamos com diferentes perspectivas sobre o assunto, sendo necessário equalizar a ordem de fala, pois todos se posicionaram intensamente frente a um filme que provocou prazer, deleite e emoção.

Para tecermos relações acerca do filme, investi em uma dinâmica diferente, distribuí tiras de papéis onde cada professor deveria escrever uma palavra que remetesse ao que mais havia lhe afetado no enredo do filme. Foram diversas leituras, impressões e sentidos marcados por essa obra, conforme registro fotográfico e fragmentos das falas dos professores.

**Figura 38** - Cartaz das impressões.



**Fonte:** Autoral, 2018.

União foi o que me marcou, pois a família se uniu para inserir Auggie naquele contexto escolar, superando os percalços (P.C Rosy, 15/10/18).

Motivação, já que o diretor da escola escolheu alguns alunos para apresentar ao personagem a escola e isso foi uma motivação (Profª. Edna, 15/10/18).

Diversidade - Apesar da base do filme ser sobre as características do Auggie, o filme mostrou as diferenças de cada um, ou seja, a diversidade que acontece em qualquer escola (Prof. Paulo, 15/10/18).

Dedicação de colegas, professores e da irmã de Auggie. A irmã do personagem me marcou, pois ela abdicou da atenção dos pais para ajudar o irmão (Prof. Fernando, 15/10/18).

Amizade - reconheceu o erro e foi em busca para consertar, ampliou as amizades (Profª. Filomena, 15/10/18).

Paradigmas – foi muito nítido que ao romper com o paradigma que as crianças tinham que ser “perfeitas” passaram a aceitar as condições do menino (Vice diretora Sara, 15/10/18).

Solidariedade - diante da briga que envolveu alguns personagens ficou muito claro que as crianças conseguiram se colocar no lugar do outro e ambos se ajudaram (Profª. Denise, 15/10/18).

Amor incondicional- a irmã ajudou o irmão e ajudou a mãe. O amor um pelo outro (Profª. Isabel, 15/10/18).

Sensibilidade da irmã para ajudar o Auggie, mas também insensibilidade da mãe, pois tudo girava entorno do Alggie (Profª. Sandra 15/10/18).

Nesta proposição percebi na postura dos professores que todos puderam defender a sua palavra, explicar sobre seu ponto de vista em relação aos aspectos do filme que mais lhes tocaram. A espontaneidade no posicionamento de cada um era perceptível, característica igualmente observada nas HTPC's em que envolveram a literatura e narrativas docentes, como já relatadas. Observei que todos gostaram desse exercício de reflexão a partir da linguagem cinematográfica, cada qual se atentou a um ponto em particular, porém conforme os relatos eram feitos, inevitavelmente o enredo do filme era relacionado com a leitura realizada de vivências ocorridas na escola.

A minha escrita em meu Diário de bordo transparece de maneira clara tais impressões, conforme segue:

Enfim, terminei essa HTPC com a impressão de que o uso de filmes e outras linguagens estimulam os professores a refletirem sobre as temáticas e os encoraja a se posicionarem espontaneamente (Diário de bordo P.C 20/09/2018).

Refletindo sobre as palavras que os professores anexaram ao cartaz, pude observar o quanto o filme impactou e que os apontamentos se vinculavam à sensibilização nas relações, sejam no ambiente escolar ou fora dele. Contudo, é importante percebermos que no cotidiano escolar, ainda se priorizam práticas de ensino e aprendizagem voltadas aos aspectos cognitivos, pouco valorizando a educação da sensibilidade e do olhar ao outro.

No entanto, alguns movimentos na escola podem ser feitos para que os professores e demais sujeitos percebam a importância de compreender o ser humano e as contradições humanas, pois estes são importantes temas para a formação de professores. Assim, como relatado por mim a partir da discussão deste filme, os professores lançaram de novos olhares para a acolhida dos alunos que ingressam na escola.

[...] Tive a percepção que o filme trouxe motivação ao grupo, além de algumas ideias e ações que podem fazer parte de nossa prática, como por exemplo, a acolhida de alunos novos através da apresentação da escola feita pelos próprios alunos (Diário de bordo P.C 17/10/2018).

Outro aspecto importante do filme e bem pontuado por todos foi o quanto a gentileza pode e deve estar presente em nossa rotina, pois ela é capaz de expandir nossos olhares para o outro além de sua aparência, e com gestos simples, fazer a diferença em nossas vidas e daqueles que nos cercam.

Nesse movimento de escrita, reflito criticamente que durante as experiências com curtas e filmes, não apenas contemplei as imagens contidas na linguagem cinematográfica, mas me inquietei e me interroguei, sobre minha realidade, construindo assim, conhecimento através das relações que estabeleci com os professores no processo formativo. Trago as considerações de Varani e Chaluh (2008) para salientar que embora idealize uma escola, necessito compreender a complexidade e singularidade da escola em que atuo, favorecendo as intervenções.

[..] Parece-nos que outras linguagens nos oferecem mais possibilidades para poder ter uma compreensão da escola que temos e conhecemos, e não da escola ideal da qual tanto se fala. Isto não significa que não temos um ideal de escola, mas o que nos parece é que nas produções teóricas há uma idealização da escola, quando é apresentada de forma uniforme e desconsiderada a sua singularidade (VARANI; CHALUH, 2008, p. 6).

Diante das discussões levantadas a partir dos filmes e da pluralidade de sentidos atribuídos a eles, as singularidades dos professores foram acolhidas, até mesmo como estratégia pensada a potencializar o processo formativo, dispondo de diferentes pontos de vista, produzindo outros olhares mais sensíveis para a compreensão do cotidiano escolar em sua complexidade.

Então ao pesquisar as produções artísticas acerca de curtas e filmes, considerei meus objetivos frente a cada temática, como também as necessidades do grupo. Esse movimento de pesquisa já provocou em mim um processo de reflexão acerca de minhas concepções de uso de recursos audiovisuais no processo formativo.

Outro ponto a salientar, no processo de ressignificação do meu olhar sobre a linguagem cinematográfica, foi o prazer de rememorar os filmes já assistidos em diversas situações, desde a época escolar, na graduação, em formações atuando como professora, como em momentos de entretenimento, evidenciando meu interesse por documentários, revelando também um repertório um tanto insólito quanto a essa arte. Esse processo de ressignificação me trouxe à reflexão e preocupação com relação às minhas próprias experiências vividas, ao longo da carreira, acerca da linguagem cinematográfica, no sentido de meramente reproduzi-las ou tornar consciente e intencional minha ação, enquanto formadora, para balizar minhas escolhas frente a tudo que propunha nos momentos de formação.

Penso que as reflexões suscitadas são de importante relevância, pois pensar sobre elas, me ajuda a compor minha intencionalidade com a linguagem cinematográfica, pois não almejava na posição de formadora instrumentalizar o uso de filmes no processo formativo, e sim, compartilhar com os professores os sentimentos e as sensações que aquelas obras causaram, ou seja, a experiência estética vivida, além de resgatar naquele momento, ou em outro, os olhares e relações estabelecidas sobre o conteúdo do filme e a nossa complexa realidade.

Nessa formação não tive a pretensão de escolher vídeos que nos levassem a vivência de uma “catarse”, até porque a maneira como somos afetados por uma obra é muito subjetiva, mas tive sim a intenção de aliar o deleite e a reflexão, fomentar diálogos e promover a formação por um viés sensível, ou seja, conduzir o docente para o olhar atento e sensível a si e ao outro,

provocando também um olhar para alteridade. As utilizações dos recursos da linguagem literária, bem como, da linguagem cinematográfica, foram lançadas como fontes disparadoras de diálogos durante a formação, mas ainda assim, o movimento formativo pelo viés do filme, corrobora com as possibilidades de vivência de experiências estéticas:

Si tenemos que sintetizar cuáles son las características que hacen a una experiencia estética, podríamos afirmar que en ella los sujetos que participan se conmueven sensiblemente y se detienen en un tiempo que rompe con lo cotidiano (SOTO; VASTA, 2016, p. 40).

Envolvida pelas experiências estéticas procurei promover, nas formações em HTPC's, o pensamento crítico sobre a sensibilidade e a afetividade na relação cotidiana, as quais incidem no processo de ensino aprendizagem, portanto reclamam que as práticas pedagógicas sejam reavaliadas, inovadas e diversificadas para atender as especificidades dos alunos que compõem a diversidade da sala de aula. Esse olhar atento e sensível, só é possível de ser desenvolvido quando o espaço escolar proporciona uma formação humanizadora a qual considera a qualidade da interação com os alunos e consequentemente as relações afetivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das experiências estéticas provocadas pelos filmes, adentramos em discussões referentes à prática diária de promover espaços abertos para a escuta e a fala dos alunos, pois na medida em que os professores também são ouvidos, provavelmente poderão compreender que os alunos são sujeitos imbuídos de subjetividades, e que seus anseios, desejos e dúvidas precisam ser compartilhados e não silenciados, mas nem sempre essa necessidade se torna óbvia, assim pude conduzir os professores ao exercício da escuta e da consciência crítica, acreditando que a partir do momento que os professores se relacionam com o outro e ganham espaço para a fala, tendem a favorecer a mesma experiência com os alunos.

É fundamental olhar para os alunos de maneira que os acolha e se disponha a modificar práticas, alargar suas perspectivas sobre diferentes estratégias de ensino, e abrir-se para o novo, compartilhar de suas dificuldades sem medo das críticas, mas sim abertos ao apoio dos pares. Positividade ao olhar para o aluno e suas potencialidades, mas principalmente acreditar em seu exercício da docência e na sua capacidade de se reinventar frente aos obstáculos.

Intencionei promover condições de formação continuada em espaços que viabilizassem o diálogo, numa relação em que sobretudo a reflexão estivesse instaurada, porém para alcançar esse movimento desejado, precisava tocar os docentes, envolvê-los no desejo e na busca pela ampliação de nossos conhecimentos no âmbito da intelectualidade e da sensibilidade.

Precisávamos discutir os problemas educacionais de nosso cotidiano, mas como viabilizar tais discussões contornando as resistências? Nem sempre a resistência se colocava de forma aberta e agressiva, às vezes, se abrigava no silêncio, nos gestos e expressões, na omissão de posicionamento diante das proposições. Penso que o não envolvimento nas formações não seja o maior problema, mas o que precisa ser reelaborado é a falta de disposição para pensar na docência, na própria prática, no reconhecimento de sujeitos em processos de formação, portanto inacabados.

No entanto, se o professor não consegue sozinho realizar esse movimento reflexivo, cabe a mim, professora coordenadora, dispor de ações formativas que procurem fazer sentido a todos que estão envolvidos. E como provocar esse movimento nos outros? O caminho mais viável que encontrei para discutir sobre essas questões de maneira que os posicionamentos fossem o mais aberto possível, amenizando as tensões, se deu através de proposições envolvidas com as diferentes linguagens, dentre elas, a cinematográfica.

Abri a narrativa deste capítulo dialogando com a obra “O espelho falso” de Negrite, e essa obra me conduziu a pensar na necessidade de desembaçarmos o olhar diante do vivido, aprendermos a olharmos para nós mesmos e para o outro. Será que em nossas relações cotidianas, muitas vezes turbulentas e que nos levam a indiferença, nos perdemos em “olhares falsos”, ou seja, olhares carregados de estereótipos que atribuem significados que muitas vezes não condizem com o que enxergamos?

Acredito que a mediação da linguagem cinematográfica no processo formativo pode ensinar a olhar para nossa rotina e para o outro com olhar mais sensível e acolhedor, desvinculando nossas práticas de ações realizadas no “modo automático”. Distante de uma visão ingênua e simplista de processo de formação continuada, mas consciente de que os movimentos realizados nas HTPC’s, através de proposições que possibilitam as experiências estéticas, mesmo que em “pequenas doses”, paulatinamente contribuíram para um exercício de olhar mais ampliado de nossas percepções, refletindo sobre os “hábitos cotidianos”, abrindo-se para ações mais humanas e sensíveis no cotidiano escolar.

Enquanto professora coordenadora afirmo que as experiências estéticas decorrentes do processo formativo abarcados pela linguagem cinematográfica me afetaram de forma que desenvolvi um olhar mais atento para as diferentes perspectivas apresentadas pelos docentes, não somente nos momentos dos HTPC’s ao contemplar um filme, mas também acolhendo os diferentes pontos de vistas que se entrelaçam aos meus nas relações cotidianas.

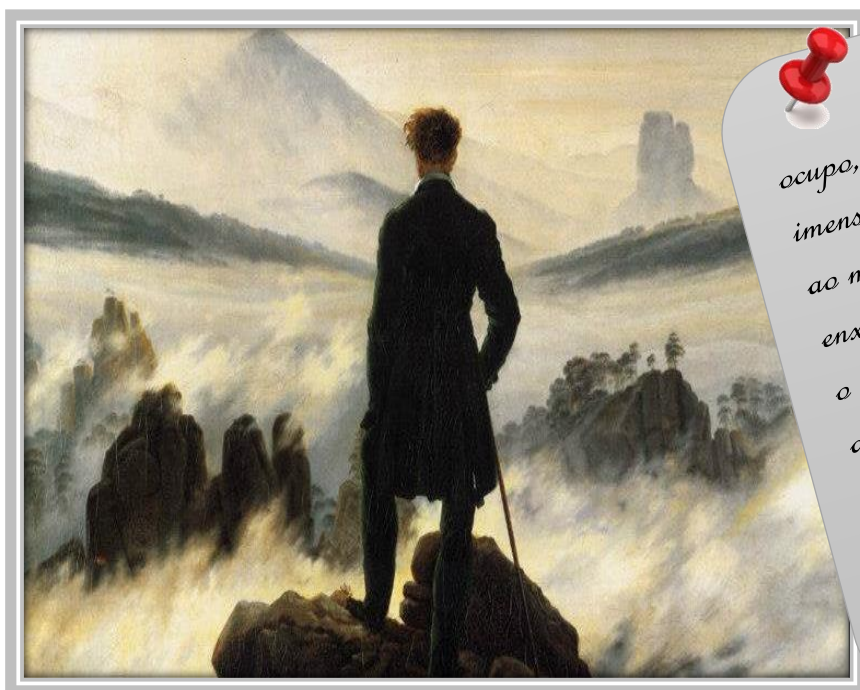
**Figura 39** - Exibição de filme.



Fonte: Autoral, 2018.

### 5.3 Linguagem Visual: Imagens fotográficas e Obras de Arte: da leitura estética a uma viagem rumo ao desconhecido

**Figura 40** - O Viajante Sobre o Mar de Névoa.



Do lugar que ocupo, contemplando a imensidão de possibilidades ao meu horizonte, mesmo sem enxergá-las nitidamente, fixei o pensamento na possível aventura da viagem rumo ao desconhecido.

Rosy, 2018

Fonte: FRIEDRICH (1818).

Imersa às propostas de formações que corroborassem para discussões mais aprofundadas sobre as práticas de leitura, pois esta temática demandava prioridade nos estudos teóricos e práticos, como já mencionado ao longo da narrativa, as formações em HTPC's tiveram vários desdobramentos, e então, busquei pontuar com os professores que a leitura na escola poderia expandir, alcançando práticas outras, além das já realizadas a partir de textos verbais.

Dessa forma, percorri pelos caminhos das diferentes linguagens, incluindo a linguagem visual, tais caminhos que até então eram desconhecidos por mim, mas as formações tendo como foco a leitura movimentaram a minha busca por novas práticas formativas que conduzissem os professores a experimentar práticas outras de leitura. Claro que a inserção de práticas diferentes me trouxera certa insegurança. Questionava-me se por não ter uma formação específica em Arte, poderia propor formações adequadas ao meu grupo e potencializar os espaços formativos? Mesmo com esse questionamento latente, intuitivamente, senti que seria um caminho viável a percorrer, e mesmo com receio não me paralisei, segui no esforço de aproximar os professores a novas práticas leitoras, mas que se desdobraram para uma aproximação aos bens culturais, por meio da linguagem visual, com proposições envolvendo as obras de arte e imagens fotográficas.

A experiência de narrar minhas vivências enquanto professora coordenadora, possibilitou uma reflexão profunda sobre minha trajetória profissional, atribuindo significados para as escolhas, conduzindo-me a pensar nos aspectos que influenciaram minhas decisões para a organização das formações em HTPC. Então me perguntava: Será que as mudanças foram inspiradas somente pela necessidade do grupo em aprofundar os estudos acerca da leitura? Que outros fatores me levaram a buscar pelas diferentes linguagens no processo formativo?

A consciência do meu inacabamento e a necessidade de estar em constante processo formativo me impulsionou a busca por alargar meus conhecimentos, assim no decorrer da escrita de minha narrativa, tomei consciência de que as formações permeadas pelas diferentes linguagens possibilitaram a vivência de experiências estéticas. Compreendo que essa perspectiva de formação começou a ser “gestada” na universidade, entre os cursos e disciplinas já mencionados em meu memorial, saliento novamente essa questão, justamente para frisar a influência que a universidade teve em minha constituição como professora coordenadora.

Com essa perspectiva, iniciei as propostas de formação em torno da leitura, inspirada por uma proposição realizada no curso de formação de professores do qual participei onde foi proposto o uso de fotos. Assim solicitei, para um encontro de HTPC, que os docentes do Ensino

Fundamental trouxessem uma foto de que gostassem, sem estabelecer nenhuma definição prévia para o tipo e escolha dessa imagem. Da mesma forma que encontrei certa dificuldade para a escolha da imagem que iria apresentar no encontro, os professores também relataram que encontraram dificuldades na escolha de suas fotos, pois implicou em remexer nas lembranças, selecionando apenas uma dentre tantas que enunciaria suas memórias.

A ideia de experienciar novamente essa proposição, dessa vez na condição de mediadora, foi devido ao forte significado dessa vivência, pois a fotografia como fonte histórica, conduziu-me naquele momento para o exercício de voltar o olhar à mim mesma, sentindo desejo em revelar a história daquela foto, a qual me levou a rememorar momentos que foram fundamentais em minha trajetória de professora coordenadora.

Portanto, almejei com essa proposição, inserir na prática um exercício do olhar, de modo que o docente “lesse” para seus pares o cenário daquela imagem fotográfica, trazendo à tona sentimentos e lembranças que o constituíram, tanto pessoal como profissionalmente. Conforme apresento em meu relato.

Quanto a Dinâmica da foto, esta colaborou muito para que todos se colocassem a respeito das sensações e lembranças que a foto remetia. Este foi o ápice da HTPC, pois percebi a emoção nos olhos dos professores, pois mexeu com algumas lembranças marcantes de suas vidas (Diário de bordo P.C 25/04/2018).

Observei que o diálogo estabelecido com os professores, cada qual com sua fotografia, proporcionou a todos a oportunidade de se colocarem de forma mais autônoma e espontânea perante o grupo. Ao falarem de suas emoções, retratadas naquela foto e narradas de maneira muito subjetiva as experiências vividas, deixavam se afetar com as palavras e emoções do outro.

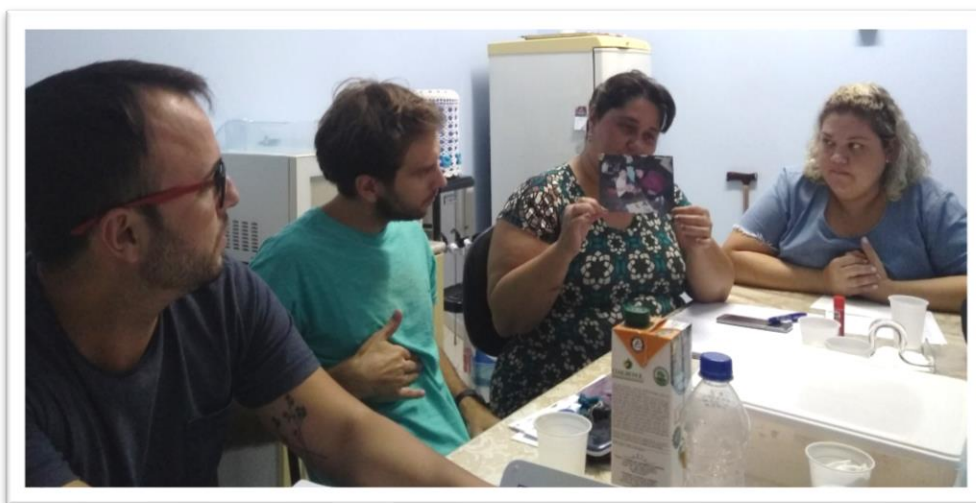
Debruçada sobre os dados da pesquisa, percebo que esse exercício não foi apenas do olhar, mas também de escuta. Ostetto e Kolb Bernardes (2019) corroboram com tal perspectiva ao afirmar que: “Dizer o vivido, narrar a experiência, é sempre espaço de criação, pois implica atribuição e construção de sentidos. Regada pela memória, a criação expande-se dando formas às histórias e ao sujeito que está a enunciá-las” (2019, p. 175).

**Figura 41** - Exercício do olhar.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 42** - Exercício do olhar.



**Fonte:** Autoral, 2018.

Em meio a cada enunciação dos professores, sendo todas remetidas às memórias afetivas e em situações vividas com familiares, resolvi compartilhar com o grupo as lembranças e memórias suscitadas em mim através da foto escolhida. Escolhi uma imagem que registrava um momento de confraternização entre as professoras, a qual despertava lembranças de minha trajetória profissional, e assim realizei a narrativa da minha fotografia, corroborando para a “leitura” da mesma por todos que estavam presentes.

**Figura 43** - Selfie - momento de confraternização.



**Fonte:** Autoral, 2018.

Enfatizei em meu relato que não realizamos nosso trabalho isoladamente, pois nos constituímos através do outro, precisamos do outro para nos enxergar por inteiro. Daquela forma, a imagem representava o fim de um ciclo, e naquele momento transbordava de alegria, pois findava um ano letivo em um ambiente de colaboração e me sentindo fortalecida frente aos desafios cotidianos. Trago esse olhar através de um fragmento do meu Diário de bordo:

Eu relembrei uma selfie feita com um grupo de professores do ano letivo de 2017 que me marcou muito, pois foi um grupo que me deu muita força para continuar no início da minha atuação de professora coordenadora diante das inúmeras dificuldades (Diário de bordo da P.C 25/04/2018).

Recordo-me que em um de meus registros reflexivos em Diário de bordo, evidencio minha preocupação em direcionar o olhar dos professores para que percebessem que os sujeitos que compõem a comunidade escolar (alunos, pais, funcionários e direção) também foram constituídos por memórias, as quais refletem os sujeitos que hoje são. Nessa perspectiva, me questionava: Quando voltamos nosso olhar ao outro e nos disponibilizamos a olhá-lo em todas as dimensões, caminhamos para um processo de sensibilização nas relações escolares? Seria viável insistir em formações que levariam a olharmos para nós mesmos, sensibilizando esse olhar para a percepção do aluno em sua integralidade?

A essa altura já estava mais desprendida de uma formação em HTPC pautada somente em textos teóricos, ampliando as formas de organizar e conduzir os encontros, assim me via inserida em um grupo que também ansiava por mudanças, e gradualmente se permitiam expor sensações e emoções frente às propostas de formações que traziam possibilidades de vivenciar experiências estéticas. Dessa maneira, observava maior disponibilidade dos professores para discussões pertinentes a reflexões do processo de ensino e aprendizagem, estavam cientes que esse movimento implicaria em também repensar a própria prática, assim percebi naquele encontro de HTPC que estava no caminho certo, conforme segue meu relato:

Enfim, o meu objetivo foi alcançado com esta proposição, no sentido de percebermos o quanto humanos somos, sendo necessário em nosso dia-a-dia recordarmos que nossos alunos também necessitam ser reconhecidos como sujeitos que trazem histórias de vidas, porém muitas vezes esquecemos isto, em especial no contato com as crianças (Diário de bordo P.C 26/04/2018).

Percebendo que os trabalhos com as imagens fotográficas estavam oportunizando diálogos mais “desnudados”, ou seja, os professores estavam se colocando frente às discussões das práticas docentes de forma mais transparente, se expondo com menos receio do que os “outros” iriam pensar, promovi alguns encontros de HTPC’s onde os relatos de experiências se deram a partir das imagens fotográficas do trabalho cotidiano de cada professor. Tais imagens fotográficas eram captadas em alguns momentos pelos próprios professores, e em outros momentos, eram registradas sob minha ótica.

Destaco que os diálogos com as fotografias proporcionaram relatos riquíssimos e desprendidos de qualquer julgamento, pois o que ocorria naquelas situações eram narrativas reveladoras de cenas cotidianas, na perspectiva da escola em movimento, das ações permeando os espaços da escola. Agora com maior clareza, percebo que aqueles momentos planejados e mediados por mim, legitimaram o trabalho docente, pois as imagens fotográficas de suas atuações refletidas na tela para serem compartilhadas com todo o grupo tiveram imenso significado. Tal dinâmica, também promoveu o deslocamento do sujeito, ou seja, se colocando no lugar do outro para melhor compreensão do cotidiano que nos cerca, sensíveis a escuta da história do outro.

Nesse sentido, precisamos do outro para nos dar acabamento, assim as HTPC’s com trocas de experiências, contemplando a leitura de fotografias do nosso cotidiano, envolvidos em diversas práticas pedagógicas, superou minhas expectativas, pois o envolvimento foi intenso, emergindo dali diversas ideias, proposições e saberes outros do cotidiano escolar.

Essa HTPC me deixou muito feliz porque pude observar no rosto de cada professor a satisfação em ver seu trabalho valorizado e exposto por meio de fotos aos seus colegas, encorajando-os a falarem um pouco sobre as imagens expostas, ou seja, falar sobre sua prática. Portanto, finalizei a reunião com agradável sensação de dever cumprido, já que consegui juntamente com os professores destacar que o trabalho na Educação Infantil vai muito além do cuidado, permeia a atenção às especificidades das crianças pequenas e a importância do potencial de cada uma delas (Diário de bordo P.C16/04/2018).

Após desenvolver os encontros de formações com diversas proposições que envolviam as imagens, senti o desejo de realizar a avaliação final do ano letivo também permeado por registros de imagens fotográficas. No entanto, o uso das fotografias não seria meramente ilustrativo do trabalho pedagógico, mas sim, suporte que retratariam os diversos momentos vividos, permitindo através delas resgatar o vivido, realizar reflexões críticas do trabalho pedagógico em um movimento de avaliação oral das ações docentes, sem necessariamente, empregar fichas e relatórios, aos quais deveriam ser atribuídos por escrito alguns conceitos sobre nossa atuação no ano letivo.

Elaborei uma apresentação de PowerPoint com inúmeras fotos, escolhi as mais significativas para mim e para os professores de cada turma ou disciplina. Para abrir essa apresentação escolhi a obra de arte “O espelho falso” de René Magritte, justificando que aquela imagem representava o meu olhar sobre o nosso trabalho pedagógico, frisei a palavra nosso, justamente para destacar o trabalho em conjunto realizado com professores e agentes educacionais, reforcei que numa relação dialógica gostaria de ouvi-los, bem como suas impressões, ou seja, o olhar de cada um deles sobre nossas práticas pedagógicas (Diário de bordo P.C 21/12/2018).

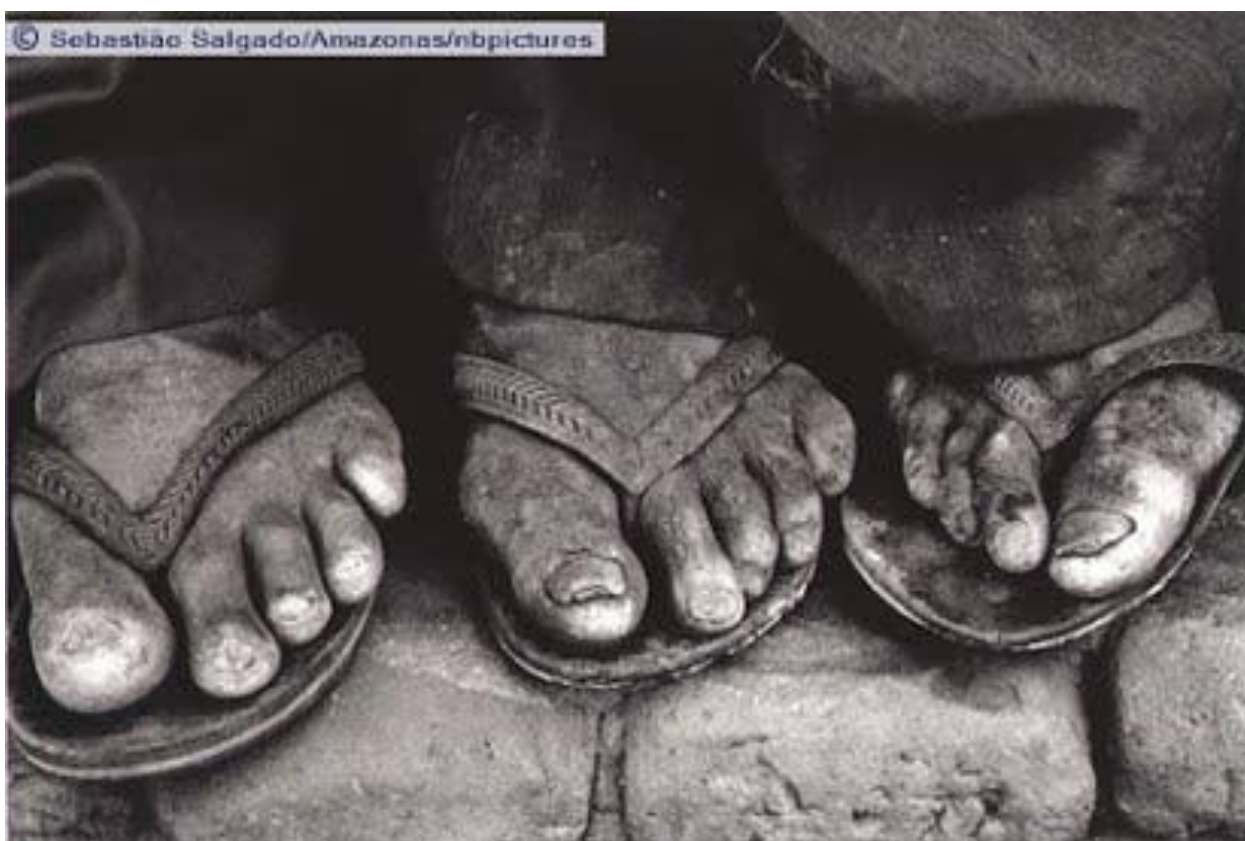
Essa configuração revelou maior interesse e participação efetiva dos docentes ao olharem para si mesmo e comentarem espontaneamente as imagens projetadas no telão. Atribuo tal fato as fotografias como “sistema de pensamentos”, ou seja, as imagens fotográficas despertaram sentido aquelas ações enunciativas das práticas docentes.

Destaco também, que a substituição da dinâmica de avaliação individual ao final do ano letivo, na qual geralmente era tomada pela escrita, e tendenciada a uma prática automática, que não permitia a interação com os colegas, foi substituída por uma reflexão coletiva, e pela narrativa do vivido, sendo assim valorizada pelos professores, criando um significado especial, a ponto de realizarem a leitura crítica das imagens fotográficas, assumindo uma autoavaliação perante o grupo. Acredito que a avaliação final ganhou tal contorno, muito em razão dos movimentos realizados nas HTPC's, durante todo o ano, nos quais as práticas pedagógicas eram

ressignificadas no momento em que eram expostas ao grupo, a partir das imagens com fragmentos visuais do vivido de cada um.

Ampliando as experiências entorno da leitura de imagens fotográficas como mais um exercício do olhar, ampliei as proposições para a leitura de imagens fotográficas do contexto social, porém distante de nossas vivências cotidianas do âmbito escolar. Apresentei ao grupo de professores imagens fotográficas captadas por Sebastião Salgado<sup>33</sup>. Já conhecia sua arte através de algumas publicações vistas na internet, então escolhi compartilhar suas imagens fotográficas para leitura, justamente por serem fotos provocativas e marcantes, as quais capturam e retratam a realidade das pessoas em diferentes contextos.

**Figura 44** - Os pobres trabalhadores da terra.



**Fonte:** SALGADO, 1983.

---

<sup>33</sup> Sebastião Ribeiro Salgado é um dos mais respeitados fotógrafo da atualidade. Fotografias apresentadas na pesquisa (Campanha de vacinação contra a pólio em Gof Gudod, região de Baidoa. Somália. 2001 e Os pobres trabalhadores da terra).

**Figura 45** - Campanha de vacinação contra a pólio em Gof Gudod, região de Baidoa. Somália.



**Fonte:** SALGADO, 2001.

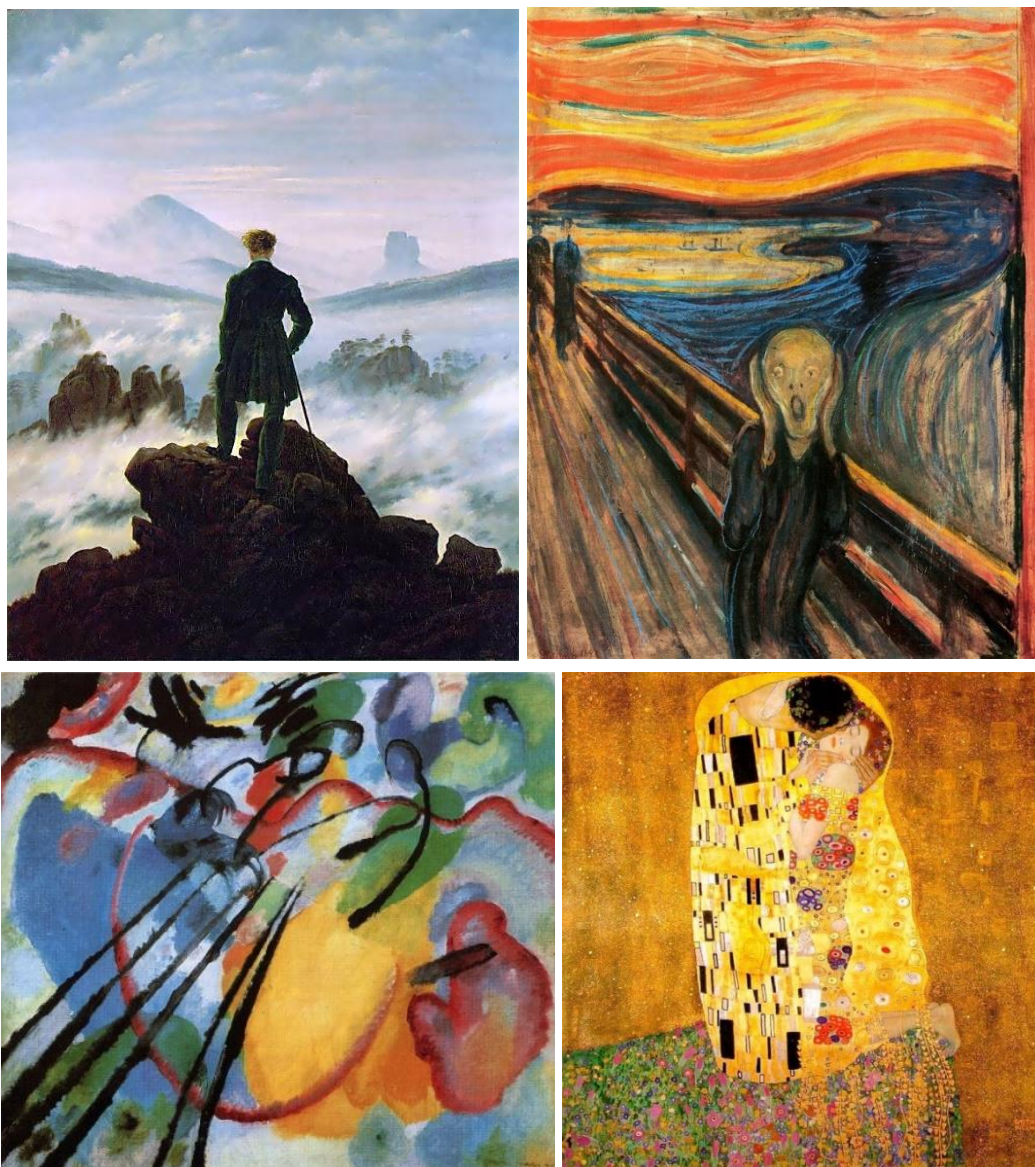
Realizei a leitura voltada para um olhar estético das fotos, de Sebastião Salgado, em dois momentos: primeiro com o grupo de professores do Ensino Fundamental e, em outro com os professores da Educação Infantil. Com o primeiro grupo a proposição das fotos estavam entrelaçadas a uma oficina de leitura, então os docentes leram as fotos relatando o impacto do preto e branco, o contexto da fotografia, revelando talvez sofrimento. Percebo que o olhar desse grupo, já conseguiu ir além do que enxergavam, ampliou as possibilidades do contexto que as imagens traziam.

Quanto ao grupo de professores da Educação Infantil, a proposição com as fotos de Sebastião Salgado também estava atrelada a leitura, no entanto, houve a necessidade de minha interferência para a leitura, pois tomei a iniciativa de colocar ao grupo as minhas sensações frente aquelas imagens, pois na leitura, apontaram apenas as características dos pés como falta de cuidados pessoais. Então me perguntei: Por que os professores não se abriram a esse momento para uma leitura subjetiva e reveladora de perspectivas? Penso que talvez não se permitiram ser afetados pelas imagens observadas. Que outros sentidos foram produzidos a partir dessas fotos que não foram reveladas ao grupo? Enfim, percebia a necessidade de caminhar mais por esse viés estético da leitura.

### 5.3.1 O marcante encontro com as Obras Arte

Como já mencionado, o armário pedagógico significou um divisor de águas em minha atuação como professora coordenadora, pois a partir do momento em que vasculhei as prateleiras, abri as caixas, visualizei os materiais e folheei livros, pude encontrar uma coletânea com encartes de obras de arte. Esse momento foi encantador e ousei afirmar que foi um dos encontros mais marcantes que tive com a arte e uma das experiências estéticas mais significativas, pois fiquei perplexa e impactada com a riqueza de materiais que havia encontrado.

**Figura 46** - Coletânea de obras apreciadas nas formações em HTPC. Da esquerda para a direita: O Viajante Sobre o Mar de Névoa, O Grito, O Remo, O Beijo.



**Fonte:** Da esquerda para a direita: FRIEDRICH (1818), MUNCH (1893), KANDINSKY (1912), KLIMT (1907).

Encontro nas palavras Soto e Vasta (2016) a descrição do que senti ao encontrar as obras:

Al producirse una experiencia estética, los sujetos sienten una “conmoción del alma”, se ven atravesados por la apatí y la catarsis (Zátonyi, 1998). La apatí es la ilusión, la magia, el encantamiento que produce una obra. Esta no muestra la realidad, sino que la recrea, la trasciende, y así tal vez permite elevar a los hombres hacia los cielos o los infiernos. La catarsis (purificación) se produce en el sujeto cuando las emociones internas mutuan en otras que permiten liberar, en parte, el tumulto emotivo interno. Estos fenómenos de apatí y catarsis permiten “poner afuera” nuestros miedos, las preguntas que tenemos, la desesperación, la soledad, la fascinación, y construir un espacio de ideas, imágenes y sonidos que conmueven y a veces comunican. Nos permiten formar parte de situaciones y sentimientos, y transitar vivencias de una manera no literal en el espacio interior y exterior del ser humano (SOTO; VASTA, 2016, p. 36).

Ao mesmo tempo em que essa descoberta me impactou, também me inquietou diante do fato daqueles materiais não circularem no ambiente escolar e alguns questionamentos se tornaram latentes: Por que esse material não era deixado a mostra? Que motivos levaram a ficar guardados no armário? Diante da descoberta, senti desejo de compartilhar com os professores para que também pudessem contemplá-los e as chaves do armário passou a ficar à disposição de todos.

As escolhas pelas obras de arte advieram do meu encantamento por elas, justamente por serem enunciativas em potência, trazerem questões, suscitem ideias e engendrarem situações de pensamento, ou seja, fatores instigantes para os diálogos nos encontros das HTPC's. Momolo, Egas (2015) ressaltam a importância da aproximação dos docentes e a arte:

A experiência estética, produzida a partir da apreciação da imagem e da obra de arte, permite um modo de compreendermo-nos, confronta-nos com nós mesmos e desvela algo. Aproximar a arte da formação de professores é perseguir a experiência estética como uma mola propulsora dos processos formativos para a docência (MOMOLO; EGAS, 2015, p. 72).

Então nas HTPC's em que envolveram as obras de arte, propus que a aproximação inicial deveria ser desprendida de uma leitura técnica das obras, compreendendo apenas uma leitura frutiva, possibilitando o despertar dos sentidos com essa experiência. Dessa forma, especificamente propus uma leitura imagética, ou seja, cuja característica fosse a ênfase visual, valendo-se de um conjunto de obras de arte<sup>34</sup> para ampliar a percepção dos docentes de que a leitura está presente em outros meios que não somente daquelas que empregam textos verbais,

<sup>34</sup> Obras de arte (O Viajante de Caspar David Friedrich, O Grito de Edvard Munch, O Remo de Wassily Kandinsky, O Beijo de Gustav Klimt) estão disponíveis nos materiais pedagógicos da escola.

outros desdobramentos foram realizados, conforme saliente Perissé (2009): “Ler uma obra de arte consiste em criar com ela, a partir dela e além dela: desdobramentos do encontro. Criar com a obra é entrar em sintonia com ela, admirá-la, adjetivá-la, valorá-la e valorizá-la, aderir à sua presença” (PERISSÉ, 2009 p. 42).

A escolha de aprofundar a leitura dessas obras, também se deu pela necessidade de ampliar o meu repertório cultural e dos docentes, no que se refere ao conhecimento de diferentes pinturas, como também de aproximá-los dos materiais que traziam livros e encartes de reproduções de obras de arte, as quais compõem o acervo de materiais pedagógicos da escola. Como já relatado anteriormente, embora eu já tivesse visitado diversos museus, assistido a musicais e outras manifestações artísticas, o meu olhar para a arte e para as experiências estéticas na escola, em especial, na formação de professores, aconteceu nesse momento.

Por não ter a formação específica em arte, e nem mesmo na graduação ter cursado nenhuma disciplina relacionada a essa área, naturalmente tal abordagem me causava certa insegurança. Então, procurei realizar as leituras das obras de maneira despretensiosa, ou seja, que não fossem leituras formais ou técnicas, mas apenas com algumas mediações, intencionando estimular o posicionamento dos docentes quanto às sensações que as obras despertaram em cada um deles. A intenção consistiu em despertar, nos espaços formativos, sentimentos e sensações como: anseios, tristezas, felicidade, saudade, aconchego, inquietações e alento através da Arte, assim como Perissé (2009) ressalta sua potencialidade:

A arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, a traição, a compaixão, a luta pela verdade, a crueldade, a miséria, a pilhéria, o medo, a desastrosa quebra de um segredo, o pessimismo, o heroísmo, se formam e se transformam em melodias, em pinceladas energéticas, em frases, em desenhos, em movimentos, em cores inéditas, em efeitos especiais, em ritmos, em tons, em linhas, em curvas, etc (PERISSÉ, 2009, p. 52).

Então compartilhei com o grupo a minha perspectiva, a qual acredito que a partir da contemplação das obras de arte, as possibilidades de proposições seriam inúmeras e com maior significado, ressaltando que a contemplação da obra em si, já se constitui em momento prazeroso, sendo potencialmente pertinente ao diálogo, ao posicionamento crítico e conseqüentemente ao caminho de uma formação humanizadora.

Diferentemente as obras de arte, sejam de origem popular ou erudita, promovem no apreciador, seja ele ouvinte ou espectador, um crescimento na direção de sua própria humanização. A relevância da experiência estética está justamente nesse processo, pois é no contato com a Arte, seja assistindo a um filme e sentindo empatia pelos personagens, seja participando de um concerto

e se transportando para outro período histórico, seja apreciando uma pintura e vivenciando o ideal de beleza e humanidade nela expresso, o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo [...] (NOGUEIRA, 2010, p. 11).

Acrescento as minhas reflexões uma concepção que sempre povoou meus pensamentos, ou seja, que enquanto formo professores, também me formo. Nesse sentido, relaciono a concepção de formação com a ampliação do meu repertório cultural e dos professores, conforme relatei em meu Diário de bordo:

O que me impressionou foi o quanto meu repertório cultural precisava ser ampliado e o quanto foi bom realizar isso junto aos professores (Diário de bordo P.C 30/08/2018).

A partir da ideia de repertoriar os docentes, percebi que os professores da Educação Infantil deveriam fazer parte desse movimento e achei pertinente expandir esse olhar formativo para a leitura além de textos verbais, temática também abordada nas HTPC's da Educação Infantil.

Da mesma maneira que propus a leitura das obras com os professores do Ensino Fundamental, realizamos a mesma proposição com o grupo de professores da Educação Infantil, propondo então a leitura das obras de arte. Nessa leitura, também procuramos a partir da visualidade e de indícios, entender o estilo de cada uma delas, considerando que o contexto histórico pode ser muito relevante na leitura das obras de Arte (BARBIERI, 2012).

Ressaltei que nesse tipo de leitura não existe certo ou errado, mas que através da mesma é possível o espectador colocar o que pensa sobre a obra que está contemplando, pois cada ser humano pode deixar afetar-se frente a uma obra de arte de acordo com sua história de vida e com o que já sabe e experienciou em relação à Arte.

Esse momento também foi muito válido, pois me ensinou que nem todas as pessoas se deixam afetar pelas experiências estéticas da mesma maneira, algumas apenas se aproximam, outras se envolvem um pouco mais, enquanto outras dialogam com as obras.

Ostetto (2012) me ajudou a refletir sobre as questões da sensibilidade, onde podemos ou não ser tocados através da arte e os sentimentos que ela poderá despertar:

Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra o desgostoso; ao dar prazer, também provoca desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com as sombras do ser

humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: está tudo aí, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, arte mexe com a totalidade (OSTETTO, 2012, p. 12).

Dessa forma, ao aproximar os professores com a arte, por meio de proposições que podem proporcionar as vivências de experiências estéticas, estamos promovendo caminhos para o despertar da sensibilidade, a qual dá vazão a todo tipo de emoção e reação frente ao vivido.

Em relação à leitura das obras, em especial “O Remo”, de Kandinsky, segundo a leitura dos docentes da Educação Infantil é uma pintura abstrata, a qual não lhes despertou muitas sensações, não gerando comentários, e com intervenções realizadas por mim, digamos que realizamos uma leitura “interpretativa” desta e das demais obras.

Tal situação ocasionou em mim certa frustração e sensação de solidão, pois os docentes não estavam ali junto comigo, “lendo” aquelas obras de arte, as quais apresentam múltiplas possibilidades de leitura, pois apenas visualizaram as imagens e emitiram algumas opiniões. Segundo Barbieri (2012) as obras podem apresentar elementos invisíveis que nem todos veem, portanto é no diálogo com a obra que esses elementos podem se tornar visíveis. Trago meu relato em Diário de bordo para retratar a sensação que tive naquele momento.

O apontamento feito pela professora Sandra, na qual relatou uma cena do filme “Os intocáveis”, descrevendo que um personagem com alto nível econômico e cultural, leva seu empregado para uma exposição de quadros, e o mesmo ao observar uma obra abstrata diz “nossa que borrão é esse no quadro?” e a partir daquele dia compra tintas e passa a jogar tintas nas telas, tentando fazer obras abstratas semelhantes a que tinha visto. Diante do trecho citado pela professora Sandra, também me senti um pouco como o personagem do filme que levou seu empregado a exposição de quadros, pois os professores também com certa estranheza não conseguiram ir além na leitura das obras. E eu me pergunto: O que será que faltou nessa HTPC? Talvez eu não tenha conseguido com as obras escolhidas sensibilizá-los ou falta apenas aproximá-los novamente com as obras de arte para estes momentos se tornarem mais comuns e significativos para eles? (Diário de bordo P.C 17/09/2018).

Após vivenciar um momento de formação que não correspondeu a minha expectativa, refleti sobre a possibilidade da postura de estranhamento, desses professores, ter sido apresentada devido à falta de oportunidades de vivenciarem experiências estéticas em suas formações acadêmica e continuada. Nessa perspectiva, compreendi a necessidade de ter um olhar mais paciente comigo e com os professores, ciente de que estávamos vivenciando um processo gradual, envolvendo formações que favoreciam práticas permeadas por experiências

estéticas. Portanto, não poderia me desvincular de minhas reais intenções, que consistiam, através de proposições que envolvem a Arte, possibilitar vivências de experiências estéticas que poderiam alargar o olhar e a percepção do docente ao que lhe cerca, conforme Perissé (2012):

Deixar-se formar pela arte não envolve, necessariamente, saber explicá-la. Antes de tudo, a formação estética do professor (muito longe de formações pasteurizadas) consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando. A cegueira e a surdez estética são um risco real, mesmo para pessoas capacitadas, comunicativas e criativas! (PERISSÉ, 2012, p. 53).

No decorrer das HTPC's, também objetivei expandir o olhar para as diferentes práticas de leitura e destaco a importância da leitura de imagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das práticas docentes já ocorridas na escola. Dessa forma, procurei conduzir os estudos de maneira em que os professores tivessem participação e também autoria no processo formativo.

Após esse primeiro contato voltado apenas para uma leitura contemplativa das obras, sugeri que no próximo encontro fossem compartilhados relatos de experiências em que as obras de arte tivessem sido trazidas para a sala de aula, sendo assim, os professores se responsabilizariam em apresentar um relato ao grupo.

A proposição lançada aos docentes do Ensino Fundamental foi nitidamente bem acolhida, resultando em relatos de experiências feitos sem resistência ou timidez. Nesse momento, observei que as propostas já realizadas por eles, se atrelavam a vinculação da leitura das obras com atividades de leitura e escrita, e também relacionadas à algumas datas comemorativas. Não quero mensurar se as práticas desenvolvidas por eles eram adequadas ou não para a valorização da Arte na educação, mas sim destacar que essas ações me deram indícios de que era necessário ir ao encontro de um trabalho formativo que caminhasse para a aproximação de proposições que pudessem levar a vivências de experiências estéticas.

Considero que esse momento foi muito rico, pois percebi que os professores do Ensino Fundamental, em sua maioria, já haviam desenvolvido propostas didáticas contempladas por obras de arte, cada qual com um objetivo diferente, no entanto o mais importante foi observar a manifestação de interesse e envolvimento pela Arte, sendo assim, mesmo sem a intencionalidade de provocar experiências estéticas, compreende-se que estas foram vivenciadas no momento em que os docentes optaram pelas escolhas de levar as obras para a sala de aula. Causa-me desassossego pensar que, ao atrelar as obras de elementos artísticos aos

conteúdos escolares, o professor favorece ou promove experiências estéticas aos educandos? No entanto, se o professor opta por este viés, provavelmente algo lhe encantou, portanto, poderá ter sido esta uma experiência estética?

**Figura 47** - Relatos de experiência de professores do Ensino Fundamental I.



**Fonte:** Autoral, 2018.

Após o processo de leitura das obras e a percepção da necessidade de promover um momento em que os professores pudessem realizar uma oficina em Arte, solicitei ajuda ao professor João<sup>35</sup>, o qual ministrava aulas de Arte no Ensino Fundamental, para que me auxiliasse a conduzir uma oficina em que os professores pudessem dialogar sobre o processo criador e também vivenciar uma experiência diversificada e inspiradora que envolvesse diferentes sensações ao explorar variados materiais disponíveis na escola. A princípio imaginei que estava almejando muitas coisas ao mesmo tempo, que a empreitada seria muito grande para realizar sozinha, porém com a colaboração de um profissional da área me senti mais encorajada.

---

<sup>35</sup> Como já explicitado, é o Professor da disciplina de Arte na unidade educacional, formado em Artes Visuais.

### 5.3.2 Da experimentação de materiais as possibilidades de vivência de experiências estéticas – Oficina

Quando fiz o convite ao professor João para realizar uma oficina em HTPC, ressaltai o desejo de agregar os professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e a equipe gestora para vivenciarmos juntos um momento formativo com uma faceta diferente, no qual pudéssemos criar aberturas para todos se expressarem através da linguagem artística.

No entanto, o professor João destacou a importância de destinarmos alguns minutos para uma reflexão conjunta sobre a história da arte e o impacto das fotografias no mundo das artes visuais. Dessa forma, o desenvolvimento da arte na infância também foi discutido, com ênfase no desenvolvimento da capacidade criadora da criança e, as consequências dos desenhos estereotipados no desenvolvimento da criatividade, bem como os limites que são impostos dentro do fazer artístico das crianças em sala de aula. Tal diálogo suscitou algumas questões referentes ao como desenvolver o trabalho com a arte de modo a não conduzir as crianças à realização de cópias e pinturas de desenhos estereotipados. Também favoreceu o despertar de algumas memórias referentes às aulas de Arte na infância dos professores.

Analisando os questionamentos ao professor João durante o início da oficina, momento destinado à reflexão teórica, percebi que alguns professores tinham a percepção da importância de possibilitar experiências artísticas para as crianças, despertando processo e o potencial criativo de cada um, mesmo muitos tendo receio em propô-lo.

Durante a realização da oficina eu e o professor João passamos por diversos grupos e observamos a insegurança de alguns professores, inclusive a minha em expor uma pintura estereotipada, já que nossa capacidade criadora talvez não tenha sido tão bem estimulada na infância (Diário de bordo P.C 17/10/2018).

Ostetto e Kolb Bernardes (2019) também relatam a queixa de estudantes da Pedagogia, referente às dificuldades de se expressarem por meio do desenho:

Entre os adultos da Pedagogia, muitos reconheceram em si a queixa comumente compartilhada por adultos: “Eu não sei desenhar”[...] Essa queixa-denúncia aparece nos estudos de Albano (2002) que, ao discutir a concepção de desenho e seu desenvolvimento na infância, indica que a perda progressiva do desenho da criança é decorrente, em grande medida, das práticas pedagógicas de professores que, por sua vez, também perderam seus desenhos e se queixaram: eu não sei desenhar (OSTETTO; KOLB BERNARDES, 2019, p. 174).

É fundamental que sejam apresentadas diversas outras possibilidades e formas de aproximar as crianças de experiências estéticas, desmistificando o fazer artístico como um dom e a desconstrução dos estereótipos que são cristalizados nas linguagens artísticas, impossibilitando o desenvolvimento natural da percepção do educando, assim resultando num futuro adulto que não se expressa artisticamente.

Esse momento de partilha de conhecimento favoreceu a troca de diferentes olhares dos professores referentes ao processo criador das crianças, assim, Ostetto (2013) corrobora com a importância de também ampliar o repertório dos docentes, através de abordagem que os aproxime da pluralidade cultural e os coloque em momentos de autoria:

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação-uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha-, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (OSTETTO, 2013, p. 23).

Dessa forma, demos sequência a oficina, criando um ambiente acolhedor e inspirador com música clássica. No entanto a falta de materiais na escola, impossibilitou fornecer materiais que seriam mais inspiradores e provocadores para a produção artística. Dessa forma, a maioria dos participantes optou por realizar seu fazer artístico em tela, criando cada um do seu jeito, sua pintura. Trago um registro do meu Diário de bordo que de maneira simples relata o misto de emoções vividas nesta oficina, desde a expressão de insegurança em expor sua criação ao prazer em vivenciar junto aos colegas uma experiência estética com muito significado.

[...] Em contrapartida, também observamos as expressões nos rostos de cada um, pelo prazer em exercitar sua criatividade junto dos colegas de maneira descontraída, apesar de desafiadora. Encerrei essa HTPC com enorme satisfação, pois foi mais um momento envolvente e alegre de realizar a formação continuada na escola, abrangendo todo o grupo para compartilhar de novos saberes. (Diário de bordo P.C 17/10/2018).

Abaixo, sequência de fotos dos materiais disponibilizados aos professores e as escolhas realizadas por eles, em sua maioria pela pintura em tela com pincel e tinta guache.

**Figura 48** - Oferta de diferentes materiais para as proposições de desenho, pintura, modelagem e colagem.



**Fonte:** Compilação do autor, 2018

As minhas perspectivas e as do professor João sobre o desenvolvimento da oficina em alguns momentos se entrelaçavam no sentido de perceber o envolvimento dos professores, os quais se permitiam afetar-se com aquelas experimentações estéticas.

Todos foram muito presentes durante toda a oficina. Os participantes expuseram dúvidas acerca de como desenvolver esse processo em sala de aula trazendo enfrentamentos e dificuldades que encontram no dia a dia. Durante o desenvolvimento da atividade senti que os participantes se permitiram fluir e permear por outras formas de criação não ficando presos apenas ao figurativo, sem travas, assim como na fala de Pablo Picasso que reforçava e entendia a importância do fazer artístico fluído sem amarras: “quando eu tinha 15 anos sabia desenhar como Rafael, mas precisei uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças” (Memórias das HTPC’s – Prof. João 06/11/2018).

Observa-se confiança atribuída ao professor especialista em ministrar a oficina junto comigo, portanto ainda me inquieta que embora o Pedagogo não tenha a formação específica

em Arte, é possível que movimentos sejam realizados na formação continuada na escola para aproximar os professores de experiências estéticas significativas, bem como ampliar a perspectiva para a compreensão da importância de promover as experiências estéticas no contexto escolar:

O HTPC foi muito envolvente, onde foi importante a participação de um professor que domina o assunto. Ele nos envolveu na história da arte e nos fez sentir o verdadeiro saber artístico através de nossa criação com os mais diversos materiais, onde em nenhum momento nos preocupamos com a arte estereotipada e sim o belo de nossa alma (Memórias das HTPC's – Diretora Sara, 15/10/2018).

Ao olhar para os professores naquele momento de inspiração, deixando fruir a criatividade e a sensibilidade, expressando entre seus pares, as sensações e as emoções contidas em sua pintura, penso que as HTPC's deveriam ser momentos também de encontros, destinados aos docentes vivenciarem experiências estéticas por meio de diversas linguagens, para coletivamente perceberem o quanto são ricas e prazerosas tais vivências. E me pergunto: do lugar que ocupo como professora coordenadora é possível mediar a apreciação, fruição e o fazer artístico por meio das experiências estéticas entre os professores?

**Figura 49** - Processo de exploração: Oficina de Arte.



**Fonte:** Compilação do autor, 2018

A avaliação, referente às formações em HTPC do ano letivo de 2018, da professora Sandra me revela que sim, que é possível e indicado ter espaços para as experiências estéticas nos momentos de formação continuada na escola, mesmo que seja um processo gradual e ainda tímido.

Não vejo necessidade de mudanças, uma vez que foram todas muito bem estruturadas. Porém, a HTPC da oficina de Arte foi um arraso! Acredito que todos sentiram-se muito bem. Minha sugestão seria ter uma HTPC nesse estilo a cada trimestre. Tivemos uma de Arte, as próximas poderiam ser de música, danças circulares etc (Profª. Sandra- avaliação das formações 2018).

Abaixo, algumas imagens do processo vivenciado numa experiência única e singular.

**Figura 50** - Momento de exploração e vivência de oficina de Arte.



**Fonte:** Compilação do autor, 2018.

Ostetto e Kolb Bernardes (2019, p. 175) me convidam a refletir sobre minha inquietação quando salientam que “a dimensão estética atravessa a existência, vai sendo apropriada, desenvolvida e refinada ao longo da vida, pelas vias da cognição e do afeto, sempre no encontro com o outro”.

A avaliação da professora Sandra me proporcionou realizar a leitura de que a experiência estética, a partir da oficina, foi um convite provocativo a experimentação da arte, proposta de maneira livre, significativa, prazerosa e com exploração de diferentes materiais. Tal proposição desafiou as vivências estéticas propostas no processo de formação continuada realizados na escola até aqui. Portanto, esse momento de inspiração e expressão de sentimentos e sensações, revela a necessidade de estimular outras dimensões para a formação continuada que contemple uma formação humanizadora e sensível.

Nesse sentido, um professor com repertório estético, apresentará um comportamento especial no cotidiano escolar, porque olhará de modo especial os seus alunos, verá neles artistas em potencial, respeitando essa possibilidade, acreditando nela como realidade alcançável.

As criações dos professores e da equipe gestora ficaram expostas para a apreciação dos funcionários e professores da escola na sala de reuniões, e para melhor nomear tais criações, o professor João as referenciou a partir das seguintes técnicas: pinturas abstratas feita com guache sobre tela de isopor, técnica mista: colagem e pintura com tinta acrílica, pinturas feitas com tinta a óleo, pinturas de natureza morta feita com tinta a óleo, pintura abstrata duplicada através de dois suportes de isopor.

**Figura 51** - Exposição de arte – criações artísticas da equipe pedagógica da unidade educacional.



**Fonte:** Autoral, 2018.

Contemplando as fotos da oficina, penso que a exposição realizada na sala de reuniões, somente para os adultos, poderia ter sido ampliada para as crianças, para que elas também pudessem vivenciar uma experiência estética, mas de certa forma, me acalenta em saber que alguns dos professores orgulhosamente apresentaram sua criação artística aos seus alunos.

Diante da criatividade de todos que participaram da oficina, me impressionei com o interesse de cada um, bem como o envolvimento e disposição para concluir a sua obra. Assim, me indaguei sobre a necessidade de olhar para formação continuada na escola e pensar em novas possibilidades, as quais propiciem o movimento, a expressão dos sentimentos, a exploração de materiais diversos para sentir as formas, texturas, cheiros e assim vivenciar outras possibilidades de experiências estéticas.

O movimento simples e sutil de proporcionar a experimentação das tintas, cores e diferentes materiais a mim e aos professores, expressou a sensibilidade e a criatividade de cada um de nós.

A pintura em tela com tinta guache, contemplando o pôr do sol na praia. Através da pintura, tentei externalizar o que estava sentindo naquele momento, expressei o que o mar representa pra mim, ou seja, calma, mesmo em dias em que o mar está revoltado, pois estar na praia é uma experiência estética muito especial para mim. As gaivotas representam a liberdade que eu estava sentindo naquele momento, liberdade de falar em arte, de vivenciar e propor experiências estéticas mesmo sem ter formação específica para isso.

A exposição das obras traduziu um pouco das emoções que sentimos ao vivenciar uma experiência estética tão significativa e prazerosa, especialmente para mim e para quem viajou ao meu lado nesse processo de embarque para uma viagem rumo ao desconhecido, visando trilhar o caminho das experiências estéticas na formação de professores.

Desenvolver um processo formativo na escola abrangendo a linguagem visual modificou meu olhar para minha prática enquanto professora coordenadora, pois não consigo mais vislumbrar um processo formativo que centre apenas no aspecto intelectual do docente. Essa linguagem me lançou para o desafio de realizar nas HTPC's proposições que levassem a todos os que participávamos dos encontros a nos abrir na busca de outros sentidos e, desta forma puder aguçar os mesmos.

Essa caminhada não se encerra aqui, pois concebo esse movimento formativo apenas um primeiro passo para me sentir segura e com coragem de buscar parcerias, ou até mesmo investir na minha formação continuada visando mediar um processo formativo embasado teoricamente, mas que também promova proposições outras de vivência de experiências

estéticas entrelaçadas às diversas linguagens que incluirá o movimento, a dança, a música, o teatro, a literatura e artes visuais.

E o sentimento de alegria me preenche ao narrar todo esse processo vivido, pois descobrir novos caminhos para trilhar a formação continuada na escola numa perspectiva humanizadora

## 6 LIÇÕES

**Figura 52** - Menina na janela.

*Ao observar o horizonte, inquieta-me saber o que se tem do lado de lá, e essa inquietude me moveu para mudanças de olhares, perspectivas, atitudes e caminhos, indo ao encontro do imprevisível.*

Rosy, 2018

**Fonte:** DALÍ, 1925.

O presente estudo buscou narrar outra proposta formativa, que tinha a intencionalidade de provocar o processo de reflexão nos professores, sabendo que isto poderia ter implicações na prática. Porém, não era objeto da pesquisa analisar tais implicações, mas sim compreender

os movimentos formativos permeados pelas linguagens literárias, cinematográficas e visuais como possibilitadoras de experiências estéticas.

As etapas desse processo permitiram viver experiências que me inquietaram, levando-me a buscar por novas formas de estruturação das HTPC's. Assim trilhei por caminhos desconhecidos, aos quais só descobri pelo instinto de curiosidade e desassossego, impulsionando-me a abrir as portas do armário pedagógico, vivenciando as primeiras experiências estéticas por meio das diferentes linguagens. Dessa forma, irei tratar nesse capítulo das lições extraídas do processo vivido, promovendo uma sensação de viajar em minha própria história, na qual me entrelaçou a outros personagens que contribuíram para minha constituição pessoal e profissional. Não intenciono deixar para o leitor uma receita sobre a maneira de realizar os momentos de formação docente, mas sim, apresentar aprendizados que se depreendem de uma experiência vivida que muito me ensinou. Como apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

A lição ou a moral da história depende do projeto de dizer de quem conta, mas seus efeitos dependem do repertório, da experiência e da visão de mundo de quem ouve. O ouvinte reorganiza seu mundo interior em relação ao que foi narrado. O modo narrativo está intimamente dependente das experiências do narrador e do narratário (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 29).

Portanto, para melhor elencar as lições da experiência vivida, me remeti ao ato<sup>36</sup>, divisão utilizada em apresentações teatrais, pois ao olhar para o vivido, é como se estivesse sentada em uma poltrona, a meia luz, esperando as cortinas se abrirem e quando estas se abrem e as luzes acendem, me vem à memória inúmeras cenas com vários atos de um maravilhoso espetáculo, envolto de beleza e encantamento, constituindo um evento único e carregado de sentido que me marcaram profundamente. Assim, a cada mudança de cena, um novo ato, portanto um novo aprendizado, entre muitos que virão.

---

<sup>36</sup> Ato, no contexto teatral, é uma das divisões ou unidades que compõem uma peça de teatro ou uma ópera. O número de atos de uma produção pode variar de um para cinco ou mais, dependendo de como o autor estrutura a sua obra. A duração de um ato costuma variar entre 30 e 90 minutos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ato>. Acesso em: 28 maio 2020.

**Figura 53** - Memórias de uma experiência.



**Fonte:** Compilação do autor, 2020.

### **6.1 Primeiro Ato: Lição 1- O processo de narrar**

Dentre as lições que aqui apresento destaco a importância da narrativa como modo de fazer pesquisa, pois ela me ensinou que ao narrar de modo singular a minha história, o vivido, me permitiu mergulhar em minhas próprias memórias, rememorando a trajetória, num movimento que evidenciou minhas escolhas e me permitiu compreendê-las com maior consciência. Essa prática provocou-me prazer e um tanto de euforia, pois desnudou à minha frente todo o processo que me constituiu professora, professora coordenadora e pesquisadora.

Nesse processo, a narrativa foi de fundamental importância para a ressignificação da minha experiência vivida, pois oportunizou a mim, enquanto pesquisadora, aprender e me

formar durante o processo, pois pesquisando aprende-se mais sobre o exercício da profissão de professor e sobre a própria vida. Essa perspectiva de fazer pesquisa me oportunizou emergir profundamente no vivido, transformando minha própria prática com responsabilidade e autoria nesse processo.

O processo de escrita não foi simplesmente narrar o vivido, pois este é um processo complexo, significando muito mais para mim, como um processo de formação que, segundo Cassão “é um mergulho profundo em águas turvas. É muitas vezes, uma escrita de si para si. É imbricar-se por passagens não previamente delimitadas. É uma escrita que ousa desviar os caminhos, que sem querer surpreende” (2019, p. 112). Além disso, requereu olhar para os indícios, perceber as pistas contidas nos dados para “ler os sinais” (GINZBURG, 1989) exigindo concentração e o exercício de dialogar comigo mesma e com os teóricos, questionando-me frente aos desafios e as dúvidas encontradas no caminho.

## **6.2 Segundo Ato: Lição 2- Inquietações que me movem e me nutrem**

As diversas situações que me inquietaram, revelou-me que nem sempre uma angústia me paralisa, mas pelo contrário, com postura de enfrentamento pude me mover para buscar soluções frente aos problemas. Pude observar que enfrentei grande parte dos conflitos mediante investimento em minha própria formação, ampliando o conhecimento e criando estratégias para contorná-los.

Durante a escrita percebi que as inquietações se revelaram como tomada de consciência do meu inacabamento e o reconhecimento de que estou em constante processo formativo, tal consciência me eleva a um grau de maturidade profissional, possibilitando mudar os caminhos, buscando percursos que me levassem a propor formações que me desafiavam. Assim, diante das dificuldades, conseguia atravessá-los com a leveza de uma bailarina, mesmo com a sensação de caminhar em corda bamba.

Quando reconheci a necessidade de aprender mais, de saber mais, de conhecer mais, passei a questionar meu próprio repertório cultural, concluindo que havia necessidade de me nutrir, ou seja, beber inicialmente das fontes da literatura, das artes visuais e da linguagem cinematográfica para dar conta de potencializar os processos formativos que eu almejava.

Minha percepção indica que o movimento de inquietude me levou a descobertas, a curiosidade, me assumindo assim epistemologicamente curiosa (FREIRE, 2011). Essa tomada de consciência do meu próprio processo de aprendizagem, enquanto formadora, despertou em mim um forte impacto nos aspectos cognitivo e afetivo. Assim adquiri ânimo para assumir com

mais confiança a direção do meu próprio processo de aprendizagem, refletindo positivamente no processo formativo com meu grupo de professores, o qual passou a ser melhor repertoriado.

Essa postura dita epistemologicamente curiosa tornou-se evidente em diversos outros momentos, mas sua chama foi mais intensa quando iniciado o movimento de ampliar os estudos acerca da leitura, com os professores em HTPC. A partir dessa necessidade, fui tocada e inspirada a procurar por outras veredas, dentre elas, traçar rumos que ampliassem o meu próprio entendimento sobre as várias dimensões da leitura, me conduzindo a abrir o armário e vislumbrar das riquezas que existiam além das capas que a mim se apresentavam. Olhava para os materiais com o olhar de criança que se encanta e se espanta enquanto descobre um mundo cheio de novidades. Ler não apenas como quem junta letras e palavras, decifra e interpreta, mas como alguém que se alimenta e se fortalece e assim descobre quem é e quem deseja se tornar.

A iniciativa de buscar parcerias para desenvolver a formação em HTPC's que tiveram o viés das experiências estéticas, foi motivada pela curiosidade, porém, reconhecia que necessitava de referências de profissionais da área de Arte e alguns momentos de ajuda. Assim, me encorajei a pedi-las para alcançar o que almejava no processo formativo, ainda mais estando diante do novo, ou seja, da curiosidade sobre a Arte, caminho pelo qual estava arriscando os primeiros passos. Trilhando o caminho da pesquisa, me movimentando em busca de saberes artísticos, estudando, conversando, vou me nutrindo, inspirando e me repertoriando, no e para o, trabalho com as experiências estéticas.

### **6.3 Terceiro Ato: Lição 3- Experiência estética: possibilidade outra de (trans)formação**

Depois do estudo sobre a formação continuada permeada pelas experiências estéticas, como mediadora nesse processo, justamente por inserir diferentes linguagens artísticas nos encontros das HTPC's, as quais são propulsoras de experiências estéticas, compreendi que caminhei pelo desconhecido, fazendo descobertas, as quais foram significativas, me fortalecendo e impulsionando para realizar uma formação que realmente fizesse sentido para mim e para os demais envolvidos.

O exercício da escuta, tão presente no processo de formação aqui narrado, considerou as subjetividades dos sujeitos, possibilitou a polifonia das vozes (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), assim foi uma possibilidade de analisarmos as problemáticas trazidas pelo grupo sobre diferentes perspectivas, as visões de mundo, em especial as minhas enquanto formadora. Esse movimento foi muito rico e me ensinou que podemos ressignificar nosso olhar a partir da perspectiva do outro, também, numa relação dialógica.

Observei mediante a reação dos professores que estava lidando com profissionais, mas antes disso com pessoas, como referenciado por Nóvoa (2011) o professor-pessoa e a pessoa-professor, que precisavam de um olhar atento, assim, busquei me apoiar nas linguagens artísticas, as quais demonstram sensibilidade e acolhimento, promovendo a abertura para as conversas mais delicadas.

Portanto, quando percebi a necessidade de acolher os professores, seja o iniciante que precisava ser apoiado e de certa forma “prego pelas mãos” durante as primeiras práticas, até mesmo o professor já experiente, que talvez pelo desgaste da profissão, tenha criado um olhar embaçado sobre a prática, necessitando também de apoio, procurei propiciar momentos para dialogarmos sobre dúvidas, sentimentos, preocupações e conquistas. Nesse exercício, aprendi que o “gelo” durante as HTPC’s pode ser quebrado e vínculos estabelecidos na relação formadora-professores. Esse movimento simples de acolhida, aberto ao diálogo, me mostrou sua importância, pois favoreceu o autoconhecimento, fator que colabora para a dimensão humana no processo formativo.

Para minha surpresa percebi que através do movimento de buscar uma formação com uma dimensão humanizadora, estava procurando transformar a formação continuada na escola, e, de certa forma, buscando promover o que me faltou no meu processo vivido enquanto professora, ou seja, uma formação que contemplasse o sujeito integralmente, uma formação que abarcasse as dimensões do inteligível, afetivo e sensível.

Identifiquei em todo o meu percurso narrado a necessidade de mudanças e de transformação do processo formativo, pois eu não almejava para as HTPC’s o “mais do mesmo”, ou seja, não queria reproduzir formações sem sentido, de forma mecânica, ou bancária, pois detectei na fala dos professores o desinteresse em formações imbuídas de estudos, ora superficiais, ora muito densos, vistos e revistos dentro e fora da escola. Percebi que todo esse conhecimento acumulado fora compartilhado com os docentes apenas com característica informativa, mas não foram sentidas e elaboradas por eles. Aprendi a identificar as necessidades formativas através de um olhar atento e sensível, olhar desenvolvido também junto aos professores ao longo das formações. Essa nova perspectiva de olhar, trazia-me uma ideia libertadora, pois sentia que estava gradualmente sendo transformada e transformando o processo de formação ao inserir o trabalho com as experiências estéticas dentro da escola.

Pretendia singularizar o processo formativo, deixando marcas, tanto em mim, quanto nos demais participantes (professores e equipe gestora). Lembranças posteriores que se assemelhassem a degustação de uma sobremesa, que findado o prazer, ainda deixa o gosto e a sensação que convida a querer mais. Neste sentido almejava impactar as propostas de

formações, pois estas precisavam fazer sentido para mim e, sobretudo para os professores. E o que me fazia sentido era uma formação permeada por experiências estéticas, por acreditar que elas mexem com os sentidos, as emoções, nos desestabilizam, nos envolvem, nos fazem pensar. Sendo assim, envolve nossa integralidade, permeia além do cognitivo e toma toda a dimensão humana.

A pesquisa me revelou que uma formação permeada pelas experiências estéticas, com esse viés humanizador, ao qual me propus, abriu espaço para discussões mais “desnudadas”, ou seja, percebi que os professores refletiram sobre sua prática de maneira mais aberta, conseguiram relacionar os estudos com o cotidiano sem apresentar muitas resistências, porque falar sobre o cotidiano implicava colocar em pauta assuntos delicados e que nem sempre era confortável falar sobre eles. Os professores foram convidados a falar sobre suas experiências, sobre o que lhes causavam angústias, sobre o que lhes encorajava, mas esse desejo de fala e de posicionamento não foi instigado através da autoridade, até porque nem seria possível, mas adveio dos estímulos e sensações provocados pelas proposições envolvendo as linguagens artísticas, assim, propulsoras de experiências estéticas.

As experiências estéticas produzidas através da linguagem literária, em especial as leituras deleite, foi um sinalizador que me confirmou que estava conduzindo as proposições de forma a transformar as dinâmicas das HTPC's, pois a partir delas, passei a observar maior engajamento dos professores durante os encontros, percebi que estes foram afetados por elas, à medida que resgatamos nossas memórias afetivas e ao escutar as memórias dos nossos pares, nos emocionamos com elas.

Apostei nas linguagens como propulsoras de experiências estéticas, e através delas, pude favorecer o exercício do olhar, pois o trabalho com as linguagens cinematográfica e visual colaboraram muito para disparar as reflexões, e principalmente a aprimorarmos o olhar, pois os filmes e as obras de Arte requerem atenção aos detalhes, olhares com perspectivas diferentes. Então, o olhar estético foi atrelado ao olhar que temos no cotidiano, através desse exercício prazeroso que encantou, questionou, emocionou por diversas vezes, pude disparar discussões necessárias para olharmos com maior atenção para as crianças, percebermos o que nem sempre está explícito no cotidiano, sendo necessário tentar romper com olhares condicionados a estereótipos e passarmos a olhar o nosso entorno numa perspectiva estética, ou seja, com olhar mais profundo e atento as peculiaridades.

O movimento dialógico foi muito rico e me ensinou que podemos ressignificar nosso olhar a partir da perspectiva do outro, numa relação dialógica (MAGALHAES JÚNIOR, 2010) destaca que:

Uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia, ou seja, quando, a partir do que percebo no que você vê em mim consigo ver-me de maneira diferenciada e não coincidente com a visão que eu tinha a meu próprio respeito antes, o que significará um acréscimo de visão e consciência (MAGALHÃES JÚNIOR, 2010, p. 17).

Ao estruturar essa prática formativa dialógica, fomentada pelas experiências estéticas, observei que para os professores passou a fazer mais sentido quando discutíamos nossa prática pedagógica e quando ressaltava que não poderíamos nos fechar em livros didáticos ou em folhas com atividades impressas, ao contrário, que somente ampliaríamos o trabalho pedagógico, considerando a criança como sujeito integral, que precisa ser estimulada em toda sua dimensão humana, portanto deveríamos pensar em inúmeras possibilidades de vivências em nosso cotidiano escolar, nos encorajando a ocupar os espaços da escola para diversas atividades, permitir que nossas crianças levantassem do lugar, pois nem sempre o silêncio constituído em uma sala de aula potencializa a aprendizagem.

Observei que quando os professores se abriram para uma linguagem artística, seja a literária, cinematográfica ou visual, a experiência estética ocorria, se configurando em intensidades diferentes, uns se deixavam afetar mais profundamente, já em outros observei emoções mais contidas, mas independente do sentimento despertado, os sentidos foram provocados, sensibilizados, ou seja, foram receptivos às experiências estéticas.

Compreendi que propor uma formação humanizadora, implicava em considerar a amplitude desse processo, precisa abarcar estudos teóricos relacionando-os à prática, requeria me abrir à escuta dos professores, estimular a narrativa dos mesmos sobre seu cotidiano, propiciar o enriquecimento do repertório cultural dos professores. Em minha perspectiva, fomentei essas proposições, inseridas em diferentes linguagens artísticas, justamente possibilitando as vivências de experiências estéticas.

Entre os ensinamentos que extraí nesse percurso de formação, compreendi que precisava propiciar aos professores o encontro com diferentes linguagens nas proposições em HTPC, pois somente vivenciando uma experiência estética a qual cause uma emoção, um sentimento ou um gosto novo diante de uma obra literária, um filme ou uma obra de arte esse professor se sensibilizará para ressignificar suas concepções. Portanto, parti da ideia de que pelo prazer vivido o professor tende a outros desdobramentos, inclusive de vivenciar algo semelhante com os alunos.

Levo comigo a certeza de que os professores merecem e precisam viver experiências estéticas continuamente no processo formativo e convicta dessa concepção formativa, percebi

que ao descortinar o armário, pude diretamente descortinar os processos formativos realizados na escola, ao passo que, me sentia desafiada a tratar das problemáticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem com os professores e, sobretudo com os professores que já estavam descrentes de sua prática. Assim, tive a necessidade de não apenas compartilhar de referenciais teóricos, mas também propiciar situações significativas, permeadas por experiências estéticas através das proposições as quais os professores puderam criar, explorar, emocionar, se encantar e se inspirar, sendo estes elementos a serem cultivados na vida profissional e pessoal.

Apreendi que não preciso ter uma via única de proposições. Atentei-me que mesmo sem a formação específica em Arte ou conhecimento da História da arte, posso ainda assim, na escola, realizar formações atravessadas, despretensiosamente, pela Arte. Nessa perspectiva, o prazer de descobrir na Arte novas possibilidades de formação, me inspirou ao desejo de ler e aprofundar os conhecimentos acerca dessa área para que eu tivesse condições de compartilhar com os professores minhas descobertas e expandi-las no cotidiano escolar.

Portanto, existem lições que são extraídas de uma experiência rapidamente, algumas levam maior tempo, outras já são dolorosas, enquanto que outras se dão suavemente. A descoberta de outras possibilidades de formação me permitiu o encontro com a Arte de maneira surpreendente, na aventura de mergulhar no armário, proporcionando para mim inúmeras experiências estéticas, assim selecionei especialmente esta lição, pois as extraí de maneira prazerosa e carregada de sentido, me inspirando a querer cada vez mais viajar pelos caminhos que conduzam às experiências estéticas, até então desconhecidas para mim.

#### **6.4 Quarto Ato: Lição 4- O silêncio como forma de posicionamento**

Essa foi uma lição em que apresentei certa resistência para aprender. Busquei muito por propiciar proposições que nos conduzissem ao diálogo, às reflexões críticas, a consciência de percebermos o nosso redor, sempre convidando os professores para posicionarem-se. Em contrapartida tinha dificuldades em aceitar o silêncio, de compreendê-lo também como forma de posicionamento. Elaboro a reflexão dessa lição em diálogo com Freire (2008).

Hoje compreendo com maior nitidez que o silêncio nem sempre representa imparcialidade, neutralidade ou ausência de responsabilidade frente ao que está sendo discutido, pois pode representar os ecos dos enunciados que ainda refratam no interior do sujeito em decorrência do diálogo estabelecido e do impacto da proposição realizada. Segundo Freire (2008):

Tempos de silêncio num grupo, juntamente com tempos de fala, compõe ritmicamente o pulsar compassado da “música” do grupo. O desafio, tanto do coordenador quanto dos participantes, está na escuta dos silêncios e nas pausas com que o grupo constrói sua fala (FREIRE, 2008, p. 120).

Assumir um posicionamento crítico, para alguns sujeitos, leva tempo, tempo necessário para ser elaborado. No entanto me cobrava muito para romper com o silêncio, por acreditar que quando instaurado, representava algo negativo, como uma postura de desinteresse que distanciava da possibilidade de refletirmos criticamente. Assim, percebi que o silêncio nem sempre estava contrário ao nosso caminhar, ele fazia parte da construção de um novo sentido para a caminhada. Somente agora reconheço o silêncio como um “ingrediente que dá sabor” ao diálogo. Freire (2008, p. 121) explicita que “É no silêncio que o caos é digerido, assimilado, pensado. O silêncio depois do caos pode significar um encontro do grupo com ele mesmo”.

Por um tempo me sentia responsável por tudo que ocorria nas HTPC's, precisei de tempo e reflexão para perceber que não tinha totalmente as “rédeas” do processo formativo, mesmo na posição em que ocupo, como formadora nos espaços da escola. Agora compreendo que faço a mediação do encontro entre os estudos e os envolvidos nesse processo.

Ainda na perspectiva de Freire (2008):

Movimentos rítmicos entre silêncios, falas, pausas pequenas ou grandes, ruídos na comunicação. Todos estes movimentos fazem parte da composição sonora da vida de um grupo. Função do educador é manter-se acordado, disciplinado para a sua regência (FREIRE, 2008, p. 121).

Portanto, a experiência me possibilita perceber o silêncio com maior amplitude, reconhecendo-o positivamente, assim continuo conduzindo os momentos de formações acolhendo o silêncio e atenta aos sons emitidos pelo grupo para reger as formações com equilíbrio.

#### 6.4.1 Os ecos provocados pelas experiências estéticas

Os desdobramentos que as experiências estéticas provocaram em mim, resultaram no que aqui chamo de ecos no contexto escolar. Tais ecos que se configuraram como um alargamento de minha visão sobre as parcerias e atividades culturais acolhidas na escola, proporcionaram experiências estéticas para mim, para os docentes e alunos, equipe gestora e funcionários, enfim, para toda a comunidade escolar.

O momento de integração realizado na escola compreendia um evento em que professores e alunos compartilhavam, entre todos, alguma apresentação voltada para a literatura. Essas vivências passaram a me chamar atenção após o despertar para as experiências estéticas, assim passei a sugerir que esse momento pudesse ser ampliado, contemplando, além da linguagem literária, outras linguagens artísticas envolvendo a música, a dramatização, a dança, ficando a escolha da linguagem a cargo dos docentes e alunos. É importante ressaltar que tive a preocupação em abrir esse momento cultural para toda a comunidade escolar, mediante apoio da equipe gestora, visando não apenas compartilhar as experiências ocorridas na escola, mas ampliar o repertório cultural de todos que circundam a escola.

Sigo com a esperança de expandir outros ecos em todos os cantos da escola através das múltiplas linguagens com possibilidades de experiências estéticas que nos marca e nos transforma.

**Figura 54** - Dinâmica Nó humano - parceria com o professor de Educação Física.



**Figura 55** - Apresentação do Espetáculo: “O Sapo Caculé e o livro de aventuras”.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 56** - Projeto “Violão na escola” em parceria com os músicos Welton Leandro de Nadai e Erasmo Alves Sampaio envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria da Cultura.



Fonte: Autoral, 2018.

**Figura 57** - Oficina de Grafite em parceria com Victoria.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 58** - Dramatização com alunos do Programa de Educação Integral.



Fonte: Autoral, 2018.

**Figura 59** - Projeto: Compartilhando histórias - Fátima Boeri em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 60** - Oficina de musicalização com a formadora.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 61** - Oficina de musicalização com a formadora.



**Fonte:** Autoral, 2018.

**Figura 62** - Oficina: “Elementos da natureza” em parceria com a Formadora Thais Helena.



**Fonte:** Autoral, 2018.

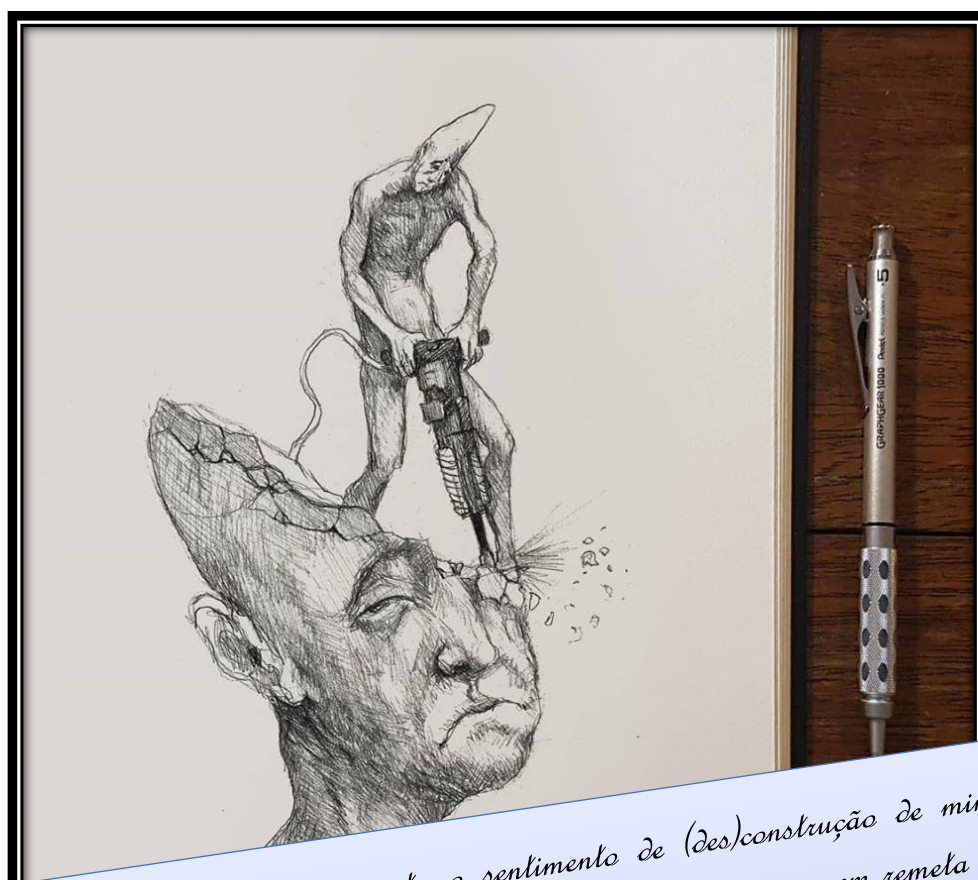
O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIM, 1985, p. 201), portanto, vou chegando ao fim da escrita desse trabalho tendo narrado minha experiência vivida acerca da mediação das experiências estéticas no meu contexto formativo.

Após mergulhar no processo formativo na escola permeado pelas linguagens que favoreceram minhas vivências de experiências estéticas e dos professores envolvidos, já não me vejo como a mesma pessoa e a mesma professora coordenadora, pois desconstruí concepções e ideias sobre a formação continuada realizada somente com viés teórico. Então

após percorrer esse caminho de formação e me debruçar na pesquisa apresentada, vejo que esse percurso me instigou (e me instiga) a conhecer (e sentir) a arte e, sempre que possível, levar as experiências estéticas para o meu cotidiano de atuação no contexto formativo na escola.

Que essa experiência vivida possa, de alguma maneira inspirar outras formadoras a investir em sua própria formação e buscar na Arte possibilidades outras de formação continuada.

**Figura 63** - Dor de cabeça, na desconstrução.



*A obra de Correia (2020) me desperta o sentimento de (des)construção de minhas percepções quanto ao processo de formação continuada, embora a imagem remeta para mim uma ideia de desconstrução agressiva, o processo que me aproximou das experiências estéticas afetou-me de maneira prazerosa, encantadora e sobretudo desafiadora.*

*Rosy, 2020*

**Fonte:** CORREIA (2020).

## 7 REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- ANTUNES, L. E. B. **Professor coordenador na formação contínua de professores**: um estudo em escolas do município de Limeira. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- AYLLÓN, C. **Equilibrista**. [20--?]. Disponível em: <https://artmajeur.link/MaUpU0>. Acesso em: 19 maio 2018.
- AZEVEDO, A. L. F.; GRAMMONT, M. J.; TEIXEIRA, I. A. C. “Me ajuda a olhar”: o cinema na formação de professores(as). **Educação em Foco**, v. 17, n. 24, p. 123-143, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160 p.
- BARBIERI, E. **Interações**: onde está a arte na infância?. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BASSIONELLO, P. B; MIOTELLO, V. Expandindo caminhos metodológicos nos estudos turísticos: contribuições da filosofia bakhtiniana da linguagem. *In*: XIII SEMINÁRIO DA ANPTUR. 2016, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/13/373.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, 205 p.
- BETEGHELLI, T. G. S. **A professora coordenadora na educação infantil**: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.
- BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

CHALUH, L. N. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 133-152, jun. 2012.

CORREA, C. A; OSTETTO, L. E. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. especial, p. 23-37, set./dez. 2018.

CORREIA, S. **Dor de cabeça, na desconstrução**. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/susanocorreia/photos/a.365060743511019/3354894584527605/?type=3>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CORREA, S. **Homem lançado ao mar de seus próprios mistérios**. 2017. Disponível em: <https://www.susanocorreia.com.br>. Acesso em: 19 maio 2018.

DALÍ, S. **Menina na Janela**. 1925. Disponível em: <https://www.arteeblog.com/2019/02/pinturas-com-janela.html>. Acesso em: 19 dez. 2018.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, F. Jr.. **O que é beleza?**. São Paulo: 3. ed. Brasiliense, 1991.

FERREIRA, G. **A Poesia educa**. Disponível em: <https://www.educacao.ufrj.br/artigos/n12/09>. Acesso em: 8 fev. 2015.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, C. D. **O Viajante Sobre o Mar de Névoa**. 1818. Disponível em: <https://www.jornaltornado.pt/o-viajante-sobre-o-mar-de-nevoa-caspar-david-friedrich/>. Acesso em: 19 dez. 2018.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Martins Fontes; 2010, Tradução Marco Antonio Casanova.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GONÇALVES, R. **Plano de Trabalho da Professora LIMA Coordenadora da Escola João Batista Maule**, Rio Claro, 2018.

GUEDES-PINTO A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. São Paulo: Artmed, 1994.

KANDINSKY, W. **O Remo**. 1912. Disponível em: <https://pt.artsdot.com/@/8XZ6Q2-Wassily-Kandinsky-Improvisa%C3%A7%C3%A3o-26--remo->. Acesso em: 15 jun. 2018.

KLIMT, G. **O Beijo**. 1907. Disponível em: [https://pt.artsdot.com/@/5ZKCLN-Gustav-Klimt-o-beijo-\(-Bacio-\)](https://pt.artsdot.com/@/5ZKCLN-Gustav-Klimt-o-beijo-(-Bacio-)). Acesso em: 15 jun. 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Campinas: Autores Associados, 2002, n. 19.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2014.

LEARDINE, M. A. **Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 11-24.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre-RS, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

MAGALHÃES, J. C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza. 2010. 248 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MAGDALENA, R. M. Brincadeira, alegria e poesia. In: PRADO, T. V. G *et al.* (org.). **Pipocas Pedagógicas IV**: narrativas outras da escola. São Paulo: Ed. Pedro & João Editores, 2017, p. 95- 98.

MAGRITTE, R. **O Espelho Falso**. 1928. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/obras-magritte/>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/8341/5398>. Acesso em: 26 set. 2019.

MUNCH, E. **O Grito**. 1893. Disponível em: <https://pt.artsdot.com/@@/8XXU4K-Edvard-Munch-O-Grito>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NEITZEL, A. de A.; DUARTE, B.K. da C. Poesia na escola: educação para fruição estética. In XVI COLE - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Resumo dos Cenários**: dobras da leitura, 2007. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss01\\_05.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss01_05.pdf). Acesso em: 18 fev.2019.

NÓBREGA, F. V. R. **Da leitura à poesia**: da poesia à leitura. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Aplicada em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores**. Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 7, jun. 2010.

NÓVOA. A. **O regresso dos professores**. Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador**: proposições como formadores. 2016. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

OSTETTO, L.E. Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

OSTETTO, L. E; KOLB-BERNARDES, R. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180, maio/ago. 2019.

OSTETTO, L. E; KOLB-BERNARDES, R. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 161-178, jan./abr. 2015.

OSTETTO, L. E; LEITE, M. I. **Arte, Infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2013.

PEREIRA, A. C. C. **Atravessamentos**: Ensino-Aprendizagem de Arte, Formação do Professor e Educação Infantil. Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, 2015.

PERISSÉ. G. **Estética e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIERINI, A. S. **Os espaços de conversa:** a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si. 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PIGNATARO, F. V. L. **Em busca da ilha desconhecida:** o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2016.

PILLOTTO, S. S. D. Educação pelo sensível. Linguagens – **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, 2007.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola.** 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

RIBEIRO, T. Tio você é de outro país? In: PRADO, T. V. G. *et al.* (org.). **Pipocas Pedagógicas IV:** narrativas outras da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017, p. 119-122.

RIO CLARO. **Diário Oficial do Município de 25 de maio de 2018.** Disponível em: [https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2018/05/20180525\\_898.pdf](https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2018/05/20180525_898.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

RIO CLARO. **Diário Oficial do Município de 30 de maio de 2018.** Disponível em: [https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2018/05/20180530\\_899.pdf](https://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2018/05/20180530_899.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

RIO CLARO. **Estatuto do Magistério Público Municipal.** Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro. Rio Claro, SP: Secretaria Municipal de Rio Claro, 2007.

RIO CLARO. **Plano de trabalho.** Escola Municipal João Batista Maule. Rio Claro, SP, 2018, sem publicação.

SALGADO, S. **Campanha de vacinação contra a pólio em Gof Gudod, região de Baidoa, Somália.** 2001 Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>. Acesso em: 9 set. 2018.

SALGADO, S. **Os pobres trabalhadores da terra.** 1983. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>. Acesso em: 9. set. 2018.

SANTOS, F. **A estética Máxima.** Argos, 2003.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral de Araçatuba.** 2017. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

SILVA, G. M. O. Formação (cultural) docente: a inovação do cinema. *In*: SILVA, G. M. O. **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. EDUECE-2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOTO, C; VASTA, L. Educación Estética en los primeros anos. *In*: ROSA, V.; SOTO, C. **Experiencias estéticas en los primeros años**. Reflexiones y propuestas de enseñan. Buenos Aires, Ediciones Paidós, 2016.

SOUZA, C. W. **Educação infantil e teatro**: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018.

VARANI, A; CHALUH, L. N. O uso de filme na formação de professores. **Educação Temática digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-23, dez. 2008.

VENTURA. F. C. **Literatura infantil e juvenil na escola**: encontros e encantos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

## 8 ANEXOS

A seguir, apresento resultados da pesquisa na qual foram selecionados os trabalhos considerando todos os campos.

| <b>“Professor coordenador” e “Professora coordenadora”</b> |                                      |                                                                                                                                  |                  |      |             |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|-------------|
| <b>Período: 2014-2019</b>                                  |                                      |                                                                                                                                  |                  |      |             |
|                                                            | Autor                                | Título                                                                                                                           | Tipo de Trabalho | Ano  | Instituição |
| 1                                                          | Oliveira, Luciane Aparecida de       | A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores                            | Dissertação      | 2016 | Unesp       |
| 2                                                          | Vera, Rebeca Franciele               | A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular                               | Dissertação      | 2017 | Unesp       |
| 3                                                          | Silva, Michele Lidiane da            | O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor coordenador                         | Tese             | 2016 | Unesp       |
| 4                                                          | Antunes, Luciana Estessi Bento       | Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira                          | Dissertação      | 2014 | Unesp       |
| 5                                                          | Beteghelli, Tagiane Giorgetti Santos | A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores | Dissertação      | 2018 | Unesp       |
| 6                                                          | Pignataro, Flávia Viana de Lima      | Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista  | Dissertação      | 2016 | Unesp       |
| 7                                                          | Justino, Laura Regina Paniagua       | Processos de ensino e de aprendizagem profissionais do professor coordenador pedagógico...                                       | Dissertação      | 2017 | Unesp       |
| 8                                                          | Barros, Mariana Spadoto de           | Uma história da disciplina Didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras                                      | Dissertação      | 2017 | Unesp       |

|    |                             |                                                                                                                                                      |             |      |       |
|----|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|
|    |                             | coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002)                                                                                                              |             |      |       |
| 9  | Pinto, Keila Santos         | Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola                                                                          | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 10 | Chinellato, Tiago Giorgetti | O uso do computador em escolas públicas estaduais da cidade de Limeira/SP                                                                            | Dissertação | 2014 | Unesp |
| 11 | Oliveira, Franciele Taís de | A inviabilidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar: o que contam os professores de matemática?                   | Dissertação | 2014 | Unesp |
| 12 | Parro, Ana Lúcia Garcia     | Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar                       | Tese        | 2016 | Unesp |
| 13 | Martins, Rosângela Novaes   | Supervisor de ensino: percepção de um agente público sobre sua atuação                                                                               | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 14 | Prado, Vanessa Alves do     | Ações do programa paulista Ler e Escrever sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas                                           | Tese        | 2017 | Unesp |
| 15 | Torrezan, Hayla Emanuelle   | Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas                    | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 16 | Raminelli, Ulisses José     | Uma sequência didática estruturada para integração do smartphone às atividades em sala de aula: desenvolvimento de um aplicativo para eletrodinâmica | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 17 | Ventura, Fabiana Cristina   | Literatura infantil e juvenil na escola: encontros e encantos                                                                                        | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 18 | Tebaldi, Marina             | Formação continuada em educação física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de                                                     | Dissertação | 2014 | Unesp |

|    |                                   |                                                                                                                                                               |             |      |       |
|----|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|
| 19 | Recco, Kethylin Viotto            | O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil                           | Dissertação | 2014 | Unesp |
| 20 | Moraes, Gerson Luiz de            | O uso das tecnologias da informação e suas mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa em Programa de Ensino Integral                                      | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 21 | Paulo, Jessé Valério de           | O uso de jogos nas aulas de Matemática do Ensino Médio: o que dizem os professores de Matemática                                                              | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 22 | Hojas, Viviani Fernanda           | SARESP: a escola como produtora de políticas                                                                                                                  | Tese        | 2017 | Unesp |
| 23 | Romeiro, Joyce Borges             | Os vínculos afetivos de adolescentes acolhidas: explorando diferentes contextos                                                                               | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 24 | Tizzo, Vinícius Sanches           | Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência | Tese        | 2019 | Unesp |
| 25 | Vicente, Marcelina Ferreira [     | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores                                                        | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 26 | Berbel, Lucilene Mattos           | O trabalho docente na primeira etapa da educação infantil: as interações com o mundo letrado                                                                  | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 27 | Ravagnani Pinto, Marcio Alexandre | A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola                        | Tese        | 2016 | Unesp |
| 28 | Simões, Elaine Cristina           | Investigação de esgotamento físico e emocional (burnout) entre professores usuários de um                                                                     | Dissertação | 2014 | USP   |

|    |                               |                                                                                                                                                    |             |      |         |
|----|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|---------|
|    |                               | hospital público do município de São Paulo                                                                                                         |             |      |         |
| 29 | Cibele Witcel de Souza        | Educação infantil e teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP | Dissertação | 2016 | USP     |
| 30 | Abelardo Bento Araujo         | Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação                              | Tese        | 2016 | USP     |
| 31 | Nathália Garcia Guerra        | Avaliação formativa: um estudo de práticas inspiradoras no ensino fundamental I de uma escola estadual de São Paulo                                | Dissertação | 2017 | USP     |
| 32 | Delma Rosa dos Santos Bezerra | O processo de apropriação da política da educação do campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo                      | Tese        | 2017 | USP     |
| 33 | Sabrina Gasparetti Braga Pani | De mediações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH                                   | Tese        | 2017 | USP     |
| 34 | Leardine, Márcia Alexandra    | Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo                                             | Dissertação | 2014 | Unicamp |

**Fonte:** Produção da pesquisadora

| <b>“Coordenadora pedagógica” e “Coordenador pedagógico”</b> |                                         |                                                                                                                                                                |                  |      |             |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------|-------------|
| <b>Período 2014-2019</b>                                    |                                         |                                                                                                                                                                |                  |      |             |
|                                                             | Autor                                   | Título                                                                                                                                                         | Tipo de Trabalho | Ano  | Instituição |
| 1                                                           | Silazaki, Raquel Pozzenato              | O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba                        | Dissertação      | 2017 | Unesp       |
| 2                                                           | Oliveira, Luciane Aparecida de          | A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores                                                          | Dissertação      | 2016 | Unesp       |
| 3                                                           | Pignataro, Flávia Viana de Lima         | Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista                                | Dissertação      | 2016 | Unesp       |
| 4                                                           | Barros, Mariana Spadoto de              | Uma história da disciplina Didática do CEFAM de Marília e a formação inicial de professoras coordenadoras pedagógicas (1990 a 2002)                            | Dissertação      | 2017 | Unesp       |
| 5                                                           | Torrezan, Hayla Emanuelle               | Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas                              | Dissertação      | 2018 | Unesp       |
| 6                                                           | Justino, Laura Regina Paniagua          | Processos de ensino e de aprendizagem profissionais do professor coordenador pedagógico...                                                                     | Dissertação      | 2017 | Unesp       |
| 7                                                           | Vera, Rebeca Franciele                  | A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular                                                             | Dissertação      | 2017 | Unesp       |
| 8                                                           | Lourenço, Rayana Silveira Souza Longhin | A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental | Dissertação      | 2014 | Unesp       |

|    |                                      |                                                                                                                                     |             |      |       |
|----|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|
| 9  | Recco, Kethylin Viotto               | O trabalho docente na educação infantil: os desafios na relação entre professor de educação física e professor de educação infantil | Dissertação | 2014 | Unesp |
| 10 | Romeiro, Joyce Borges                | Os vínculos afetivos de adolescentes acolhidas: explorando diferentes contextos                                                     | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 11 | Beteghelli, Tagiane Giorgetti Santos | A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores    | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 12 | Reis, Ana Lucia Estefani Pereira     | O trabalho pedagógico na concepção do cuidar e educar: perspectivas e desafios na Educação Infantil.                                | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 13 | Berbel, Lucilene Mattos              | O trabalho docente na primeira etapa da educação infantil: as interações com o mundo letrado                                        | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 14 | Flores, Andrezza Santos              | Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular                   | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 15 | Lacerda, Lonise Caroline Zengo de    | Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco                             | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 16 | Tamura, Ana Lúcia Hermosilla         | Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos                             | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 17 | Castilho, Vanessa Maria Redígolo     | Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações                                      | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 18 | Silva, Ana Mayra Samuel da           | Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade                                                | Dissertação | 2018 | Unesp |

|    |                                                        |                                                                                                                                                 |             |      |       |
|----|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|
| 19 | Carvalho,<br>Tereza<br>Cristina de                     | Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público                           | Tese        | 2018 | Unesp |
| 20 | Cardoso,<br>Patrick<br>Pacheco<br>Castilho             | Formação continuada de professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática                                              | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 21 | Gualtieri-<br>Kappann,<br>Mayra<br>Marques da<br>Silva | Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação | Tese        | 2016 | Unesp |
| 22 | Sanches,<br>Jéssica                                    | O retorno para a escola da comunidade dos adolescentes que cumpriram medida socioeducativa em meio fechado                                      | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 23 | Santos,<br>Izabele Dias<br>dos                         | Um lugar onde moram e se escondem os livros: as bibliotecas escolares e a formação de leitores                                                  | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 24 | Bianchi,<br>Rafaela<br>Cristina                        | A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades                                           | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 25 | Zechi, Juliana<br>Aparecida<br>Matias                  | Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?                                                                         | Tese        | 2014 | Unesp |
| 26 | Oliveira,<br>Franciele Taís<br>de                      | A inviabilidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar: o que contam os professores de matemática?              | Dissertação | 2014 | Unesp |
| 27 | Moraes,<br>Gerson Luiz<br>de                           | O uso das tecnologias da informação e suas mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa em Programa de Ensino Integral                        | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 28 | Germano,<br>Vitor Abdias<br>Cabót                      | Educação física escolar e currículo do Estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como                                             | Dissertação | 2015 | Unesp |

|    |                                      |                                                                                                                                                              |             |      |       |
|----|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|
|    |                                      | recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance                                                                                                       |             |      |       |
| 29 | Marqueti, Andrea                     | Políticas de acesso ao cargo de diretor de escola pública da educação básica – novas perspectivas a partir da realidade do município de Franca/SP            | Dissertação | 2016 | Unesp |
| 30 | Otsuko, Tais Maria                   | Políticas públicas de educação alimentar e nutricional na educação infantil: um estudo sobre as práticas realizadas em um município do interior de São Paulo | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 31 | Ferreira, José Adnilton Oliveira     | Inclusão escolar? o aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia                                                                | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 32 | Amorim, Neuraci Rocha Vidal          | Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições                                        | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 33 | Malta, Deise Aparecida Silva         | A obrigatoriedade da educação infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Franca/SP                        | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 34 | Capicotto, Adriana Dibbern           | Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário                                                                                           | Dissertação | 2017 | Unesp |
| 35 | Borges, Ana Paula Noemy Dantas Saito | O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Desafios e Perspectivas                                                                             | Dissertação | 2018 | Unesp |
| 36 | Grimaldi, Stella                     | A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche                                                               | Tese        | 2018 | Unesp |
| 37 | Oliveira, Andréa Ramos de            | As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares                                               | Dissertação | 2017 | Unesp |

|    |                                     |                                                                                                                                                                           |             |      |       |
|----|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-------|
| 38 | Cyrino,<br>Marina                   | Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia                                 | Tese        | 2016 | Unesp |
| 39 | Renata Livia<br>Soares Perini       | O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo                                                                            | Dissertação | 2018 | USP   |
| 40 | Sandra Regina<br>Brito de<br>Macedo | A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo                                          | Dissertação | 2014 | USP   |
| 41 | Patrícia Rossi<br>Torralba Horta    | Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I | Tese        | 2014 | USP   |
| 42 | Marcele Yumi<br>Sakai               | Diálogos com os profissionais do Programa Saúde na Escola: potencialidades e fragilidades de uma experiência                                                              | Dissertação | 2018 | USP   |
| 43 | Camila Asato<br>Ohouan              | As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças                                                                                                 | Dissertação | 2015 | USP   |
| 44 | Angélica<br>Gonçalves<br>Garcia     | Projeto político pedagógico na escola pública: estratégia e cultura organizacional                                                                                        | Dissertação | 2015 | USP   |
| 45 | Mariana<br>Casemiro<br>Barioni      | O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho                                                                                                   | Dissertação | 2016 | USP   |
| 46 | Patricia Vaz<br>de Lessa            | O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica                                    | Tese        | 2014 | USP   |

|    |                                      |                                                                                                                                                   |             |      |     |
|----|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|-----|
| 47 | Waldete Tristão Farias Oliveira      | Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo                  | Tese        | 2017 | USP |
| 48 | Herman Renato Assumpção              | Aula Operatória: formação continuada de professores de Ciências da Natureza                                                                       | Dissertação | 2017 | USP |
| 49 | Sabrina Gasparetti Braga Pani        | De mediações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH                                  | Tese        | 2017 | USP |
| 50 | Karen Danielle Magri Ferreira Razera | Diferenças entre escolas paulistas alternativas e tradicionais                                                                                    | Tese        | 2018 | USP |
| 51 | Talita Dias Miranda e Silva          | De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015) | Tese        | 2017 | USP |
| 52 | Rosa Maria de Freitas Rogério        | Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU                                                         | Tese        | 2015 | USP |
| 53 | Elaine Cristina Simões               | Investigação de esgotamento físico e emocional (burnout) entre professores usuários de um hospital público do município de São Paulo              | Dissertação | 2014 | USP |
| 54 | Elismara Zaias Kailer                | Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão                                     | Tese        | 2018 | USP |
| 55 | Karina Cristiane Belz Garcia         | Brinquedoteca na creche: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba - SP                                   | Tese        | 2018 | USP |
| 56 | Sergio Aparecido Navarro             | EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico                         | Dissertação | 2018 | USP |

|    |                                 |                                                                                                                                |             |      |         |
|----|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|---------|
| 57 | Abelardo Bento Araujo           | Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação          | Tese        | 2016 | USP     |
| 58 | Cristina Maria Coin de Carvalho | Os professores frente às diferenças: um estudo de seu patrimônio pedagógico no ciclo II de uma escola pública                  | Dissertação | 2015 | USP     |
| 59 | Ana Paula Gladcheff             | Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais                               | Tese        | 2015 | USP     |
| 60 | Ingrid Anelise Lopes            | Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana                         | Tese        | 2018 | USP     |
| 61 | Cristiane Toller Bray           | Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação                                       | Tese        | 2015 | USP     |
| 62 | Leardine, Márcia Alexandra      | Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo                         | Dissertação | 2014 | Unicamp |
| 63 | Rocha, Soraia da Silva          | Atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho | Dissertação | 2014 | Unicamp |
| 64 | De Grande, Paula Baracat,       | Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência      | Tese        | 2015 | Unicamp |
| 65 | Duprat, Rodrigo Mallet,         | Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior           | Tese        | 2014 | Unicamp |

**Fonte:** Produção da Pesquisadora.

| <b>“Orientador pedagógico” e “Orientadora pedagógica”</b> |                                     |                                                                                                                                                   |                         |            |                    |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------|--------------------|
| <b>Período de 2014-2019</b>                               |                                     |                                                                                                                                                   |                         |            |                    |
|                                                           | <b>Autor</b>                        | <b>Título</b>                                                                                                                                     | <b>Tipo de Produção</b> | <b>Ano</b> | <b>Instituição</b> |
| 1                                                         | Rubini, Maria Ângela Oliveira de Sá | Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades | Dissertação             | 2017       | Unesp              |
| 2                                                         | Evangelista, Ariadne de Sousa       | Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil                                                      | Dissertação             | 2016       | Unesp              |
| 3                                                         | Sandra Regina Brito de Macedo       | A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo                  | Dissertação             | 2014       | USP                |
| 4                                                         | Pierini, Adriana Stella             | Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si              | Tese                    | 2014       | Unicamp            |
| 5                                                         | Oliveira, Maísa Maryelli de         | Aprendizagem baseada na investigação: a experiência do NIED/Unicamp na Escola Elza Maria Pellegrini, em Campinas - 2013                           | Dissertação             | 2014       | Unicamp            |

**Fonte:** Produção da Pesquisadora.